

Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät • Institut für Erziehungswissenschaft

**Identifikationsmuster und Bindungsorientierungen
von frei- und nebenberuflich Lehrenden in Volkshochschulen**
– eine qualitative Untersuchung –

Magisterarbeit
zur Erlangung des Grades eines
Magister Artium M.A.

Vorgelegt von
Doreen Schwarz
Quitzwowstraße 143
10559 Berlin

am
22. Februar 2008

Betreuer: Prof. Dr. Joachim Ludwig
Zweitkorrekturin: Dr. Uta Lehmann

Elektronisch veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2008/>
<urn:nbn:de:kobv:517-opus-20087>
[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-20087>]

Inhalt

1 Einleitung.....	3
1.1 Forschungsfragen.....	7
1.2 Methodenauswahl und Aufbau der Arbeit.....	8
2 Die „Lehrenden“ im Kontext von Profession, Organisation und Qualitätsmanagement – empirische und theoretische Betrachtungen.....	10
2.1 Professionalisierungsdiskussion und Beschäftigungsrealität in der Erwachsenenbildung.....	10
2.1.1 Empirische Untersuchungen.....	11
2.1.2 Theoretische Ansätze.....	14
2.2 Die Volkshochschule als (ver-)bindende Organisation?.....	18
2.2.1 Empirische Untersuchungen und Erfahrungsberichte.....	19
2.2.2 Theoretische Ansätze.....	22
2.3 Die Rolle der Lehrenden in der Qualitätsdebatte.....	25
2.3.1 Empirische Untersuchungen.....	26
2.3.2 Theoretische Ansätze und konkrete Umsetzungsstrategien.....	29
2.4 Theoretische Schlussfolgerungen für die Untersuchung.....	32
3 Das Untersuchungskonzept	33
3.1 Begründung eines qualitativen Forschungsansatzes.....	33
3.2 Dokumentation der Vorgehensweise bei der Erhebung der Interviews.....	34
3.2.1 Entwicklung eines Interviewleitfadens.....	35
3.2.2 Annäherung an die Untersuchungsgruppe und Interviewführung.....	36
3.3 Interviewauswertung und Theoriegenerierung.....	38
3.3.1 „Verstehen“ als wissenschaftliche Methode.....	38
3.3.2 Die „Formulierende Interpretation“ nach Bohnsack.....	40
3.3.3 Grounded Theory – Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie	40

4 Die Rekonstruktion der Identifikationsmuster und Bindungsorientierungen von frei- und nebenberuflich Lehrenden - Darlegung und Interpretation der Ergebnisse.....	43
4.1 Einzelfallinterpretationen und Entwicklung von Begründungstypen.....	43
4.1.1 Frau Sommer – eine formulierende Interpretation	43
4.1.1.1 Offene Kodierung.....	48
4.1.1.2 Offene Kodierung von Gegenhorizonten.....	58
4.1.1.3 Axiale Kodierung entlang der Kategorie „Bewahrung und Unterstützung der Volkshochschul-Idee“	59
4.1.1.4 Axiale Kodierung entlang der Kategorie „Identifikation mit der Volkshochschule als temporär notwendige Formalie“	61
4.1.1.5 Der Begründungstyp Frau Sommer: Identifikation und Distanzierung durch Reflexion	66
4.1.2 Herr Schäfer – eine formulierende Interpretation	67
4.1.2.1 Offene Kodierung.....	72
4.1.2.2 Offene Kodierung von Gegenhorizonten.....	81
4.1.2.3 Axiale Kodierung entlang der Kategorie „Absolute Identifikation mit der eigenen Volkshochschule in Abgrenzung zu anderen Bildungsstätten“.....	82
4.1.2.4 Der Begründungstyp Herr Schäfer: Identifikation durch Abgrenzung und Positionierung.....	88
4.2 Selektives Kodieren und Anbindung an den empirischen und theoretischen Kontext	90
5 Kritische Reflexion des Untersuchungsprozesses	96
6 Literatur und Quellenverzeichnis.....	100
6.1 Literatur.....	100
6.2 Internetquellen.....	105
7 Anhang	106

1 Einleitung

Frei- und nebenberuflich Lehrende bilden die zahlenmäßig stärkste 'Berufsgruppe' an Volkshochschulen, wengleich hinsichtlich ihrer Größenordnung kein Konsens in der Wissenschaft besteht. In der BMBF-Pilotstudie über die „Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung“ (2004) wird gleich zu Beginn auf die allseitige Unwissenheit über jenen Personenkreis hingewiesen: „Über kaum eine Gruppe im Bildungswesen gibt es so wenig statistisch fundierte Informationen wie über das pädagogische Personal in der Weiterbildung“ (BMBF 2004, S. 5). Schätzungen gehen allerdings von rund 600.000 bis 700.000 Dozierenden (im Vergleich zu 80.000-100.000 hauptberuflichen Mitarbeiter/innen) für den gesamten Weiterbildungsbereich aus. Der Deutschen Volkshochschulstatistik zufolge sind ca. 200.000 „Kursleiter/innen“ planend oder lehrend für die Volkshochschule tätig, wobei lediglich 2 % hauptberuflich angestellt sind (vgl. ebd., S. 10f.). Darauf bezogen lässt sich für den Bereich Volkshochschule festhalten, dass der Gruppe hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter/innen eine zahlenmäßig überlegene Gruppe frei- und nebenberuflich Lehrender gegenübersteht.

Ein Blick auf die Geschichte der Volkshochschulbewegung der 1920er Jahre (vgl. Olbrich 2001, S. 148ff.) offenbart, dass die Lehrerschaft von Anfang an überwiegend nebenberuflich tätig war. Während namhafte Volkshochschulleiter wie Eduard Weitsch, Reinhard Buchwald oder Adolf Reichwein¹ bis heute in der Wissenschaft ihre berechtigte Aufmerksamkeit finden, weiß man von den restlichen Dozent/innen nur soviel:

„In der Regel führten nebenberufliche Kräfte den Unterricht in der Abendvolkshochschule gegen ein bescheidenes Honorar durch. Die akademisch gebildeten Dozenten stellten das Hauptkontingent dar. Lehrer aus höheren Schulen bzw. Berufsschulen waren stark vertreten. In den Universitätsstädten hielten auch Universitätsdozenten und Studierende älterer Semester Volkshochschulunterricht ab. Insgesamt kann festgestellt werden, dass auch andere akademische Berufsgruppen wie Geistliche, Ärzte, Juristen, Ingenieure, höhere Beamte, Wirtschaftler, Sozial- und Gewerkschaftsbeamte, Künstler und Literaten in den Volkshochschulen unterrichteten“ (Olbrich 2001, S. 158f.).

1 Eduard Weitsch (1883-1955) gründete 1920 die Heimvolkshochschule Dreißigacker, Reinhard Buchwald (1884-1983) errichtete die Volkshochschule Thüringen und Adolf Reichwein (1898-1944) leitete ab 1925 die Volkshochschule Jena (vgl. Olbrich 2001, S. 425ff.).

Die 'neue' Form der Erwachsenenbildung war als freie demokratische und autonome Selbstverwaltung angelegt. „Inhalts- und Methodenpluralismus“ sowie die (vorwiegend kulturelle) individuelle Selbstentfaltung der Teilnehmenden galten als Prinzipien der Abendvolkshochschule. „Die Teilnehmer erwarteten von der Bildungsarbeit der Volkshochschulen hauptsächlich einen Beitrag zur Gestaltung ihres persönlichen Lebens. Diese persönliche Orientierung war besonders in der Zeit des Umbruchs und des Wertewandels von besonderer Bedeutung. Der Wunsch nach Teilhabe an der „Kultur“ war eines der Hauptmotive“ (ebd., S. 155). Vor diesem Hintergrund erscheint die soziale Zusammensetzung (Wissenschaftler, Geistliche, Künstler etc.) einer bereits damals fluktuierenden Lehrerschaft (vgl. ebd.) nicht ungewöhnlich. Auch die Bestimmung des Volksbildners als „Deuter des gelebten Lebens“ durch Erich Weniger² (Weniger 1951; zitiert nach: Schulenberg 1972, S. 7) wird im Zusammenhang der Volkshochschulbewegung nachvollziehbar.

Die Erwachsenenbildung der 1920er Jahren wurde als vorwiegend kulturelle kompensatorische Angelegenheit betrachtet, „die letzten Endes einmal wieder überflüssig werden müsse“ (Schulenberg 1972, S. 8). Insofern sah Erich Weniger noch 1951 weder den Bedarf nach einer speziellen Ausbildung für Erwachsenenbildner/innen noch einen Grund, diese – für alle Beteiligten 'freie' – Aufgabe in einen institutionellen Rahmen einzubetten. Schulenberg zufolge hatte Weniger die „Sorge, Erwachsenenbildung könne, wenn sie zu einem Beruf und damit in gewissem Grade zu einer standardisierten Aktivität innerhalb unserer Gesellschaft werde, zu einer Verschulung im Sinne einer Verkindlichung und Entmündigung führen“ (Schulenberg 1972, S. 9).

Inzwischen hat sich die Erwachsenen- und Weiterbildung zu einer permanenten und größtenteils institutionalisierten Tätigkeit herausgebildet. Die „realistische Wende“ in den 1960er Jahren vollzog sich vor dem Hintergrund eines neu entstan-

² Erich Weniger (1894-1961) lehrte als Pädagoge an der Universität Göttingen (vgl. Olbrich 2001, S.446) und beschrieb in seinem Aufsatz „Volksbildung als Beruf“ den Erwachsenenbildner folgendermaßen: „Er ist der Deuter des gelebten Lebens für seine Mitmenschen, die ihm Vertrauen schenken, er ist der Repräsentant der wirkenden Welt, aber auch der Träger der Gegenwirkung gegen eine böse und entartete Welt. Er ist der Übersetzer der geformten Welt des Geistes, die er in den Bereich seiner Hörer überträgt“ (Weniger 1951; zitiert nach: Schulenberg 1972, S. 7).

denen Bedarfs nach qualifizierten Arbeitern und einer damit verbundenen „Schwerpunktverlagerung von beruflich mehr oder weniger irrelevanten zu „berufsbezogenen“ Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung“ (Feidel-Mertz 1975, S. 49). Damit wurde die kulturelle und persönlichkeitsorientierte Bildung der Weimarer Zeit keineswegs aufgegeben. Dennoch gab es fortan auch an Volkshochschulen berufliche Qualifizierungsmaßnahmen, Prüfungen und Zertifikate. Mit der Einführung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft und dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung 1970 wurde der bildungspolitischen Forderung nach mehr hauptamtlichen pädagogischen Fachkräften in der Erwachsenenbildung Rechnung getragen (vgl. Schulenberg u.a. 1972). Eine bis heute andauernde Professionalisierungsdebatte, die „organisatorische Wende“ der Erwachsenenbildung (vgl. Küchler/Schäffter 1997, S. 43) sowie die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Weiterbildungseinrichtungen folgten im Zeitraum der 1970er bis 1990er Jahre.

Die vielschichtigen Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung und der gesellschaftspolitische Bedeutungszuwachs derselben hatten zur Folge, dass sich sowohl die Personalpolitik als auch die Organisationsstruktur an Volkshochschulen *mit* veränderten. Dies belegt unter anderem der Ausbau von hauptamtlichen Stellen zu Beginn der 1970er Jahre (vgl. Nittel 2000, S. 114ff.). Ein Blick auf die Programmbereiche (Politik, Sprachen, Kultur und Gestalten, Gesundheit, Arbeit und Beruf, Grundbildung, vgl. VHS Charlottenburg-Wilmersdorf 2006/2007) zeigt, dass die Einrichtung Volkshochschule mittlerweile über eine ausdifferenzierte Binnenstruktur verfügt.

Richtet man das Augenmerk nun aber auf diejenigen, die *unmittelbar* für die Vermittlung von Bildung zuständig sind – die Lehrenden – scheint sich seit den 1920er Jahre strukturell kaum etwas verändert zu haben. So geht die BMBF-Studie im Jahr 2004 der grundlegenden Frage nach: „Wer sind die Lehrenden in der Weiterbildung?“ (BMBF 2004, S. 6) und gibt als Ziel der Untersuchung an, „die Lehrenden in der Weiterbildung erstmals überhaupt *als Personengruppe sichtbar zu machen* und sie damit ins Bewusstsein heben zu können“ (ebd., S. 8; Hervorhebungen im Original). Diesbezüglich wird in der BMBF-Studie der Versuch unternommen mittels einer umfangreichen quantitativen Analyse die Lebens-, Arbeits-

und Einkommenssituation von Lehrenden³ aus zehn ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen zu erfassen.

Der Pilot-Bericht ist allerdings nicht der erste Versuch, die Gruppe der frei- und nebenberuflich Lehrenden näher ins Blickfeld zu rücken. Schon 1976 lief das sogenannte NQ-Projekt (Nebenberuflichen Qualifizierung) an – ein Vorhaben, das die pädagogische Qualifizierung von nebenamtlichen Erwachsenenbildner/innen im Zuge von Professionalisierung und Qualitätssicherung mitdenkt (vgl. Helmers 1995). 1987 erforscht Alfred Scherer für den Raum Ostwestfalen die soziale und berufliche Lage freier Mitarbeiter/innen (vgl. Scherer 1987) und 2003 macht die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) auf die „Verbreitung von prekären Beschäftigungsverhältnissen“ (GEW 2003, S. 41) unter Dozent/innen aufmerksam⁴. Auch werden direkt vor Ort Praktiken erprobt, die eine Integration von frei- und nebenberuflich Lehrenden vorsehen. Exemplarisch sei hier auf den Versuch „fallrekonstruktiver Qualitätszirkel“ (vgl. Pohl 2005) verwiesen.

Diese Beispiele sollen genügen, um festzustellen, dass die bildungspolitische Bedeutung von frei- und nebenberuflich Lehrenden in Forschung und Praxis durchaus nicht verkannt wird. Kursleiter/innen *sind* ein wichtiger Bestandteil von Weiterbildungseinrichtungen und fungieren häufig als Schnittstelle zwischen Organisation und Hörerschaft. Sie „prägen das Bild der Institution im direkten Kontakt mit den Teilnehmenden. Diese lernen die Leiter, Organisatoren und Programmplaner meist gar nicht kennen. Der unmittelbare Kontakt findet in der Veranstaltung, im Kurs, im Seminar statt“ (Faulstich 1996, S. 68).

Gerade deshalb ist es meines Erachtens wichtig, nicht bei einer allgemeinen Begutachtung stehen zu bleiben, sondern *die Lehrenden als eigenständige Gruppe* aus verschiedenen Perspektiven ins Blickfeld zu rücken. Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten.

3 Unter dem Begriff „Lehrende“ fassen die Forscher/innen der Pilotstudie alle Personen zusammen, die für eine Weiterbildungseinrichtung planend, lehrend oder betreuend tätig sind. Speziell für die Untersuchung wurden nur die Lehrenden berücksichtigt, die seit mindestens zwölf Monaten für die Organisation arbeiteten (vgl. BMBF 2004, S. 13). Insgesamt konnten 514 haupt- und nebenberufliche Lehrende per Fragebogen erreicht werden (vgl. ebd., S. 18).

4 Die Kursleitenden selbst machen ebenfalls ihre soziale Lage öffentlich. So fragt u.a. Barbara Weisel 1998 in einem DIE-Zeitschriftenartikel: „Wir sind die Volkshochschule?“ und fügt hinzu „Soziales Netz für KursleiterInnen: Fehlanzeige“ (Weisel 1998, S. 37).

1.1 Forschungsfragen

In der vorliegenden Arbeit wird die Frage tangiert, *warum* die Gruppe der frei- und nebenberuflich Lehrenden an Volkshochschulen unterrichtet. Dabei interessiert weniger der biographische Zugang zur Volkshochschultätigkeit, sondern im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die organisationsbezogenen „Identifikationsmuster und Bindungsorientierungen von frei- und nebenberuflich Lehrenden in Volkshochschulen.“ Da diese Gruppe in der Regel einen *Hauptberuf* ausübt oder im Rahmen von Freiberuflichkeit für *mehrere Einrichtungen* gleichzeitig tätig ist, stellt sich die Frage, ob und vor allem auf welche Weise sich Kursleitende mit der Volkshochschule und ihrer dortigen Tätigkeit identifizieren können. Schließlich gehören sie als freie Mitarbeiter/innen weder einer zusammengehörigen Berufs- bzw. Professionsgemeinschaft an, noch sind sie ein stabiler Bestandteil der Volkshochschule. Zudem wird von einer „fehlenden Integration der Kursleitenden in ein Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung“ (Bastian 2002, S. 91) gesprochen. Welche Bedeutung haben nun Volkshochschule und Lehrtätigkeit für frei- und nebenberuflich Lehrende und warum? Wie erfahren sie die Einrichtung, für die sie lehrend (zumeist auf Honorarbasis) tätig sind? Welchen Stellenwert haben Kontakte und Beziehungen zu anderen Kursleiter/innen bzw. zur Volkshochschulleitung? Wie empfinden sie das lockere (bzw. prekäre) Arbeitsverhältnis mit der Volkshochschule? Was müsste sich warum aus ihrer Sicht ändern, um eine verstärkte Einbindung von Lehrenden ins Volkshochschulgeschehen überhaupt zu ermöglichen?

Um diese umfangreiche Fragestellung annähernd im Arbeitstitel kenntlich zu machen, wurde in erster Linie auf den Begriff „Identifikationsmuster“ zurückgegriffen. Diese Bezeichnung ist – in Anlehnung an Harald Bechberger (1990) – selbst konstruiert. Der Identitätsbegriff, auf den sich Bechberger und auch Scherer in ihrer Studie beziehen (vgl. Bechberger 1990, S. 67ff., Scherer 1987, S. 53ff.), erscheint mir für diese Untersuchung zu weitläufig auf das 'Selbst' einer Person, ihre privaten sowie beruflichen „Rollen“ bezogen. In dieser Studie geht es *nicht* um die Erfassung der vollständigen beruflichen Identität eines Kursleitenden, sondern darum, diese Gruppe in ihrer Eigenschaft als frei- bzw. nebenberuflich Lehrende zu

betrachten. *Hinterfragt werden soll, auf welche Weise sie sich als nicht fest angestellte Mitarbeiter/innen mit der Organisation, für die sie arbeiten und ihrer dortigen Tätigkeit identifizieren können und wie sie sich darin begründen.* Mein Ziel ist es, kontrastreiche Identifikationsmuster aufzuzeigen und darüber hinaus konträre Begründungstypen herauszuarbeiten. Am Ende der Analyse steht die komplettierende Frage, *was die jeweiligen Identifikationsmuster und Bindungsorientierungen im Gesamtkontext – sprich: auch für die Volkshochschule – bedeuten.* Deshalb erweist sich der Identifikationsmuster-Begriff meines Erachtens hier als sinnvoll. Die zweite Bezeichnung „Bindungsorientierungen“ geht auf eine Untersuchung von Uta Wilkens (2004)⁵ zurück. In ihrer Studie impliziert dieser Begriff konkrete *'Bindungsobjekte'* (z.B. Projekte, Kollegen), welche als *fassbare* Bestandteile der Identifikation betrachtet werden können und die möglicherweise helfen, die Identifikationsmuster der Lehrenden zu konkretisieren. Deshalb wurde ihr Begriff für diese Arbeit übernommen.

1.2 Methodenauswahl und Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit ist eine qualitative Untersuchung und basiert auf insgesamt sieben Interviews mit frei- und nebenberuflich Lehrenden. Für die Analyse wurden zwei Interviews ausgewählt, die im besonderen Maße zueinander in Kontrast stehen. *Subjektive Perspektiven* bilden somit den Mittelpunkt der Studie und tragen dem Anspruch qualitativer Forschung Rechnung, „Lebenswelten 'von innen heraus' aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/Kardorff/Steinke 2000, S. 14). Zum anderen kann auf diese Weise ein *verstehender Zugang* zu einem – wie in diesem Fall – marginal erforschten Thema gelingen (vgl. ebd., S. 25).

Inhaltlich wird es im ersten Schritt um die Aufbereitung des empirischen und theoretischen Forschungsstandes sowie die Erschließung sensibilisierender Konzepte für die Interviews gehen. Dabei werden die Lehrenden im Kontext von Profession, Organisation und Qualitätsmanagement betrachtet (Kapitel drei). Diese Bereiche

5 Uta Wilkens untersucht in ihrer Studie die Bindungsorientierungen von hochqualifizierten Arbeitskräften und fragt unter anderem, inwieweit diese organisationale Einbindung suchen und inwieweit der Betrieb als „identitätsbildend“ angesehen werden kann (vgl. Wilkens 2004, S. 33ff.). In Kapitel 2.2 werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt.

scheinen maßgeblich, um *potentielle* Bindungsmomente sowie Identifikationsdimensionen von Kursleiter/innen theoretisch adäquat zu reflektieren. Gleichzeitig offenbart sich mit diesem *multiperspektivischen* Blick ein forschungstechnisches Problem. Angesichts der Fülle an (interdisziplinären) empirischen Studien und theoretischen Modellen (die wiederum kaum auf dieses Thema ausgerichtet sind), kann der Forschungsstand im Rahmen dieser Arbeit nur *fragmentarisch* erhoben und *eine* konkrete heuristische Folie nicht bestimmt werden. Die gezielte Eingrenzung der Literatur – bei gleichzeitiger Offenheit der Heuristik – ist hier unumgänglich. Zudem gibt es zwischen den professions-, organisations- und qualitätstheoretischen Modellen Überschneidungen, sodass eine vollkommene analytische Trennschärfe nicht gegeben

In Kapitel drei wird das Untersuchungskonzept – vom Erhebungsdesign bis zur Auswertungsmethode – konkretisiert. Während zu Beginn eine kurze Begründung *für* einen qualitativen Forschungsansatz geliefert wird, folgen im Anschluss die Dokumentation der Interviewdurchführung und die Offenlegung des Auswertungsprozesses. Das für die Interviews verwendete Auswertungsverfahren geht auf die von Glaser⁶ und Strauss entwickelte Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) zurück. So werden die Arbeitsschritte im Sinne einer „gegenstandsverankerten Theorie“ erfolgen, wobei im Vorfeld Bohnsacks „Formulierende Interpretation“ (Bohnsack 1999) verwendet wird. Demgemäß lehnt diese Untersuchung *formal* stark an die Forschungsarbeit „Lernende verstehen“ von Joachim Ludwig (2000) an.

Im Kapitel vier erfolgt die konkrete Analyse der Interviews. Es werden zwei „Fälle“ ausführlich interpretiert, typisiert und kategorienspezifisch zueinander in Beziehung gesetzt. Am Ende der Studie (Kapitel fünf) steht eine kritische Reflexion des gesamten Untersuchungsprozesses.

In Anlehnung an die theoretischen Konzepte von Profession, Organisation und Qualitätsmanagement gilt es herauszufinden, ob mittels der analysierten Interviews neue 'Entdeckungen' gemacht werden können und eine qualitative Erweiterung vorhandener Studien und Modelle angestoßen werden kann.

6 In dieser Arbeit werden ausschließlich die Verfahrensschritte der Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin angewandt. Die modifizierte Forschungsmethode nach Barney Glaser wird hier nicht berücksichtigt.

2 Die „Lehrenden“ im Kontext von Profession, Organisation und Qualitätsmanagement – empirische und theoretische Betrachtungen

Einleitend wurde darauf verwiesen, dass frei- und nebenberuflich Lehrende sich nicht in einer zusammengehörigen Berufs- bzw. Professionsgemeinschaft befinden und die Einrichtungen, für die sie arbeiten, in der Regel keinen festen Bezugspunkt für sie bilden. Deshalb ist es notwendig, das Handlungs(um)feld, in dem sich Kursleitende tatsächlich bewegen, empirisch und theoretisch genauer unter die Lupe zu nehmen, um gewissermaßen 'Hintergrundinformationen' über diese Gruppe zu erschließen. Die Bezugnahme auf andere Disziplinen (z.B. die Soziologie und Arbeitsforschung) ist für die angemessene Darstellung der Kontexte äußerst hilfreich, weshalb sie in den nun folgenden Abschnitten im hohen Maße berücksichtigt werden.

2.1 Professionalisierungsdiskussion und Beschäftigungsrealität in der Erwachsenenbildung

Die Professionalisierungsdebatte der Erwachwachsenenbildung wird 1969 mit einer Rede von Wolfgang Schulenberg über „Erwachsenenbildung als Beruf“ (Schulenberg 1972, S. 7ff.) eingeläutet. Schulenberg forderte damals die Verberuflichung sowie die zahlenmäßige Verstärkung von hauptamtlichen Mitarbeiter/innen in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Darin sah er den „Schlüssel zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 13). Obwohl er „Professionalisierung“ ganz eindeutig für den Bereich der „nichtunterrichtlichen Funktionen der Entwicklung, Beratung, Planung und Aktivierung“ (ebd., S. 20) vorsah, hielt er die Qualifizierung der nebenamtlich Tätigen nicht für unwichtig: „Zweifellos werden in steigendem Maße nebenberufliche Kräfte gebraucht, für die eine Weiterentwicklung der Ergänzungs- und Zusatzstudien nötig ist“ (ebd., S. 14). Auch den Plan seitens der Pädagogischen Hochschule, ein Staatsexamen für die Erwachsenenbildungs-Lehrtätigkeit einzuführen, erachtete er als ausbaufähig. Ihm zufolge sollte man „den älteren Plan eines Lehramts-Studiengangs für die Erwachsenenbildung im Rahmen der integrierten Lehrerausbildung ernsthaft weiter verfolgen. Ein Stufenlehrer für die Erwachsenenbildung wäre hier durchaus konse-

quent“ (ebd., S. 21). Heute wissen wir, dass dieser Plan schnell ad acta gelegt und der Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung eingeführt wurde. Damit verschwand keineswegs die Professionalisierungsdebatte rund um die Gruppe der Lehrenden. Das empirische und theoretische Interesse an nebenberuflich Tätige war und ist, wie im Folgenden erkennbar wird, durchaus vorhanden.

2.1.1 Empirische Untersuchungen

Empirische Studien, die frei- und nebenberuflich Lehrende in den Blick nehmen, tun dies zum einen aus einer eher *handlungs- bzw. wissenstheoretischen* Perspektive. Als eine der ersten Arbeiten, die außer den hauptberuflich Tätigen auch nebenamtliche Erwachsenenbildner/innen in die Untersuchung einbeziehen, zählt – Roswitha Peters zufolge – jene über das „Bildungsurlaubsversuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung (BUVEP)“ (vgl. Peters 2004, S. 12). Kejcz u.a. (1981) untersuchten hier „das didaktische Handeln der haupt- und nebenberuflichen Erwachsenenbildner/innen in der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Seminare“ (Peters 2004, S. 12). Neuere Arbeiten, etwa die von Christiane Hof (2001) und Roswitha Peters (2004), erforschten ebenso Kursleiter/innen im Kontext von Unterricht. So geht es Hof um die Frage, welche „Konzepte des Wissens“ das pädagogische Handeln der Akteure leiten (vgl. Hof 2001, S. 11) und Peters darum, die „*Qualität* erwachsenenbildnerischen Berufshandelns“ (Peters 2004, S. 175; Hervorhebung im Original) zu eruieren. Allerdings wurden hier nicht nebenberufliche, sondern hauptamtliche sowie freie pädagogische Mitarbeiter/innen befragt. Für einen *biographischen* Zugang zu der Gruppe der Lehrenden kann exemplarisch⁷ die Studie von Jochen Kade (1989) gelten. Er untersuchte die Bedeutung der Erwachsenenbildung im Berufsleben von Kursleitenden aus deren lebensgeschichtlichen Hintergrund heraus.

Indirekt geht es auch bei Annegret Helmers (1995) um die nebenberuflich Tätigen. Sie evaluierte die entstandenen *Lehr-Lernmaterialien* zum Selbststudium für Kurs-

7 Eine weitere berufsbiographische Perspektive nehmen Nittel und Völzke in ihrem Buch „Jongleure der Wissensgesellschaft“ (2002) ein. Auch wenn hier nicht von einer empirischen Studie gesprochen werden kann, enthalten die narrativen Berichte der frei- und nebenberuflich Lehrenden doch einen gewissen Informationswert über die (mehr oder weniger) professionelle Berufspraxis.

leiter/innen, welche im Zuge des NQ-Projektes (Nebenberuflichen Qualifizierung) zwischen 1976 und 1981 entstanden waren (vgl. Helmers 1995).

Zu den größeren quantitativen Untersuchungen, welche die *Berufs- und Lebenssituation* von frei- und nebenberuflich Lehrenden erschließen, zählen die Grundlagenstudie des Arbeitskreises universitärer Erwachsenenbildung (AUE) (vgl. AUE 1975), Dieckmanns Studien über „Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West)“ (vgl. Dieckmann 1980, 1996) sowie Arabins „Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen“ hessischer Kursleiter/innen (vgl. Arabin 1995, 1996). Auch die empirische Untersuchung von Alfred Scherer (1987) gibt für den Raum Ostwestfalen Einblicke in die berufliche und soziale Lage freier Mitarbeiter/innen. Scherer fragt sowohl nach der Tätigkeit der Pädagogen als auch nach deren Rollenkontext und Beziehungsstruktur innerhalb der Organisation (vgl. Scherer 1987, S. 77). *Ein* zentrales Ergebnis seiner Studie ist folgendes:

„Für den weitaus größten Teil der freien EB-Mitarbeiter gilt, dass sie ihre Tätigkeit in der Regel autonom und weitgehend ohne Kontakte oder Erfahrungsaustausch mit „Kollegen“, also anderen EB-Mitarbeitern, ausüben. Sie repräsentieren eher den Typ des „Einzelkämpfers“, der in einsamer Freiheit seiner Tätigkeit nachgeht (ebd., S. 130).

Diese Erkenntnis scheint (sowohl aus professions- als auch aus organisations-theoretischer Perspektive) zentral in Scherers Untersuchung zu sein und steht im Verhältnis zu dem Resultat, dass Kursleitende „kein allzu großes Fortbildungsinteresse“ (ebd., S. 159) zeigen und sie trotzdem *ihrer* Tätigkeit *als Selbständige* einen hohen Stellenwert beimessen (vgl. ebd., S. 162ff.). Ein weiteres interessantes Bild spiegelt eine GEW-Mitgliederbefragung von 1994 (vgl. Gützkow/ Welzel 1996) wider: Zwar wird hier vorrangig die (schlechte) Arbeitsplatzsituation der frei- und nebenberuflich Lehrenden erkundet. Hierbei stellen die Forscher/innen jedoch fest: „die Motivation der Beschäftigten ist hoch. Trotz vieler Probleme sind mehr als zwei Drittel der Befragten mit ihrer Arbeit insgesamt zufrieden. [...] 68% der Befragten unterrichten gerne Erwachsene, für 63% ist die Weiterbildung ein interessantes Arbeitsfeld“ (vgl. ebd., S. 243). In der BMBF-Studie von 2004 werden mögliche Hintergründe für dieses Phänomen ersichtlich: Ein Großteil der

Lehrenden (45%) hat sich *selbst* in einer Erwachsenenbildungseinrichtung beworben, 44% wurden von der Einrichtung gebeten, eine Lehrtätigkeit zu übernehmen und lediglich 12% haben sich auf eine Stellenanzeige beworben (vgl. BMBF 2004, S. 42). *Eigeninitiative* und inoffizielle Kontakte sind demnach der gängige Weg in die Erwachsenenbildung. Als dominantes Motiv für eine erwachsenenbildnerische Tätigkeit geben 54% die Weitergabe „beruflicher Erfahrungen und Kenntnisse“ an. 37% der Befragten betrachten ihre Tätigkeit als „Herausforderung“ und für immerhin 25% der Lehrenden entspricht die Tätigkeit „dem Berufswunsch“ (vgl. ebd.). 60% geben an, dass ihnen die Erwachsenenbildungstätigkeit sehr wichtig ist. **„Die Tätigkeit in der Weiterbildung hat für die Mehrzahl der Lehrenden demnach eine hohe persönliche Bedeutsamkeit“** (ebd., S. 59; Hervorhebung im Original). Dies könnte unter Umständen auch mit dem Ausbildungshintergrund der Lehrenden zusammenhängen. Der BMB-Studie zufolge haben 72% der Befragten „irgendeine Form von pädagogischer Qualifizierung durchlaufen“ (ebd., S. 33), darunter zählen das Lehramtsstudium (21%), ein Pädagogikstudium (18%), eine trägereigene Fortbildung (18%) und die sonstige pädagogische Ausbildung (30%) (vgl. ebd., S. 32).

Auf der anderen Seite bestätigt sich Scherers zentrale These über die „Einzelkämpfer“-Mentalität der Lehrenden auch in dieser Untersuchung. So sind „selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten“ sowie ein „ausreichender Entscheidungsspielraum“ für frei- und nebenberuflich Tätige sehr wichtig. „Berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten“ sowie die soziale Absicherung rangieren dagegen „am unteren Ende der Wichtigkeitsskala“ (ebd., S. 65).

Diese wenigen statistischen Angaben geben bereits einen ersten Eindruck dafür, dass den Lehrenden offensichtlich ihre individuelle Tätigkeit in der Einrichtung besonders wichtig ist und zeigen ferner, dass sie (organisationale) Bindungen nicht oder kaum suchen. Mit diesen grundlegenden Informationen werden im Folgenden interdisziplinäre berufs- und professionstheoretische Ansätze begutachtet.

2.1.2 Theoretische Ansätze

Um die berufliche Situation von frei- und nebenberuflich Lehrenden theoretisch zu erschließen, bieten berufs- und professionstheoretische Konzepte⁸ erste Anhaltspunkte. Während in den 1970er Jahren die Professionalisierungsbemühungen in der Erwachsenenbildung vor allem durch Forderungen nach Hauptberuflichkeit sowie professionsorientierten Merkmalskatalogen (vgl. Schulenberg u.a. 1972, Feidel-Mertz 1975, Nittel 2000) geprägt waren, begann in den 1980er Jahre die Auseinandersetzung um das professionelle Handeln von Erwachsenenbildner/innen (vgl. Tiegens 1988, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Allerdings wurden alle theoretischen Debatten vorrangig auf hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen bezogen. Das 'Heer' der frei- und nebenberuflich Lehrenden fiel aus dem Theorie-Rahmen heraus oder fand in den Diskussionen kaum explizite Erwähnung.

1990 hat Harald Bechberger als einer von Wenigen die „Rollenproblematik der Freien Mitarbeiter“ empirisch und theoretisch aufgearbeitet. Infolge seiner Untersuchung (und auch in Bezugnahme auf Scherer 1987) entwickelt Bechberger eine Theorie, die sich *speziell* auf die freien Mitarbeiter/innen bezieht und – basierend auf der soziologischen Rollentheorie – den Rollenkontext, das Rollengepäck, die Rollenerwartungen und das Rollenverständnis von Lehrenden (vgl. Bechberger 1990, S. 67ff.) thematisiert. Die „soziale Rolle“ definiert Bechberger u.a. in Anlehnung an Dahrendorf als „Bindeglied zwischen Kultur, die bestimmte *Normen* hervorbringt, und dem darauf bezogenen sozialen Handeln“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Demnach wirken in einer sozialen Rolle gesellschaftlich gestiftete Maßstäbe und Richtlinien, woran sich das Handeln der Akteure mehr oder weniger ausrichtet. Die Normen wiederum werden durch unterschiedliche Bezugsgruppen gesetzt. „Der Rollenspieler hat nun die Aufgabe, sein Verhalten sinnhaft auf diese möglicherweise widersprüchlichen Verhaltenserwartungen [...] auszurichten – eine Leistung, die *organismic involvement* oder *Ich-Leistung* genannt wird und ein bestimmtes Maß an Rollenidentität voraussetzt [...]“ (ebd., Hervorhebungen im Original). Der Autor zeigt diesbezüglich auf, das mehrere Bezugsgruppen (VHS-Lei-

8 Eine strikte Trennung zwischen Berufs- und Professionstheorien macht an dieser Stelle wenig Sinn, da frei- und nebenberuflich Lehrende sich zwischen diesen Polen bewegen. Ferner wird es zu Überlagerungen mit organisationalen Bezugspunkten kommen.

tung, Kollegen, Teilnehmende) nun unterschiedliche Erwartungen an das Lehrpersonal hegen (vgl. ebd., S. 69). Die VHS-Leitung und -Verwaltung würde den Lehrkräften eine vorrangig „organisationsbezogene Arbeitsrolle“ zuweisen, die auf Einhaltung des Dienstvertrages, auf die „pünktliche und vollständige Unterrichtserteilung“ oder auf „Führung von Anwesenheitslisten“ (ebd., S. 69) basiert. Der Kontakt zum jeweiligen Fachbereichsleitenden ist dabei nur „oberflächlich“ gegeben, so dass eine vorausgehende „Sozialisation“ nicht erfolgt und „die erwartete Identifikation mit der Rolle tatsächlich nur ansatzweise realisiert wird“ (ebd., S. 70). Dennoch besteht hier ein distanzierter Kontakt, was für die zweite Bezugsgruppe nicht zutrefte:

„Die *Kollegen* als Inhaber gleichartiger Rollen stellen eine weitere Bezugsgruppe dar. Da aber Arbeitskontakte selten und größtenteils nicht vorhanden sind und andere Kursleiter nur vereinzelt, meist unbekannt sind, ist hier ein Lernmilieu für eine antizipatorische Sozialisation kaum gegeben. Die Bezugsgruppe der Kollegen kann daher kaum dazu beitragen, Rollenidentität zu entwickeln. Es entsteht meist ein mehr metaphysisches Zugehörigkeitsgefühl, das seinerseits durch eine subjektiv empfundene Konkurrenzsituation um begrenzt vorhandene Güter (Lehraufträge) belastet sein kann“ (ebd., S. 71).

Bei der Gruppe der Teilnehmer/innen wiederum stehe die „situationsbezogene Bewältigungsrolle, in der nicht Herrschafts-, sondern Interaktionsnormen wirksam sind“ (ebd.) im Vordergrund. Die normativen Erwartungshaltungen an den Lehrenden speisen sich hier also aus dem *direkten* Kontakt und das unmittelbare Wechselspiel mit den Teilnehmenden. Diese Konstellationen schlagen sich nach Bechberger im Rollenverständnis der Lehrkräfte nieder, in dem sich offenbart, „in welcher Weise sie sich auf die zuvor beschriebenen Verhaltenserwartungen einrichten, wie sie mit Erwartungswidersprüchen umgehen und welche eigenen Ansprüche (Persönlichkeitsfaktoren) eingebracht werden“ (ebd., S. 72).

In der Rolle des 'Angestellten' sähen sich Lehrende – laut Bechberger – nicht. Es sei erkennbar, dass Kursleitende sich nicht in hierarchischen Strukturen der Volkshochschule eingliedert wissen möchten und sich eher in der Rolle des Fachexperten sehen denn als 'bloßer' Mitarbeiter. Darüber hinaus wollten sie ihre Eigenständigkeit gänzlich bewahren. Dabei „werden jenseits des Kurshandelns begründet liegende Probleme nicht mit eigenen kompetenten Gestaltungswünschen be-

legt, sondern nur als Arbeitshemmnis empfunden, dessen Beseitigung zuständigkeitshalber bei der Institution eingefordert wird“ (ebd.) Mit dieser Aussage wird deutlich, dass sich frei- und nebenberuflich Lehrende offenbar im hohen Maße *eigenständig* in organisationalen Kontexten bewegen und der organisationsbezogene „Identifizierungsgrad“ (ebd., S. 68) eher gering ausfällt. Bechberger resümiert:

„Zusammenfassend zeigt sich, dass die Rolle des Freien Mitarbeiters dominant als situationsbezogene Bewältigungsrolle mit nur geringem Organisationsbezug eingeschätzt wird. Sie ist gekennzeichnet durch ein problematisches Ausmaß an Rollendistanz, die in übermäßig fachbezogenen Ich-Leistungen und abgewehrter, organisationsbezogener Identität zum Ausdruck kommt“ (ebd., S.74).

Inwieweit dieses Ergebnis im Einzelnen zutrifft und inwiefern bzw. für wen die Rollendistanz überhaupt „problematisch“ ist⁹, bleibt an dieser Stelle ein offener Diskussionspunkt. Trotzdem erweist sich Bechbergers Theorie für diese Arbeit als ein wichtiges sensibilisierendes Konzept. Ein Blick über die Grenzen der Pädagogik hinaus führt zu weiteren gangbaren theoretischen Entwürfen; Beispielsweise zu jenem von Howard S. Becker und James Carper, die infolge einer empirischen Untersuchung in den 1950er Jahren verschiedene „Elemente der Berufsidentifikation“ (Becker/Carper 1972, S. 263) ausfindig machten. So habe beispielsweise die *Berufsbezeichnung* und die damit einhergehende Ideologie für manche Berufsgruppe eine große (symbolische) Bedeutung. Des weiteren stünde die *Aufgabe* in vielen Berufen im Vordergrund: „Das Element der Bindung – oder auch fehlenden Bindung – an eine spezifische Reihe von Aufgaben und an die Art und Weise, diese zu behandeln, wie auch das Gefühl der Fähigkeit, sich mit solchen Tätigkeiten zu beschäftigen, spielen also auch eine wichtige Rolle für die Identifikation mit der eigenen Arbeit“ (ebd., S. 267). Als dritte Komponente

9 Der Theorie von Bucher und Strauss (1972) zufolge sind solche „Rollenproblematiken“ in Professionen üblich. So könnte beispielsweise unter Kollegen, die nicht dem Kreis der Lehrenden an Volkshochschulen angehören, sondern „mehr mit einem benachbarten Beruf gemeinsam haben“ (Bucher/Strauss 1972, S. 190), durchaus ein Zugehörigkeitsgefühl bestehen. Die Autoren betrachten solche „Kollegenkreise“ als „Segmente“, die „keine festen, ein für allemal abgegrenzten Teil der Gesamtheit der Profession“ (ebd., S. 193) darstellen. Tatsächlich befänden diese sich in einer permanenten Dynamik. „Die ständige Bewegung in den Professionen hat ihrerseits die ständige Veränderung der Arbeitssituation und Institutionen und damit auch der Beziehungsstrukturen der Professionals zur Folge“ (S. 195). Insofern stellt sich in Bezug auf Bechberger die Frage, ob die Beziehungsstrukturen zwischen Lehrenden und Bezugsgruppen hier vielleicht nur eine Momentaufnahme präsentieren und Lehrende je nach Arbeitssituation 'neue' Beziehungsstrukturen aufbauen. Diese segmenttheoretische Perspektive wurde bereits von Dieter Nittel für den Bereich der Erwachsenenbildung rezipiert (Nittel 2000, S. 25ff.).

führen Becker und Carper die *Organisation*¹⁰ und *institutionelle Positionen* (vgl. ebd., S. 269) auf:

„Man kann seine berufliche Zukunft als an eine Organisation gebunden sehen oder an eine eng begrenzte Anzahl von Organisationen; oder man kann sich vorstellen, dass man seine Berufsrolle in einer ganzen Reihe unterschiedlicher Organisationen spielt. Ebenso kann man sich an eine ganz bestimmte Art von institutionellen Positionen gebunden fühlen oder es für möglich halten, einen jeweils ganz verschiedenen Status einzunehmen. [...] Mitglieder von Arbeits-Institutionen neigen dazu, sich in Beziehung zu denen zu sehen, von denen ihr Erfolg in diesen Institutionen abhängt. Untersuchungen haben gezeigt, wie wichtig es ist, Beziehungen zu Klienten, Kollegen und anderen aufzubauen, wenn man Erfolg haben will, und Identifikationen lassen sich nach dem Grad unterscheiden, zu dem sie Abhängigkeit von informellen Systemen der Förderung, Empfehlung und Kontrolle reflektieren“ (ebd.).

Dieser Passus kann für die Analyse der Interviews womöglich äußerst relevant werden; Hängt die institutionelle Tätigkeit *und* der 'Erfolg' von frei- und nebenberuflich Lehrenden doch stark vom Klientel und der VHS-Leitung ab. Als letzten Aspekt nennen die Autoren die *soziale Position* in der Gesamtgesellschaft (vgl. ebd., S. 271).

Ein weiterer zeitgemäßerer Ansatz, der freie Mitarbeiter/innen weniger im Rahmen konventioneller Berufs- und Professionsmodelle theoretisiert, sondern den gegenwärtigen Veränderungen der Arbeitswelt und damit dem Wandel der Arbeitnehmerschaft Rechnung trägt, ist die „Arbeitskraftunternehmer-These“ von Pongratz und Voß (2004). Ihrer Theorie nach hat sich mittlerweile „ein neuer aktiver Typus von Arbeitskraft“ (Pongratz/Voß 2004, S. 12) herausgebildet, der seine Dienstleistungen sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch innerhalb eines Betriebes anbietet und der in der Lage ist, seinen Arbeitsprozess im hohen Maße selbstorganisiert zu steuern. Dies bedeutet aus professionstheoretischer Sicht, dass wesentliche Merkmale einer Profession – Autonomie, Selbstkontrolle und Identifikation mit der Arbeit (vgl. Heisig 2005, S 32) – nun auch in anderen Berufen wirksam werden. Heisig bezeichnet diesen „Professionalismus als Strategie von Wissensarbeitern“ (Heisig 2005, S. 31), welcher dazu 'nützt', die eigenen Beschäftigungsperspektiven zu sichern. Auch wenn die Arbeitskraftunternehmer auf die Einrichtung als Zugangsmöglichkeit zu Kunden, Kapital und Macht (vgl. ebd., S.

10 Hier wird erneut deutlich, dass Berufs-, Professions- und Organisationsperspektiven einander tangieren und analytisch nicht zu trennen sind.

36) angewiesen seien, entwickelten diese in „Distanz zur Organisation“ ein „eigenständiges professionelles Profil“ (ebd., S. 47), wodurch sie schließlich überbetrieblich einsatzfähig seien. Diese Annahmen erklären und erweitern in gewisser Weise Bechbergers theoretische Überlegungen. Sowohl Pongratz und Voß als auch Heisig verweisen hier auf ein 'besonderes' Verhältnis zwischen Organisation und freien Mitarbeiter/innen *vor dem Hintergrund einer sich verändernden Arbeitswelt*. Die Frage, inwieweit die Einrichtung für sogenannte „Arbeitskraftunternehmer“ überhaupt (noch) eine Rolle spielt, soll deshalb im folgenden Abschnitt eigens thematisiert werden.

2.2 Die Volkshochschule als (ver-)bindende Organisation?

Die Debatte um Organisation, Organisationsveränderung und -entwicklung wird in der Erwachsenenbildung verstärkt seit Beginn der 1990er Jahre geführt. 1993 titelt der Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: „Weiterbildungsorganisation in der Veränderung“. 1995 übertragen Nuissl und Rein das Konzept der „Corporate Identity“ in die Erwachsenenbildung und 1997 gibt es erste Fallstudien und Erfahrungsberichte *speziell* zum „Organisatorischen Wandel an Volkshochschulen“ (DIE 1997). Als gesellschaftliche Hintergründe für das zunehmende Interesse an der organisatorischen Dimension werden die erhöhte „Konkurrenz auf dem sogenannten Weiterbildungsmarkt, neue Förderungsbedingungen, verschärfter Wirtschaftlichkeitsdruck, veränderte Teilnehmererwartungen und innovierende Steuerungskonzepte in der öffentlichen Verwaltung“ (Meisel 1997, S. 5) genannt. Diese Einschnitte im Organisationsbereich waren und sind bis heute grundlegend. Trotzdem soll im Folgenden die *Einrichtung an sich* ins Blickfeld rücken. Anlehnend an Wilkens (2004) möchte ich theoretisch fragen, ob und inwieweit freie Mitarbeiter/innen organisationale Bindungen suchen. Dazu lohnt es, ihre qualitative Studie sowie andere empirische Befunde als Hintergrundinformationen für anschließende theoretische Organisationskonzepte zu erörtern. Wie die Volkshochschule – ungeachtet der organisatorischen Veränderungen – als (ver-)bindende Organisation wirkt, soll im Anschluss theoretisch reflektiert werden.

2.2.1 Empirische Untersuchungen und Erfahrungsberichte

Aus Scherers Studie von 1987 wurde ein zentrales Ergebnis hervorgehoben: Freie Mitarbeiter/innen agieren innerhalb 'ihrer' Einrichtung scheinbar als „Einzelkämpfer“ und haben zu Kollegen kaum und zur Geschäftsleitung eher „unvermeidbare“ Kontakte (vgl. Scherer 1987, S. 132ff.). Dabei verbringen laut BMBF-Studie (2004) 22% der Kursleitenden durchschnittlich 12,6 Stunden pro Woche in der Einrichtung. 44% haben (mit durchschnittlich 132 Stunden pro Jahr) „regelmäßig einzelne Kurse oder Veranstaltungen“. 31% der Lehrenden geben „unregelmäßig einzelne Kurse bzw. Veranstaltungen“ mit rund 94 Stunden jährlich (vgl. BMBF 2004, S. 38). Zudem seien alle Befragten durchschnittlich seit fast 8 Jahren für 'ihre' Einrichtung tätig. „Diese Mittelwerte verweisen auf eine **relativ hohe Stabilität** der Tätigkeit in den Weiterbildungseinrichtungen – auch bei Lehrenden, die auf Honorarbasis beschäftigt sind“ (ebd., S. 45; Hervorhebungen im Original). Der Wunsch nach Fortführung der (haupt- bzw. nebenberuflichen) Lehrtätigkeit ist nach statistischen Angaben ebenfalls hoch. So wollen 44% der Lehrenden ihre Aktivitäten „so lange wie möglich“ ausführen und 42% wollen wenigstens „noch einige weitere Jahre“ für 'ihre' Einrichtung arbeiten.¹¹ (vgl. ebd., S. 50). Laut Umfrage sind die Honorarzahlungen für jeden vierten nebenberuflich Lehrenden „existentiell“ oder „sehr bedeutsam“ und für 33% der befragten Honorarkräfte haben die Einkünfte eine „gewisse Bedeutung“ (vgl. ebd., S. 53).

Ein weiteres interessantes Ergebnis der BMBF-Studie bezieht sich auf die „Wertschätzung“ der Lehrenden für die Einrichtung, in der sie tätig sind. Diese sei „deutlich höher als die des durchschnittlichen Beschäftigten für seinen Arbeitgeber“ und das deute „**auf eine hohe Bindung der Lehrenden an „ihre“ Weiterbildungseinrichtung hin**“ (ebd., S. 63; Hervorhebungen im Original).

Die Tatsache, dass frei- und nebenberuflich Lehrende auf der einen Seite beinahe beziehungslos als „Einzelkämpfer“ in Erscheinung treten und andererseits ein Großteil unter ihnen langfristig in einer Erwachsenenbildungseinrichtung tätig ist und diese auch wertschätzt, lässt nicht nur die Frage offen, *was* das (ver-)bindende Element einer Organisation aus Subjektperspektive denn ist, sondern darüber hin-

11 Diese Daten beziehen sich sowohl auf haupt- und nebenberuflich Lehrende, weshalb verbindliche Aussagen *eigens* für Honor-Lehrkräfte hier nicht gemacht werden können.

aus, ob die Einrichtung sogar „identitätsbildend“ *auch* auf freie Mitarbeiter/innen wirken kann. Einige Anhaltspunkte für diese Frage liefert da die Untersuchung von Uta Wilkens (2004). Zwar erforscht die Wissenschaftlerin die „Bindungsorientierungen von Arbeitskraftunternehmern“ vor dem Hintergrund häufiger „Unternehmenswechsel hochqualifizierter Arbeitskräfte“ (Wilkens 2004, S. 33)¹² und nicht die Bindungen frei- und nebenberuflich Lehrender in Weiterbildungseinrichtungen. Jedoch hinterfragt sie die ungeklärte „Beziehung der Subjekte zum Betrieb“ folgendermaßen: „Inwieweit suchen sie organisationale Einbindung, und inwieweit kann der Betrieb als identitätsbildend angesehen werden?“ (Wilkens 2004, S. 36) Dadurch wird sie für *diese* Untersuchung relevant. Neben dem – für die Erwachsenenbildung schon bekannten – Ergebnis, dass die Arbeit für hochqualifizierte Arbeitskräfte zentral und „identitätsbildend“ ist (vgl. ebd., S. 43), eruiert Wilkens weitere aufschlussreiche Details in Hinblick auf die Beziehung zwischen Individuum und Organisation. So würden die Befragten die *Gesamt-Organisation* einerseits kritisch betrachten; „Organisationen stehen in der Bewertung der Befragten auch für leistungshindernde Routinen und bergen die Gefahr der inkompetenten Entscheidung“ (ebd., S. 44). Dagegen seien *konkrete Bezugseinheiten* innerhalb einer Organisation durchaus (ver-)bindend bzw. verbindlich. Beispielsweise könnten „Vorgesetzte zumindest unter Vorbehalt eine identitätsstiftende Rolle einnehmen“ (ebd., S. 45), vor allem dann, wenn die befragten Arbeitskräfte von ihnen noch was lernen. Ist dies nicht der Fall, manifestiert sich aus Sicht der Hochqualifizierten ein Legitimationsproblem der Führungsebene.

„Während Vorgesetzten tendenziell die Gefahr der Zurückweisung droht, so dass die Austauschbeziehung zu ihnen instabil sein oder werden kann, können die persönlichen Professionsgemeinschaften der Befragten eine deutlich stabilere Bezugseinheit bilden. [...] Die hier geäußerte Teamorientierung ist weniger im Sinne einer organisationsinternen, bindenden Gemeinschaft mit ausgeprägtem Wir-Gefühl zu verstehen, als vielmehr im Sinne einer zumeist abteilungs- und organisationsübergreifend angelegten Professionsgemeinschaft, die dem Austausch von Ideen und Erfahrungen dient. Die Befragten suchen durchaus

12 Dabei bezieht sich Wilkens auf das theoretische Konstrukt des „Arbeitskraftunternehmers“ nach Pongratz und Voß, welches aus ihrer Perspektive „ein Leitbild zur Beziehung zwischen Organisation und Arbeitskraft“ (Wilkens 2004, S. 36) enthält. In ihrer Studie befragt die Forscherin fünf Männer und vier Frauen „aus wissens-intensiven Tätigkeitsfeldern mit häufigen Unternehmenswechseln“ (vgl. ebd., S. 39). Der „psychologische Vertrag“ (ebd., S. 37ff.) dient ihr als theoretische Folie.

eine über ihr Kundenumfeld hinausgehende identitätsstiftende Interaktionsgemeinschaft, die hohe bindende Wirkung hat“ (ebd.)¹³.

Dennoch bedeutet diese Tatsache offenbar nicht, dass keinerlei Bindungen zur Organisation vorhanden wären;

„Vielmehr gibt es aus Organisationsperspektive eine temporär hohe Verbundenheit. Diese richtet sich allerdings nicht [...] auf die Organisation als Ganzes, sondern auf die Projekte, an denen die Befragten arbeiten und auf den dafür maßgeblichen Personenkreis, der sich durch Kunden und Mitglieder der Professionsgemeinschaft spezifizieren lässt“ (ebd., S. 49).

Die Beschäftigten gehen also mit einer individuell hohen Leistungsbereitschaft eine Vertragsbeziehung mit einer Einrichtung ein, „fühlen sich über Projekte und Aufgaben temporär der Organisation in hohem Maße verpflichtet“ (ebd., S. 50) und seien dankbar für neue Lernerfahrungen. Bei einem Unternehmenswechsel – so stellt Wilkens fest – „wandern“ Kunden oftmals mit (vgl. ebd., S. 46) und die überbetriebliche Professionsgemeinschaft bleibt den Hochqualifizierten per se erhalten. Insofern kann das „organisationsübergreifende Interaktionssystem der Befragten“ als „Bezugsbasis für dauerhaftes Commitment“ (ebd., S. 53) angesehen werden.

Insgesamt lässt sich aus Wilkens Studie festhalten: Die Geschäftsleitung, ein gemeinschaftliches Projekt, gemeinsame 'Kunden' und die Chance auf neue Lernerfahrungen können bei Beschäftigten mehr oder weniger eine bindende Wirkung entfalten. Dagegen scheint die Identifikation mit der *Gesamt-Organisation* kaum ausgeprägt zu sein. Dieses Faktum trifft nach einem Erfahrungsbericht über die „Organisationsentwicklung an einer großstädtischen Volkshochschule“ (Becker-Freyseng 1997) offenbar auch auf frei- und nebenberuflich Lehrende zu. In ihrem Bericht hinterfragt Becker-Freyseng *was* die Beschäftigten in einer großstädtischen und personalstarken Einrichtung „außer dem gemeinsamen Namen und gemeinsamen Träger“ (ebd., S. 16) zusammenhält. Im Zuge bildungspolitischer und marktwirtschaftlicher Umstrukturierungen ist es aus ihrer Sicht ebenso verständlich, dass Honorarkräfte angesichts neuer Risiken „ihre Identifikation nur auf ihren Einsatzbereich begrenzen“ (ebd., S. 17) und Volkshochschule „kaum noch als identitätsstiftender Zusammenhang wahrgenommen“ (ebd., S. 16) werde. Auf

13 Dieses Ergebnis bestätigt quasi den segmenttheoretischen Ansatz von Bucher und Strauss.

welche Weise dieses 'Problem' in der Organisation selbst begründet liegen *kann*, wird im folgenden Absatz aufgezeigt.

2.2.2 Theoretische Ansätze

Organisationstheorien stammen 'traditionell' aus den Bereichen der (Industrie-)Soziologie, Psychologie und der Betriebswirtschaftslehre. Hier haben sich innerhalb des 20. Jahrhunderts – angefangen von Webers Bürokratieansatz über die Human-Relations-Bewegung bis hin zur Systemtheorie – verschiedenste Ansätze herausgebildet (vgl. Kieser 1999, Ortmann/Sydow/Türk 2000), welche später auch in pädagogischen Organisationskonzeptionen (u.a. bei Küchler/ Schöffter 1997) rezipiert wurden. In der Erziehungswissenschaft selbst wird erst seit geraumer Zeit die Organisationsforschung (vgl. Göhlich/Hopf/Sausle 2005) verstärkt vorangetrieben. Aufgrund der vielfältigen Ansätze gibt es für den Organisationsbegriff auch keine kongruente Begriffsbestimmung. Folgende Definition von Ansfried B. Weinert wird jedoch vielfach zu Beginn in der Erwachsenenbildungsliteratur (u.a. Nuissl/Rein 1997, Küchler/Schöffter 1997, Nuissl 1998) angeführt:

„Eine Organisation ist ein kollektives Ganzes mit relativ festgelegten und identifizierbaren Grenzen, einer normativen Ordnung, hierarchischen Autoritätssystem, Kommunikationssystem und einem koordinativen Mitgliedschaftssystem; dieses kollektive Ganze besteht aus einer relativ kontinuierlichen Basis innerhalb einer sie umgebenden Umwelt und beschäftigt sich mit Handlungen und Aktivitäten, die sich gewöhnlich auf ein Endziel oder Objektiv hin beziehen oder eine Menge von Endzielen und Objektiven“ (Weinert 1992, S. 41; zitiert nach: Nuissl 1998, S. 23).

Während diese Bestimmung von Organisation eher dem *bürokratischen* Modell einer Industriegesellschaft entspricht, wo Hierarchien, Organisationsziele und eine geregelte Verwaltung¹⁴ entscheidend sind, werden des Weiteren *auch* „Modelle der Organisationsstruktur [...] oft losgelöst von Zielen, Aufgaben und Sinn der Organisation selbst diskutiert“ (Nuissl 1998, S. 40). Jene Konzepte veranschaulichen primär die mehr oder minder hierarchischen Verbindungslinien zwischen den Organisationseinheiten. Dabei werden als idealtypische Varianten die Linien- bzw.

14 Küchler und Schöffter stellen hier den Bezug zur Weiterbildungsorganisation her und führen im Zusammenhang mit den bereits zitierten Aspekten die Organisationsgröße (1), den Organisationslebenslauf (2), Organisationsziele (3), die Mitgliedschaftsregelung (4) sowie formelle Strukturen und Regeln (5) als „grundlegende Definitionsmerkmale von Organisationen“ (Schöffter/Küchler 1997, S. 19) auf.

Stab-Linien-Organisation aufgezählt, in der eine „einheitliche, zielorientierte Linie meist ohne Kompromisse“ (ebd., S. 41) existiert. „Die Linie ist der Dienstweg für Anordnung, Anrufung, Beschwerde und Information und zugleich Delegationsweg; es gibt keine Spezialisierung in der Leitung“ (ebd.). Kompetenzen und Befugnisse werden hier einseitig auf die Führungsebene verlagert. Die 'Rangfolge' ist klar definiert. Dagegen existiert – Nüssli zufolge – in der „Funktionalen Organisation“ sowie in der „Matrix-Organisation“ ein weitaus differenzierterer Verbindungsweg. Die Abteilungsleitung ist hier spezialisiert und die Mitarbeiter/innen sind *mehreren* Direktionen zugeordnet. Für die Matrix-Organisation gilt ferner, dass sie durch ihre flache Hierarchie „am stärksten einem **partizipativem Modell kommunikativer Netzwerke ähnelt**“ (ebd., S. 43; Hervorhebungen im Original). Dies lässt erahnen, dass allein die Strukturen einer Einrichtung unmittelbar eine integrative Wirkung erzielen *können*, wenngleich sogenannte „weiche Faktoren“ wie der Führungsstil (vgl. Rosenstiel 2000, S. 227) nicht zu unterschätzen sind und die individuelle Wahrnehmung der Organisationsmitglieder entscheidend (mit-)prägen. Betrachtet man die *Organisation als Kultur*, wird „Organisation“ folgerichtig anders definiert und der Subjektbezug im Forschungsansatz besonders berücksichtigt:

„Organisationen sind von Menschen geschaffene Phänomene und somit Bestandteile der Kultur. Sie bestehen in Abhängigkeit vom Menschen, erfüllen in seinem Leben ganz bestimmte Funktionen, unterliegen so dem gesellschaftlichen Wandel und sind entsprechend auch historisch zu betrachten. Organisationen können nur eingeschränkt mit dem Blick von außen analysiert werden [...]. Es gilt also ebenfalls zu klären, welche Bedeutung sie für den Einzelnen haben, wie sie interpretiert werden und welches Bild sich die Menschen von der Organisation machen“ (Rosenstiel 2000, S. 225f.)

Was genau sich hinter einer Organisationskultur verbirgt, umschreiben Küchler und Schöffter (1997) folgendermaßen:

„**Organisationskulturen als kollektiv gebildete Sinnsysteme** repräsentieren einen latenten Teil organisatorischer Muster, die den Organisationsmitgliedern als solche nicht bewusst sind, ihrem Handeln aber selbstverständlich zugrunde liegen. Sie sind **kollektive Orientierungsmuster** und bilden ein gemeinsam geteiltes Weltverständnis. Diese Kulturmuster sind das Ergebnis kollektiver Lernprozesse und werden jedem Organisationsmitglied in einem fortlaufenden Sozialisationsprozess vermittelt“ (Küchler/Schöffter 1997, S. 31f.; Hervorhebungen im Original).

Bleibt die Frage, auf welchen *Ebenen* sich die gesellschaftlich geprägten Orientierungsmuster manifestieren. Diesbezüglich wird häufig Edgar Scheins Kategorisierung angeführt (u.a. bei Rosenstiel 2000, S. 228). Ihm zufolge gäbe es drei Ebenen einer Organisationskultur, die zumindest teilweise *bewusst* von den Organisationsmitgliedern wahrgenommen werden: Die erste Ebene bildeten (oft nicht bewusste) „Basisannahmen [...] über die Umwelt, die Wahrheit, die Natur des Menschen oder die zwischenmenschlichen Beziehungen“ (ebd.). Auf der zweiten Ebene würden „Normen, Standards und Wertorientierungen“ (ebd.) zusammengefasst, „die durchaus bewusstseinsfähig sind und als Verhaltensrichtlinien für die Organisationsmitglieder gelten“ (ebd.). Die Artefakte – als dritte und letzte Ebene – legen mehr oder weniger die ersten zwei Kategorisierungen offen. So gehöre „alles Sichtbare und Beobachtbare in der Organisation“ (ebd.) zu jenen 'Erzeugnissen'. Rosenstiel selbst hat hierzu eine umfangreiche Auflistung von „Symptomen der Unternehmenskultur“ (ebd., S. 236) vorgenommen; Als verbale Zeichen treten demnach Geschichten, Mythen oder auch Mottos und Sprachregelungen einer Organisation in Erscheinung. Auf der Interaktionsebene prägen Rosenstiel zufolge Feiern, Konferenzen und Organisationsentwicklung die Organisationskultur. Und als „objektivierte“ Symptome einer Einrichtung können beispielsweise Logos, Urkunden oder die Architektur gelten (vgl. ebd.). Dieses Konzept lässt vermuten, dass eine (wie auch immer gestaltete) Organisationskultur „anhand ihrer identitätsstiftenden, orientierenden und handlungsleitenden Wirkungen“ (Schäffter 2005, S. 195) *potentiell* eine „soziale Bindungskraft“ (ebd.) unter den Beschäftigten entfalten kann. Schäffter zufolge werden gerade im Rahmen von Organisationskultur grundlegende Fragen sozialer Bindung beantwortet: „Wer sind wir? Warum gehören wir zusammen? Was wollen wir? Wie begründen wir, was wir tun? [...]“ (ebd.). Beide Formen also – die der *Organisationsstruktur* und die der *Organisationskultur* – scheinen wichtige Rahmungen zu sein, in denen sich frei- und nebenberuflich Lehrende mehr oder weniger bewusst bewegen und die die Wahrnehmung jener Gruppe auf bestimmte Art prägen.

Im Folgenden soll nun jene Betrachtungsweise weiterverfolgt werden, welche zuvor unberücksichtigt blieb: Die Bedeutung der Lehrenden im Wandel der Organisationen.

2.3 Die Rolle der Lehrenden in der Qualitätsdebatte

Die Diskussion um „Qualität“¹⁵ in Weiterbildungseinrichtungen wird nicht erst seit Beginn der 1990er Jahre geführt, auch wenn sie zu diesem Zeitpunkt zu den „hot topics“ (Nuissl u.a. 1999, S. 7) der Erwachsenenbildung avancierte. Schon mit der Professionalitätsdebatte in den 1970er, 1980er Jahren sind Qualitätsbemühungen auf der *Interaktionsebene* verbunden gewesen (vgl. Tietgens 1999, S. 10ff.). Die Evaluation von Lehr-Lern-Situationen gilt sogar als „traditionell pädagogischer Zugang zu Qualitätsentwicklung“ (Hartz/Meisel 2004, S. 35). Gerl formulierte bereits 1983 den Kern *pädagogischer* 'Bewertung' wie folgt: „Evaluation sollen alle jene Handlungen heißen, die dazu dienen, den Grad der Reflexivität von oder in Lernsituationen zu erhöhen“ (Gerl 1983, S. 19). Damit spricht der Autor eine zentrale Ebene an, welche die Gruppe der (professionell) Lehrenden unweigerlich in den 'Qualitätsentwicklungsprozess' integriert – geht es hier doch um die Professionalität und Qualität *ihrer* Arbeit. Die jüngere Qualitätsdebatte bezieht sich indes auf die „konkreten organisatorischen Abläufe, die den Lehr-Lern-Prozess vor- und nachbereiten“ (Hartz 2004, S. 232) und somit offenbar das hauptamtliche Personal in Erwachsenenbildungseinrichtungen *in erster Linie* beanspruchen. Dies implizieren Qualitätsmanagementmodelle wie DIN EN ISO 9000 ff.¹⁶ und EFQM¹⁷ (vgl. ebd., S. 233 ff.) sowie das 2002 erschienene „Werkbuch Qualitätsentwicklung“ von Nötzold, das speziell an Leiter/innen von Erwachsenenbildungseinrichtungen gerichtet ist. Zweifellos haben hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen eine Schlüsselfunktion im Prozess der *organisatorischen* Qualitätsentwicklung. Letztlich sind sie für die tatsächliche Umsetzung und Durchführung von Qualitätsmanagement in 'ihrer' Einrichtung verantwortlich und verfügen darüber hinaus über ein umfassendes Organisationswissen. Dennoch können frei- und nebenberuflich Lehrende aus 'organisatorischen Angelegenheiten' nicht raus

15 Der Qualitätsbegriff verwies ursprünglich allein auf die „Beschaffenheit von Dingen“ und war *nicht* automatisch positiv besetzt wie heute üblicherweise abgeleitet wird (vgl. Hartz 2004, S. 231).

16 Die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. wurde 1987 vorrangig für den industriellen Sektor herausgegeben. Im Zentrum jenes Qualitätsmodells steht nicht mehr (wie einst) allein das Ergebnis, sondern der gesamte Herstellungsprozess eines Produktes (vgl. Hartz 2004, S. 234).

17 Die Buchstaben EFQM stehen für „European Foundation for Quality Management“. Dieses Modell, welches im Gegensatz zu DIN EN ISO 9000 ff. auf Selbstevaluation ausgerichtet ist, kommt ebenfalls aus dem Bereich der Wirtschaft und fokussiert genauso die Prozessqualität (vgl. Hartz 2004, S. 237ff.).

gehalten werden. Dies wird bei der näheren Betrachtung der elf festgelegten Qualitätsbestandteile im LQW-Modell¹⁸ deutlich. Abgesehen von *den* Bereichen, welche die *Professionalität* der Lehrenden unmittelbar betreffen (der „Lehr-Lern-Prozess“ und die „Evaluation der Bildungsprozesse“), dürften auch weitere LQW-Qualitätskomplexe (z.B. die Entwicklung eines „Leitbildes“ oder die „Infrastruktur“) die Arbeit der Lehrenden tangieren (vgl. Zech 2004, S. 214ff.). Gleichwohl tauchen frei- und nebenberuflich Lehrende im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement kaum auf. Daher sollen im Folgenden *die* empirischen Arbeiten ausgespäht werden, die sich auf *Kursleiter/innen und Qualität(sentwicklung)* beziehen.

2.3.1 Empirische Untersuchungen

Erste Erfahrungsberichte (u.a. Meisel 1997), Fallstudien (u.a. Heimlich 2003) und Fachtagungen (u.a. Kuchler/ Meisel 2000) zum mehrschichtigen Thema „Qualität“ machen allesamt auf folgende Problematik aufmerksam: Eine adäquate (und honorierte) Einbindung von frei- und nebenberuflich Lehrenden in organisationale Veränderungsprozesse scheint angesichts unterschiedlichster Beschäftigungs- und Einrichtungsverhältnisse kaum möglich. Auf Seiten der Praktiker/innen *und* der Forscher/innen werden jedenfalls immer wieder die gleichen Hürden (loser Organisationsbezug, Fluktuation, Informations- und Kommunikationsdefizite bei frei- und nebenberuflich Lehrenden, hoher Zeit- und Ressourcenaufwand, keine Honorierung der Qualitätsbemühungen) geschildert. Nur selten artikulieren die 'Betroffenen' selbst *ihre* Interessen in Hinblick auf Qualitätsentwicklung¹⁹ und auch in der Forschungsliteratur fällt der Blick vorrangig auf die Protagonisten der Qualitätsdebatte. Darüber, was Lehrende unter Qualität verstehen, wie sie die gegenwärtigen Organisationsveränderungen erleben und inwieweit sie daran beteiligt werden, erfährt man kaum etwas.

Eine der wenigen Studien, die das Qualitätsverständnis von Kursleiter/innen *mit* untersuchen, ist die von Stefan Loibl (2003). In einer schriftlichen (qualitativen)

18 LQW steht für „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (Zech 2004, S. 207) und wurde im Unterschied zu den anderen Qualitätsmodellen speziell für den Bereich der Erwachsenenbildung entwickelt.

19 Dabei scheint der Wunsch nach Beteiligung am Qualitätsentwicklungsprozess zumindest ansatzweise vorhanden zu sein, wie in einem Artikel der DIE Zeitschrift (2002) aufgezeigt wird. Hier werden drei Kursleiter/innen vorgestellt, die sich engagiert in Qualitätsprojekten 'ihrer' Einrichtung beteiligen (vgl. Edelmann/ Grösch/ Kratz/ Brandt 2002, S. 34f.)

Befragung versucht er – exemplarisch an der Volkshochschule Hochtaunus – die Bedeutung von Qualität der Volkshochschule „für Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen und Funktionen“ (Loibl 2003, S. 76) zu eruieren. Dabei geht Loibl von der Prämisse aus, dass Qualität ein „Konstrukt“ ist, „das erst durch Einbeziehung möglichst vieler Beteiligter aus unterschiedlichen Referenzgruppen in jeder Bildungsorganisation im Einzelfall definiert werden kann“ (ebd., S. 12). Alle Mitwirkenden seien „Experten für die Qualität öffentlicher Weiterbildung“ (ebd.), weshalb konsequenterweise alle subjektiven Ansichten beim Qualitätsmanagement „im Sinne einer Perspektivverschränkung“ (ebd., S. 13) genutzt werden sollten. Damit entwirft der Forscher auf systemisch-konstruktivistischer Basis einen *relationalen* Qualitätsbegriff. Für seine Untersuchung befragte er sowohl hauptamtliche VHS-Mitarbeiter/innen, Kursleiter/innen, Teilnehmer/innen als auch politisch Verantwortliche (Vorstände, Beiratsmitglieder, Kommune), wobei die Rücklaufquote bei den angeschriebenen Lehrenden mit 19,7 % am niedrigsten war (vgl. ebd., S. 79). Die Daten wertete Loibl mittels der qualitativen Inhaltsanalyse aus. Demnach haben Lehrende folgendes Qualitätsverständnis:

„Qualität bedeutet aus der Perspektive der Kursleiter/innen der VHS Hochtaunuskreis: Angebotsvielfalt, Angebote für alle Altersgruppen, gute Kommunikation zwischen den hauptamtlichen Mitarbeitenden der Volkshochschule und den Kursleitenden, Kommunikationsmöglichkeiten untereinander, eine funktionierende, flexible Organisation und Kundenorientierung“ (ebd., S. 85f.).

Dieses Ergebnis ist (v.a. was den Aspekt der Kommunikation untereinander betrifft) durchaus aufschlussreich und für die vorliegende Studie im Hinterkopf zu behalten. Auf welche Weise frei- und nebenberuflich Lehrende die jüngsten Organisationsveränderungen durch die Einführung von Qualitätsmanagement *deuten* und inwieweit jene Prozesse ihr pädagogisches Handeln möglicherweise beeinflussen, wird in der Arbeit von Andreas Krewerth (2004) thematisiert. Der Forscher führt im Rahmen seiner Untersuchung neun Interviews mit Lehrenden aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung, wobei die Einrichtungen der Befragten alle LQW-zertifiziert sind (vgl. Krewerth 2004, S. 8). Anhand dreier Interviews eruiert Krewerth die 'Fälle': *LQW als Durchsetzung pädagogischer Prinzipien im Kleinen* (Frau Peters – VHS) (vgl. ebd., S. 60), *LQW als Versprechen auf privatwirtschaftliche Flexibilisierung* (Frau Müller – VHS) (vgl.

ebd., S. 67) und *LQW als nicht wahrnehmbare Steuerung der Arbeitsabläufe* (Herr Schröder – gemeinnütziges Bildungswerk) (vgl. ebd., S. 74).

Insbesondere die ersten zwei Fälle geben einen – für diese Arbeit – interessanten Einblick in die „Deutungsmuster“ der Kursleiterinnen. So betrachtet etwa Frau Peters die Ausarbeitung eines „Leitbildes“ als „Herzstück“ von Qualitätsmanagement (ebd., S. 66) und gibt an, „durch die Mitarbeit in der LQW-Entwicklungsgruppe einen Überblick über die Einrichtung“ bekommen und „informelle Kontakte zu anderen Beschäftigten“ (ebd.) aufgebaut zu haben.

Frau Müller „erachtet es als längst überfällig, dass Qualitätsmanagement Einzug im Weiterbildungsbereich hält“ (ebd., S. 69) und erhofft sich davon eine wirtschaftliche Flexibilisierung und Strukturierung der Arbeitsabläufe. Sie findet es „schade“, dass nebenberuflich Lehrende nicht offiziell in den LQW-Prozess integriert werden und deutet diesen Umstand als „Desinteresse“ an den Sichtweisen der Lehrenden. Darüber hinaus empfindet sie die Ausgrenzung als „äußerst unangebracht, da gerade die in der Lehre tätigen Honorarkräfte die zentrale Leistung der VHS erbringen würden“ (ebd., S. 73). Sie „vermisst“ Weiterbildungsangebote für ihren Fachbereich und hat diesbezüglich selbst eine „Anfrage“ an die Einrichtung gestellt, die jedoch unberücksichtigt blieb. Auch die Tatsache, dass die Evaluation der abgegebenen Fragebögen *nicht* erfolgte, stößt bei Frau Müller auf Unverständnis und Enttäuschung (vgl. ebd., S. 71).

Nur Herr Schröder hat „den Eindruck, dass beim Bildungswerk kein Qualitätsmanagement existiert, weshalb LQW aus seiner Perspektive keinen Einfluss auf seine Arbeit hat“ (ebd., S. 77).

Diese Fälle sind für die vorliegende Untersuchung aufschlussreich, weil sie darlegen, dass Beteiligung (Frau Peters) oder die 'offizielle' Ausgrenzung frei- und nebenberuflich Lehrender (Frau Müller) aus dem Qualitätsentwicklungsprozess die berufliche Situation und Stimmung stark beeinflussen und über Nähe und Distanz zur Organisation entscheiden *können*. Mit Krewerth darf festgehalten werden, dass Qualitätsentwicklung offenbar *nicht nur* hauptamtliche Mitarbeiter/innen (gedanklich) beschäftigt, sondern mehr oder weniger die frei- und nebenberuflich Lehrenden ebenso interessiert.²⁰

20 An dieser Stelle sei nochmal an die Studie von Uta Wilkens (2004) erinnert, nach welcher *Lernerfahrungen* für Arbeitskräfte eine bedeutende Rolle spielen können. Der 'Ausschluss' aus

Ob und inwieweit dieses Faktum in theoretischen Entwürfen Beachtung findet, wird im nächsten Abschnitt auszuloten sein.

2.3.2 Theoretische Ansätze und konkrete Umsetzungsstrategien

Im historischen Abriss über die Qualitätsdebatte und in den soeben geschilderten 'Fällen' konnte bereits herausgearbeitet werden, dass Qualitätsanforderungen auf verschiedenen Ebenen (Lehr-Lern-Interaktion, Organisation) formuliert werden und dadurch ungleiche 'Logiken' den Qualitätsentwicklungsprozess begleiten. Während das organisationsbezogene Qualitätsmanagement auf den reibungslosen Organisationsablauf, „fixierte Regelsysteme“ und das „Herstellen von Transparenz“ (Hartz/Meisel 2004, S. 119) abzielt, ist der Umgang mit „Ungewissheiten“ und *subjektives* Erleben für das Lehr-Lern-Geschehen charakteristisch (vgl. ebd., S. 119f.). Qualität tangiert sowohl die Organisationsgestaltung als *auch* das professionelle Handeln von Lehrenden, wobei ersteres alle Mitarbeitenden einer Einrichtung in irgendeiner Form tangieren dürfte.²¹ Diese Tatsache wird in sogenannten 'ganzheitlichen' theoretischen Überlegungen (vgl. Reinbold 1993, Küchler/Schäffter 1997, Nuissl/Rein 1997, Nötzold 2002, König 2004) insofern berücksichtigt, dass betont wird, dass eine (frühzeitige) Information *von* und eine verstärkte Kommunikation *mit* freien Honorarkräften sowie deren (möglichst aktive) Partizipation im Prozess der Qualitätsentwicklung bedeutsam seien. Auch der Sachverhalt, dass organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse durch Menschen passieren und unweigerlich mit *individuellem* Lernhandeln seitens der Organisationsmitglieder zusammenhängen müssen, wird in der Forschungsliteratur (vgl. Argyris/Schön 1999, König 2004) gewürdigt. Allerdings gibt es wenige Ansätze, die Kursleiter/innen im Kontext von Qualität und Qualitätsentwicklung *explizit* fokussieren. Hannelore Bastian tut dies als eine von Wenigen in beiderlei Hinsicht: Zum einen reflektiert sie die „pädagogische Qualität aus Sicht der Lehrenden“ (1999) und zum anderen entwirft sie ein Bild über die Kursleitenden im „Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung“ (2002). Im erstgenannten Aufsatz ar-

einem Qualitätsentwicklungsprozess *könnte* für Lehrende einen Verlust an Lernerfahrungen bedeuten.

21 Beispielsweise könnte die räumliche Ausstattung einer Volkshochschule die Arbeit der Lehrenden unterstützen oder aber behindern.

gumentiert Bastian, dass Lehrende schon per se mit Qualitätskriterien seitens der Auftraggeber konfrontiert seien:

„Fortbildungsnotwendigkeit, Evaluationszwang und Aktualisierungsdruck in Bezug auf Inhalte, Medien und Methodenkompetenz setzen Qualitätsstandards, denen sich Lehrende in dem Maße anzupassen haben, wie sie in dem von ihnen angestrebten Arbeitsbereich gelten. Unter diesem Blickwinkel – dem Blickwinkel des Auftraggebers, den der Lehrende sich ein Stück weit zu eigen machen muß – ist „pädagogische Qualität“ ein Baustein im beruflichen Kompetenzprofil, und der Aufwand, der für ihren Nachweis zu erbringen ist, wird vom einzelnen in der Abwägung von Einsatz und Ertrag bewertet werden“ (Bastian 1999, S. 32).

Demnach wird das eigene „Qualitätsprofil“ von frei- und nebenberuflich Lehrenden individuell ausgestaltet, wobei pädagogische „Gütekriterien“ wie Teilnehmerorientierung, Gruppendynamik und didaktische Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 34) aus Sicht der Lehrenden (theoretisch) eine bedeutende Rolle spielen. Der organisatorische Rahmen werde dagegen von den Kursleitenden zwar als wichtig erachtet, jedoch eher im Sinne einer funktionierenden Hintergrund-Organisation, „während die Qualität des Unterrichts sich erst im Interaktionsprozeß mit den Teilnehmer/innen herstellt und damit in ihrer eigenen Verantwortung liegt“ (ebd., S. 37). Diesen Aspekt greift Bastian auch in ihrer zweiten Schrift (vgl. Bastian 2002) auf, indem sie die Gruppe der Lehrenden als „eigenständiges Subsystem“ mit *spezifischer* Interessenlage (vgl. ebd., S. 92) *anerkennt*. Sie stellt die Bedeutung der Kursleitenden (u.a. als „Fachexperten“ und „Repräsentanten der Einrichtung“) für die Weiterbildungseinrichtung heraus und formuliert anbei folgendes bekannte Dilemma:

„Dass diese Lehrkräfte in ihrer überwiegenden Mehrheit keine hauptberuflich Beschäftigten sind, ist bei der Frage nach ihrer Bedeutung im Prozess der Qualitätsentwicklung als ein wesentlicher Bedingungsfaktor zu berücksichtigen. Betrachtet man die institutionelle Einbindung dieser Gruppe in die internen Interaktionsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen, zeigt sich in der Regel, dass sie in der Informations-, Abstimmungs- und Kommunikationspolitik eine eher marginale Rolle spielen und die bestehenden Arbeitskontakte zwischen ihnen und den hauptberuflichen Mitarbeiter/innen nicht in ein schlüssiges Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung integriert sind“ (ebd., S. 91).

Um eine adäquate Einbindung der freien Honorar- Lehrkräfte zu erreichen, ist nach Bastian die Akzeptanz unterschiedlicher Perspektiven und Interessenlagen der erste Schritt, um anschließend einen „qualitätsorientierten Dialog mit den

Kursleitenden“ (ebd., S. 94) zu realisieren. Als *ein* wichtiges Element in diesem qualitätsorientierten Dialog hebt die Autorin die „Einbindung in interne Diskussionsprozesse“ (ebd., S. 96) hervor. So könnte verborgenes Interesse seitens der Kursleiter/innen durch bessere Informations- und Kommunikationsflüsse zwischen Haupt- und Freiberuflern aktiviert und nutzbar gemacht werden. Weiterhin bestünde bei einer gemeinsamen „(Weiter-)Entwicklung didaktischer Standards“ (ebd., S. 96) die Möglichkeit, Lehrende in ihrer Rolle als Fachexperten anzusprechen und kollegiale Austausch- sowie Reflexionsprozesse – auch „im Sinne der Corporate Identity und Profilbildung“ (ebd., S. 97) – anzuschließen. Damit solch ein Dialog zustande kommen kann, misst Bastian der „Transparenz der Abläufe“ (ebd., S. 98), der „Institutionalisierung von Mitwirkungsmöglichkeiten“ (ebd.) und der Herstellung einer „Infrastruktur für die Vernetzung der Kursleitenden“ (ebd., S. 100) große Bedeutung bei. Die *Art und Weise* der Zusammenarbeit zwischen hauptamtlichen und freien Beschäftigten ist für Bastian folglich der Eckpfeiler eines Qualitätsentwicklungsprozesses, „denn viele qualitätssichernde Einzelmaßnahmen sind in ihrem Erfolg in hohem Maße abhängig von der Qualität dieser Zusammenarbeit“ (ebd., S. 101).

Ganz konkret und weitreichender formuliert Barbara Veltjens „Beispiele zur Einbindung von frei- und nebenberuflich Lehrenden in organisationale Entwicklungsprozesse“ (Veltjens 2007, S. 19). Für einen besseren Informationsfluss schlägt sie „Newsletter“ vor und für partnerschaftliche Reflexionsprozesse „Hospitation“. Ferner könnte ein „Bonussystem in Verbindung mit der Teilnahme an Fortbildungen“ (ebd., S. 20) die Lehrenden zur eigenen Weiterbildung anregen. Andere Instrumente wie „Dozententreffen“, „Stammtische“ und „Intranetforen“ sowie die gemeinsame Programm- und Evaluationsplanung werden an dieser Stelle ebenfalls aufgezählt (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Arbeit sind diese *konkreten* Überlegungen deshalb relevant, weil sie aufzeigen, *wie* eine Beteiligung frei- und nebenberuflich Lehrender praktisch umsetzbar wäre, *wenn* Kursleitende als eigenständige Gruppe mit *spezifischer* Interessenlage stärkere Beachtung in Qualitätskonzepten finden würden.

2.4 Theoretische Schlussfolgerungen für die Untersuchung

Aus der Analyse der empirischen und theoretischen Forschungsarbeiten, die freie bzw. nebenberuflich Beschäftigte im Kontext von Profession, Organisation und Qualitätsmanagement untersucht haben, geht zunächst folgende grundlegende Erkenntnis hervor: Kursleiter/innen üben ihre Lehrtätigkeit nicht etwa – wie anfangs zugespitzt formuliert – jenseits von Organisation und Profession aus. Auch für Qualitätsentwicklungsprozesse sind sie nicht per se *unverfügbar*. Vielmehr bringen sie *in ihrer Eigenschaft als frei- und nebenberuflich Lehrende* spezifische Interessenlagen und Erwartungen, ein gewisses Rollenverständnis sowie ein eigenes Professions- bzw. Qualitätsprofil in jene Einrichtung ein, für die sie arbeiten und worauf ihre Identifikationsmuster vermutlich in erster Linie zurückzuführen sind.

Kursleiter/innen sind insofern *Angehörige* einer Organisation, als dass sie zumindest temporär eine Vertragsbeziehung und somit Verpflichtungen gegenüber Teilnehmenden und der Einrichtung eingehen. Über das Agreement und das Honorar hinaus kann die Organisation für Lehrende verschiedene 'Bindungsanlässe' haben. Zum Beispiel bietet sie Zugang zu weiteren Teilnehmenden, stellt eine gewisse Infrastruktur bereit und ermöglicht nicht zuletzt die 'individuelle Tätigkeit' bzw. ein einzelnes Projekt der Lehrenden. Innerhalb der Einrichtung wirken bestimmte (Beziehungs-)Strukturen, Hierarchien und Verbindungslinien, die Lehrende aktiv als Mitarbeiter/innen einbinden *oder* passiv in die Organisation 'einbetten'. Historische Mythen, Weihnachtsfeiern oder die Gestaltung der Räume können bestimmte Wahrnehmungen über die Organisation auf Seiten der Lehrkräfte erzeugen und über deren Identifikation mit der Gesamt-Organisation *mit* entscheiden.

Im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement können die Beschäftigten an Informations-, Kommunikations- und Entscheidungsprozessen aktiv beteiligt *oder* durch die Organisation ausgeschlossen werden. Aber auch die freien Mitarbeiter/innen *selbst* entscheiden mitunter bewusst über ihre Mitwirkung bzw. ihre Abwesenheit in Qualitätsentwicklungsprozessen. Insofern sollte die (ver-)bindende Wirkung einer Einrichtung nicht unterbewertet werden, selbst wenn einige der freien Mitarbeiter/innen über private 'Kunden' und eine außen stehende 'Professionsgemeinschaft' verfügen und die Organisation als Arbeitgeber und 'Kontakt-

börse' für sie nichtig wird, sobald einzelne Veranstaltungen vorbei sind. Lehrkräfte gehen ihrer Tätigkeit *unter Umständen* auch ohne Organisation nach und fühlen sich ihr nicht weiter verpflichtet.

Angesichts dieses mehrdimensionalen Spannungsfeldes, in dem sich Lehrende bewegen, wäre es meines Erachtens verkürzt, die Grundorientierung jener Gruppe vorschnell auf die individuelle Tätigkeit festzulegen und organisationale und damit verbunden gesellschaftliche Bezugspunkte wie etwa Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen auszublenden. Vielmehr gilt es aus der Perspektive der frei- und nebenberuflich Lehrenden zu fragen, *warum* und auf *welche Weise* sie sich mit der Volkshochschule sowie ihrer Tätigkeit identifizieren können und welche konkreten 'Bindungsmomente' *für sie* bedeutsam sind. Damit geht diese Untersuchung über die vorangestellten theoretischen Konzepte, in denen eine Bedeutungs-Begründungsanalyse weitestgehend ausgeblendet bleibt, hinaus. Analog dazu kann diese Studie – wie auch im nächsten Kapitel deutlich wird – nur eine qualitative sein, welche sich an den den Sichtweisen der Subjekte und somit ein Stück weit an der „sozialen Wirklichkeit“ orientiert (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2000, S. 13ff.).

3 Das Untersuchungskonzept

Die Herangehensweise an den Untersuchungsprozess und die anschließende *Analyse* der gewonnenen Daten hängen notwendig mit dem theoretischen und methodischen Vorverständnis des Forschenden zusammen. Aufgrund dessen werden nun einzelne Verfahrensschritte offen gelegt, um den analytischen Rahmen des empirischen Materials sichtbar zu machen und dem Anspruch qualitativer Forschung nach „intersubjektiver Überprüfbarkeit“ (vgl. Steinke 2000, S. 324) gerecht zu werden.

3.1 Begründung eines qualitativen Forschungsansatzes

Qualitative Forschung ist grundlegend darauf ausgerichtet, „Lebenswelten 'von innen heraus' aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/Kardorff/Steinke 2000, S. 14), um gewisse „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale“ (ebd.) explizieren zu können und somit die

„soziale Wirklichkeit“²² ein Stück weit begreiflich zu machen. Die Zugangsweisen qualitativer Forschung (z.B. Narrative Interviews, Teilnehmende Beobachtung) haben den Vorzug der Offenheit und einer gewissen Nähe zum untersuchenden Phänomen, sodass Neues, Unerwartetes und *scheinbar* Bekanntes eher auffallen als in groß angelegten standardisierten Untersuchungen. Generell werden qualitative Forschungsverfahren angewandt, um ein bisher kaum erforschtes Thema – wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist – zu erschließen, aber auch um quantitative Studien durch die Analyse konkreter 'Fälle'²³ weiter auszudifferenzieren (Flick/Kardorff/Steinke 2000, S. 25f.). Die Subjektperspektive, sprich die individuelle und soziale Deutung von Welt, wird hier im besonderem Maße berücksichtigt (vgl. ebd., S. 17). Dabei gilt die Generierung einer Theorie *aus den subjektiven Daten heraus* als grundlegendes Ziel qualitativer Forschung. Die Analyse einzelner 'Fälle' bildet daher den Ausgangspunkt qualitativer Untersuchungen (vgl. ebd., S. 23f.) und soll auch in dieser Arbeit als Basis für die Theoriekonstruktion dienen. Indem subjektive Sichtweisen hier in den Mittelpunkt rücken, kann der 'Eigensinn' in den Aussagen der Untersuchungsgruppe viel umfangreicher erfasst werden als durch standardisierte Fragebögen. Daher scheint ein qualitativer Forschungsansatz für das Thema der vorliegenden Arbeit angebracht.

Im nächsten Abschnitt wird nun die Vorgehensweise bei der Erhebung der Interviews dokumentiert. Hier geht es um die Darlegung der Interviewform, des Interviewleitfadens und um die Frage, *welche* der 'Leitfragen' während des Gesprächs im Vordergrund standen.

3.2 Dokumentation der Vorgehensweise bei der Erhebung der Interviews

Die Gespräche mit den frei- und nebenberuflich Lehrenden an Volkshochschulen waren als „problemzentrierte Interviews“ (Witzel 2000) angelegt und fokussierten dementsprechend *einen* bestimmten Gegenstand, und zwar die Identifikations-

22 An späterer Stelle definieren Flick u.a. soziale Wirklichkeit „als Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge“ (ebd., S. 20).

23 Bei „Fällen“ kann es sich unter anderem um Personen, eine Gruppe oder eine Organisation handeln. Von Interesse für die jeweilige Studie ist immer, „warum der Fall ausgewählt worden ist“ (Merkens 2000, S. 294), ob das Besondere oder das Typische im Vordergrund steht (vgl. ebd.) und „was als Fall problematisiert und abgegrenzt wird“ (Ludwig 2000, S. 87).

muster und Bindungsorientierungen von Lehrkräften. Das Ziel problemzentrierter Interviews ist die „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (ebd., Absatz 1), weshalb spontane narrative Erzählanteile der Befragten erwünscht waren. Der Gesprächsleitfaden, der im nächsten Schritt näher erläutert wird, diente dabei als „Hintergrundfolie“ für den Dialog und als „Gedächtnisstütze“ für einzelne wichtige Elemente (vgl. ebd., Absatz 3-6).

3.2.1 Entwicklung eines Interviewleitfadens

Die vorliegende Arbeit war ursprünglich darauf ausgerichtet, speziell die '(Ein)Bindungsstrukturen' an Volkshochschulen aus der Sicht der Lehrenden zu eruieren und zu erfragen, inwieweit *sie* sich (auch mit Blick auf die dort stattfindenden Qualitätsentwicklungsprozesse) in der Einrichtung integriert fühlen. Im Juni 2007 entstand folgender Interviewleitfaden:

<p>Einleitende Fragen (Strukturdaten), Erzählgenerierende Fragen</p>	<p>In welchem Programmbereich sind Sie tätig? Seit wann arbeiten Sie für diese Einrichtung? Wie sind Sie dahin gekommen? Aus welcher Motivation heraus geben Sie dort Kurse?</p> <p>Ggf.: Erzählen Sie doch mal auf welche Weise die Zusammenarbeit mit der VHS konkret in diesem Semester zustande gekommen ist!</p>
<p>Bilder von und Beziehungsstrukturen in der Organisation</p>	
<p>Beschreibung der Einrichtung</p>	<p>Wie würden Sie 'ihre' Einrichtung ganz allgemein beschreiben? Welchen Eindruck macht diese auf Sie? Wie erleben Sie 'Ihre' Arbeitsstätte?</p>
<p>Kontakte zwischen Lehrenden und anderen Einrichtungsmitgliedern</p>	<p>Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen hauptamtlichen Mitarbeiter/innen und nebenberuflich Lehrenden sowie den Verwaltungsmitarbeiter/innen? Wie schätzen Sie das berufliche Verhältnis zwischen nebenberuflichen Kursleiter/innen und anderen Beteiligten der Einrichtung (Verwaltung, Leitung etc.) ein?</p>
<p>Kontakte zwischen Kursleitenden</p>	<p>Gibt es zwischen den Kursleitenden Kontakte und wie sehen diese aus? (z.B. persönliche Kontakte/ Arbeitsgruppen/ Vernetzungen etc.)</p>

Art und Weise des Informationsflusses	Auf welche Weise werden die Kursleitenden seitens der Einrichtung (am häufigsten) informiert, wenn es beispielsweise um Fortbildungen geht? (Telefon, Email, Brief, persönlicher Kontakt etc.)
Identifikation <i>mit</i> und Interesse <i>an</i> der Einrichtung	Würden Sie sagen, dass Sie sich mit der Einrichtung, für die Sie arbeiten, identifizieren können? Warum/ Warum nicht? Haben Sie Interesse daran, dass die Einrichtung, für die Sie tätig sind, Veränderungsprozesse (Stichwort: QM) durchläuft?
Kenntnis und Interesse an Organisationsentwicklungsprozessen	Kennen Sie das Qualitätsmodell (LQW) Ihrer Einrichtung? Wenn ja, wie wurden Sie darüber informiert? Wurden Sie eventuell zur Mitwirkung gebeten und wie lief das Ihrer Meinung nach ab? Was hat sich verändert?
Rolle des Lehrenden in der Einrichtung	Wirken Sie – abgesehen von Ihrer Arbeit als Dozent/in – noch auf andere Art und Weise in dieser Einrichtung mit? (z.B. Qualitätszirkel, Kursleitersprecher etc.) Warum? Warum nicht? (Gründe) beziehungsweise, hätten Sie Interesse daran, an Qualitätszirkeln, Arbeitsgruppen etc. teilzunehmen?
Forderungen seitens der Kursleitenden	Was müsste aus ihrer Sicht passieren, dass Sie und andere Kursleiter/innen generell mehr partizipieren und verstärkt an Qualitätsentwicklungsprozessen etc. teilnehmen würden?

Quelle: Eigener Entwurf

Den Fragen-Fokus setzte ich anfangs auf die institutionellen Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen sowie auf die jüngst stattgefundenen Organisationsentwicklungsprozesse. Am Ende kristallisierten sich jedoch die einleitenden Fragen als besonders wertvoll für die Untersuchung heraus. Im nächsten Abschnitt geht es darum, die Interviewdurchführung genauer darzustellen.

3.2.2 Annäherung an die Untersuchungsgruppe und Interviewführung

Die Interviews mit frei- und nebenberuflich Lehrenden an Volkshochschulen wurden im Zeitraum vom 04.06.2007 bis zum 26.07.2007 durchgeführt. Die Kontaktaufnahme zu den jeweiligen Interviewpartner/innen verlief über zwei verschiedene Volkshochschulen – einer bereits lang bestehenden großstädtischen und einer relativ jungen eher ländlich gelegenen Volkshochschule im Raum Berlin/Branden-

burg. In der großstädtischen Volkshochschule kontaktierte ich die mir bereits bekannte Programmbereichsleiterin für Politik per E-Mail. Über sie konnten vier Kursleiter/innen für ein Gespräch gewonnen werden. Konkrete Terminabsprachen fanden telefonisch statt.

Die zweite Volkshochschule wurde – auf Empfehlung einer Bekannten – schriftlich über mein Anliegen in Kenntnis gesetzt. Der Volkshochschulleiter vermittelte mir drei E-Mail-Adressen von interessierten Lehrenden. Der Ort der Interviewdurchführung wechselte je nach Bedürfnis der Dozierenden, sodass die Gespräche teilweise bei den Personen zu Hause, im Cafe, am Haupt-Arbeitsplatz oder in der Volkshochschule selbst stattfanden.

In der konkreten Gesprächssituation sollte nun der Interviewleitfaden zum Tragen kommen. Die Lehrenden wurden von mir mit unterschiedlichen Fragestellungen konfrontiert, wobei der 'Switch' zwischen (thematisch) verschiedenen Ebenen während der Interviewsituation zeitweilig den Gesprächsfluss störte.²⁴ Um die Interviewsituation nicht negativ zu belasten, wurden nicht alle Fragen in jedem Interview gleichermaßen gestellt. Dagegen enthüllten sich die einleitenden Fragen „Wie sind Sie dahin gekommen?“ und „Aus welcher Motivation heraus geben Sie dort Kurse?“ als äußerst bedeutsam für die Fragestellung. Hier offenbarten sich bereits verschiedenste Aspekte, die ich zuvor – aufgrund der starken Fokussierung auf institutionelle Gegebenheiten – nicht im Blick hatte. Die Kursleitenden 'durchbrachen' mein Frage-Raster und nahmen zu ihren spezifischen Belangen Stellung. Dennoch konnten auch die organisationsbezogenen Fragen den ein oder anderen Lehrenden dazu veranlassen, persönliche Erlebnisse (z.B. ein Dozententreffen) näher zu schildern. Insofern erwies sich das Frage-Spektrum einerseits als zu eng (vgl. Hopf 2000, S. 354) und andererseits als Anlass für die Lehrenden, diesen eigenständig – und in ihrem Sinne – zu ergänzen. In Konsequenz dazu musste der Arbeitstitel²⁵ revidiert und das theoretische Blickfeld²⁶ erweitert werden. Die beab-

24 So wies mich unter anderem der Interviewpartner Herr Schneider an einer Stelle mit dem Kommentar: „Das ist jetzt ne ganz andere Frage [...]. Mh, hat jetzt damit erstmal gar nichts zu tun [...]“ (Z. 217-218) auf diese Problematik hin.

25 Der ursprüngliche Arbeitstitel lautete: „Die Einbindung von frei- und nebenberuflich Lehrenden in Volkshochschulen aus der Subjektperspektive“.

26 Theoretisch ging ich anfangs 'nur' von organisations- und qualitätstheoretischen Ansätzen aus. Nach den Interviews erwiesen sich professions- und arbeitstheoretische Perspektiven nicht nur als notwendig, sondern bestimmten fortan den theoretischen Rahmen.

sichtige Auswertungsmethode konnte indessen beibehalten werden und wird im folgenden abgehandelt.

3.3 Interviewauswertung und Theoriegenerierung

Nach der Interviewdurchführung wurden alle sieben Gespräche vollständig und wortwörtlich transkribiert. Neben dem Satzbau wurden auch Wortlaute wie „ähm“ berücksichtigt und Gesprächspausen mit mehreren Punkten (...) gekennzeichnet. Diese gründliche Transkriptionsweise wurde gewählt, um die anschließende Interpretation nicht von vornherein einzugrenzen und der Auswertungsmethode (siehe Kapitel 3.3.1 bis 3.3.3) möglichst viel Spielraum zu geben. Alle Interviewpartner/innen erhielten einen synonymen Namen. Während des Interviews genannte Personen wurden lediglich mit einem Großbuchstaben (z.B. Frau X) betitelt.

3.3.1 „Verstehen“ als wissenschaftliche Methode

Qualitative Forschung zielt prinzipiell darauf ab, die Perspektive des handelnden und deutenden Subjekts einzunehmen, um gewisse Strukturen, Abläufe und Deutungsmuster aufzudecken. Dementsprechend ist sozialwissenschaftliches (Fremd-)Verstehen Erkenntnisprinzip und Methode eines qualitativ Forschenden. Hans-Georg Soeffner unterscheidet diesbezüglich elementar zwischen Selbst- und Fremdverstehen. Während das Selbstverstehen als logischer „Akt der Sinn-schöpfung“ (Soeffner 2000, S. 165) im Grunde immer möglich sei, geschehe Fremdverstehen „in *Auffassungsperspektiven*“ (ebd.; Hervorhebung im Original), sprich: diese Form von Verstehen beruht (auch) auf *persönlichen* Erfahrungen und Vorstellungen, die von den realen Auffassungen des Gegenübers abweichen können. Deshalb müsse Fremdverstehen als grundsätzlich „zweifelhafter Akt“ (ebd.) betrachtet werden. Des Weiteren unterscheidet Soeffner zwischen dem alltäglichen Fremdverstehen und dem sozialwissenschaftlichen Fremdverstehen. So versuche der Forschende – im Unterschied zum „Alltagsmensch“ – sich über die Bedingungen und Methoden seines Verstehens im Klaren zu werden. „Denn dadurch und nur dadurch wird Verstehen zu einer wissenschaftlichen Methode“ (ebd., S. 167). Dazu gehört unter anderem die Bewusstmachung, dass

unsere Welt bereits konstruiert *ist* und somit die gewonnenen Daten im qualitativen Forschungsprozess „Konstruktionen von Konstruktionen“ (ebd.) darstellen. „Der Sozialwissenschaftler entwirft Konstruktionen 'zweiter Ordnung'. Diese sind kontrollierte, methodisch überprüfte, verstehende Rekonstruktionen der Konstruktionen 'erster Ordnung'“ (ebd.). Der Forschende greift diesbezüglich nicht auf Alltags- sondern auf spezifisches (professionelles) Wissen zu, dass ihm bzw. ihr ein „subjektiv nachvollziehbares Verstehen“ (ebd., S. 171) – ein Verstehen 'zweiter Ordnung' – gestattet. Die verstehende *Rekonstruktion* vollzieht sich dabei exemplarisch am Fall und „baut sich auf von [...] Einzelfallanalysen über Fallvergleich, Deskription und Rekonstruktion fallübergreifender Muster bis hin zur Deskription und Rekonstruktion fallübergreifender und zugleich fallgenerierender Strukturen“ (ebd., S. 173). Dementsprechend dient das Verfahren der Entdeckung von Strukturen und der Konstruktion von Idealtypen²⁷.

Soeffner zufolge hat diese hochgradige Abstraktion *keinen* Nachteil für den einzelnen Fall. Er begründet die schrittweise Verallgemeinerung vom Einzelfall zur Theorie folgendermaßen:

„Durch deutendes Verstehen sozialen Handelns gelangt man zur Konstruktion von Idealtypen, die ihrerseits den Einzelfall als solchen sichtbar machen und ihm zu seinem Recht verhelfen. Indem sie seine Differenz zum Idealtypus erklären, tragen sie dazu bei, ihn in seiner Singularität und Konkretion zu verstehen“ (Soeffner 2000, S. 174).

Um *Verstehen* geht es auch in der Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996). Im Vorfeld soll jedoch die „formulierende Interpretation“ nach Ralf Bohnsack erläutert werden, da sie in dieser Untersuchung den ersten Schritt im Auswertungsverfahren darstellt.

27 Max Weber sieht in der Bildung von Idealtypen die „gesteigerte Eindeutigkeit der Begriffe“ (Weber 1972, S. 10). „Diese gesteigerte Eindeutigkeit ist durch ein möglichstes Optimum von Sinnadäquanz erreicht, wie es die soziologische Begriffsbildung erstrebt“ (ebd.) und weiter: „Damit mit diesen Worten etwas Eindeutiges gemeint sei, muß die Soziologie ihrerseits „reine“ („Ideal“-)Typen von Gebilden jener Arten entwerfen, welche je in sich die konsequente Einheit möglichst vollständiger Sinnadäquanz zeigen, eben deshalb aber in dieser absolut idealen reinen Form vielleicht ebensowenig je in der Realität auftreten wie eine physikalische Reaktion, die unter Voraussetzung eines absolut leeren Raums errechnet ist“ (ebd.; Hervorhebungen im Original).

3.3.2 Die „Formulierende Interpretation“ nach Bohnsack

Bevor man in die Interpretation eines umfassenden Textes einsteigt, kann es – nach Ralf Bohnsack – vorteilhaft sein, sich zuerst ein allgemeines Bild über den Text zu verschaffen: Welche *Themen* werden im Text eigentlich angesprochen? Lassen sich bereits *Oberbegriffe* oder *Überschriften* finden? Bohnsack bezeichnet diese Überlegungen als „Erarbeitung der thematischen Struktur“ und sieht darin den „grundlegenden Schritt jeder Interpretation“ (Bohnsack 1999, S. 149). Zugleich werden mit der Formulierenden Interpretation *jene* Textpassagen ausgewählt, „die zum Gegenstand reflektierender Interpretation werden sollen“ (ebd., S. 150). Hierbei handelt es sich vor allem um Zitate, die für die Fragestellung *thematisch relevant* sind und die sich „durch besondere interaktive und metaphorische Dichte“ (ebd.) hervorheben.

Dieser methodische Passus ist in der Grounded Theory nicht vorgesehen, wird aber beispielsweise in der Untersuchung von Joachim Ludwig (2000) adäquat in die Analyse integriert und soll auch in diese Arbeit mit einfließen. Im nächsten Abschnitt wird die Grounded Theory als Forschungsmethode näher beschrieben.

3.3.3 Grounded Theory – Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie

In der qualitativen Sozialforschung ist „Grounded Theory“ mittlerweile zu einem allgemein bekannten Begriff geworden. Doch wie dieser auf angemessene Weise ins Deutsche zu übertragen ist, scheint unter Wissenschaftler/innen eher unklar. So führt der Soziologe Jörg Strübing in seiner Abhandlung zur Grounded Theory (2004) verschiedenste deutsche Pendanten an; Es könne sowohl von einer „in empirischen Daten gegründeten Theorie“ als auch von einer „gegenstandsbezogenen Theorie“ oder einer „datenbasierten Theorie“ (Strübing 2004, S. 13) gesprochen werden. Er selbst bevorzugt folgende Entsprechung: „Ganz genau müssten wir also von einem 'Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien' sprechen“ (ebd., S. 13f.). Strauss und Corbin bringen ihr Verständnis von einer Grounded Theory folgendermaßen auf den Punkt:

„Die Grounded Theory ist eine qualitative **Forschungsmethode bzw. Methodologie**, die eine **systematische** Reihe von **Verfahren** benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte **Theorie** über ein **Phänomen** zu **entwickeln**“ (Strauss/Corbin 1996, S. 8, Hervorhebungen im Original).

Damit fügen die beiden Autoren eine weitere Übersetzungsvariante hinzu – die der „gegenstandsverankerten Theorie“. Unter Gegenstandsverankerung (grounding) verstehen Strauss und Corbin, die „Dichte, Sensibilität und Integration zu entwickeln, die benötigt werden, um eine dichte, eng geflochtene, erklärungsreiche Theorie zu generieren, die sich der Realität, die sie repräsentiert, so weit wie möglich annähert“ (ebd., S. 39). Um jener gegenstandsverankerten Theorie gerecht zu werden, geben die Wissenschaftler/innen mehrere, aufeinander aufbauende Verfahrensschritte vor, welche ihrem Verständnis nach aber nicht statisch abgearbeitet werden müssen. Die beiden Forschenden verweisen darauf, dass einzelne Schritte teilweise immer wieder durchgeführt werden, um zu schlüssigen Ergebnissen zu gelangen. Die erste Phase der Grounded Theory ist die des „**Offenen Kodierens**“. Strauss und Corbin bezeichnen dieses Verfahren als „Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (ebd., S.43). Von zentraler Bedeutung sind hier das Entdecken und Benennen von *Phänomenen* sowie das anschließende Eruiieren von *Kategorien*, welche als Oberbegriffe die Anzahl der Phänomene reduzieren. Die Kategorien werden dann in ihren Eigenschaften und ihrer dimensionalen Ausprägung weiterentwickelt (vgl. ebd., S. 45ff.). Unterschiedliche Formen des Vergleichens (Flip-Flop-Technik, systematischer Vergleich von Phänomenen, weithergeholte Vergleiche)²⁸ sollen zusätzlich helfen, unsere „Vorannahmen zu durchbrechen und spezifische Dimensionen aufzudecken“ (ebd., S. 64). In der Phase des „**Axialen Kodierens**“ liegt der Schwerpunkt nicht mehr auf dem Identifizieren von Phänomenen und Kategorien, sondern auf dem *Zusammenfügen* derselben. Die Daten werden *neu* miteinander in Beziehung gesetzt. Zwischen den Kategorien und Subkategorien werden mögliche Zusammenhänge ermittelt (vgl. ebd., S. 76ff.). Dies geschieht unter Verwendung dieses paradigmatischen Modells:

28 In Ludwigs „Lernende verstehen“ wird dieser Schritt unter dem Stichwort „Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung“ extra ausgewiesen (Ludwig 2000, S. 178). Damit erfährt das Forschungsverfahren eine weitere Systematisierung, die in dieser Arbeit ebenfalls aufgegriffen wird.

„Beim axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie (*Phänomen*) in Bezug auf die *Bedingungen* zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den *Kontext* (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die *Handlungs- und interaktionalen Strategien*, durch die es ausgeführt wird; und die *Konsequenzen* dieser Strategien“ (ebd., Hervorhebungen im Original).

Während jede Kategorie hinsichtlich ihrer Bedingungen, ihrem Kontext usw. betrachtet wird, schälen sich im Laufe des Prozesses einige wenige Konzepte heraus, die für die Analyse besonders *zentral* erscheinen. Strauss und Corbin bezeichnen diese Konzepte als „*Kernkategorien*“. Das Bestimmen der Kernkategorie steht im Mittelpunkt des „*Selektiven Kodierens*“ (vgl. ebd., S. 94ff.). Um das zentrale Phänomen herum werden alle anderen Kategorien angeordnet und in Beziehung zur Kernkategorie gesetzt. Daraus hervorgehen soll nach Strauss und Corbin eine „beschreibende Erzählung oder Darstellung über das zentrale Phänomen der Untersuchung“ (ebd., S. 94). Strübing bezeichnet das Ergebnis des Selektiven Kodierens als „einheitliche Analyseperspektive“ (Strübing 2004, S. 22), wobei Validität damit noch nicht gegeben sei. „Das Ergebnis ist weder in einem höheren Maße richtig noch kommt ihm eine erhöhte Gültigkeit zu. Am Ende des selektiven Kodierens sollte aber die Analyse im Hinblick auf die Forschungsfrage ein höheres Maße an Konsistenz aufweisen als nach dem axialen Kodieren“ (ebd.). Weiterhin sollen in der Phase des Selektiven Kodierens bisher vernachlässigte bzw. unterentwickelte Kategorien „mit fehlenden Details“ aufgefüllt werden. Auf diese Weise würden „*Lücken*“ in den Kategorien selbst, vor allem aber in der analytischen Geschichte geschlossen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 116f.).

Im letzten Verfahrensschritt geht es um eine *vergleichende Analyse*, die Strauss und Corbin als „*Theoretisches Sampling*“ bezeichnen. „Auf der Basis von Konzepten“ (ebd., S. 148) werden hier weitere Fälle gesammelt und mit dem ersten Fall dahingehend verglichen, ob Kongruenz besteht oder ob sich weitere Variationen hervortun. Die Autoren nennen diese Sachlage „bestätigte theoretische Relevanz“, die darauf verweise „dass Konzepte für bedeutsam erachtet werden, weil sie beim Vergleichen bei einem Vorfall nach dem anderen entweder immer wieder auftauchen oder ganz offensichtlich abwesend sind“ (Strauss/Corbin 1996, S. 148). Das Verfahren ist daher „eng mit dem *Kriterium der theoretischen Sättigung* verbunden“ (Strübing 2004, S. 31). Die theoretische Sättigung ist dann erreicht,

wenn in den Kategorien keine neuen Spielarten mehr entdeckt werden. Strübing misst dem Verfahren des Theoretischen Samplings große Bedeutung bei:

„Theoretisches Sampling ist ein in mehrfacher Hinsicht Qualität sicherndes und kontrollierendes Verfahren: Es fördert einerseits die konzeptuelle Dichte der entstehenden Theorie, indem Varianten des Phänomens systematische erarbeitet und durch übergreifende Kategorien integriert werden. Es erhöht damit aber zugleich auch die Reichweite der Theorie, indem es in kontrollierten und explizierten Schritten eine Ausweitung des Untersuchungsbereichs ermöglicht und so in Richtung auf eine umfassende Theorie des Gegenstandsbereichs wirkt [...]“ (Strübing 2004, S. 32).

Damit sei das Verfahren der Grounded Theory kurz vorgestellt. In Anlehnung daran wird nun die Analyse der Interviews erfolgen.

4 Die Rekonstruktion der Identifikationsmuster und Bindungsorientierungen von frei- und nebenberuflich Lehrenden - Darlegung und Interpretation der Ergebnisse

Für die vorliegende Untersuchung wurden vier Frauen und drei Männer im Alter von 33 bis 63 Jahren befragt, die frei- bzw. nebenberuflich in einer Volkshochschule tätig sind. An der großstädtischen Volkshochschule erklärten sich zwei Männer und zwei Frauen aus den Bereichen Philosophie, Musik sowie der Politischen Bildung und der Frauenbildung für ein Gespräch bereit. Aus der ländlich gelegenen Einrichtung wurden ein Mann und zwei Frauen interviewt, die in den Fächern Kunst, Sprache und Grundbildung Veranstaltungen anbieten. Für die Rekonstruktion der Identifikationsmuster stehen zwei Lehrende im Zentrum, die sowohl von ihren soziodemographischen Merkmalen (Geschlecht, Alter etc.) als auch von ihrem Antwortverhalten in Widerpart zueinander stehen. Diese zwei Fälle in ihrer Gesamtheit darzustellen und hinsichtlich ihrer Identifikationsmuster zu rekonstruieren, ist das Ziel der nun folgenden Kapitel.

4.1 Einzelfallinterpretationen und Entwicklung von Begründungstypen

4.1.1 Frau Sommer – eine formulierende Interpretation

Frau Sommer ist 33 Jahre alt und hat Politikwissenschaften studiert. Seit zehn Jah-

ren beschäftigt sie sich mit dem Thema „Rechtsextremismus“ und hat bereits für verschiedene Träger der politischen Bildung Seminare angeboten (Z. 15-16). Hauptberuflich arbeitet sie seit fünf Jahren (zum gleichen Thema) in einem mobilen Beratungsteam (Z. 16-17). Als **nebenberuflich Lehrende in einer großstädtischen Volkshochschule** ist sie seit ca. drei Jahren tätig, was sie jedoch nicht mit Gewissheit sagen kann: „Nee, wann das genau anfing, weiß ich jetzt gar nicht. Ich glaube so vor drei Jahren, schätze ich mal, war ich das erste mal jetzt für die Volkshochschule tätig in dem Bereich Politik ... und Gesellschaft nennt sich das, glaub ich, ne, an der Volkshochschule äh X“ (Z. 3-6). Frau Sommer bietet in dieser Einrichtung einen **Politik-Grundkurs** an.

Der **Einstieg** als nebenberufliche Kursleiterin für politische Bildung erfolgte bei Frau Sommer durch eine „Studienkollegin“, die an jener Volkshochschule zum Thema Rechtsextremismus ein Seminar abhalten sollte, kurzfristig ausfiel und „jemanden als Vertretung gesucht“ (Z. 11) und darum Frau Sommer gefragt hatte.

Frau Sommer sagte zu. „Weil“ sie zuvor „noch nie“ an einer Volkshochschule tätig war, fand sie das „auch gleich interessant“ (Z. 12-13). Das Thema Rechtsextremismus war ihr zwar nicht neu. Dafür gab es offenbar einen anderen **Beweggrund**, der Frau Sommer veranlasste, die Vertretung anzunehmen: „Also was ich halt schon ähm interessant finde und nach wie vor finde ist, dass es ja offen geschrieben wird, dass du eigentlich vorher nicht weißt, wer da kommt“ (Z. 23-25). Frau Sommer selbst begründet ihre Sympathie für offene Zielgruppen damit, dass es diese Form des Zugangs zu Teilnehmer/innen an anderen Einrichtungen so nicht gibt: „[...] also zum Beispiel das August-Bebel-Institut oder Friedrich-Ebert-Stiftung, dann weißte ja schon vorher: 'Ok, das ist irgendwie werden die Teilnehmer sich aus dem sozialdemokratischen Milieu zusammensetzen.' Und das weißt ja bei der Volkshochschule nicht“ (Z. 36-39).

Diese **Konvention der Volkshochschule** scheint *ein* wesentliches Kriterium dafür zu sein, dass Frau Sommer sich mit der Einrichtung verbunden fühlt. Sie findet die „Tradition der Volkshochschule“ ganz und gar „lobenswert und richtig“ (Z. 67-68) und meint damit: „Also eben äh sozusagen offenes Programm für alle Interessier-

ten in der Bevölkerung anzubieten“ (Z. 68-69). Das findet sie „so vom Gedanken und von der Idee [...] sehr unterstützenswert und auch wichtig“ (Z. 75-76).

Anders sieht es aus, als Frau Sommer das **Image** und ihren **persönlichen Eindruck** von **der Volkshochschule** schildert. Bereits den Ausdruck „Volkshochschule“ findet sie problematisch: „Also so von von der Begrifflichkeit hört es sich halt ein bisschen altertümlich inzwischen schon an, also VOLKS-Hochschule, also gerade dieser Begriff 'Volk' ist ja ähm einer, der ja auch nicht ganz unbelastet ist in der deutschen Geschichte und der halt ähm nicht nach modernem Begriff klingt“ (Z. 64-67). Als unmodern empfindet Frau Sommer scheinbar auch die Methoden der Volkshochschule. So werde die Einrichtung von den Teilnehmenden wohl eher als „preisgünstige Alternative“ (Z. 90) wahrgenommen. Wollte man dagegen einen „schicken“ Kurs besuchen mit „super-neuen Methoden“, empfiehlt Frau Sommer „noch nen bisschen weiter im Internet zu recherchieren“ (Z. 94-95). Als Erklärung für ihre persönliche 'Image-Analyse' führt sie beispielhaft das Programmheft und die Räumlichkeiten der Volkshochschule an. So bezeichnet sie das VHS-Programmheft als „Bleiwüste“, dass „nicht besonders peppig gemacht“ (Z. 105) ist. Wie die Räume gestaltet werden, ob sie an „Schule“ erinnern oder eben „einladend“ sind, empfindet Frau Sommer ebenfalls als wichtige Frage (Z. 107-110) und führt später einzelne Elemente, z.B. den Moderationskoffer, eine funktionierende Technik sowie eine gute Raum-Beleuchtung (Z. 125-127) auf. Diese Bedingungen findet man Frau Sommer zufolge „in Schulen und Volkshochschulen oder an der Uni“ (Z. 127-128) meistens nicht vor.

Obwohl Frau Sommer diese organisationsbezogenen Problematiken wahrnimmt, teilt sie ihre Beobachtungen und Erfahrungen niemanden in der Geschäftsleitung mit und begründet dies damit, dass sie „oft an Schulen insgesamt unterwegs“ (Z. 117-118) ist und das „einfach auch nicht mehr so ... als riesen Problem empfinde“ (Z. 119-120). Stattdessen „registriert“ Frau Sommer die Umstände, hinterfragt: „Wie kann ich damit arbeiten?“ (Z. 121-122) und nimmt die Situation „als gegeben hin und meldet das dann nicht“ (Z. 129). Anders wäre es aus ihrer Sicht, wenn sie „mehr dort arbeiten würde“ (Z. 130).

Eine intensivere **Lehrtätigkeit** an der Volkshochschule kann sich Frau Sommer trotz dieser Problematiken vorstellen, da ihr die Arbeit prinzipiell „Spaß“ (Z. 184) macht und sie es „schön“ findet, „dass man natürlich auch mal neue Projekte ausprobieren kann oder nen bisschen experimentieren kann“ (Z. 186-187). **Anregungen** für neue Konzepte holt sie sich von außerhalb, zum Beispiel durch den jährlichen Besuch der Sommerschule für politische Bildung (Z. 190). Dort sucht sie Anreize für neue Kurse und überlegt, ob und wie sich eine Thematik auch in 'ihrer' Volkshochschule umsetzen ließe.

Organisationsinterne Anregungen gibt es für Frau Sommer offenbar nicht. So war der Politik-Grundkurs ihre persönliche Idee und konnte durch ihren **Kontakt zur Programmbereichsleiterin für Politik** sowie eine (ihr bereits bekannte) Kollegin von der Landeszentrale für Politik realisiert werden (Z. 39-43). Den Kursleiter/innen der Volkshochschule begegnet sie lediglich auf den alljährlichen **Dozententreffen**, die von Seiten der Programmbereichsleitung organisiert werden. Dort hat sie „oberflächlich durchaus nen paar kennengelernt“ und fand das „auch ganz interessant“ (S. 137-138). Etwas „ergeben“ hat sich aus diesen Treffen bisher jedoch nicht. Frau Sommer erklärt diesen Umstand damit, dass man sich dafür „wahrscheinlich öfters treffen“ (Z. 139) müsste und die Themen dichter „beieinander liegen“ (Z. 140) sollten. Diesbezüglich „sortiert“ Frau Sommer ihre Kontakte „rein beruflich“ aus: „Wer ist jetzt für dich gerade interessant oder welches Projekt findest du gerade spannend? Kannst du davon selber was mitnehmen oder gibt's da Kooperationsmöglichkeiten? Wenn das nicht der Fall ist, dann hat man ja kein Anlass ... da weiterzuarbeiten“ (Z. 141-144).

Mögliche Anreize durch **Qualitätsentwicklungsprozesse** in der Einrichtung gab und gibt es für Frau Sommer ebenfalls nicht. Zwar weiß sie über formale „Qualitätssachen“ (Z. 162) Bescheid, hat den Prozess an sich aber lediglich im Sinne „vereinzelter Tätigkeiten“ (Z. 165) wahrgenommen.

Auf die konkrete Frage, ob sie sich mit der Volkshochschule **identifizieren** könne, beginnt Frau Sommer ihre Antwort folgendermaßen: „Ja, also ich würd mich jetzt nicht, glaub ich, als ähm Volkshochschule irgendwo vorstellen so“ (Z. 171-172).

Zwar gibt sie sich in konkreten Situationen („wenn ich jetzt äh zum Beispiel äh die externen Termine gebucht habe im Abgeordnetenhaus oder so“ Z. 172-173) als Angehörige der Volkshochschule aus, „weil die müssen ja auch wissen, aus welcher Richtung kommt da jetzt die Anfrage“ (Z. 174-175). Dennoch sieht Frau Sommer ihre „hauptsächliche berufliche Identität“ (Z. 177) eindeutig in ihrem Hauptberuf und glaubt, dass eine stärkere Identifikation mit der Einrichtung sich dann „entwickeln“ würde, wenn sie „kontinuierlicher“ und „länger“ in der Volkshochschule tätig wäre (Z. 179).

Frau Sommer verweist des Weiteren auf die **Nachteile ihrer VHS-Lehrtätigkeit**. Sie empfindet den Honorarsatz an Volkshochschulen als sehr niedrig und glaubt, so was nur machen zu können, wenn man noch weitere „gut-bezahlte Aufträge“ (Z. 200) hat oder fest angestellt ist. Außerdem reflektiert sie nochmals das Zielgruppenkonzept der Volkshochschule und betrachtet nun die kurzfristige Rückmeldung, „ob der Kurs stattfindet oder nicht“ als „ne ganz blöde Situation“ (Z. 215-216), weil die Veranstaltung ja bereits vorbereitet wurde. Dennoch kann sie es auch „nachvollziehen aus der Sicht der Programmplanung, dass die so ihre Termine natürlich möglichst lange offen halten wollen“ (Z. 220-221).

Als Frau Sommer gefragt wird, was aus ihrer Sicht denn passieren müsste, damit sie sich verstärkt in der Volkshochschule – z.B. in Qualitätszirkeln – beteiligen würde, zählt sie vier konkrete **Bedingungen** auf: So würde ihr Engagement in erster Linie von ihrer „Tätigkeit und dem Umfeld“ (Z. 237) abhängen. Weiterhin müssten sich für sie „reale Einflussmöglichkeiten ergeben“ (Z. 238), denn „nette Zirkelchen“ (Z. 239), wo man etwas vorschlägt und dann nicht umsetzt, kennt sie schon aus ihrem beruflichen Alltag. Dafür wäre ihr die Zeit zu kostbar (Z. 241). Als dritten Punkt nennt Frau Sommer die Bezahlung, denn „wenn du für deine Kurse gut bezahlt wirst, dann hast du auch ne andere Bindung letztendlich. Das ist nun mal so. Und dann engagierst du dich vielleicht auch nochmal mehr“ (Z. 245-247). Als letztes wünscht sich Frau Sommer eine stärkere, gewerkschaftlich organisierte „Interessenvertretung“ (Z. 258). Sie selbst ist Mitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Da Frau Sommer diese Bedingungen an der Volkshochschule nicht erfüllt sieht, bleibt ihr Engagement, auch was die gezielte **Weiterbildung im Rahmen der Volkshochschule** betrifft, entsprechend verhalten. So hat sie einerseits vor längerem ein Zusatzstudium Erwachsenenbildung (Z. 273) begonnen, aber „eben als Zusatzstudium und nicht als gezielt als ne Weiterbildung für die Volkshochschule“ (Z. 280-281).

Anhand dieser Aussagen möchte ich als nächstes *einzelne* Phänomene stärker hervorheben, ausdifferenzieren und – in Form von Überschriften – kategorisieren.

4.1.1.1 Offene Kodierung

Der Einstieg als VHS-Kursleiterin – ein beiläufiger Akt

Frau Sommer ist seit wenigen Jahren an einer großstädtischen Volkshochschule als Kursleiterin für politische Bildung tätig. Dennoch kann sie sich offenbar **nicht genau** an den Zeitraum ihrer Tätigkeits-Aufnahme **erinnern** („Nee, wann das genau anfang, **weiß ich jetzt gar nicht**“ Z. 3-4). Diesen Eindruck vermittelt sie auch im darauffolgenden Satz: So „**glaubt**“ und „**schätzt**“ (Z. 4) sie, dass sie vor drei Jahren das erste mal für die Volkshochschule gearbeitet hat und „**glaubt**“ (Z.6), dass sich der Bereich, für den sie tätig ist, Politik und Gesellschaft nennt. Obwohl die **Dauer** ihrer **VHS-Tätigkeit** (ca. drei Jahre) überschaubar ist, kann sie den Beschäftigungszeitraum **nicht mit Gewissheit** angeben oder hat ihn bereits **vergessen**. Demzufolge dürfte die 'neue' Aufgabe **keine nennenswerte Zäsur** im beruflichen Leben von Frau Sommer gewesen sein, sondern lediglich ein **beiläufiger Akt**. Dass Frau Sommer überhaupt an die Volkshochschule gelangt ist, lag daran, dass sie einmal „**als Vertretung**“ (Z. 11) für eine „Studienkollegin“ (Z. 9) **ingesprungen** war. Insofern ist sie **nicht auf Eigeninitiative**, sondern **über** eine **Kontaktperson** in die Einrichtung '**hineingeraten**'.

Offenheit als reizvolles Charakteristikum der Volkshochschule

Einer Vertretung an der Volkshochschule stand Frau Sommer **sofort aufgeschlossen** gegenüber; „Weil“ sie es zuvor „noch nie“ gemacht hatte, fand sie das

„auch **gleich interessant**“ (Z. 12-13). Diese Anmerkung zeugt von großer *Neugier* und *Offenheit gegenüber Unbekanntem* und korrespondiert mit ihrem Beweggrund auch weiterhin für die Volkshochschule tätig sein zu wollen. Sie findet es nämlich „interessant“ (Z. 23), dass die *Angebote der Volkshochschule* „**offen ausgeschrieben**“ werden und man „vorher nicht weiß, wer da kommt“ (Z. 24-25). Das *Zielgruppenkonzept* der Volkshochschule übt demnach eine gewisse *Anziehungskraft* auf Frau Sommer aus; Wohl auch, weil sie diesen *offenen Zugang zu Teilnehmenden* von anderen Einrichtungen nicht kennt. Dies verdeutlicht sie anhand eines *Vergleichs mit politischen Stiftungen*. Hier weiß sie vorher, wer ihr Klientel sein wird: „also zum Beispiel das August-Bebel-Institut oder Friedrich-Ebert-Stiftung, dann **weißte ja schon vorher**: 'Ok, das ist irgendwie werden die Teilnehmer sich aus dem sozialdemokratischen Milieu zusammensetzen.' **Und das weißt ja bei der Volkshochschule nicht**“ (Z. 36-39). In diesem Zitat spiegelt sich zum einen ihr Interesse an der freien Konstellation der Teilnehmenden wider. Zum anderen wird mit diesem Vergleich auch deutlich, was wohl das *Problem in anderen Einrichtungen* ist: Einerseits findet Frau Sommer die *einseitige Zusammensetzung des Klientel* an politischen Institutionen offenbar *langweilig* und *öde* („Ok, das ist *irgendwie* werden die Teilnehmer sich aus dem sozialdemokratischen Milieu zusammensetzen“ Z. 37-38). Darüber hinaus gäbe es noch eine tiefergehende Erklärung für Frau Sommers Präferenz: Dadurch, dass sie in Stiftungen das *politische „Milieu“* kennt und ungefähr weiß, was dieses 'hören will', ist die *politische Offenheit* nicht im vollem Umfang gegeben. Daher kann es sein, dass sie die *Volkshochschule als nicht politisierte Einrichtung* schätzt, weil sie hier *keinen politischen Einschränkungen* unterliegt und dadurch *freier* mit ihren Kurs-Teilnehmer/innen *arbeiten* kann.

Bewahrung und aktive Unterstützung der Volkshochschul-Idee

Diese Offenheit und Freiheit sieht Frau Sommer in der „*Tradition der Volkshochschule*“ (Z. 67-68) begründet, die ihrer Kenntnis nach auf ein „*offenes Programm für alle Interessierten* in der Bevölkerung“ (Z. 69) setzt. Diese Tradition findet sie „*total lobenswert* und *richtig*“ (Z. 68). Wenig später fügt sie verstärkend hinzu,

dass sie das „so *vom Gedanken* und *von der Idee*“ her als „*sehr unterstützenswert* und auch *wichtig*“ (Z. 75-76) erachtet. Dieser Passus verdeutlicht, dass Frau Sommer die Geschichte der Volkshochschule *kennt* und das dahinterstehende *Bildungsideal* (Allen Interessierten aus der Bevölkerung Bildung zu ermöglichen) *wertschätzt*. Dieses findet sie nicht nur loblich, sondern die *Idee muss* ihrer Ansicht nach auch *aktiv unterstützt werden*. Damit wird plausibel, *warum* sich Frau Sommer (neben ihrem Hauptberuf) auch als Kursleiterin für politische Bildung der Volkshochschule zur Verfügung stellt. Sie möchte die *Idee Volkshochschule* offenbar aktiv *aufrechterhalten*.

Rückständigkeit als Image-Problem der Volkshochschule

Auf der anderen Seite macht sich Frau Sommer *keine Illusion über das Image* und den *aktuellen Zustand* der Volkshochschule. Allein die *Begrifflichkeit* „Volkshochschule“ findet sie „ein bisschen *altertümlich* inzwischen“ (Z.64-65). Das Wort Volkshochschule steht für Frau Sommer demnach nicht gerade für Modernität und Offenheit, sondern *klingt* (in ihren Ohren) *antiquiert* und *verstaubt*, was wiederum *Stillstand* symbolisiert. Darüber hinaus erachtet sie den *Begriff* „VOLK“ als *problematisch*, da dieser „*nicht ganz unbelastet* ist in der deutschen Geschichte“ (Z.66). Frau Sommer ist sich (als Politikwissenschaftlerin) über die *schuldhafte Geschichte* der Deutschen offenbar sehr bewusst. Der Ausdruck „VOLKS-Hochschule“ könnte diese *Last* (aus ihrer politikwissenschaftlichen Perspektive) möglicherweise widerspiegeln, weshalb sie der *Bezeichnung skeptisch* gegenübersteht.

Als *unmodern* bezeichnet Frau Sommer auf indirekte Weise auch die *Methoden der Volkshochschule*. Mit der Aussage „wenn ich jetzt .. ähm was schickes machen will, ja? Also *nen Schicken mit super-neuen Methoden* oder so, dann *würd ich* wahrscheinlich noch nen bisschen *weiter im Internet recherchieren*“ (Z. 93-95) deutet Frau Sommer an, dass die Volkshochschule offenbar *generell* von den Menschen als *rückständige Institution* wahrgenommen wird, weil sie mit *veralteten Methoden* arbeitet und damit *nicht zeitgemäß* agiert. Darum werde die *Volkshochschule* in erster Linie wohl *als „preisgünstige Alternative*“ (Z. 90) in

Anspruch genommen und nicht etwa als moderner Lehr-/Lernort.

Als Erklärung für ihre 'Image-Analyse' führt Frau Sommer *visuelle Beispiele* an, die ihrer Ansicht nach die „*Wahrnehmung*“ (Z. 107) der Menschen prägen. Dazu gehört das *VHS-Programmheft*, das sie als „*Bleiwüste*“ (Z. 105) betitelt. Damit wählt sie einen Begriff, der i.d.R. einen *schwer lesbaren*, weil *unstrukturierten* und *unübersichtlichen* Text umschreibt. Diese Bleiwüste sei einfach „*nicht besonders peppig*“ (Z. 105) und somit abermals *nicht modern* und *nicht auf dem aktuellsten Stand*. Daraus ließe sich ableiten, dass das VHS-Programmheft – aufgrund der *Mängel* – die *Teilnehmenden* möglicherweise *abschreckt* und Frau Sommer dadurch an potentiellen Kursbesuchern verlieren *kann*. Das gleiche Bild zeichnet sie in Bezug auf das *Inventar* der Volkshochschule. So scheint die Raumausstattung der Einrichtung ebenfalls *defizitär* zu sein, denn Frau Sommer fragt: „Oder wie sehen die *Räume* aus? [...] Wo muss man da eigentlich hin? Sieht das schon aus wie so ne ... erinnert mich das schon so an *Schule* von früher oder sind das halt *einladende Räume* [...]?“ (Z. 107-109) und meint, dass das „Sachen“ seien, „die wahrscheinlich oft *zu kurz kommen*“ (Z. 110-111). Was für Frau Sommer zu einer *modernen (Raum)Ausstattung* dazugehört, listet sie namentlich auf (u.a.: „*Moderationskoffer*“ Z. 125, funktionierende „*Technik*“, „*Beamer*“ Z. 126, *Beleuchtung* Z. 127). Damit signalisiert Frau Sommer, dass sie über *zeitgemäße methodische Hilfsmittel* Bescheid weiß. Diese findet sie in ihren Arbeitsstätten (Schule und Volkshochschule Z. 127-128) scheinbar nur selten vor.

Sich Arrangieren als Handlungsprinzip

Ohne diese (organisationsbezogenen) Eindrücke der Verwaltung oder Leitung zu melden, arbeitet Frau Sommer im Rahmen ihrer Möglichkeiten an der Volkshochschule. Sie begründet ihre *Zurückhaltung* damit, dass sie „oft an Schulen insgesamt unterwegs“ (Z. 117-118) ist und das „einfach auch *nicht mehr so ... als riesen Problem empfinde*“ (Z. 119-120). Ihre „*Schmerzgrenze*“ (Z. 119) scheint im Laufe der Zeit *höher* geworden zu sein, was dafür spräche, dass sich Frau Sommer allmählich an die kritischen Zustände *gewöhnt* hat und diese nun *nicht mehr ihre Arbeit behindern*. Indessen „*registriert*“ sie die äußeren Umstände

„schon noch“ und fragt: „**Wie kann ich damit arbeiten?**“ (Z. 121-122). Für Frau Sommer steht also nicht mehr zur Debatte, *ob* sie mit den Räumen und Materialien arbeiten kann, sondern *wie*. Sie *arrangiert sich* mit den äußeren Gegebenheiten und wählt für sich eine *pragmatische Handlungsweise*, indem sie die Ausstattung als „gegeben“ hinnimmt, daraus *das Beste macht* und dies *nicht weiter „meldet“* (Z. 129). Dieses Arrangieren hängt für Frau Sommer offenbar mit der *Dauer* ihrer *Tätigkeit* zusammen. So sähe es vielleicht anders aus, wenn sie „*mehr dort arbeiten* würde“ (Z. 130) und nicht *nur* „*zeitlich begrenzte*“ (Z. 131) Aufträge hätte. Anscheinend *minimalisiert* Frau Sommer ihr *Engagement* für die Einrichtung aufgrund ihres *temporären Aufenthalts* vor Ort.

Die Volkshochschule als individuelles Experimentierfeld

Frau Sommer könnte sich generell eine Intensivierung ihrer *Lehrtätigkeit* an der Volkshochschule vorstellen. Die Arbeit macht ihr *prinzipiell „Spaß“* und wenn sie „jetzt die *Zeit* hätte“ (Z. 184), würde sie „das sicherlich auch *versuchen auszubauen*“ (Z. 184-185). Frau Sommer kann sich für ihre Tätigkeit demnach *begeistern* und würde diese sogar noch *intensivieren wollen*. Allerdings scheint sie *zeitlich stark in anderen Zusammenhängen* (vermutlich ihrem Hauptberuf) *involviert* zu sein, sodass eine Erweiterung ihrer VHS-Tätigkeit nicht möglich scheint. *Was* sie an der Volkshochschule „*schön*“ findet, ist, „dass man natürlich auch mal *neue Projekte ausprobieren* kann oder nen bisschen *experimentieren* kann“ (Z. 186-187). Die Ausdrücke „Ausprobieren“ und „Experimentieren“ zeugen von einem *großen Handlungsspielraum*, den die Volkshochschule ihren Kursleiter/innen offenbar gewährt und implizieren gleichzeitig *Kreativität* und *eigenverantwortliches Arbeiten*. Genau das scheint für Frau Sommer von Interesse zu sein, denn *Anregungen* für ihre Kurse holt sie sich *von außen* („ich besuch jedes Jahr die Sommerschule für politische Bildung“ Z. 190). Hier überlegt sie, wie sie das ein oder andere auch *in 'ihrer' Volkshochschule umsetzen* kann („Und das fand ich dann auch wieder *sehr anregend*, hab überlegt: 'Ach, das könnte man auch mal für Berlin überlegen, ob man das nicht auch hier mal so oder so ähnlich, vielleicht mit ner anderen Thematik ähm durchführt“ Z. 194-197). Frau Sommer

nutzt die *Volkshochschule* demnach *als 'persönliches' Experimentierfeld*, wo sie relativ frei und eigenständig ihr *Ideen* und *individuellen Projekte verwirklichen* kann.

Sondierung förderlicher Kontakte

Mitglieder der Volkshochschule nehmen für die Realisierung *ihres* Seminars offenbar eine primär *formale Rolle* ein. So war es Frau Sommers *eigene „Idee* son Grundkurs Politik mal anzubieten“ (Z. 33-34). Die *Programmbereichsleiterin*, mit der sie bereits vorher in *Kontakt* stand, befürwortete diese Idee und arrangierte eine *„Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung“* (Z. 41-42). Und dorthin hatte Frau Sommer „auch schon immer ne andere *Kollegin Kontakte* hin“ (Z. 42-43). Hier zeigt sich im Kleinen, dass Frau Sommer vermutlich über *verschiedene außerbetriebliche Kontakte* verfügt und sich im Laufe ihres beruflichen Lebens ein *persönliches Arbeits-Netzwerk* aufgebaut hat, mit dem sie *ihre eigenen Projekte* verwirklichen kann. Ihre direkten Mitstreiter/innen spielen da offensichtlich keine weitere Rolle. So hat sie auf den alljährlichen *Dozenten-treffen* „*oberflächlich* durchaus nen *paar kennengelernt*“ und fand das „auch *ganz interessant*“ (Z. 137-138). Feste Kontakte sind allerdings nicht geknüpft worden. Jedenfalls für Frau Sommer hat sich „*nichts weiter draus ergeben*“ (Z. 138-139), was sie mit der *geringen Anzahl der Treffen* („Also dafür müsste man sich wahrscheinlich öfters treffen“ Z. 139) sowie dem *Auseinander-Driften der Themen* („und dafür müsste es vielleicht thematisch auch alles nochmal näher ... beieinander liegen“ Z. 139-140) erklärt. Demnach wären *häufigere* und *beständige Treffen mit Dozent/innen aus ähnlichen Fachrichtungen* für Sommer *eine Bedingung* für die Intensivierung von Arbeitskontakten. Welchen *Nutzen* diese erfüllen sollen, kann Frau Sommer konkret aufzählen: So „*sortiert*“ (Z. 141) sie ihre beruflichen Kontakte *nach* ihrem *persönlichen Interesse* („Wer ist jetzt für dich gerade interessant? Z. 141-142), nach für sie *spannenden Projekten* („welches Projekt findest du gerade spannend? Z. 142), in Bezug auf ihre *eigenen Vorteile* („Kannst du davon selber was mitnehmen? Z. 143) und *Kooperationsmöglichkeiten* („gibt's da Kooperationsmöglichkeiten?“ Z. 143). Wenn sich diesbezüglich

keine Vorteile für Frau Sommer ergeben, „dann hat man ja *kein Anlass ... da weiterzuarbeiten*“ (Z. 144). Frau Sommer weiß demnach ganz genau, welche Form von (Arbeits-)Beziehung sie für sich in Anspruch nehmen möchte. Unter den VHS-Kursleiter/innen findet sie anscheinend keine Partner/innen, die ihr in irgendeiner Weise (z.B. für eine Kooperation) *förderlich* sind. Ansonsten hätte Frau Sommer auf dem Dozententreffen wohl die Initiative ergriffen.

Der Qualitätsentwicklungsprozess als formelles Stückwerk

Der *Qualitätsentwicklungsprozess* an der Volkshochschule stellt für Frau Sommer eine rein *formale Angelegenheit* dar. Sie weiß über einige bürokratische Vorgaben („ja da gab's schon *so Qualitätssachen*“ Z. 161-162) Bescheid und listet dazu konkrete Aspekte (Fortbildungsnachweise, Evaluationsbögen Z. 163-164) auf, die sich allesamt auf *Formalitäten* – nicht auf Inhalte – beziehen. Dabei hat Frau Sommer den Eindruck, „das waren dann immer so *vereinzelte Tätigkeiten* und *nicht so lang*“ (Z. 165-166). Offenbar erlebt Frau Sommer das Qualitäts-Programm nur als *kurzzeitiges Stückwerk* und *nicht* als *einen in sich durchdachten und abgeschlossenen Prozess*. Folglich dürfte sie im Rahmen von Qualitätsentwicklung bisher auch *keinen* weiteren *persönlichen Gewinn* sehen.

Identifikation mit der Volkshochschule als temporär notwendige Formalie

Auf die Frage, ob sie sich mit der Volkshochschule identifizieren könne, beginnt Frau Sommer ihre Antwort folgendermaßen: „Ja, also *ich würd mich jetzt nicht*, glaub ich, *als ähm Volkshochschule* irgendwo *vorstellen*“ (Z. 171-172). Damit spricht Frau Sommer die *äußerliche Identifikation* – nicht unbedingt ihre innere Haltung – an. Zugleich *distanziert* sie *sich äußerlich* von ihrer nebenberuflichen Arbeitsstelle. *In der Öffentlichkeit* würde sie die Volkshochschule als ihren temporären Arbeitsplatz offenbar *nicht erwähnen*, sondern sich nur im Rahmen ihrer VHS-Tätigkeit („wenn ich jetzt äh zum Beispiel äh die *externen Termine* gebucht habe“ Z. 172-173) *notwendigerweise als Volkshochschulmitarbeiterin vorstellen*, „weil die müssen ja auch wissen, aus welcher Richtung kommt da jetzt die Anfrage“ (Z. 174-175). Insofern betont Frau Sommer im hohen Maße die *unver-*

meidbare Identifikation als VHS-Kursleiterin *in konkreten formellen Angelegenheiten*. Neben dieser 'Formalie' liegt ihre „*hauptsächliche berufliche Identität*“ (Z. 177) dort, wo sie „fest angestellt“ (Z. 178) ist. Konsequenterweise wäre eine *Festeinstellung* an der Volkshochschule für Frau Sommer die *Grundbedingung* dafür, um sich mit der Einrichtung in höherem Maße identifizieren zu können. Zudem müsste sie „da wahrscheinlich auch *kontinuierlicher arbeiten, länger arbeiten*, ähm damit sich sowas *entwickeln* kann“ (Z. 178-179). *Beständigkeit* und *Dauer* sind für Frau Sommer also die Eckpfeiler eines für sie langfristigen Identifikations-*Entwicklungsprozesses*, den sie aufgrund ihrer befristeten Aufträge nicht durchlebt.

Geringe Honorierung und Unsicherheit bei der Planung als Kehrseite der Volkshochschultätigkeit

Neben der kurzen Aufenthaltsdauer vor Ort gibt es offenbar noch zwei weitere Aspekte, die Frau Sommer von einer stärkeren Verpflichtung gegenüber der Volkshochschule abhalten. Zum einen garantiert ihr die VHS-Tätigkeit *keine finanzielle Sicherheit*, „das kannst du eigentlich nur machen, wenn du noch irgendwie eben freiberuflich [...] gut-bezahlte Aufträge hast oder eben fest angestellt bist irgendwo“ (Z. 199-201). Die *schlechte Bezahlung* von Seiten der Volkshochschule steht für Frau Sommer darüber hinaus *in keinem angemessenem Verhältnis zum eigentlich geleisteten „Aufwand“* (Z. 203) So habe sie Seminare, für die sie „soviel besser bezahlt“ (Z. 204) wird und wo der Aufwand „eigentlich der Gleiche“ (Z. 205) ist. Des Weiteren kann es sein, dass ihre *Kursvorbereitung überflüssig* wird, weil „oft sehr *kurzfristig* dann die *Rückmeldung* überhaupt kommt, ob der Kurs stattfindet oder nicht“ (Z. 214-215). Das empfindet Frau Sommer als „ne ganz *blöde Situation*“ (Z. 215-216), weil ihre Arbeit „*nicht* so richtig *planbar* ist“ (Z. 219) und sie demzufolge mit *finanziellen Verlusten* sowie anderen *beruflichen Einbußen* rechnen muss. Insofern bringt das offene Zielgruppenkonzept der Volkshochschule für Frau Sommer auch Nachteile. „*Aus Sicht der Programmplanung*“ kann sie das Verfahren allerdings „*nachvollziehen*“ (Z. 220), „dass die so ihre Termine natürlich möglichst lange offen halten wollen“ (Z. 220-221). Damit signalisiert Frau Sommer, dass sie nicht nur ihre ei-

genen Interessen und Pläne im Blick hat, sondern die *Belange der Einrichtung akzeptiert* und diese sogar *verstehen* kann. Daraus lässt sich ableiten, dass Frau Sommer ihr Tätigkeitsfeld *differenziert betrachtet*, sich offenbar *in andere Sichtweisen hineinversetzen* und von ihrem eigenen Standpunkt absehen kann.

Bedingungen für eine aktive Beteiligung

Um sich aktiver für die Volkshochschule zu engagieren (z.B. in Qualitätszirkeln) müssten für Frau Sommer vier Bedingungen erfüllt sein: Zum einen sollten ihre *„Tätigkeit“ und das „Umfeld“ stimmen* (Z. 237). Daraus ließe sich ableiten, dass ihre *Arbeit gut laufen* und die *ihr Umfeld* so sein sollte, dass sie zum Handeln *animiert* wird. Des Weiteren würde ihre Beteiligung *„auch davon abhängen [...] ob sich da reale Einflussmöglichkeiten ergeben“* (Z. 238). Darunter versteht Frau Sommer *nicht nur „nette Zirkelchen“* (Z. 239), wo man viele Vorschläge macht und *„das versendet aber irgendwo“* (Z. 240-241), sondern das Ganze müsste *„geregelt“* sein, *„das sowas dann auch irgendwo ankommt und verwertet wird“* (Z. 242-243). Für Frau Sommer müssen solche Aktivitäten also einen *konkreten Nutzen* und ein *Ziel* haben, ansonsten wäre ihr ihre *„Zeit dafür zu schade“* (Z. 241). Eine *gute Organisation, genaue Zeitangaben* und die anschließende *Verwertbarkeit* wären also grundlegend, um Frau Sommer für eine aktive Beteiligung in der Volkshochschule zu gewinnen. Darüber hinaus sollte auch die *„Bezahlung“* (Z. 244) der Kursleiter-Tätigkeit stimmen, denn *„wenn du für deine Kurse gut bezahlt wirst, dann hast du auch ne andere Bindung letztendlich“* (Z. 245-246). Insofern betrachtet Frau Sommer das *Gehalt* als *ein* Kriterium, das in gewisser Weise dazu *verpflichtet*, sich stärker in der Einrichtung zu beteiligen (*„Und dann engagierst du dich vielleicht auch nochmal mehr“* Z. 246-247). Dieser Zusammenhang scheint für Frau Sommer *allgemein gültig* zu sein (*„Das ist nun mal so“* Z. 246). Eine letzte Bedingung von Frau Sommer bezieht sich auf die gewerkschaftliche *Interessenvertretung*. Sie selbst ist *„gewerkschaftlich organisiert“* (Z. 250) und findet aber, dass *„der ganze freiberufliche Honorar-Bildungsmarkt eigentlich sehr unterbelichtet ist“* (Z. 251-252). Frau Sommer hat offenbar das Gefühl, als 'Betroffene' des Honorar-Bildungsmarktes von ihrer

Gewerkschaft (GEW) **nicht wahrgenommen** zu werden, da „die ihren Fokus auf Lehrer haben“ (Z. 253). Zwar gäbe es Versuche, „**diese Zielgruppe mehr in den Blick zu nehmen**“ (Z. 257). Generell wähnt sich Frau Sommer jedoch **im Schatten anderer Berufsgruppen**, was sie offensichtlich als **unbefriedigend** empfindet.

Eigenverantwortliche Weiterqualifizierung

Aufgrund dieser Unzulänglichkeiten bleibt Frau Sommers Engagement für die Volkshochschule und auch in Bezug auf organisationsinterne Weiterbildungen begrenzt. So hat sie einerseits **eigenverantwortlich „angefangen**, noch dieses Zusatzstudium **Erwachsenenbildung zu studieren**“ (Z. 272-273), was dafür spricht, dass Frau Sommer ein **großes Interesse an der Arbeit mit Erwachsenen** haben muss, denn hauptberuflich arbeitet sie zumeist an Schulen mit Jugendlichen. Dennoch hat sie es „eben als Zusatzstudium und **nicht** als **gezielt** als ne Weiterbildung **für die Volkshochschule**“ (Z. 280-281) begonnen. Hiermit **grenzt sich** Frau Sommer deutlich **von ihrer nebenberuflichen Arbeitsstätte ab** und betont die **Eigenverantwortlichkeit** ihrer Weiterqualifizierung. Möglicherweise hat sie dabei auch **andere Erwachsenenbildungseinrichtungen vor Augen**, für die sie zukünftig gern tätig wäre.

Die bis hierhin gebildeten Kategorien werden im Folgenden als Eckpfeiler der Axialen Kodierung dienen. Vorerst wird es allerdings um die Offenlegung einer **wesentlichen**²⁹ Antipode gehen, welche in den Kategorien sichtbar wird und die im Verlauf der Axialen Kodierung aufgeschlüsselt werden soll.

29 Im Rahmen dieser Arbeit wird die *Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung* stark verkürzt durchgeführt, weil das Verfahren der Grounded Theory zu umfangreich ist, um alle Kodierschritte zeitlich und inhaltlich angemessen durchzuführen.

4.1.1.2 Offene Kodierung von Gegenhorizonten

Bei der Betrachtung der gebildeten Kategorien fallen vor allem zwei Phänomene auf, die widersprechend zueinander in Beziehung stehen: Während Frau Sommer einerseits *der Volkshochschule-Idee* sichtlich *nahe* steht und diese als *be-wahrens-wert* empfindet, kann sie sich andererseits *kaum mit der Volkshochschule identifizieren*. So würde sie sich *nicht als „Volkshochschule irgendwo vorstellen“* (Z. 171-172), es sei denn *konkrete formelle Angelegenheiten* („wenn ich jetzt äh zum Beispiel äh die externen Termine gebucht habe“ Z. 172-173) machen es unumgänglich. Frau Sommer *distanziert sich* in eindeutiger Weise *von* ihrer *nebenberuflichen Arbeitsstätte*, indem sie sich *äußerlich nur in Ausnahmefällen als Volkshochschulmitarbeiterin zu erkennen* gibt. Die Identifikation mit der Volkshochschule besteht für sie nur als *temporär notwendige Formalie*.

Auf der anderen Seite erwähnt Frau Sommer die *„Tradition der Volkshochschule“* (Z. 67-68) als positives Charakteristikum. Den Gedanken, ein *„offenes Programm für alle Interessierten* in der Bevölkerung“ (Z. 69) anzubieten, findet sie *„total lobenswert und richtig“* (Z. 68). Demzufolge kann sich Frau Sommer in hohem Maße *mit* dem historischen Hintergrund und *dem Bildungsideal der Einrichtung identifizieren*. Aus Frau Sommers Perspektive sollte dieser Grundgedanke *aufrecht erhalten* (Z. 76) werden. Hieraus ließe sich schlussfolgern, dass Frau Sommer Veranstaltungen an der Volkshochschule anbietet, *weil* sie auf diese Weise die *Idee* der Einrichtung *aktiv* mit *unterstützt*.

Warum sich Frau Sommer öffentlich trotzdem nur auf formaler Ebene mit der Volkshochschule identifiziert, soll im Axialen Kodierungsverfahren erschlossen werden. Entlang der Kategorie „Bewahrung und Unterstützung der Volkshochschul-Idee“ werden als erstes *jene* Kategorien in den Blick genommen, die begründen, *warum* und *auf welche Weise* sich Frau Sommer mit der Institution Volkshochschule identifizieren kann. Diesbezüglich kommt das „paradigmatische Modell“ nach Strauss und Corbin (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 78) nur begrenzt zum Einsatz. Im zweiten Schritt geht es darum, die *Hintergründe* und *Zusammenhänge* für Frau Sommers äußerlich distanzierte Haltung zur Volkshochschule aufzudecken. An dieser Stelle wird das paradigmatische Modell entlang der Kategorie

„Identifikation mit der Volkshochschule als temporär notwendige Formalie“ vollständig zum Einsatz kommen.

4.1.1.3 Axiale Kodierung entlang der Kategorie „Bewahrung und Unterstützung der Volkshochschul-Idee“

Ein zentrales Phänomen, das sich aus dem Interview mit Frau Sommer herauskristallisiert hat, ist mit der Kategorie **Bewahrung und Unterstützung der Volkshochschul-Idee** umschrieben worden. Frau Sommer macht deutlich, dass sie die *Einrichtung* als Ganzes *im hohen Maße wertschätzt*. Mit Adjektiven wie „lobenswert“, „richtig“ (Z. 68) sowie „unterstützenswert“ und „wichtig“ (Z. 76) drückt sie ihre *Anerkennung für die Volkshochschule* aus.

Die Gründe bzw. die ursächlichen Bedingungen dafür, dass Frau Sommer die *Idee Volkshochschule* im hohen Maße wertschätzt, können aus zwei Richtungen erschlossen werden: Zum einen ist das *Bildungsideal*, für das die Volkshochschule steht (ein „*offenes Programm für alle Interessierten* in der Bevölkerung“ Z. 69 *anzubieten*) und welches aus Frau Sommers Perspektive „total lobenswert und richtig“ (Z. 68) ist. Die Kursleiterin befindet sich – *ideologisch* betrachtet – also *am 'richtigen' Arbeitsplatz*. Sie *teilt* das *bildungspolitische Selbstverständnis* der Volkshochschule und findet dieses „sehr *unterstützenswert* und auch wichtig“ (Z. 75-76). Insofern kann angenommen werden, dass die Idee Volkshochschule *ein* Aspekt für Frau Sommer darstellt, mit dem sie sich *identifizieren* kann und der sie zur VHS-Lehrtätigkeit *animiert*.

In einem breiterem Kontext betrachtet geben die Kategorien **Offenheit als reizvolles Charakteristikum der Volkshochschule** sowie **Die Volkshochschule als individuelles Experimentierfeld** Aufschluss darüber, welche Bedeutung Einrichtung und Tätigkeit für Frau Sommer haben und *unter welcher Prämisse* sie sich mit der Volkshochschule identifiziert. Neben dem Bildungsideal übt diese Einrichtung offenbar noch einen anderen – eher *persönlichen* – *Reiz* auf die nebenberufliche Kursleiterin aus. Die Tatsache, dass die *Angebote der Volkshochschule* „*offen ausgeschrieben*“ werden und man „vorher nicht weiß, wer da kommt“ (Z. 24-25), löst bei Frau Sommer eine *ungeheure Neugier* aus. Für ihre

Tätigkeitsbegründung nutzt sie mehrfach die Adjektive „*interessant*“ (Z. 13, 18, 23) und „*spannend*“ (Z. 27, 34) und erklärt, dass sie einer Vertretung an der Volkshochschule deshalb zustimmte, „weil“ sie dort zuvor „noch nie (Z. 12) etwas angeboten habe. Insofern scheint die persönliche Neugier von Frau Sommer *ein* Faktor zu sein, der erklärt, warum sie an der Volkshochschule unterrichtet. Die *Einrichtung* ist für Frau Sommer *bedeutend*, weil sie *hier* ein hohes Maß an *Offenheit* und *Spannung* erlebt. Die *Zielgruppe* der Volkshochschule steht nicht – wie in politischen Stiftungen – schon von Anfang an fest, sondern *variiert* von Veranstaltung zu Veranstaltung. Während Frau Sommer am „August-Bebel-Institut“ oder in der „Friedrich-Ebert-Stiftung“ schon vorher weiß: „Ok, das ist irgendwie werden die Teilnehmer sich aus dem sozialdemokratischen Milieu zusammensetzen“ (Z. 36-38) und dementsprechende Erwartungen an sie herantragen, ist die *Teilnehmer-Konstellation in der Volkshochschule nicht kalkulierbar* und somit „spannend“ (Z. 34). Darüber hinaus kann man aus dem Vergleich mit politischen Stiftungen ableiten, dass Frau Sommer die *Volkshochschule als nicht politisierte Einrichtung* wertschätzt. Hier kann sie *ohne politische Restriktion* arbeiten.

Die *Arbeit* in der Einrichtung macht der nebenberuflich Lehrenden grundsätzlich „*Spaß*“ (Z. 184). Wäre sie zeitlich nicht so stark in anderen Zusammenhängen involviert, würde sie ihre VHS-Lehrtätigkeit „sicherlich auch *versuchen auszubauen*“ (Z. 184-185). Dabei ist das offene Zielgruppenkonzept der Volkshochschule nicht der einzige – für Frau Sommer positive – Aspekt. Was sie in der Einrichtung noch „*schön*“ findet ist, „dass man natürlich auch mal *neue Projekte ausprobieren* kann oder nen bisschen *experimentieren* kann“ (Z. 186-187). Offenbar gewährt die Institution Frau Sommer einen *großen eigenen Handlungsspielraum*, den sie *kreativ* und *eigenverantwortlich* ausgestalten kann. Diesen nutzt sie, indem sie sich *von außen Anregungen* holt (Z. 190) und diese vor Ort in 'ihrer' Volkshochschule *entsprechend implementiert* (Z. 195-197). Mit der Kategorie *Die Volkshochschule als individuelles Experimentierfeld* wird deutlich, welche *persönliche* Bedeutung die Einrichtung für Frau Sommer hat: Hier kann sie *individuelle Projekte* und neue *eigene Ideen* relativ *problemlos* „*ausprobieren*“. Jene

Entfaltungsmöglichkeiten, die in der bildungspolitischen Tradition der Volkshochschule angelegt sind, findet Frau Sommer in kaum einer anderen Einrichtung vor, weshalb sie die *Idee Volkshochschule* als besonders „unterstützenswert“ erachtet. Trotzdem geht Frau Sommer auf Distanz, als sie gefragt wird, ob sie sich mit der Volkshochschule identifizieren kann. Dieses Phänomen soll im nun folgenden Axialen Kodierungsverfahren aufgeschlüsselt werden.

4.1.1.4 Axiale Kodierung entlang der Kategorie „Identifikation mit der Volkshochschule als temporär notwendige Formalie“

Das entgegengesetzte Phänomen im Interview mit Frau Sommer ist unter der Kategorie **Identifikation mit der Volkshochschule als temporär notwendige Formalie** subsumiert worden. Frau Sommer betont gleich zu Beginn ihrer Antwort, dass sie sich im beruflichen Alltag *nicht als „Volkshochschule irgendwo vorstellen“* (Z. 171-172) würde, sondern sich *lediglich in konkreten formellen Angelegenheiten* – zum Beispiel bei der Buchung externer Termine – als Volkshochschulmitarbeiterin 'outet'. Sie *gibt* ihre *nebenberufliche Arbeitsstätte* in der Öffentlichkeit *nicht preis* und geht damit gezielt auf Distanz.

Eine wesentliche (ursächliche) Bedingung für ihre äußerliche Abgrenzung liegt gewiss darin begründet, dass Frau Sommer über eine *„hauptsächliche berufliche Identität“* (Z. 177) und (damit verbunden) über eine *Festanstellung* verfügt. Dass diese Arbeit für sie einen *größeren Wert* als ihre nebenberufliche Tätigkeit hat, wird nicht nur an dieser Stelle nachvollziehbar. Gleich zu Beginn stellt sie jene 'Rangfolge' klar heraus. Anhand der Kategorie **Der Einstieg als VHS-Kursleiterin – ein beiläufiger Akt** wird das deutlich. Frau Sommer arbeitet seit ca. drei Jahren für die Volkshochschule X. Trotz der überschaubaren Zeit kann sie sich nur *vage* an den Beginn ihrer Tätigkeits-Aufnahme *erinnern* (Z. 3-4) und gibt daher *ungenau Schätzungen* ab (Z. 4). Anders sieht es aus, als Frau Sommer auf ihren *beruflichen Schwerpunkt* und ihren *hauptberuflichen Arbeitsplatz* zu sprechen kommt. Hier *weiß* sie *ganz genau*, dass sie zum Thema 'Rechtsextremismus' seit „über zehn Jahren“ (Z. 14) arbeitet und „seit fünf Jahren“ (Z. 17) hauptberuflich in einem mobilen Beratungsteam tätig ist. Insofern macht Frau Sommer gleich zu Beginn darauf aufmerksam, wo ihre *berufliche Identität* liegt, nämlich dort, wo sie

„fest angestellt“ (Z. 178) ist. Aus Frau Sommers Perspektive hat Identifikation mit dem Arbeitsplatz etwas mit *Kontinuität*, *Dauer* und *Entwicklung* zu tun (Z. 178-179). Weil sie an der Volkshochschule nur *zeitlich befristet arbeitet*, kann sie sich vermeintlich auch nur *temporär* mit der Einrichtung und ihrer Rolle als nebenberufliche VHS-Kursleiterin *identifizieren*. Ein langfristiger *Identifikations-Entwicklungsprozess findet* aufgrund des zeitlich begrenzten Aufenthalts vor Ort für Frau Sommer *nicht statt*.

Ihre öffentliche Distanz zur Volkshochschule muss allerdings in einem breiteren Kontext betrachtet werden. Nicht nur ihre hauptberufliche Identität 'sorgt' dafür, dass Frau Sommer sich äußerlich von der Volkshochschule abgrenzt. Auch die *Einrichtung selbst* scheint Gründe für Frau Sommers reservierte Haltung zu bergen. Mit der Kategorie **Rückständigkeit als Image-Problem der Volkshochschule** wird deutlich, was Frau Sommer an der Einrichtung zweifeln lässt. Zum einen findet sie den Begriff Volkshochschule „ein bisschen *altertümlich* in-zwischen“ (Z. 64-65) und *problematisch*, weil dieser „*nicht ganz unbelastet* ist in der deutschen Geschichte“ (Z. 66). Hier zeigt sich, dass bereits der *Name der Organisation* aus Frau Sommers Perspektive *unmodern* klingt und darüber hinaus *historisch 'beschädigt'* ist. Auch *didaktisch-methodisch* und *visuell* sieht Frau Sommer die Volkshochschule in einem *kritischen Zustand*. Dies wird deutlich, als sie erklärt: „wenn ich jetzt ... ähm was schickes machen will, ja? Also nen schicken mit super-neuen Methoden oder so, dann würd ich wahrscheinlich noch nen bisschen weiter im Internet recherchieren“ (Z. 93-95) und – so ließe sich fortsetzen – *nicht auf die Methoden der Volkshochschule vertrauen*. Ebenso die *Etikettierung des VHS-Programmheftes als „Bleiwüste“* (Z. 105) und die hintergründige Frage „Oder wie sehen die *Räume* aus?“ (Z. 107) zeugen davon, dass Frau Sommer die *Umgebung „Volkshochschule“ kritisch reflektiert* und sich mit dieser offenbar nicht identifizieren kann.

Eine Kategorie, die als intervenierende Bedingung angesehen werden kann und welche Frau Sommers distanzierte Haltung möglicherweise bestärkt, ist **Der Qualitätsentwicklungsprozess als formelles Stückwerk**. So weiß die nebenberuflich Lehrende zwar über gewisse formelle „*Qualitätssachen*“ (Z. 162) in 'ihrer'

Volkshochschule Bescheid, hat aber den Eindruck, „das waren dann immer so *vereinzelte Tätigkeiten* und *nicht so lang*“ (Z. 165-166). Offenbar wurde Frau Sommer *weder persönlich noch schriftlich* von der Einrichtung über den stattfindenden Qualitätsentwicklungsprozess *in Kenntnis gesetzt* („Also ich hab's jedenfalls *nicht mitbekommen*“ Z. 160). Sie *erlebt* die *Veränderungen* in 'ihrer' Einrichtung lediglich *im Sinne kurzfristiger formeller Angelegenheiten* (Fortbildungsnachweise, Evaluationsbögen Z. 163-164) und nicht als einen inhaltlich abgeschlossenen und integrativen Prozess, indem ihre kritische Sichtweise gefragt ist.

Geringe Honorierung und Unsicherheit bei der Planung als Kehrseite der Volkshochschultätigkeit ist eine weitere organisationsbezogene Kategorie, die jene Bedingungen benennt, unter denen Frau Sommer arbeiten muss. Die Kursleiterin ist der Ansicht, dass die *VHS-Lehrtätigkeit nur 'leistbar'* ist, „wenn du noch irgendwie freiberuflich [...] *gut-bezahlte Aufträge* hast *oder* eben *fest ange stellt* bist irgendwo“ (Z. 199-201). Das heißt, selbst wenn Frau Sommer ihre Arbeit in der Volkshochschule ausbauen *wollte*, könnte sie es aus finanziellen Gründen nicht realisieren. Zudem steht die *Honorierung* aus Frau Sommers Perspektive *in keinem angemessenen Verhältnis zur vollbrachten Leistung* (Z. 203), welche unter Umständen nicht mal verwertet wird. Aufgrund *kurzfristiger Rückmeldungen*, „ob der Kurs stattfindet oder nicht“ (Z. 215), kann Frau Sommer ihre *Arbeit nicht* ordentlich *planen* und muss – trotz des Arbeitsaufwands – mit *finanziellen Verlusten* rechnen. Von daher ist die Volkshochschule für Frau Sommer ein *unsicherer Arbeitsplatz ohne Zukunft*.

Diese Umstände führen bei Frau Sommer zu entsprechenden Handlungsstrategien, welche sich zum Teil auch *gegen* die Organisation richten. Mit der Kategorie **Sich Arrangieren als Handlungsprinzip** wird deutlich, dass die Kursleiterin sich außerhalb ihrer Kurse *nicht* für die Volkshochschule *engagiert*, um beispielsweise das Problem der Rückständigkeit mit zu lösen. Vielmehr *hält sie sich zurück, registriert* (Z. 121) äußere Begebenheiten, fragt ganz pragmatisch: „*Wie kann ich damit arbeiten?*“ (Z. 121-122) und *meldet die Misstände nicht weiter*. Andererseits nutzt sie die Institution Volkshochschule (und vorhandenes Inventar) für sich

als *individuelles 'Experimentierfeld'*, um *eigene* Ideen und Projekte zu verwirklichen.

Mit der Kategorie **Sondierung förderlicher Kontakte** wird eine weitere Handlungsstrategie erkennbar, mit der Frau Sommer operiert. Sie „*sortiert*“ (Z. 141) VHS-Mitarbeiter/innen „*rein beruflich*“ (Z. 141) danach aus, ob diese „gerade interessant“ (Z. 142) *für sie* sind, sprich: ob die Personen in spannenden Projekten (Z. 142) arbeiten oder ihr vielleicht berufliche Vorteile (Z. 143) und Kooperationsmöglichkeiten verschaffen (Z. 143). Folglich *strebt* Frau Sommer *keinerlei private Kontakte an*, sondern nutzt die Volkshochschule – mehr oder weniger – um *förderliche Beziehungen für sich* aufzubauen. Dass die Kursleiterin bereits über ein *persönliches Arbeits-Netzwerk* verfügt, wird an einigen Stellen latent sichtbar. Beispielsweise hegt sie Kontakte zu der ihr nahe stehenden Landeszentrale für politische Bildung (Z. 41-43), über die ihr Grundkurs Politik letztendlich zustande kam.

Die Kategorie **Eigenverantwortliche Weiterqualifizierung** unterstreicht, dass Frau Sommers Handlungsweisen nicht in erster Linie der Volkshochschule als unsicherer Arbeitsstätte zugute kommen. Sie betont, dass sie ihr Zusatzstudium Erwachsenenbildung „*nicht* als *gezielt* als ne Weiterbildung *für die Volkshochschule*“ (Z. 280-281) aufgenommen habe. Insofern qualifiziert sich Frau Sommer eigenverantwortlich weiter, um ihr *eigenes Profil* zu schärfen und damit vielleicht bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben.

Die Konsequenz, die aus Frau Sommers Handlungsweisen resultiert, korrespondiert mit dem Phänomen: Die Kursleiterin *identifiziert sich äußerlich mit der Volkshochschule* nur soweit *wie es (zeitlich) nötig ist*. Was (alternativ) passieren müsste, damit sie die Volkshochschule nicht nur *mental* sondern auch *aktiv* unterstützt, benennt Frau Sommer an verschiedenen Stellen selbst: Um sich mit der Volkshochschule *im hohen Maße* identifizieren zu können, ist eine **Feststellung** sowie eine *kontinuierliche* und *längerfristige Arbeit* (Z. 178-179) Grundvoraussetzung. Allerdings erwähnt Frau Sommer auch andere Aspekte, die sie *im kleinen Rahmen* zu einem stärkeren Engagement animieren würden. So hat sie auf

bisherigen *Dozententreffen* offenbar deshalb kaum Kontakte geknüpft, weil diese *nur selten* stattfinden (Z. 139) und weil sie dort noch nicht auf *die* Personen getroffen ist, die ihr *thematisch nahe* stehen (Z. 140). *Mehrfache Treffen mit Kollegen aus ähnlichen Fachrichtungen* wären demzufolge *eine* Bedingung für Frau Sommer, um ihre Arbeitskontakte auch innerhalb der Volkshochschule auszuweiten. Um sich *gezielt* (z.B. in Qualitätszirkeln) in der Volkshochschule zu beteiligen, müssten für Frau Sommer mehrere **Bedingungen für eine aktive Beteiligung** zusammentreffen: Neben dem Faktor, dass *Arbeit und Umfeld stimmen* müssen (Z. 237), sollten auch „*reale Einflussmöglichkeiten*“ (Z. 238) vorhanden sein. Ein *konkreter Nutzen* ist Frau Sommer äußerst wichtig. Auch eine *gute Bezahlung* ihrer Kurse würde sie *anspornen* (und vielleicht sogar *moralisch verpflichten*) sich mehr für die Einrichtung einzusetzen (Z. 246-247). Nicht zuletzt fordert Frau Sommer von Seiten der *Gewerkschaft*, die *Gruppe der frei- und nebenberuflich Lehrenden* – und damit auch sie – „*mehr in den Blick zu nehmen*“ (Z. 257). Durch eine *stärkere Interessenvertretung* erhofft sich Frau Sommer möglicherweise eine *Aufwertung ihrer Tätigkeit* und eine *Erhöhung ihres Honorarsatzes*.

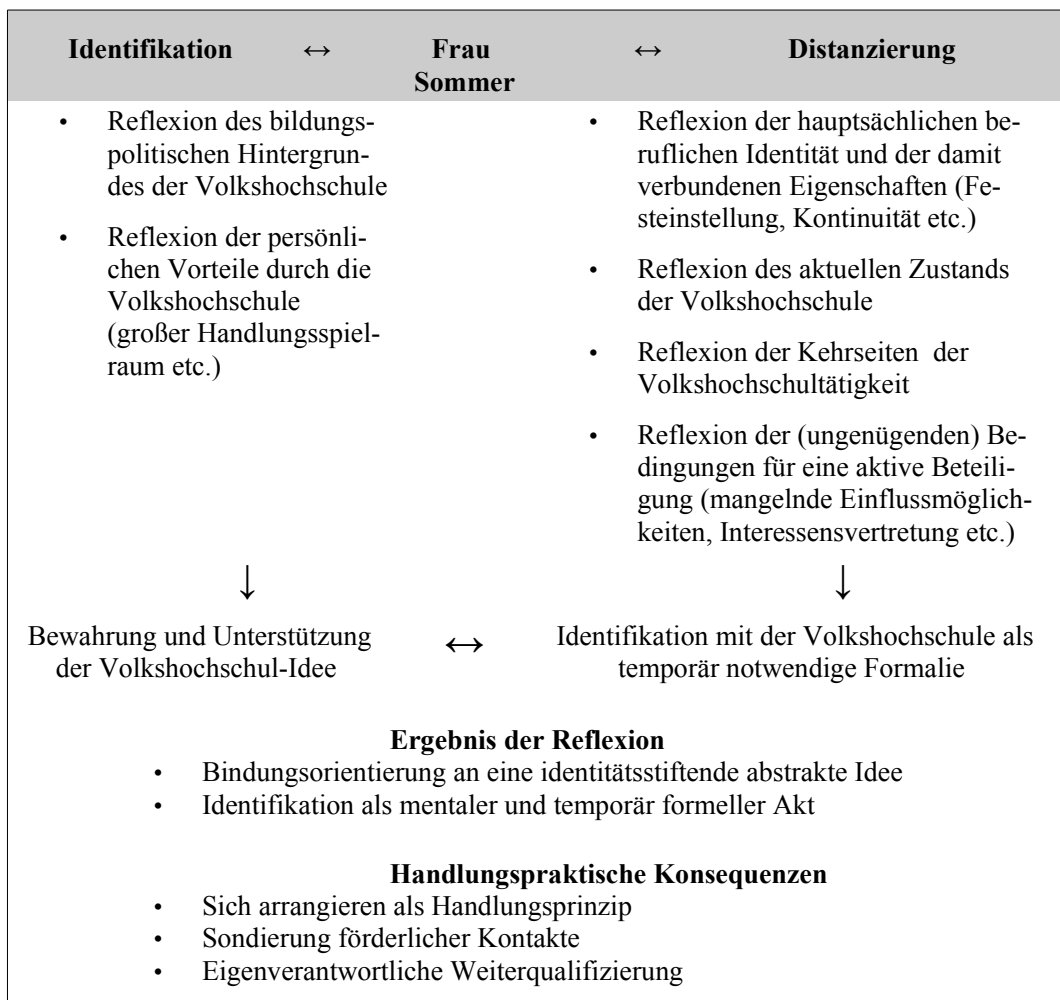
Da sich die nebenberuflich Lehrende aber nur marginal von ihrer Gewerkschaft vertreten fühlt und alle anderen *Bedingungen* (Bezahlung, Einflussmöglichkeiten etc.) für sie ebenfalls *nicht erfüllt* sind, bleiben – neben ihrer *Lehrtätigkeit* – die *Idee Volkshochschule* und die damit verbundenen *Vorzüge* (Offenheit für Experimente etc.) für Frau Sommer die *einzig nennenswerten innerbetrieblichen Bindungsmomente*. Außerhalb der Volkshochschule stehen für die Kursleiterin der Hauptberuf und organisationsübergreifende Kontakte im Mittelpunkt.

Im nun folgenden Abschnitt wird es darum gehen, den Begründungstyp Frau Sommer klar herauszustellen. Diesbezüglich geht es nicht um die Vollständigkeit der Begründung ihrer Aussagen, sondern darum, ein *Grundmuster* in ihrer Argumentation zu erkennen und wesentliche 'Ergebnisse' festzuhalten.

4.1.1.5 Der Begründungstyp Frau Sommer: Identifikation und Distanzierung durch Reflexion

Auf der Grundlage der gebildeten (Sub-)Kategorien sowie deren Verbindung in der Axialen Kodierung soll nun visualisiert (Abbildung 1) werden, *welcher Modus* in Frau Sommers Argumentation dominiert. Folgendes Muster lässt sich meines Erachtens erkennen:

Abbildung 1: Begründungstyp „Identifikation und Distanzierung durch Reflexion“



Quelle: Eigener Entwurf

Mit der Abbildung werden drei Aspekte deutlich: Zum einen begründet Frau Sommer ihre Haltung zur Volkshochschule und ihrer dortigen Tätigkeit, indem sie identitätstiftende und kritische Momente *innerhalb* des Systems Volkshochschule *reflektiert*. Zum Zweiten fällt auf, dass für Frau Sommer am Ende der Reflexion

jenes 'Register' umfangreicher ausfällt, welches mit kritischen Aspekten gefüllt ist. Diese Komponenten (z.B. Reflexion der Kehrseiten der Volkshochschultätigkeit) führen bei Frau Sommer zur Distanzierung von der Organisation. Als Drittes lässt sich konstatieren, dass neben der Lehrtätigkeit ein *Abstraktum* – und zwar die *Idee* Volkshochschule – offenbar *nicht genügt*, um sich öffentlich mit der Volkshochschule zu identifizieren. Die Präsentation als VHS-Mitarbeiterin verbleibt auf formeller Ebene und offenbart sich in Frau Sommers *rationell geprägten Handlungsweisen* (z.B. Sondierung förderlicher Kontakte).

In Anlehnung an diese ersten Ergebnisse soll nun ein weiterer Fall analysiert und – im Sinne einer vergleichenden Analyse – zu Frau Sommer kontrastierend in Beziehung gesetzt werden. Hierfür bietet sich das Interview mit Herr Schäfer an, welches im folgenden Abschnitt vorgestellt und analysiert wird.

4.1.2 Herr Schäfer – eine formulierende Interpretation

Herr Schäfer ist 63 Jahre alt und hat beruflich bereits verschiedene Stationen durchlaufen. Als Pädagoge und promovierter Sportpsychologe war er sowohl an Schulen als auch am Institut für Lehrerbildung tätig (Z. 46-48). Später folgte eine Beschäftigung als Führungskraft in einem Versicherungskonzern. Nachdem Herr Schäfer vor drei Jahren in Rente ging (Z. 5-6), stieß er in einem Verkaufsmarkt – wo gerade eine Berufsinformationsveranstaltung stattfand – auf den Stand der Volkshochschule D, die einen Aushang machten mit der Aufschrift: „Wir suchen Kursleiter für den zweiten Bildungsweg“ (Z. 9-10). Nach einem persönlichen Anruf, einem „Gespräch mit der Verantwortlichen“ (Z. 11-12) und dem Einreichen seiner Bewerbungsunterlagen (Z. 13) erhielt Herr Schäfer die ausgeschriebene Stelle. Sein **Einstieg als nebenberuflich Lehrender in einer ländlich gelegenen Volkshochschule** erfolgte somit auf Eigeninitiative und nach Beendigung seiner eigentlichen beruflichen Laufbahn.

Bereits vor der Wende hatte Herr Schäfer **Kontakte zur Volkshochschule der DDR**, „weil die auch immer mal von uns Lehrer haben wollten für diese Abendkurse“ (Z. 216-217). Er selbst führte zu jenem Zeitpunkt keine Kursleitertätigkeit aus, da er beruflich voll beschäftigt war (Z. 214-215). Allerdings hielt er „Eltern-

Vorträge“ (Z. 221) für die URANIA und „dass hat sehr viel Spaß gemacht und bei den Eltern auch viel Resonanz hinterlassen“ (Z. 226-227).

Die grundlegende **Motivation**, eine Lehrtätigkeit in der Volkshochschule aufzunehmen, sieht Herr Schäfer „eindeutig“ darin, „geistig aktiv zu bleiben“ (Z. 41-45). Darüber hinaus möchte er seine langjährigen Berufserfahrungen nicht brach liegen lassen, sondern „noch weiter anwenden“ (Z. 48-49). Er sieht sich ganz als Pädagoge (Z. 52), der die Jugendlichen im hohen Maße unterstützt (Z. 50-51) und der diesen Einsatz offenbar auf andere Weise wieder „zurückgezahlt kriegt“ (Z. 53). So erzählt Herr Schäfer von einem Jungen, dem er einst geholfen hat und der ihn noch heute wöchentlich anruft, „berichtet wies weitergeht und das ist ... immer schönes“ (Z. 62). Ein weiteres „Motiv“ (Z. 75) für seine Volkshochschultätigkeit führt Herr Schäfer in Zusammenhang mit der Einrichtung an: „Ich bin eigentlich gerne in einem Team, in einem Kollektiv, weil äh das in meinen Erfahrungen mein Berufsleben äh ... das macht einfach mehr Spaß. Nicht nur einzeln alleine zu arbeiten, sondern in einer Gruppe zu arbeiten, sich auszutauschen“ (Z. 75-78). Demnach sucht Herr Schäfer in der Volkshochschule auch den Kontakt zu anderen 'Pädagogen'. Des Weiteren gibt er den Grundkurs nicht, um sich „nur zu beschäftigen“ (Z. 43). Das Honorar spielt für Herr Schäfer ebenfalls eine – wenn auch keine existentielle – Rolle. Den Nebenverdienst nutzt der Rentner als „Urlaubsgeld“ (Z. 42).

In der Volkshochschule bereitet Herr Schäfer Jugendliche mithilfe eines **Grundkurses** auf den **zweiten Bildungsweg** vor (Z. 14). Er selbst unterrichtet das Fach „Lernen lernen“ (Z. 29), wo es unter anderem um Lerntechniken und Lernmethoden geht (Z. 30). Diese **Tätigkeit** führt Herr Schäfer acht Stunden die Woche aus, „mehr darf ich auch gar nicht machen, weil ich als Rentner mit sechzig nicht mehr zuverdienen darf“ (Z. 38-39). Folglich wird Herr Schäfers Betätigungsdrang allein durch äußere Faktoren begrenzt.

Auch außerhalb des Grundkurses sucht Herr Schäfer die **aktive Beteiligung in der Volkshochschule**. So nimmt er aus freien Stücken an den wissenschaftlichen Seminaren (Z. 79) und Planungsveranstaltungen (Z. 83) der Volkshochschule teil,

„wo viele Dinge besprochen werden, die mich eigentlich gar nicht tangieren“ (Z. 85-86). Weil die Themen jedoch „so interessant“ (Z. 86-87) sind und er Freude am Mitdiskutieren und Anregungen geben (Z. 87) hat, besucht er solche Veranstaltungen gern. Auch außerhalb des Hauses ist Herr Schäfer bemüht, mit der Lehrerschaft in Kontakt zu treten. Im Zuge einer „Auswertungsveranstaltung“ (Z. 113) hat der nebenberuflich Lehrende „den Vorschlag unterbreitet, dass wir ne Kanufahrt machen“ (Z. 114-115). Er selbst organisierte die Tour (Z. 116), was bei den Dozierenden offenbar gut ankam („Das hat großen Eindruck hinterlassen“ Z. 116-117). Herr Schäfer bezweckte damit ein besseres Kennenlernen der Kursleitenden untereinander (Z. 119) sowie persönliche Gespräche, in denen man „viele Tipps“ (120) mitbekommt und ein gegenseitiger Austausch stattfinden kann (Z. 121).

Im Fachbereich von Herr Schäfer stehen zwar alle **Kursleitenden** („da sind vier Leute beschäftigt“ Z. 132) zueinander in **Kontakt** (Z. 111). Außerhalb des Grundkurses und im beruflichen Alltag findet hingegen selten ein Austausch statt, „weil jeder mit sich beschäftigt ist“ (Z. 122-123). Herr Schäfer vermutet, dass die meisten an „vielen Einrichtungen tätig“ sind, dadurch ein enges „Zeit-Korsett“ (Z. 134) haben und aufgrund dessen „häufige Begegnungen“ (Z. 139) nicht möglich sind. Allerdings scheinen Dozierende und Programmbereichsleiter/innen häufig per Email zu kommunizieren. So erwähnt Herr Schäfer in seinen Erzählungen, dass im Zuge der Auswertungsveranstaltung „von Frau H ins Mail gestellt wurde: Was könnte man machen?“ (Z. 113-114) und auch zukünftige Kursangebote per Email an die Lehrerschaft versendet werden (Z. 144-145).

Die **Einrichtung Volkshochschule** erlebt Herr Schäfer offenkundig über die dort tätigen Personen. Er hat den Eindruck, dass es eine „unwahrscheinlich große Anzahl kreativer Leute auch im Führungsbereich“ (Z. 88-89) gibt. Dem Volkshochschulleiter hält er zugute, dass er „unwahrscheinlich viel an Ideen“ (Z. 90) einbringt und seine Mitarbeiter ebenfalls „unwahrscheinlich viel Ideen entwickeln“ (Z. 91-92), die nicht nur auf dem Papier stehen, sondern die auch an den Mann, an die Frau gebracht werden (Z. 93-94). Die Bedingungen innerhalb der Volkshochschule sind offenbar so, „dass man sagen kann: Mann kann all das

machen, was man in der Bildung anbieten kann (Z. 95-96). Herr Schäfer empfindet die Einrichtung als „großzügig“ (Z. 97), weil sie anfallende Kosten (z.B. für Arbeitsblätter) übernimmt und dadurch die Möglichkeit gegeben ist, methodisch vielfältig zu arbeiten (Z. 99-100). Auch in schwierigen pädagogischen Situationen erfährt Herr Schäfer ausreichend Unterstützung („da machen die Mitarbeiter sehr viel, um das auch in der Truppe zu beraten, wie man daran geht und find ich sehr angenehm“ (Z. 107-109). Problematische Situationen hat der nebenberuflich Lehrende bisher nur im Zusammenhang mit anderen Einrichtungen (z.B. ARGE Z. 263) erlebt. Während 'seine' Volkshochschule Schwierigkeiten aktiv bewältigt und konkrete Dinge „umsetzt“ (Z. 264) bzw. „durchsetzt“ (Z. 268), ist aus Herr Schäfers Perspektive auf das Arbeitsamt kein Verlass („die haben dann immer doch mal nen Rückzieher gemacht, wens darum ging“ Z. 268-269). Er glaubt, dass die Mitarbeiter/innen dort „teilweise zeitlich überfordert“ (Z. 273) sind, wohingegen die Lehrerschaft der Volkshochschule „für jeden einzelnen alles“ (Z. 274) gibt.

Als Herr Schäfer gefragt wird, ob er sich mit der Volkshochschule **identifizieren** könne, antwortet er überzeugt: „Ja, absolut“ (Z. 181), geht dann aber ein Schritt zurück („Also äh mit der Volkshochschule an sich ist schwer zu beantworten“ Z. 181-182) und konkretisiert seine Antwort („Das, was ich hier erlebe, ja. Z. 182). Er vergleicht die Volkshochschule D mit der Volkshochschule zu DDR-Zeiten und stellt fest, dass letztere – trotz ähnlicher Strukturierung – wohl ein „sehr routinier-tes Unternehmen“ (Z. 186) war. Im nächsten Schritt stellt Herr Schäfer die Volkshochschule den heutigen Schülerhilfen (Z. 188) gegenüber. Diesbezüglich findet er die Leistung und das Angebot der Volkshochschule „absolut besser und attraktiver als das, was diese Schülerhilfsfirmen machen“ (Z. 187-188). Die Schülerhilfen erlebt er – aus persönlicher Erfahrung heraus – als „Abzocke“ (Z. 191) und einen Ort, wo „Knebelverträge“ (Z. 193) und schlechte Angebote (Z. 193-194) das Lernen verhindern (Z. 195). In der Volkshochschule D steht aus Herr Schäfers Perspektive etwas anderes im Vordergrund: „Hier geht's immer um Qualität der Arbeit“ (Z. 196-197). So würden die Dozierenden mit „Power und auch mit den nötigen Voraussetzungen“ (Z.199-200) ihre Kurse abhalten. Nicht jeder Lehrende,

der sich bewirbt, werde angenommen (Z. 200-201). Auch von der angegliederten Musikschule, in der Herr Schäfers Enkelkinder aktiv sind (Z. 208-209), ist er begeistert („Ist schon toll, was die hier machen“ Z. 211).

Während Herr Schäfer offenbar wahrnimmt, dass es in 'seiner' Volkshochschule um Qualität geht (Z. 196-197), hat er auf der anderen Seite den **Qualitätsentwicklungs-Prozess** in 'seiner' Einrichtung nicht mitbekommen („Nein, da hatt ich nichts mit zu tun“ Z. 236, „Das ist völlig an mir vorbeigegangen“ Z. 249-250).

In puncto **eigener Weiterqualifizierung** sucht sich Herr Schäfer mittlerweile aus, was er machen möchte. Als ausgebildeter Lehrer glaubt er nicht nochmal extra auf die „Schulbank“ (Z. 254) zu müssen („Also äh für die vier Stunden, die ich mache und für das, was ich mache, das das beherrsch ich eigentlich“ Z. 253-254). Trotzdem ist er neugierig, wenn es um Dinge geht, die für ihn „neu“ sind („dann steig ich ein“ Z. 255). Wenngleich er beruflich damit vielleicht nichts mehr anfangen kann, so sieht Herr Schäfer noch eine andere Verwendung des neuen Wissens („Das kann man ja auch für seine eigenen Enkelkinder gebrauchen weiter mit“ (Z. 257-258).

Ans Aufhören denkt Herr Schäfer nicht. Er macht bereits – neben seiner Lehrtätigkeit im Grundkurs – konkrete **zukünftige Planungen für weitere Lehrveranstaltungen**. Über Frau H hat Herr Schäfer erfahren, dass es bald „neue Angebote“ (Z. 144) im Bereich Kundenkommunikation geben soll und „da überleg ich, ob ich da ran gehe“ (Z. 144). Obwohl er als Rentner eigentlich nicht mehr arbeiten darf, hat der VHS-Lehrer bereits eine Lösung gefunden („dass ich das [...] auf meine Frau schreibe“ Z. 171-172). Er stellt klar, dass er sich für diese Arbeit noch jung und leidenschaftlich genug fühlt: „Und ich hab auch noch keine Probleme damit, das auch zu machen, wenn ich nen bisschen älter bin. Noch ist das Feuer da“ (Z. 175-177). Demzufolge wird Herr Schäfer der Volkshochschule D noch auf längere Zeit erhalten bleiben.

Auf der Basis dieser kurzen Fall-Darstellung wird im nächsten Schritt abermals die Offene Kodierung und die Kategorienbildung in Form von Überschriften erfolgen.

4.1.2.1 Offene Kodierung

Der Einstieg als VHS-Kursleiter – ein selbstbestimmter Entschluss

Herr Schäfer ist 63 Jahre alt und seit drei Jahren Rentner. Obwohl seine berufliche Laufbahn faktisch beendet ist, betätigt er sich seitdem als nebenberuflicher Kursleiter in einer ländlich gelegenen Volkshochschule. In einem Verkaufsmarkt, „wo über Berufe informiert wurde und über Bildung informiert wurde“ (Z. 7-8) *entdeckte* Herr Schäfer einen Stand der örtlichen Volkshochschule, die einen *Ausgang* machten mit der Aufschrift: „*Wir suchen Kursleiter für den zweiten Bildungsweg*“ (Z. 9-10). Offenbar *fühlte sich* der ausgebildete Lehrer von der Stellenanzeige *angesprochen*, denn er *ergriff* sofort *die Initiative*, *rief* in der Volkshochschule *an* und reichte seine *Bewerbungsunterlagen* ein (Z. 10-13). Der Einstieg als nebenberuflich Lehrender war für Herr Schäfer demzufolge eine *bewusste Entscheidung* und *selbstbestimmter Akt*.

Erwachsenenbildung und Volkshochschule als lang vertraute Institutionen

Bereits vor der Wende hegte Herr Schäfer – in seiner Funktion als Pädagoge und Mitarbeiter am Institut für Lehrerbildung – „*natürlich*“ (Z. 215) *Kontakte zur Volkshochschule der DDR*, „weil die auch immer mal *von uns Lehrer haben wollten* für diese Abendkurse“ (Z. 216-217). Aufgrund dieser 'Zusammenarbeit' ist Herr Schäfer *seit langem* (Z. 182-183) und ganz *selbstverständlich* („natürlich“) *mit* der Institution *Volkshochschule vertraut*. Er selbst war in diesem Zeitraum zwar kein VHS-Kursleiter (Z. 214-215), übte jedoch eine anderweitige *erwachsenenpädagogische Tätigkeit* aus. So hat Herr Schäfer „zu DDR-Zeiten *sehr viel für die URANIA gemacht*“ (Z. 219), wo er Elternvorträge (Z. 221) hielt. Die Betonung, dass er „sehr viel“ gemacht habe, zeugt von einem *großen Engagement* und *viel Arbeit*, die Herr Schäfer neben seiner Lehrtätigkeit zusätzlich investierte. Da es ihm offenkundig *viel Freude* bereitete („das hat *sehr viel Spaß* gemacht“ Z. 226) und die Vorträge ihm *Erfolg* und *Anerkennung* bescherten („und bei den Eltern auch *viel Resonanz* hinterlassen“ Z. 226-227), blieb Herr Schäfer über längere Zeit für die URANIA tätig. Daraus wird ersichtlich, dass der ehemalige Lehrer nicht nur über einen *langjährigen pädagogischen Erfahrungsweg*

schatz verfügt, sonder der Bereich *Erwachsenenbildung* sowie die Institution *Volkshochschule* ihm schon seit langem *geläufig* waren.

Geistige Betätigung, pädagogisches Wirken, Gemeinschaftssinn und Urlaubsgeld als Motivationsfaktoren

Für Herr Schäfer gab es nicht nur einen Beweggrund, die Tätigkeit als VHS-Kursleiter aufzunehmen. Zum einen war es „*eindeutig*“ sein *persönlicher Ansporn*, „*geistig aktiv zu bleiben*“ (Z. 41-45). Herr Schäfer möchte sich folglich auch als Rentner *intellektuell betätigen*, *geistig rege* und dadurch vielleicht *wach* und *jung* bleiben. Neben diesem persönlichen Wunsch ist es sein Anliegen, „*das, was man mal viele Jahre gemacht hat*“ (Z. 45-46) als Pädagoge „bisschen noch *weiter anwenden* zu können“ (Z. 48-49). Herr Schäfer hofft, dass er seine *langjährigen Berufserfahrungen* auch in der Volkshochschule weiterhin *selbständig gebrauchen* kann und seine *Fürsorge als Pädagoge* im Bereich des Grundkurses gefragt ist. Dies wird deutlich, als er bemerkt: „Also jeder der will, wer lernen will, *für den bin ich da* und da ... ist auch *keine Zeitfrage*, sondern das ist eigentlich einfach ... also *da bin ich Pädagoge* und will dem auch *soviel wie möglich geben*“ (Z. 50-53). Der ehemalige Lehrer fühlt sich offenbar mit seiner *Rolle als Pädagoge* und den dazugehörigen *beruflichen Idealen* eng verbunden. Herr Schäfer ist sichtlich bereit, erzieherisch zu wirken und sich dabei im hohen Maße für 'seine Schützlinge' *aufzuopfern*. Allerdings tut er dies, „*weil* man das auch *zurückgezahlt* kriegt“ (Z. 53). Herr Schäfer erwartet demnach einen *Gegenwert* bzw. eine *Belohnung* für seine pädagogischen Mühen. Anhand eines Beispiels macht er deutlich, welche Art von Ausgleich er sich erhofft: So hat Herr Schäfer vor nicht allzu langer Zeit einem Jungen auf sportlicher Ebene geholfen („ich hab ihn darauf vorbereitet“ Z. 56-57). Daraus hat sich erkennbar eine *enge* (Vater-Sohn-) *Beziehung* entwickelt, denn der Junge „*ruft mich fast jede Woche an*, berichtet wies weitergeht und das ist ... *immer schönes*“ (Z. 61-62). Die Belohnung, die Herr Schäfer erhält, ist also *Dank* und *Anerkennung* einerseits, in gewisser Weise auch *Liebe* und die Entstehung einer *persönlichen Beziehung* andererseits. Kontakt sucht der VHS-Kursleiter auch im Kreise seiner *Arbeitskollegen*, die für Herr

Schäfers Entscheidung ebenfalls maßgebend waren: „Ich bin eigentlich *gerne in einem Team*, in einem *Kollektiv*, weil äh das in meinen Erfahrungen mein Berufsleben äh ... das *macht einfach mehr Spaß*. Nicht nur einzeln alleine zu arbeiten, sondern *in einer Gruppe zu arbeiten, sich auszutauschen*“ (Z. 75-78). Hier wird verständlich, warum sich Herr Schäfer als Rentner nicht irgendein Hobby gesucht hat, sondern eine pädagogische *Einrichtung als Betätigungsfeld* vorzieht; *Weil* er Freude am *gemeinschaftlichen* Arbeiten hat, er Kommunikation und persönliche Kontakte schätzt, ist ihm die Einrichtung *Volkshochschule als Begegnungsstätte* sehr wichtig. Als einen vierten Aspekt erwähnt Herr Schäfer das *Honorar*. So gibt der Rentner keine Kurse, um sich „nur zu beschäftigen“ (Z. 43), was daraufhin deutet, dass Herr Schäfer einen *Gegenwert für seine Leistungen* einfordert. In diesem Sinne nimmt er das Honorar vermutlich als *offizielle Anerkennung* wahr. Ferner hat der Lohn einen *netten Nebeneffekt*: Der Zuverdienst dient ihm und seiner Frau als „nen *Urlaubsgeld nebenbei*“ (Z. 42).

Die VHS-Lehrtätigkeit – ein von außen begrenzter Job

Herr Schäfers Aufgabe in der Volkshochschule ist es, Jugendliche mithilfe eines Grundkurses – und speziell durch das Fach „Lernen lernen“ (Z. 29) – auf den zweiten Bildungsweg vorzubereiten (Z. 14). Diese *Tätigkeit* schildert Herr Schäfer auf sehr umfangreiche Art und Weise, was darauf schließen lässt, dass diese eine *hohe Bedeutung* für ihn haben muss. Jener Eindruck verstärkt sich, als er erklärt: „ich mache *acht Stunden in der Woche, mehr darf ich auch gar nicht machen*, weil ich als Rentner mit sechzig nicht mehr zuverdienen darf“ (Z. 38-39). Dass Herr Schäfer acht Stunden wöchentlich in der Volkshochschule verbringt, zeugt von einer *regelmäßigen* und *beständigen Tätigkeit*. Die Arbeit macht Herr Schäfer offenbar soviel Freude, dass er *am liebsten noch mehr unterrichten* würde. Er „*darf*“ seinen *Betätigungsdrang* jedoch *nicht voll ausleben*, weil *äußere Begebenheiten* („weil ich als Rentner [...] nicht mehr zuverdienen darf“ Z. 38-39) seinen Arbeitseinsatz *begrenzen*. Würde es nach Herr Schäfer gehen, wäre seine Mitarbeit noch umfangreicher.

Aktive Beteiligung als Handlungsprinzip

Das Engagement von Herr Schäfer beschränkt sich nicht nur auf die direkte Kursleitertätigkeit. Auch außerhalb des Grundkurses *beteiligt* er *sich freiwillig* („obwohl ichs gar nicht müsste“ Z. 78-79) *an* „*wissenschaftlichen Seminaren*“ (Z. 79) bzw. *an* „*Planungsveranstaltungen*“ (Z. 83) der Volkshochschule. Obgleich dort „*Dinge* besprochen werden“, die ihn „*eigentlich gar nicht tangieren*“ (Z. 85-86), *wecken* die Themen Herr Schäfers *Interesse* (Z. 86-87) und *regen ihn zur aktiven Beteiligung* in den Sitzungen *an*. Dem VHS-Kursleiter macht es einfach „*Spaß*, [...] da mit zu *diskutieren*, auch *Anregungen zu geben*“ (Z. 87). Offenbar sucht Herr Schäfer den *Dialog* bzw. die *Kommunikation mit seinen Kollegen* und empfindet es als Glück, seine – durch langjährige Berufserfahrungen erworbene – *Expertise weitergeben* zu dürfen. Auch außerhalb des Hauses *sucht* Herr Schäfer nach möglichst *gemeinschaftlichen Aktivitäten*. Im Zusammenhang mit einer „Auswertungsveranstaltung“ (Z. 113) *schlägt* der ehemalige Lehrer *vor*, nicht nur die übliche Besprechung zu absolvieren (Z. 117-119), sondern eine „*Kanu-Fahrt*“ (Z. 115) zu machen. Herr Schäfer (er)wartet demnach nicht, dass die fest angestellten VHS-Mitarbeiter/innen die alljährliche Veranstaltung vorbereiten. Vielmehr *bringt* er *eigene Ideen* – und damit verbunden *eigene Wünsche – ein*. Nicht zuletzt *setzt* Herr Schäfer diesen *Vorschlag* auch *eigenständig um* („hab ich das organisiert“ Z. 116). Die Kanu-Fahrt entspricht vermutlich seinem Bedürfnis nach *kollektivem Erleben*. Darüber hinaus hofft Herr Schäfer, seine Kollegen *auf persönlicher Ebene besser kennen zu lernen* und in beruflicher Hinsicht *wichtige Hinweise* zu erhalten („man kann auch mal sich son bisschen näher kennen lernen und im nächsten *persönlichen Gespräch* ist es auch so, dass man *viele Tipps* kriegt“ Z. 119-120). Sein Engagement zahlt sich offenkundig aus, denn bei der Lehrerschaft hat dies „*großen Eindruck hinterlassen*“ (Z. 117). Herr Schäfer hat mit der Kanu-Fahrt demnach nicht nur Menschen miteinander in Verbindung gebracht, sondern erhielt (als Ausgleich) für seine Mühen *Dank, Anerkennung* und *Respekt* von seinen Kollegen.

Arbeiten in kleinen Gruppen und Email-Kommunikation im Alltag

Im *Alltag* beschränkt sich Herr Schäfers Kontakt auf den Kreis der Grundkurs-Lehrer/innen („da sind **vier Leute** beschäftigt“ Z. 132). Ein „Erfahrungsaustausch“ (Z. 121) im größeren Kontext findet nicht statt, „weil **jeder mit sich beschäftigt** ist“ (Z. 122-123). Demnach stellt die *Kanu-Fahrt* eine besondere *Ausnahme* für Herr Schäfer dar. *Werktags* dominiert anscheinend die alleinige Arbeit bzw. der Austausch in kleinen Gruppen. Dem Rentner ist bewusst, dass „**die meisten** von denen **außer mir**“ (Z. 132-133) **für mehrere Einrichtungen** gleichzeitig arbeiten und „die haben natürlich auch ein *Zeit-Korsett*, das sehr eng ist“ (Z. 134-135). Herr Schäfer stellt damit in Rechnung, dass er im Gegensatz zu seinen Mitstreiter/innen *zeitlich nicht in einem Korsett* „*eingeschnürt*“ ist (und sich daher für die Belange der Volkshochschule stärker einsetzen kann). Ihm ist „klar“, dass die *Möglichkeiten für „häufige Begegnungen“* (Z. 139) deshalb **stark begrenzt** sind, was er – angesichts seiner starken Teamorientierung – möglicherweise bedauert. Allerdings findet zwischen Dozierenden und anderen VHS-Mitarbeiter/innen auch ein *Austausch per Email* statt. Herr Schäfer erwähnt, dass die Auswertungsveranstaltung über den Verteiler debattiert wurde (Z. 113-114) und dass Lehrende über zukünftige Kursangebote ebenfalls per Email benachrichtigt werden (Z. 144-145). Daraus lässt sich im Kleinen schließen, dass das Medium Internet für die (*virtuelle*) *Verbindung aller VHS-Mitarbeiter/innen* genutzt wird und speziell für Herr Schäfer eine geeignete *Plattform* darstellt, **um eigene Initiativen in Gang zu setzen**.

Die Volkshochschule als personell kreatives und durchsetzungsstarkes Zentrum

'Seine' Volkshochschule erlebt Herr Schäfer erkennbar über das dort tätige *Personal*, das in ihm regelrecht *Begeisterung* auslöst. So hat er den Eindruck, „es gibt hier ne **unwahrscheinlich große Anzahl kreativer Leute** auch im Führungsbereich“ (Z. 88-89) und bemerkt in Bezug auf den Volkshochschulleiter: „Der bringt **unwahrscheinlich viel an Ideen** ein“ (Z. 90). Auch dessen Mitarbeiter/innen scheinen „**unwahrscheinlich viel Ideen**“ zu „*entwickeln*“ (Z. 91-92). Herr Schäfer

zeigt sich stark *beeindruckt vom Ideenreichtum* und der *Kreativität* 'seiner' VHS-Kollegen und hält ihnen zugute, „dass es *nicht nur* einfach *auf dem Papier* steht, sondern dass eben auch Leute kommen und das als Chance nutzen“ (Z. 93-94). Die Ideenvielfalt verbleibt demzufolge *nicht nur pro forma* im Programmheft, sondern wird in einzelnen Kursen *konkret umgesetzt* und somit an den Mann und an die Frau gebracht. Für die Realisierung einzelner Veranstaltungen sind aus Herr Schäfers Perspektive *gute Rahmenbedingungen* (Z. 95) in der Volkshochschule vorhanden: „*Man kann all das machen, was man in der Bildung anbieten kann*“ (Z. 96). Offenbar erfährt der ehemalige Lehrer in der Einrichtung ein hohes Maß an *Freizügigkeit* und beinahe *unbegrenzte Möglichkeiten* im Bildungsbereich. Auch in finanzieller Hinsicht bietet die Volkshochschule – aus der Sicht von Herr Schäfer – ihren Dozierenden einen *großen Handlungsspielraum* („da ist die Volkshochschule *sehr großzügig*“ Z. 97), indem sie anfallende *Kosten* (beispielsweise für Arbeitsblätter Z. 97-98), *übernimmt*. Weil das so ist, könne „mit *Vielfalt in der Methodik* gearbeitet werden“ (Z. 100). Ferner erlebt der VHS- Kursleiter, dass man *in schwierigen pädagogischen Situationen* nicht etwa im Stich gelassen wird, sondern „da macht die Volkshochschule, da machen die Mitarbeiter sehr viel, um das auch *in der Truppe* zu *beraten, wie man daran geht*“ (Z. 107-108). Demzufolge findet vor Ort eine *gegenseitige Unterstützung in Form von Beratung* statt, was Herr Schäfer als „*angenehm*“ empfindet und was seinen „*Spaß*, mit den Leuten hier zu arbeiten“ (Z. 109) offensichtlich noch steigert. Probleme hat es für Herr Schäfer in der Volkshochschule noch nie gegeben (Z. 262). Anhand eines *Vergleichs mit der ARGE* (dem Arbeitsamt) macht er deutlich, was er an 'seiner' Einrichtung noch schätzt: „*Wenn wir auf Dinge aufmerksam gemacht haben*, beispielsweise Zusammenarbeit ARGE mit der Volkshochschule, wenns um diese Kandidaten ging, [...], *dann wurde das umgesetzt*“ (Z. 262-264). Während die *ARGE* anscheinend „dann immer doch mal nen *Rückzieher* gemacht“ (Z. 268-269) und sich somit *als helfende Einrichtung disqualifiziert* hat, wurden bestimmte Forderungen „*von uns* relativ ... vernünftig *durchgesetzt*“ (Z. 267-268). Herr Schäfer vermutet, dass die Angestellten der ARGE „teilweise zeitlich überfordert“ (Z. 273) sind und eine *gezielte Betreuung* von jungen Menschen nicht leisten können. Den Mitarbeiter/innen der Volkshochschule dagegen gelingt

diese anspruchsvolle Aufgabe offenkundig: „Wir haben *für jeden einzelnen* alles gegeben“ (Z. 273-274). So gesehen leistet die Volkshochschule im Verhältnis zur ARGE aus Herr Schäfers Perspektive die *bessere Arbeit*. Er erlebt die Volkshochschule D folglich nicht nur als einen kreativen Ort der 'unbegrenzten' Möglichkeiten, sondern auch als *Einrichtung, die* nach außen *etwas bewirkt* und personell sehr gut ausgestattet ist.

Absolute Identifikation mit der eigenen Volkshochschule in Abgrenzung zu anderen Bildungsstätten

Auf die Frage, ob er sich mit der Volkshochschule identifizieren könne, beginnt Herr Schäfer seine Antwort mit „Ja, *absolut*“ (Z. 181). Der VHS-Kursleiter begnügt sich nicht damit, die Frage schlichtweg zu bejahen, sondern betont an dieser Stelle seine *uneingeschränkte* und enorm *starke Identifikation mit der Volkshochschule*. Im nächsten Satz tritt Herr Schäfer allerdings einen Schritt zurück („Also äh *mit der Volkshochschule an sich* ist *schwer zu beantworten*“ Z. 181-182). Offenbar hat er das Gefühl, seine *Antwort korrigieren* zu müssen, weil er die Institution „an sich“ noch *nicht genug* für sich *reflektiert* hat. Deshalb *konkretisiert* und beschränkt Herr Schäfer seine *Antwort* wie folgt: „Das, was ich hier erlebe, ja“ (Z. 182). Damit stellt er klar, dass die *ausgeprägte Identifikation* mit der Volkshochschule *speziell auf 'seine' Einrichtung gemünzt* ist, welche er von anderen Bildungseinrichtungen – beispielsweise der DDR-Volkshochschule und der Schülerhilfe – abgegrenzt wissen möchte. Von der *Volkshochschule in der DDR* hat Herr Schäfer „den Eindruck, dass es so sehr *routiniertes Unternehmen* war“ (Z. 186). Während Routine einerseits für Erfahrung steht, birgt der Begriff andererseits auch *Gewohnheit, Trott* und *Stillstand* und das wiederum steht im völligen *Gegensatz zur Volkshochschule D*, die Herr Schäfer als kreatives und ideenreiches Zentrum wahrnimmt. *Im Vergleich mit der Schülerhilfe* empfindet Herr Schäfer 'seine' Volkshochschule als die leistungstärkere und attraktivere Variante („Also *was die Volkshochschule leistet* mal im Vergleich, ich find das *absolut besser und attraktiver* als das, was diese Schülerhilfsfirmen machen“ Z. 186-188). Aus persönlicher Erfahrung mit seinem Enkelsohn 'weiß' der ehemalige

Lehrer, dass die *Schülerhilfe* „eigentlich nur ne *Abzocke*“ (Z. 191) ist und die Leute dort „*viel Geld verdienen* wollen“ (Z. 192), indem Lehrpersonen mit „*Knebelverträgen*“ (Z. 193) abgespeist werden. Entsprechend „*schlecht*“ (Z. 193-194) sind aus Herr Schäfers Perspektive die Hilfsangebote, sodass man „*nüsst mit Lernen erreicht*“ (Z. 195). Inwieweit individuelle (Lern-)Probleme für den ausbleibenden Lernerfolg seines Enkelsohns eine Rolle gespielt haben, bleibt ausgeblendet. Indessen ist Herr Schäfer überzeugt, dass '*seiner*' *Einrichtung* *qualitätsorientiert arbeitet* („Hier geht's immer um Qualität der Arbeit“ Z. 196-197) und die Dozierenden hier ein bestimmtes „*Anspruchsniveau*“ (Z. 198) erfüllen. Darüber hinaus arbeiten die frei- und nebenberuflich Lehrenden offenbar mit *viel Energie* und *hoher Motivation* in der Volkshochschule („Die machens wirklich mit .. *Power* und auch mit den *nötigen Voraussetzungen*“ Z. 199-200). So gesehen erlebt Herr Schäfer die Kursleiter/innen der Volkshochschule D – zu welchen er selbst gehört – als *qualifiziertes* und *professionell arbeitendes Personal*. Diesen Eindruck hat er vermutlich auch, weil die Volkshochschule „nicht jeden als Dozenten nimmt“ (Z. 200-201), sondern *nach Wissen und Können* („Was kann der?“ Z. 203) '*aussortiert*'. Herr Schäfer gehört als einer von Vielen diesem qualifizierten Team an und weiß aufgrund seiner Erfahrungen mit anderen Bildungseinrichtungen die *Leistungsfähigkeit 'seiner' Einrichtung* einzuschätzen. Nicht zuletzt ist Herr Schäfer auch *familiär mit der Volkshochschule verbunden*, weil alle seine drei *Enkelsöhne* die angegliederte Musikschule besuchen und „die haben auch *viel mitgekriegt* und *gelernt* und *treten schon auf*“ (Z. 209-210). Herr Schäfer könnte gerade darin eine Bestätigung für seine Annahme sehen, dass der *Lernerfolg* – im Gegensatz zur Schülerhilfe – in der Volkshochschule D '*gewährleistet*' ist. Er schließt seine Antwort mit dem Satz: „Ist schon *toll, was die hier machen*“ (Z. 211) und bringt damit erneut seine *Begeisterung* über seine Kollegen und deren Arbeit zum Ausdruck.

Qualitätsentwicklung als nicht wahrnehmbare Intervention

Obwohl Herr Schäfer für sich wahrnimmt, dass es in 'seiner' Volkshochschule um „*Qualität der Arbeit*“ (Z. 196-197) geht, hat er *vom Qualitätsentwicklungsprozess*

in 'seiner' Einrichtung *nichts mitbekommen*. Dieser fand scheinbar *ohne Vorankündigung* und *ohne großes Aufsehen* statt, denn Herr Schäfer bemerkt: „Das ist völlig *an mir vorbeigegangen*“ (Z. 250-251). Demzufolge blieb er innerhalb dieser Maßnahme außen vor und spielte *als Akteur keine* weitere *Rolle* („Nein, da hatt ich nichts mit zu tun“ (Z. 236).

Weiterbildung aus Neugier und privatem Interesse

Da Herr Schäfer ausgebildeter Lehrer ist und bereits über langjährige pädagogische Erfahrungen verfügt, wählt er aus, *ob* und *welche Weiterbildungen* er für sich noch in Anspruch nehmen möchte. *Für seinen Grundkurs* fühlt sich der VHS-Lehrer *gewappnet*: „Also äh für die vier Stunden, die ich mache und *für das, was ich mache*, das das *beherrscht ich* eigentlich“ (Z. 253-254). Dieserhalb ist sich Herr Schäfer *über* seine *Kompetenzen* und sein *Wissen* sehr *bewusst* und erachtet sie für seinen Arbeitskontext als *hinreichend*. Trotzdem packt ihn die *Neugier*, „wenn äh dort *Bezugspunkte* sind, die für mich *neu* sind“ (Z. 255). Dann „steigt“ der Rentner nochmal ein (Z. 255) um *neues Wissen* zu *erwerben* (Z. 256-257). Auch wenn er diese Kenntnisse beruflich vielleicht nicht mehr benötigt, „das kann man ja auch *für seine eigenen Enkelkinder gebrauchen*“ (Z. 257-258). Insofern qualifiziert sich Herr Schäfer nicht unbedingt für seine momentane Aufgabe (die er beherrscht), sondern nutzt *Weiterbildungen* der Volkshochschule auch *für private Zwecke*.

Die Volkshochschultätigkeit als dauerhafte Perspektive

An die Beendigung seiner beruflichen Laufbahn denkt Herr Schäfer noch nicht. Vielmehr zeigt sich der Rentner *an zusätzlichen Veranstaltungen interessiert*, die die Volkshochschule zukünftig anbieten wird. Er zieht in Erwägung, sich dort ebenfalls aktiv zu beteiligen („Jetzt gibt's *neue Angebote*, da *überleg ich, ob ich da ran gehe*“ Z. 144). Hier offenbart sich wiederholt Herr Schäfers enormer *Arbeitseifer*. Die Grundkurs-Tätigkeit lastet ihn scheinbar nicht aus. Wenngleich er als Rentner eigentlich nicht mehr Kurse geben und zusätzlich Geld verdienen darf, ist er sich sicher, „das kann man schon *irgendwie regeln*“ (Z. 170), zum Bei-

spiel indem er das *Honorar auf seine Frau schreiben* lässt (Z. 171-172). Herr Schäfer *sucht* also *nach* (inoffiziellen) *Mitteln und Wegen*, um *noch mehr arbeiten* zu dürfen. Darüber hinaus kann er sich vorstellen, *bis ins hohe Alter tätig zu bleiben* („Und ich hab auch noch *keine Probleme* damit, das auch zu machen, wenn ich nen bisschen älter bin“ Z. 175-176). Der VHS-Kursleiter fühlt sich ganz offensichtlich *jung, fit* und *leidenschaftlich genug* für eine *langfristige Aufgabe*. Er schließt mit dem Kommentar: „Noch ist das *Feuer* da“ (Z. 177) und das wird – so scheint es – noch lange lodern. Aus Herr Schäfers Perspektive stellt die Volkshochschule eine *dauerhafte Arbeitsstätte* dar.

Im Folgenden wird es abermals darum gehen, *zentrale Auffälligkeiten* in den entwickelten Kategorien zu spezifizieren und im Zuge der Axialen Kodierung begründend aufzuarbeiten.

4.1.2.2 Offene Kodierung von Gegenhorizonten

Unter den gebildeten Kategorien fällt ein Phänomen auf, welches an und für sich *nicht* widersprüchlich ist, sich jedoch auch nicht unmittelbar und zwangsläufig aus sich selbst heraus erklärt. Mit der Überschrift **Die absolute Identifikation mit der eigenen Volkshochschule in Abgrenzung zu anderen Bildungsstätten** wird zweierlei deutlich: Zum einen kann sich Herr Schäfer als nebenberuflicher VHS-Lehrer mit der Einrichtung, für die er arbeitet, *hochgradig* und *mit uneingeschränkter Gewissheit identifizieren* („Ja, *absolut*“ Z. 181). Er tut dies aber *mittels* einer *gezielten Abgrenzung zu anderen Bildungseinrichtungen* („Das, was ich *hier* erlebe, ja“ Z. 182). Indem Herr Schäfer seine schnelle *Antwort korrigiert* („Also äh mit der Volkshochschule an sich ist schwer zu beantworten Z. 181-182) und anschließend *auf ablehnende Weise über andere Einrichtungen reflektiert* (Z. 183-195) grenzt er sich von weiteren (vergleichbaren) Bildungseinrichtungen ab. Er betitelt die *Volkshochschule der DDR* als „*routiniertes Unternehmen*“ (Z. 186) und die *Schülerhilfe* als „*Abzocke*“ (Z. 191). Von solchen '*defizitären*' und '*unprofessionellen*' *Einrichtungen* distanziert sich Herr Schäfer, *indem er 'seine' Volkshochschule als positives Pendant* entgegen stellt (Z. 196-211).

Darauf Bezug nehmend stellt sich die Frage, *warum* Herr Schäfer den Vergleich

mit anderen Einrichtungen gebraucht, um seine Identifikation mit der Volkshochschule D auszudrücken. Entlang der Kategorie „Absolute Identifikation mit der eigenen Volkshochschule in Abgrenzung zu anderen Bildungsstätten“ wird es darum gehen, zentrale *Bedingungen* und *Hintergründe* in den einzelnen Subkategorien zu eruieren und in einen *Gesamtzusammenhang* einzubetten. Dabei wird erneut das paradigmatische Modell nach Strauss und Corbin (1996) als Vorlage dienen.

4.1.2.3 Axiale Kodierung entlang der Kategorie „Absolute Identifikation mit der eigenen Volkshochschule in Abgrenzung zu anderen Bildungsstätten“

Das zentrale Phänomen, welches sich aus den gebildeten Codes und Kategorien herauskristallisiert hat, ist mit der Überschrift **Absolute Identifikation mit der eigenen Volkshochschule in Abgrenzung zu anderen Bildungsstätten** zusammengefasst worden. Herr Schäfer macht im Interview deutlich, dass er sich „*absolut*“ (Z. 181) mit der 'eigenen' Volkshochschule identifizieren kann. Darüber hinaus zieht er *mehrere Vergleiche zu anderen Bildungsinstitutionen*, welche er im Verhältnis zu seiner Arbeitsstätte als *defizitär* aburteilt (Z. 186, Z. 191) und von denen er sich *und* 'seiner' Volkshochschule abgegrenzt wissen möchte.

Die Hintergründe bzw. die (ursächlichen) Bedingungen für Herr Schäfers *Art* der Identifikation treten an verschiedenen Stellen und auf mehrschichtige Weise in Erscheinung. Zum einen führt der VHS-Lehrende *äußerlich sichtbare* und als *negativ erfahrene Situationen im Umgang mit anderen Bildungseinrichtungen* an; Beispielsweise hat Herr Schäfer als langjähriger Pädagoge und 'Kenner' der ostdeutschen Erwachsenenbildung die *DDR-Volkshochschule als „routiniertes Unternehmen“* (Z. 186) in Erinnerung. Anscheinend assoziiert Herr Schäfer mit dem Begriff 'Routine' Gewohnheit, Trott und Stillstand. Die Kategorie **Die Volkshochschule als personell kreatives und durchsetzungsstarkes Zentrum** beschreibt, was 'seiner' Volkshochschule *stattdessen* zu bieten hat – „es gibt hier ne unwahrscheinlich *große Anzahl kreativer Leute* auch im Führungsbereich“ (Z. 88-89). Im Gegensatz zur DDR-Volkshochschule wird in der Arbeitsstätte von Herr Schäfer das Programm offenbar nicht routiniert abgearbeitet, sondern viele

einfallreiche Köpfe entwickeln gemeinsam Ideen (Z. 91-92) und setzen diese unter **guten Rahmenbedingungen** (Z. 95) um. Außerdem erfährt er in 'seiner' Volkshochschule – vermutlich anders als zu DDR-Zeiten – ein hohes Maß an (finanzieller) **Freizügigkeit** und einen **großen Handlungsspielraum**. (Z. 96-100).

Im Vergleich mit der Schülerhilfe zielt Herr Schäfer auf einen anderen Aspekt ab, der ihm negativ im Gedächtnis haften geblieben ist: Durch seinen Enkelsohn hat er 'herausbekommen', dass die **Schülerhilfe** „eigentlich nur ne **Abzocke**“ (Z. 191) ist, die mit „Knebelverträgen“ (Z. 193) und schlechten Angeboten ihren Umsatz steigern will und wodurch der Lernerfolg von vornherein verhindert wird (Z. 195). Während das Problem der DDR-Volkshochschule in Herr Schäfers Augen Stagnation war, steht die Schülerhilfe offenbar gänzlich für **schlechte Qualität**. Dem hat 'seine' Volkshochschule etwas entgegen zu setzen, denn „hier geht’s immer um **Qualität der Arbeit**“ (Z. 196-197) und damit verbunden um ein gut **qualifiziertes** und **motiviertes Personal** (Z. 197-203), das den tatsächlichen **Lernerfolg** ermöglicht (Z. 209-210).

An anderer Stelle vergleicht Herr Schäfer die Leistungen der Volkshochschule mit denen des **Arbeitsamtes** (ARGE). Hier empfindet der VHS-Lehrer 'seine' Einrichtung als die durchsetzungsfähigere und wirkungsvollere Institution. Während die ARGE in schwierigen Angelegenheiten offenkundig „immer doch mal nen **Rückzieher** gemacht“ (Z. 268-269) hat und ihrer **helfenden Funktion nicht gerecht** wurde, agierte die **Volkshochschule D** in Herr Schäfers Augen stets **konsequent** und **mit gezielter Unterstützung** „für jeden einzelnen“ (Z. 274).

Hier wird erkennbar, *warum* Herr Schäfer den äußerlichen Vergleich mit anderen Bildungseinrichtungen anführt: Erst in Rückbesinnung auf die **Schwächen anderer Institutionen** (Stagnation, schlechte Qualität, Geldgier, Vernachlässigung von Pflichten) wird er sich über die **Stärken seiner Arbeitsstätte** (Kreativität, gute Qualität, Durchsetzungsvermögen) im Klaren.

Andererseits treten unter der Kategorie **Geistige Betätigung, pädagogisches Wirken, Gemeinschaftssinn und Urlaubsgeld als Motivationsfaktoren tiefer gehende (ursächliche) Bedingungen** in Erscheinung, die einen anderen Zugang zu

Herr Schäfers *Art* der Identifikation befördern. Mit der Kategorie wird zunächst allgemein deutlich, dass der Rentner ein ganzes Bündel 'guter Gründe' für seine VHS-Tätigkeit aufzählen kann. Zwei Aspekte scheinen jedoch von besonderer Bedeutung zu sein; Als Lehrer, promovierter Sportpsychologe (und ehemalige Führungskraft in einem Versicherungskonzern) hat Herr Schäfer nicht irgendeine Qualifikation und steht zudem nicht am Anfang seiner beruflichen Laufbahn. Vielmehr verfügt der Rentner über *fachmännische Kenntnisse*, langjährige *berufliche Erfahrungen* und war *bisher* in *anerkannten Einrichtungen* (z.B. Institut für Lehrerbildung) erfolgreich tätig. Dass Herr Schäfer nun das Anliegen hat, einerseits „geistig aktiv zu bleiben“ (Z. 41), vor allem aber „*das, was man mal viele Jahre gemacht hat*“ (Z. 45-46) noch *selbständig weiterzuführen*, ist in zwei Richtungen nachvollziehbar: Einerseits scheint es Herr Schäfers Berufung zu sein, *als Pädagoge aufopfernd zu wirken* und „soviel wie möglich zu geben“ (Z. 52-53). Darüber hinaus erwartet er sich einen *Gegenwert* bzw. eine *Belohnung* von Seiten derjenigen, für die er sich eingesetzt hat (Z. 53). Daraus ließe sich schließen, dass sich Herr Schäfer selbst in einer *Position* sieht, wo ihm – aufgrund seiner besonderen Leistungen *und* seiner Autorität – *Anerkennung* gebührt. Es könnte sein, dass sich Herr Schäfer auch deshalb so „absolut“ mit 'seiner' Volkshochschule in Abgrenzung zu anderen Einrichtungen identifiziert, weil er *als hochqualifizierte Kraft* bisher ausschließlich *in anerkannten Einrichtungen* gearbeitet hat und die (vermutlich) letzte Wirkungsstätte ebenfalls *seiner Wertigkeit entsprechen* soll. Indem er die – auf Personen bezogenen – Vorzüge seiner Volkshochschule in Abgrenzung zu anderen Einrichtungen betont, *vergewissert sich* Herr Schäfer *seiner besonderen Leistungsfähigkeit*.

Ein zweiter *zentraler* Aspekt bezieht sich nicht auf die individuelle, sondern die *kollektive Leistungsfähigkeit*. Bereits mit der Bemerkung „Ich bin eigentlich gerne in einem *Team*, in einem *Kollektiv*“ (Z.75-76) deutet sich Herr Schäfers *ausgeprägter Gemeinschaftssinn* an. Ein Kollektiv bezeichnet allgemein eine Personen-Gruppe, die *gemeinschaftlich* und *nach außen hin geschlossen* ihre Aufgabe erledigt. Es wäre denkbar, dass der ehemalige Lehrer die Kollektive in der DDR-Schule noch in guter Erinnerung hat und in der Volkshochschule eine solche Ge-

meinschaft ebenfalls ersucht. Da im Kollektiv-Begriff bereits eine hohe Identifikation *mit* der Gruppe und der Aufgabe impliziert ist, erachtet Herr Schäfer seine **äußerliche Solidarität mit** seinen **Kollegen** (bei gleichzeitiger Abgrenzung zu anderen 'Kollektiven') möglicherweise **als Selbstverständlichkeit**.

An dieser Stelle schält sich heraus, dass Herr Schäfers Art der Identifikation vermutlich nicht nur auf 'reflektierten' bzw. offensichtlichen Gründen (u.a. Qualität der Arbeit) basiert, sondern die berufliche (DDR-)Sozialisation sowie persönliche Motive (Suche nach Anerkennung) ebenfalls eine Rolle spielen.

Herr Schäfers starker Bezug zur Volkshochschule ist ferner in einem größeren Kontext zu stellen. So ist der 63-jährige Rentner nicht etwa unüberlegt und zufällig VHS-Lehrer geworden, sondern **Der Einstieg als VHS-Kursleiter war ein selbstbestimmter Entschluss**. Herr Schäfer **fühlte sich** von dem Aushang der Volkshochschule (Z. 9-10) **angesprochen** und **ergriff** sofort die **Initiative**, indem *er* in der Organisation anrief und seine Bewerbungsunterlagen einreichte (Z.10-13). Seine gezielte und **bewusste Entscheidung** zeugt davon, dass sich Herr Schäfer schon im Vorhinein latent mit der Volkshochschule verbunden fühlte und ihm (als 'ehemaligen' Pädagogen) eine solche Stellenanzeige gerade recht kam. Die Kategorie **Erwachsenenbildung und Volkshochschule als lang vertraute Institutionen** unterstützt diese Mutmaßung. Der ehemalige Lehrer kam bereits während seiner Mitarbeiterzeit am Institut für Lehrerbildung „natürlich“ (Z. 215) in **Kontakt mit der Volkshochschule** und kooperierte mit ihr auf personeller Ebene (Z. 216-217). Er selbst war zu DDR-Zeiten mit sehr **viel Engagement für die URANIA** tätig (Z. 219). Diese Arbeit machte ihm nicht nur viel Spaß (Z. 226), sondern bescherte ihm offenkundig Erfolg und **Anerkennung** (Z.226-227).

Aus diesem lebensgeschichtlichen Zusammenhang heraus wird deutlich, dass Erwachsenenbildung und Volkshochschule für Herr Schäfer schon vor dem (erneuten) Einstieg **lang vertraute Institutionen** waren und er diese – *aufgrund* seines Erfolgs und der **Anerkennung seiner Leistung** – in guter Erinnerung hat.

Dass die VHS-Lehrtätigkeit und die dazugehörige Wirkungsstätte für den Rentner äußerst bedeutsam sind, kommt während des gesamten Interviews mehrfach zum

Tragen. Mit den (ursächlichen) Bedingungen wird klar, *warum* Herr Schäfer sich im hohen Maße mit seiner Volkshochschule identifizieren kann. Es gibt jedoch intervenierende Bedingungen, die auf Herr Schäfers Wirken Einfluss nehmen und die er *implizit bedauernd* erwähnt. Die Kategorie **Die VHS-Lehrtätigkeit – ein von außen begrenzter Job** umschreibt *eine* Intervention. So wird Herr Schäfers **Betätigungsdrang** in und für die Volkshochschule allein *durch äußere Umstände* („weil ich als Rentner [...] nicht mehr zuverdienen darf“ Z. 38-39) *eingegrenzt*. Obwohl der nebenberufliche VHS-Lehrer bereits acht Stunden wöchentlich in der Volkshochschule verbringt, würde er am liebsten noch mehr unterrichten wollen. *Nur* aufgrund von Formalitäten wird Herr Schäfers Arbeitseifer gebremst. Sein individuelles **Engagement** und seine **Leistungsfähigkeit** kann er *nicht im vollen Umfang einbringen*.

Ähnlich verhält es sich mit seinem Bedürfnis nach gemeinschaftlicher Aktivität. Mit dem Stichwort **Arbeiten in kleinen Gruppen und Email-Kommunikation im Alltag** wird zweierlei deutlich: Einerseits existiert im kleinen Kreise der Grundkurs-Lehrer/innen ein freundschaftlicher und regelmäßiger Kontakt. Ein großer kollektiver Erfahrungsaustausch findet jedoch kaum statt, „weil *jeder mit sich beschäftigt* ist“ (Z. 122-123). Herr Schäfer legt dar, dass die meisten Kursleitenden ein enges „*Zeit-Korsett*“ (Z. 134-135) haben und „häufige Begegnungen“ (Z. 139) dadurch nicht zustande kommen. Auch vor diesem Hintergrund muss Herr Schäfer offensichtlich Abstriche machen; Sein Wunsch ein **Kollektiv** zu 'erleben' erfüllt sich hier *nur teilweise*. Allein *übers Internet* sind alle VHS-Mitarbeiter/innen *virtuell* miteinander **verbunden** und können nach Belieben kommunizieren.

Obwohl Herr Schäfer im engen Kontakt zu den VHS-Mitarbeiter/innen steht und selbst ein geschäftiger Akteur der Volkshochschule ist, hat er den kürzlich abgeschlossenen Qualitätsentwicklungsprozess 'seiner' Volkshochschule *nicht bemerkt*. Die Kategorie **Qualitätsentwicklung als nicht wahrnehmbare Intervention** verrät, dass Herr Schäfer offenbar *keine Veränderungen* in seiner Einrichtung feststellen kann (Z. 250-251) und darüber hinaus *als Akteur keine Rolle* spielte (Z. 236). Dieser Umstand erklärt sich vermutlich daraus, dass Herr Schäfer

erst mit Beginn des Prozesses als Lehrkraft eingestellt wurde und deshalb *den vorherigen 'Zustand'* des Hauses *nicht kennt*. Womöglich wäre gerade der Qualitätsentwicklungsprozess eine *Gelegenheit* für Herr Schäfer gewesen, sich über die Lehrtätigkeit hinaus *in einem Team* zu *beteiligen*.

Aufgrund der von außen bestehenden Schranken hat Herr Schäfer für sich Handlungs- und interaktionale Strategien gefunden, um seine Bedürfnisse nach Arbeit, Gemeinschaft und Anerkennung zu befrieden. **Aktive Beteiligung als Handlungsprinzip** scheint eine erste Devise zu sein. So *beteiligt sich* Herr Schäfer neben seiner Lehrtätigkeit *freiwillig an Planungsveranstaltungen* der Volkshochschule, die ihn prinzipiell „*gar nicht tangieren*“ (Z. 85-86). Der nebenberufliche VHS-Lehrende *wartet nicht* darauf, dass sein Engagement irgendwann einmal gefragt ist, sondern er nimmt *aktiv* an den Sitzungen teil und gibt *ungefragt* Anregungen (Z. 87). Damit wird deutlich, dass sich Herr Schäfer offenbar in einer Position sieht, die ihn *berechtigt*, seine beruflich lang erworbene *Expertise geradlinig weiterzugeben*. Seine individuelle *Leistungsfähigkeit* kann er hier unter Beweis stellen.

Seinem Bedürfnis nach *kollektivem Erleben* hilft Herr Schäfer ebenfalls selbst auf die Sprünge. Im Zuge einer allumfassenden Auswertungsveranstaltung *schlägt* der VHS-Lehrer eine (möglicherweise symbolische) „*Kanu-Fahrt*“ (Z. 115) *vor*. Er wartet auch hier nicht, bis sich andere Mitarbeiter/innen engagieren. Vielmehr *organisiert* Herr Schäfer *eigenständig* die Bootstour (Z. 116) und hofft – neben einem beruflichen Erfahrungsaustausch – auch *persönliche Kontakte innerhalb* seines *VHS-Kollegenkreises* zu knüpfen (Z. 119-120) und damit verbunden das *'Kollektiv'-Gefühl* zu stärken. Bei der Lehrerschaft hat dieses Highlight offenkundig einen „*großen Eindruck hinterlassen*“ (Z. 117). Die Veranstaltung war für Herr Schäfer ein Erfolg, weil hier sein Engagement begrüßt und im hohen Maße *anerkannt* wurde.

Eine weitere Handlungsstrategie von Herr Schäfer bezieht sich auf den Bereich Weiterbildung. Die Kategorie **Weiterbildung aus Neugier und privatem Interesse** impliziert, *auf welche Weise* der ehemalige Lehrer an entsprechenden Veran-

staltungen herangeht. *Weil* Herr Schäfer sein Fach beherrscht (Z. 253-254) und eigentlich *keiner weiteren Qualifikation* mehr *bedarf*, er dennoch *nach* (neuen) *Aufgaben strebt*, wählt er für sich eine *Kompromiss-Strategie*: Er „steigt“ dann ein, wenn es für ihn interessant wird (Z. 255) und er darin einen *privaten Nutzen* (Z. 257-258) sieht. Insofern *verbindet* Herr Schäfer seine *berufliche Aufgabe* (die zeitlich begrenzt ist) mit *privaten Angelegenheiten* (die zeitlich *unbegrenzt* sind).

Die Konsequenz, die sich aus Herr Schäfers generellen Betätigungsdrang heraus ergibt ist mit der Kategorie **Die Volkshochschule als dauerhafte Perspektive** zusammengefasst. Herr Schäfer will auch in Zukunft *neue Projekte in Angriff nehmen* (Z. 144) und sucht nach Mitteln und Wegen, um *noch mehr arbeiten* zu können (Z. 171-172). Er betont, dass er „kein Probleme“ hat *bis ins hohe Alter tätig* zu bleiben (Z. 175-176), weil „das *Feuer*“ (Z. 177) nach wie vor da sei. Hier ließe sich annehmen, dass Herr Schäfer in seiner vermutlich letzten Wirkungsstätte noch einmal das *nacherleben* möchte, was er im Laufe seiner beruflichen Stationen bereits erfahren hat: eine *erfüllende Aufgabe in einer geachteten Einrichtung, Gemeinschaft und Anerkennung*. Darauf bezogen gehört es für Herr Schäfer beinahe *selbstverständlich* dazu, sich im starken Maße *mit der Institution* zu *solidarisieren* und sich *nach außen* hin *abzugrenzen*. Damit *positioniert sich* der nebenberuflich Lehrende nicht zuletzt selbst.

Im nächsten Abschnitt geht es nun darum, den Begründungstyp Herr Schäfer weiter zu verdichten und elementare Unterschiede zum Begründungstyp Frau Sommer sichtbar herauszustellen.

4.1.2.4 Der Begründungstyp Herr Schäfer: Identifikation durch Abgrenzung und Positionierung

Aus dem Axialen Kodierungsverfahren wird bereits erkennbar, *welcher Modus* in Herr Schäfers Argumentation dominiert. Visualisiert (Abbildung 2) lässt sich meines Erachtens folgendes Grundschemata identifizieren:

Abbildung 2: Begründungstyp „Identifikation durch Abgrenzung und Positionierung“

Abgrenzung	Herr Schäfer	Positionierung
<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung von der Volkshochschule der DDR (Defizit: Routine) • Abgrenzung von der Schülerhilfe (Defizit: Qualität) • Abgrenzung vom Arbeitsamt (Defizit: Nachlässigkeit) 	↓	<ul style="list-style-type: none"> • Positionierung der eigenen Einrichtung als personell kreatives und durchsetzungsstarkes Zentrum • Positionierung der Volkshochschule als qualitätsorientierte und helfende Organisation • Positionierung der eigenen Person als hochqualifizierte und engagierte Fachkraft mit langjährigen Erfahrungen in anerkannten Einrichtungen • Bekräftigung der eigenen Teamorientierung und der Solidarität mit Kollegen • Positionierung als 'Macher', der seinen Einstieg als VHS-Kursleiter selbst bestimmte und organisierte • Positionierung als langjähriger 'Kenner' der Institutionen Erwachsenenbildung und Volkshochschule (URANIA etc.)
→ Schwächen anderer Institutionen		→ Stärken der Volkshochschule sowie der eigenen Person
<p>Absolute Identifikation mit der eigenen Volkshochschule in Abgrenzung zu anderen Bildungsstätten</p> <p>Ergebnis der Abgrenzung und Positionierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bindungsorientierung an konkrete Personen und Aktivitäten • Identifikation als Selbstpositionierung und solidarischer Akt <p>Handlungspraktische Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktive Beteiligung als Handlungsprinzip • Weiterbildung aus Neugier und privatem Interesse 		

Quelle: Eigener Entwurf

Es fällt auf, dass für Herr Schäfer – im Gegensatz zu Frau Sommer – *allein* die Identifikation eine Rolle spielt. Eine kritische Haltung zur eigenen Organisation bzw. zur dortigen Tätigkeit nimmt der VHS-Lehrer nicht ein. Herr Schäfer reflektiert nicht – wie Frau Sommer – innerhalb des Systems Volkshochschule, sondern nutzt *externe bzw. entschwundene* Organisationen, um sich von diesen zu *distan-*

zieren und um sich mit 'seiner' Wirkungsstätte (positiv) zu *positionieren*. Weiterhin lässt sich festhalten, dass – im Gegensatz zu Frau Sommer – neben der eigentlichen Lehrtätigkeit *konkrete Personen* und *Aktivitäten* für Herr Schäfer wichtige Bindungsmomente darstellen. Sich mit ihnen „absolut“ zu identifizieren kommt dem nebenberuflich Lehrenden einem *solidarischen Akt* gleich. Darüber hinaus *bringt sich* der hochqualifizierte Rentner *selbst 'in Stellung'*, indem er sich als aktiver und erfahrener Fachmann präsentiert. Im Gegensatz zu Frau Sommer sind seine *Handlungsweisen* (Aktive Beteiligung als Handlungsprinzip) – infolge der hohen Identifikation mit der Gesamteinrichtung – *emotional geprägt*.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Kursleiterin Frau Sommer und der VHS-Lehrer Herr Schäfer *argumentativ* und *handlungspraktisch* in Kontrast zueinander stehen. Im nächsten Schritt geht es nun darum, *alle* Facetten der beiden analysierten Fälle in eine Kernkategorie zu fassen und darauf basierend eine Theorie zu entwickeln. Überdies soll die Interpretation an den vorangestellten empirischen und theoretischen Kontext angebunden werden.

4.2 Selektives Kodieren und Anbindung an den empirischen und theoretischen Kontext

Nachdem die Einzelfälle Frau Sommer und Herr Schäfer in den vorherigen Interpretationsschritten *jeweils* dicht am Interview und entlang *ihrer* Sinnstrukturen ausgewertet wurden, gilt es im Sinne der Grounded Theory nun eine abstraktere Ebene zu erreichen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 95). Während die grundlegenden Fragen nach den jeweiligen Identifikationsmustern im Axialen Kodierungsverfahren weitestgehend beantwortet wurden, bleibt bislang offen, was jene Identifikationen und Bindungsorientierungen im Gesamtkontext – sprich: im Zusammenhang mit der Volkshochschule – *bedeuten*. Um diese Problemstellung für möglichst *beide* (und womöglich weitere) Fälle zu erfassen, soll das paradigmatische Modell nach Strauss und Corbin erneut und – entsprechend der *beiden* Akteure modifiziert – zum Einsatz kommen.

Mit Blick auf die Einzelfälle fällt eines auf: So unterschiedlich Frau Sommer und Herr Schäfer hinsichtlich ihrer Identifikation und ihres Argumentationsmodus

auch sind, im Kern schält sich ein Phänomen heraus, das beiden Fällen eigen ist und welches dementsprechend als Kernkategorie gelten soll, um welche herum „alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss/Corbin 1996, S. 94). Mit der Bezeichnung **Identifikation und Distanzierung als Ausdruck von Selbstbestimmung** sei die Kernkategorie benannt. Sowohl bei Frau Sommer als auch Herr Schäfer offenbart sich, dass – im Sinne (ursächlicher) Bedingungen – **Individuelle Interessenlagen als Basis für ihre VHS-Lehrtätigkeit** ausschlaggebend sind. Während Frau Sommer die Plattform Volkshochschule aufsucht, um ihre *eigenen* Projekte durchzuführen und zu *experimentieren*, ist es Herr Schäfers persönliches Anliegen, *geistig aktiv* zu bleiben, sich als hochqualifizierte Lehrkraft weiter *einzubringen* und in einem *Team* zu arbeiten.

Diese unterschiedlichen Interessenlagen müssen im Kontext der **beruflichen Sozialisation und der aktuellen Lebenssituation** der frei- und nebenberuflich Lehrenden betrachtet werden. So ist Frau Sommer (erst) *33 Jahre* alt und arbeitet – vor allem im Rahmen ihres *Hauptberufs* – an *mehreren Projekten* gleichzeitig. Sie ist sich über ihre *hauptsächliche berufliche Identität* ebenso im Klaren wie über das *bildungspolitische Ideal der Volkshochschule*, mit welchem sie sich (als Politikwissenschaftlerin) *selbst* auseinander gesetzt hat und dem sie sehr nahe steht. Demgegenüber ist Herr Schäfer *63 Jahre* alt und seit geraumer Zeit Rentner. Der ehemalige (*DDR-*)*Lehrer* hat neben seiner Volkshochschultätigkeit *keine weiteren beruflichen Verpflichtungen* mehr. Er hat sich – im Gegensatz zu Frau Sommer – *bewusst* an der Volkshochschule *beworben* und *kennt* die Institutionen *Erwachsenenbildung und Volkshochschule* aus seiner langjährigen beruflichen Laufbahn. Während Frau Sommer noch am Anfang ihrer 'Karriere' steht und ihre momentanen Arbeitsstätten womöglich nicht die letzten sein werden, steht Herr Schäfer am Ende seines Berufsweges. Die Volkshochschule wird voraussichtlich seine letzte *selbst ausgewählte Wirkungsstätte* sein. So gesehen ist das Phänomen stark im Kontext der beruflichen Sozialisation und der aktuellen Lebenssituation zu sehen, wenngleich **das organisationale Umfeld und der personelle Bezug** offenbar nicht zu unterschätzende intervenierende Bedingungen darstellen. Während Frau Sommer die *Rückständigkeit als Image-Problem der Volkshochschule* wahrnimmt und außer zur Programmbereichsleiterin für Politik *keine Kontakte* zu VHS-

Mitarbeiter/innen hat, beschreibt Herr Schäfer 'seine' *Einrichtung als personell kreatives und durchsetzungsstarkes Zentrum*, das qualitätsorientiert arbeitet. Seine Kontakte beschränken sich nicht auf flüchtige Dozententreffen, sondern umfassen einen *festen Kollegenkreis* von vier Personen. Dass die Volkshochschule *visuell und methodisch nicht den modernen Standards* entspricht, führt bei der jungen Politikwissenschaftlerin Frau Sommer zur äußerlichen Distanzierung von der Einrichtung. Ferner hat sie offenkundig bislang keine Dozierenden in ihrer Volkshochschule angetroffen, mit denen sie *kooperieren* oder sich *thematisch austauschen* könnte. Dies verhält sich bei Herr Schäfer gänzlich anders. Der ehemalige Lehrer erfährt 'seine' Volkshochschule (aus der Retrospektive zu anderen, ehemaligen Einrichtungen) als *kreativ, methodisch vielfältig und unterstützend*. Nichtsdestotrotz erleben beide Akteure – auf unterschiedlichste Weise – organisationsbezogene Einschränkungen. Während die *geringe Honorierung und Planungsunsicherheit* Frau Sommer dazu veranlassen, ihre VHS-Tätigkeit *selbst zu begrenzen*, bedauert Herr Schäfer seine Lehrtätigkeit als einen *von außen begrenzten Job*. Außerdem kann der VHS-Lehrer seinen Wunsch nach Gemeinschaft nicht im vollen Umfang ausleben, da der Kontakt unter den VHS-Mitarbeiter/innen im Alltag auf Email-Kommunikation und kleine Gruppen *reduziert* ist. Vor diesem Hintergrund entfalten beide Akteure je eigene Handlungs- und interaktionale Strategien, die mit der integrierenden Kategorie **Organisationsbezogene Einschränkungen als Anlass für die Entwicklung individueller Handlungsstrategien** zusammengefasst werden können. Während Frau Sommer die 'Probleme' der Einrichtung umgeht, sich weitestgehend mit der Situation *arrangiert* und eigene Nachteile (geringes Honorar, Planungsunsicherheit etc.) *kritisch reflektiert*, nutzt Herr Schäfer jede Möglichkeit, um sich stärker als nötig in der Einrichtung *aktiv zu beteiligen*. Als Rentner ist Herr Schäfer weder auf berufliche Kontaktpersonen noch auf eine spezielle Weiterbildung angewiesen. Während Frau Sommer *förderliche Kontakte sondiert* und sich (nicht für eine konkrete Arbeitsstätte) *eigenverantwortlich weiterqualifiziert*, sucht Herr Schäfer vorrangig den *persönlichen Kontakt* innerhalb einer Einrichtung und *besucht Weiterbildungen* aus reiner *Neugier* und *privatem Interesse*. Demgemäß kann mit der Kategorie **Die Volkshochschule als Feld der individuellen Selbstverwirklichung** folgende Konse-

quenz gezogen werden: Obwohl beide Akteure eine je unterschiedliche berufliche Sozialisation haben, verschiedene Interessen in die Organisation Volkshochschule einbringen und obwohl sie argumentativ und handlungspraktisch konträr zueinander stehen, gilt für Frau Sommer wie auch für Herr Schäfer in erster Linie das Prinzip der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Weder Scherers Ergebnis vom einsam lehrenden „Einzelkämpfer“ noch Bechbergers Resümee, dass freie Mitarbeiter/innen sich durch Überbetonung ihrer direkten Lehrtätigkeit und einem sehr geringen Organisationsbezug hervorheben, ist an dieser Stelle passend noch für die Aufdeckung von Hintergründen hilfreich. Das Gleiche gilt für die Arbeitskraftunternehmer-These. Zwar tritt Frau Sommer – ganz im Sinne von Pongratz und Voß (2004) – als „Arbeitskraftunternehmerin“ in Erscheinung, die ihre Arbeit als nebenberuflich Lehrende im hohen Maße selbst bestimmt, autonom steuert und rational entscheidet. Auch scheint die nebenberuflich Lehrende ihre eigenen Beschäftigungsperspektiven dadurch sichern zu wollen, dass sie in Distanz zur Volkshochschule ein eigenständiges professionelles Profil entwickelt, welches *nicht nur* einer Organisation zugute kommt (vgl. Heisig 2005). Trotzdem wäre es – in Anbetracht der Analyse – verkürzt, Frau Sommer als Einzelkämpferin, Arbeitskraftunternehmerin oder dergleichen zu typisieren. Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass Frau Sommer (auch!) ihre nebenberufliche Arbeitsstätte differenziert betrachtet und – entsprechend ihrer beruflichen Situation sowie äußerer struktureller Gegebenheiten – sich *mit* der Volkshochschule identifiziert und gleichermaßen *von* ihr distanziert. Während sie die Idee Volkshochschule als einen Teil der Organisationskultur ganz offensichtlich wertschätzt und individuell (in ihrem Politik-Grundkurs) ausgestaltet, scheinen andere wesentliche Bestandteile einer Organisationskultur (z.B. gemeinsame Aktivitäten im Kollegenkreis, Qualitätsmanagement) für Frau Sommer verborgen oder sie fallen ihr sichtbar negativ auf (u.a. die Räume und das VHS-Programmheft). Obwohl die gut ausgebildete Politikwissenschaftlerin ihre Lehrtätigkeit an der Volkshochschule gern macht und sie ganz konkrete Bedingungen (u.a. Einflussmöglichkeiten) nennen kann, die sie dazu animieren würden, sich stärker für die Organisation einzusetzen, scheint es seitens der Einrichtung keine Initiativen zu geben, Frau Sommer stärker ins Volkshochschul-

geschehen einzubinden und ihr entsprechende Perspektiven aufzuzeigen. Folglich nutzt Frau Sommer die Volkshochschule weiterhin als Feld der individuellen Selbstverwirklichung und bestimmt den Umgang mit ihrer Volkshochschulzugehörigkeit durchweg selbst. In Bezug auf Herr Schäfer zeigt sich auf dieser Ebene ein anderes Bild. Der ehemalige Lehrer entspricht ganz und gar nicht dem Bild eines Einzelkämpfers oder eines Arbeitskraftunternehmers. So zeigt sich in Anlehnung an Bechberger (1990), dass für Herr Schäfer einerseits die Tätigkeit bzw. die direkte Interaktion mit den Teilnehmenden sowie die Positionierung als „Fachexperte“ im Vordergrund steht. Diese 'Dominanz' korrespondiert andererseits nicht etwa mit einer „abgewehrten, organisationsbezogenen Identität“. Ganz im Gegenteil sucht Herr Schäfer nach organisationalen Bindungen und ist selbst 'Produzent' der Organisationskultur 'seiner' Volkshochschule. Er mischt sich aktiv ins pädagogische Geschehen ein und organisiert darüber hinaus gemeinschaftliche Unternehmungen. Nach außen hin solidarisiert sich Herr Schäfer mit seiner Volkshochschule und dem dort tätigen Personal. Obgleich dieser starke Organisationsbezug von Herr Schäfer vor dem Hintergrund seiner beruflichen (DDR-)Sozialisation und seiner aktuellen Lebenssituation (Renteneintritt) betrachtet werden muss, kann – aufgrund seiner Anmerkungen im Interview – darauf geschlossen werden, dass die Mitarbeiter/innen 'seiner' Volkshochschule stärker involviert werden als das bei Frau Sommer der Fall ist. So berichtet er beispielsweise, dass die Durchführung einer Abschlussveranstaltung über ein gemeinsames Internetforum debattiert wurde und sich *alle* VHS-Mitglieder einbringen konnten. Für Herr Schäfer, der gerne in einem Team arbeitet und kollektive Erlebnisse sucht, offenbart sich gerade hier die Volkshochschule als Feld der individuellen Selbstverwirklichung. Auch er bestimmt durchweg selbst, wie er mit seiner Volkshochschulzugehörigkeit umgeht und entscheidet sich – anders als Frau Sommer – für eine aktive (ungefragte) Beteiligung in und eine „absolute“ Identifikation mit der Organisation.

Dem folgend wird deutlich, dass die Institution Volkshochschule aufgrund ihrer historisch bedingten Struktur einerseits frei- und nebenberuflich Lehrende mit unterschiedlichsten Identifikationsmustern und Bindungsorientierungen umfasst,

die wiederum der Einrichtung ihr äußeres Profil geben. Andererseits wird erkennbar, dass die Kursleitenden sich *in erster Linie* über die Aspekte Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung begründen, weil die Volkshochschule *für sie* gewisse Einschränkungen (u.a. geringe Honorierung, Planungsunsicherheit, begrenzte Aufträge) mit sich bringt und *Selbstverwirklichung* ein *entscheidendes Element* für sie darstellt, welches sie dauerhaft an die Volkshochschule *bindet*. Selbstverwirklichung kann dabei – wie in den Einzelfallinterpretationen deutlich wird – auf unterschiedlichste Art und Weise realisiert werden. Während sich Frau Sommer in der Idee Volkshochschule wiederfindet und primär den großen Handlungsspielraum der Einrichtung für ihre Zwecke nutzt, ist Herr Schäfer bemüht seinen Gemeinschaftssinn aktiv auszuleben und seine Fachkompetenz an den Mann und an die Frau zu bringen. Somit haben Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung nicht zwangsläufig – wie es in größeren quantitativen Studien anmutet – mit überhöhtem Individualismus und problematischer Distanz zur Organisation zu tun. Es wird erkennbar, dass sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht organisationale Aspekte eine wichtige Rolle für frei- und nebenberuflich Lehrende spielen und es deshalb Sinn machen würde, diese große und – für die Volkshochschule – nach außen hin repräsentative 'Berufsgruppe' intensiver in Informations-, Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse der Organisation einzubinden.

5 Kritische Reflexion des Untersuchungsprozesses

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich ganz und gar mit der Gruppe der frei- und nebenberuflich Lehrenden in Volkshochschulen. Obschon verschiedene Studien über freie Mitarbeiter/innen existieren, haben die umfangreichen Recherchen ergeben, dass nur wenige qualitative Ansätze vorherrschen, die sich mit jener Gruppe *intensiv* auseinandersetzen. Darauf begründet entwickelte sich mein Anliegen mittels dieser Arbeit einen qualitativen Beitrag zu leisten und die Lehrenden – im Sinne der BMBF-Studie (2004) – „*als Personengruppe sichtbar zu machen* und sie damit ins Bewusstsein heben zu können“ (BMBF 2004, S. 8; Hervorhebung im Original). Dabei ging es mir nicht – wie in der BMBF-Studie – darum, bestimmte Größenverhältnisse zu untersuchen und breit gefächerte Ergebnisse zu präsentieren. Mein Interesse bestand darin, zu einem spezifischen und kontroversen Thema und im Sinne einer Bedeutungs-Begründungsanalyse zu arbeiten. Dementsprechend entwickelte sich meine hauptsächliche Fragestellung entlang des komplexen Problems, *warum* frei- und nebenberuflich Lehrende in Volkshochschulen unterrichten. Hierbei grenzte ich die Thematik auf folgende organisationsbezogene Teilfrage ein: *Auf welche Weise können sich frei- und nebenberuflich Lehrende als nicht fest angestellte Mitarbeiter/innen mit der Organisation, für die sie arbeiten sowie ihrer dortigen Tätigkeit identifizieren und wie begründen sie sich darin?* Mein Ziel war es einerseits möglichst kontrastreiche Identifikationsmuster und Bindungsorientierungen aufzuzeigen und darüber hinaus konträre Begründungstypen herauszuarbeiten. Andererseits sollte am Ende der Untersuchung der Bezug zur Organisation hergestellt und gefragt werden, *was die jeweiligen Identifikationsmuster und Bindungsorientierungen im Gesamtkontext – sprich: auch für die Volkshochschule – bedeuten.*

Da diese Fragestellung in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildungsliteratur bislang nicht entsprechend formuliert wurde, gab es während der Aufarbeitung theoretischer und empirischer Schriften erste Schwierigkeiten. Zwar lieferten einige – vorrangig quantitative sowie interdisziplinäre – Studien wichtige Hintergrundinformationen auf das vielschichtige Thema. Trotzdem blieb während des Recherche-Prozesses lange unklar, welche Aspekte für die Untersuchung des

Themas und ganz konkret für die Erhebung der Interviews unbedingt beachtet und nachgefragt werden sollten. Aufgrund dessen entstand eine Situation, in der sich Interviewführung und die noch laufende Aufarbeitung des empirischen Materials überschneiden. Den Interviewleitfaden entwickelte ich folglich entlang meines bisherigen Kenntnisstandes und eines noch ungeklärten Arbeitstitels. Erst in der Phase der Interviewführung offenbarten sich weitere (professionstheoretische) Aspekte, welche ich anschließend nacharbeitete. Dadurch erweiterte sich *mehrfach* der theoretische und empirische Blickwinkel. Es schälte sich zunehmend heraus, dass unter den Begriffen „Identifikationsmuster“ und „Bindungsorientierungen“ *ein vielschichtiges Gebilde* zu verstehen ist, welches konsequenterweise nicht nur aus einer Perspektive betrachtet werden konnte. Vor diesem Hintergrund entschied ich mich, die Lehrenden im Zusammenhang mit Profession, Organisation und Qualitätsmanagement empirisch und theoretisch zu betrachten. Damit sollte der Rahmen der Untersuchung abgesteckt und zugleich veranschaulicht werden, *an welchen Stellen* diese Thematik anschlussfähig ist (und noch wäre).

Aufgrund des zeitlichen 'Ineinander-Greifens' von Interviewführung und Materialaufarbeitung wurde der entwickelte Leitfaden, der zu viele Fragen enthielt und gleichzeitig einzelne Aspekte nicht abdeckte, für alle Interviews gleichermaßen eingesetzt. Hier wäre es sinnvoller gewesen, die Phase der Interviewführung auszuweiten und den Leitfaden entsprechend neuer Erkenntnisse zu ergänzen.

In der konkreten Interviewsituation reagierten die Interviewpartner/innen sehr unterschiedlich. Während einige frei- und nebenberuflich Lehrende alle Fragen beantworteten, wurden in einzelnen Gesprächen auf 'Vollständigkeit' verzichtet, um das Interview durch heikle Fragen nicht zu gefährden. In dieser Lage fühlte ich mich als Interviewende überfordert und neigte zu Suggestivfragen, spontaner Erzählung sowie übertriebener Zustimmung. Eine zeitnahe Reflexion der Interviews – allein oder in einer Gruppe – hätte an dieser Stelle womöglich geholfen, weitere Interviews *bewusster* zu führen.

Für die Auswertung des Interviewmaterials wurde auf die Grounded Theory als Methode zurückgegriffen. Diesbezüglich galt es zu entscheiden, ob alle Interviews auszugsweise für die Analyse verwendet oder zwei konträre Gespräche im Ganzen herangezogen werden sollen. Letzteres wurde umgesetzt, um den Anspruch einer

tiefer gehenden Bedeutungs-Begründungsanalyse gerecht zu werden. Trotzdem wäre es aufschlussreich gewesen, mittels anderer Interviewausschnitte weitere Variationen zu eruieren, um das vielschichtige Gebilde „Identifikationsmuster“ noch stärker zu lokalisieren und zu verdichten.

Auf *eine konkrete* heuristische Folie wurde während des Auswertungsprozesses verzichtet. Zum einen stellten die vorangestellten empirischen Studien und darauf basierende theoretische Annahmen *vielen* Anknüpfungspunkte, aber eben *keinen* begrifflichen Rahmen dar, der für diese Untersuchung fruchtbar gewesen wäre. Zum anderen wollte ich das *Potential* des Interviewmaterials nicht im Vorhinein 'reduziert' betrachten. Deshalb schien mir eine abschließende Anbindung an den empirischen und theoretischen Kontext – im Rahmen dieser Arbeit – geeignet. Im Nachhinein wäre es wünschenswert gewesen, die vielen Ansätze, die sich während der Analyse heraus geschält haben, *theoretisch* zu fundieren.

Während der Interpretation wurde ein wesentlicher Aspekt – die Bedeutung der Lehrtätigkeit für die Kursleitenden – zwar erwähnt, aber weitestgehend außen vor gelassen. Mit dem Wissen, dass *alle* befragten Personen – und auch alle Untersuchungen – bezeugen, dass die individuelle Lehrtätigkeit ein wesentliches Bindungsmoment für die frei- und nebenberuflich Lehrenden darstellt, war es mein Anliegen, andere prägende Momente sowie 'neue' Entdeckungen *hervorzuheben*.

Hierfür wäre es sinnvoll gewesen, auf die Volkshochschule als Arbeitsumfeld der Lehrkräfte noch gezielter einzugehen und organisationale Aspekte (beispielsweise die Größe der Einrichtung, den Organisationslebenslauf etc.) *sichtbar* zu machen. Vor diesem Hintergrund hätten die Erzählungen der Kursleitenden womöglich noch mehr Aussagekraft erhalten.

Trotz dieser Lücken darf am Ende der Studie festhalten werden, dass – basierend auf den Einzelfallinterpretationen – die *Bedeutung* der Volkshochschule für frei- und nebenberuflich Lehrende gegenstandsnahe zur Geltung gebracht und die damit einhergehenden *Begründungsmuster* der Kursleitenden im besonderen Maße berücksichtigt wurden. In Verbindung mit der Volkshochschule konnte gezeigt werden, dass die Organisation mit all ihren kulturellen und strukturellen Facetten auf die Lehrenden eine nicht zu unterschätzende – positive wie negative – Wirkung erzielt.

Zusätzliche Einzelfallanalysen sowie weiterführende Untersuchungen wären an dieser Schnittstelle sehr aufschlussreich, um die hier vorliegende Interpretation zu ergänzen und um den geringen qualitativen Forschungsstand über die Gruppe der frei- und nebenberuflich Lehrenden noch weiter ausdifferenzieren zu können.

6 Literatur und Quellenverzeichnis

6.1 Literatur

Arabin, Lothar (1995): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen – Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Frankfurt/Main.

Arabin, Lothar (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. IN: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main, S. 179-184.

Argyris, Chris / Schön, Donald A. (1999): Die lernende Organisation: Grundlage, Methode, Praxis. Stuttgart.

AUE (Hrsg.) (1975): Grundlagenstudie Qualifizierungskurse im Baukastensystem für nebenberufliche Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. Hannover.

Bastian, Hannelore (1999): Pädagogische Qualität aus Sicht der Lehrenden. IN: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Qualität. (Heft 43). Frankfurt/Main, S. 32-38.

Bastian, Hannelore (2002): Gestaltung der Zusammenarbeit von haupt- und freiberuflich Mitarbeitenden. IN: Heinold-Krug, Eva/ Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bielefeld, S. 91-101.

Bechberger, Harald (1990): Zur Rollenproblematik der Freien Mitarbeiter. IN: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Professionalisierung – Professionalität. Humor und Erwachsenenbildung. (Heft 25). Frankfurt/Main, S. 67-74.

Becker-Freyseng, Annemarie (1997): Organisationsentwicklung an einer großstädtischen Volkshochschule. IN: DIE Materialien für Erwachsenenbildung: Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen. Frankfurt/Main, S. 13-26.

Becker, Howard S./ Carper, James (1972): Elemente der Berufsidentifikation. IN: Luckmann, Thomas (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 263-275.

Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. (3. Aufl.). Opladen.

Bucher, Rue/ Strauss, Anselm (1972): Wandlungsprozesse in Professionen. IN: Luckmann, Thomas (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 182-197.

Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen.

Dieckmann, Bernhard u.a. (1980): Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen in Berlin (West). Hannover.

Dieckmann, Bernard (1996): Kursleiter-Einstellungen zu Fragen der Unterrichtsrealität, der VHS-Politik, der Kritik an der Institution Volkshochschule und der Marktorientierung. IN: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main, S. 73-77.

DIE Materialien für Erwachsenenbildung (1997): Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen. Frankfurt/Main.

Edelmann, Sibylle/ Grösch, Stefan/ Kratz, Helmut/ Brandt, Peter (2002): Sind Kursleitende die Leidtragenden? DIE Redaktion hat in qualitätsbemühten Einrichtungen nachgefragt. IN: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/ 2002, S. 34-35.

Faulstich, Peter (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. IN: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim und München, S. 50-80.

Feidel-Mertz, Hildegard (1975): Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik. Köln.

Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.

Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. IN: dies.: (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 13-29.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2003): Selbständig – aber sicher! Soziale Sicherung von Dozentinnen und Dozenten in der Weiterbildung. GEW-Veröffentlichung. Frankfurt.

Gerl, Herbert (1983): Evaluation in Lernsituationen – Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Gerl, Herbert/ Pehl, Klaus (Hrsg.): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 15-92.

Göhrlich, Michael/ Hopf, Caroline/ Sausele, Ines (Hrsg.) (2005): Pädagogische Organisationsforschung. (Bd. 3.) Wiesbaden.

Gützkow, Frauke/ Welzel, Steffen (1996): Reformen möglich machen – Bildung geht alle an! Ergebnisse der E&W-Mitgliederbefragung. IN: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim und München, S. 221-247.

Hartz, Stefanie/ Meisel, Klaus (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld.

Hartz, Stefanie (2004): Qualität in der Weiterbildung: die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. IN: Fröhlich, Werner/ Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster, S. 231-246.

Heisig, Ulrich (2005): Professionalismus als Organisationsform und Strategie von Arbeit. IN: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 27-53.

Helmers, Annegret (1995): Fortbildung als Qualitätssicherung. Evaluation der NQ-Materialien. Oldenburg.

Hof, Christiane (2001): Konzepte des Wissens – Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld.

Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. IN: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 349-360.

Kade, Joachim (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Studien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

Kejcz, I./ Monsausen, K.-H./ Nuissl, E./ Paatsch, H.-U./ Schenk, P. (1981): Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP) (7 Bde.). (2. Aufl.). Heidelberg.

Kieser, Alfred (Hrsg.) (1999): Organisationstheorien. (3. Aufl.). Stuttgart.

Küchler, Felicitas/ Meise, Klaus (2000): Herausforderung Qualität. Dokumentation der Fachtagung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ vom 2. bis 3. November 1999. Frankfurt/Main.

Küchler, Felicitas/ Schäffter, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main.

Küchler, Felicitas u.a. (1997): Fallstudie 1: Vom Ziel zum Raum. IN: DIE Materialien für Erwachsenenbildung: Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen, S. 50-59.

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1993): Weiterbildungsorganisation in der Veränderung. (Heft 32). Frankfurt/Main.

Loibl, Stefan (2003): Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtaunus, Oberursel. Bielefeld.

Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld.

Meisel, Klaus (1997): Editorial. IN: DIE Materialien für Erwachsenenbildung: Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen. Frankfurt/Main, S. 5-6.

Merkens, Hans (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. IN: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 286-299.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Nittel, Dieter/ Völzke, Reinhard (Hrsg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied/Kriftel/Berlin.

Nötzold, Wolfgang (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung – für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Nuissl, Ekkehard/ Rein, Antja von (1997): Corporate Identity. (2. Aufl.). Frankfurt/Main.

Nuissl, Ekkehard (1998): Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main.

Nuissl, Ekkehard/ Schiersmann, Christiane/ Siebert, Horst/ Weinberg, Johannes (1999): Editorial. IN: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Qualität. (Heft 43). Frankfurt/Main, S. 7.

Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn.

Ortmann, Günther/ Sydow, Jörg/ Türk, Klaus (Hrsg.) (2000): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. (2. Aufl.). Wiesbaden.

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld.

Pohl, Dirk (2005): Wechselseitige Qualitätsbeurteilung unter Kursleitenden. Erprobung „fallkonstruktiver Qualitätszirkel“ in der Erwachsenenbildung. IN: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/ 2005, S. 51-53.

Pongratz, Hans J./ Voß, G. Günter (2004): Arbeitskraft und Subjektivität. Einleitung und Stellungnahme aus Sicht der Arbeitskraftunternehmer-These. IN: dies. (Hrsg.): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin, S. 7-31.

Pongratz, Hans J./ Voß, G. Günter (Hrsg.) (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin.

Reinbold, Brigitte (1993): Ganzheitliche Organisationsentwicklung in Non-Profit-Organisationen. IN: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Weiterbildungsorganisation in der Veränderung. (Heft 32). Frankfurt/Main, S. 43-50.

Rosenstiel, Lutz von (2000): Organisationsanalyse. IN: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 224-238.

Schäffter, Ortfried (2005): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur Theorie einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungseinrichtungen. In: Wiesner, G./ Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, S.181-198.

Scherer, Alfred (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.

Schulenberg, Wolfgang (1972): Erwachsenenbildung als Beruf. IN: ders. (Hrsg.): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 7-23.

Schulenberg, Wolfgang u.a. (Hrsg.) (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig.

Soeffner, Hans-Georg (2000): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: IN: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 164-175.

Steinke, Ines (2000): Gütekriterien in der qualitativen Forschung. IN: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 319-331.

Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.

Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. IN: Gieseke, Wiltrud u.a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28-75.

Tietgens, Hans (1999): Rückblick auf den Umgang mit dem Qualitätsbegriff in der Erwachsenenbildung. IN: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Qualität. (Heft 43). Frankfurt/Main, S 10-14.

VHS Charlottenburg-Wilmersdorf (2006/2007): Jahresprogramm 2006-2007. Berlin.

Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. (5. Aufl.). Tübingen.

Wilkens, Uta (2004): Häufige Unternehmenswechsel hochqualifizierter Arbeitskräfte. Bindungsorientierungen von Arbeitskraftunternehmern. IN: Pongratz, Hans J./ Voß, G. Günter (Hrsg.): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin, S. 33-56.

Zech, Rainer (2004): Über die Qualität des Lernens entscheidet der Lernende! Zur lernorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. IN: Fröhlich, Werner/ Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster, S. 207-224.

6.2 Internetquellen

BMBF (Hrsg.) (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. URL: www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_der_weiterbildung.pdf (Zugriff am 18.06.2007).

Heimlich, Christina (2003): Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Fallbezogene Forschungsnotizen. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/heimlich03_01.pdf (Zugriff am 15.05.2007).

König, Joachim (2004): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. URL: http://www.e fh-nuernberg.net/data/dbfiles/d15_partizipative_qualitaetsentwicklung_in_der_erwachsenenbildung.pdf (Zugriff am 20.10.2007).

Krewerth, Andreas (2004): Qualitätsmanagement bei Weiterbildungsanbietern in der Deutung ihrer Lehrenden. Eine qualitative Studie über Interpretationsmöglichkeiten und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln. Magisterarbeit an der Universität Bonn. URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Krewerth_Magisterarbeit_2004\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Krewerth_Magisterarbeit_2004(1).pdf) (Zugriff am 18.06.2007).

Veltjens, Barbara (2007): Aus der Praxis für die Praxis: Beispiele zur Einbindung von frei- und nebenberuflichen Lehrenden in organisationale Entwicklungsprozesse. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/veltjens0701.pdf> (Zugriff am 15.05.2007).

Weisel, Barbara (1998): 'Wir sind die Volkshochschule'. Soziales Netz für KursleiterInnen: Fehlanzeige. URL: http://www.diezeitschrift.de/198/weisel98_01.htm. (Zugriff am 18.6.2007).

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1(1). URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (Zugriff am 01.12.2007).

7 Anhang

Die vollständigen Interview-Transkripte befinden sich als CD-Rom am Rückdeckel der vorliegenden Arbeit.