

A Einleitung

1 Zur Aktualität und Relevanz der Thematik

1.1 Professionalität politischer Erwachsenenbildung

Die Forderung nach Professionalität im Sinne einer Herstellung gewünschter Handlungsqualität erscheint ubiquitär, ist doch der öffentliche wie fachliche Diskurs über viele Tätigkeitsfelder geprägt von dem Anspruch qualifizierter Beruflichkeit. Diesbezügliche Überlegungen und Intentionen lenken den Fokus auf die Akteure eines professionellen oder zu professionalisierenden Handlungsfeldes, im Bildungsbereich ist dies vor allem das pädagogische Personal, von dessen Wissen und Können in entscheidendem Maße die Professionalität des betreffenden Bildungsbereichs abhängt.

Professionalität, die sich in professionellem Handeln in konkreten Situationen manifestiert, erweist sich als eine personengebundene Ressource (vgl. Kapitel 3.4). Auch wenn die Rahmenbedingungen und die jeweiligen Kontexte pädagogischen Handelns ebenso wie die Lernenden nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, nehmen die Pädagoginnen und Pädagogen durch ihr Wirken maßgeblich Einfluss auf die Qualität der von ihnen initiierten, begleiteten und gestalteten Lehr-Lern-Prozesse (vgl. etwa Bromme 1992; Kunter et al. 2011; Hattie 2009). Die Frage nach der Professionalität des Personals besitzt besondere Relevanz, auch im Hinblick auf die öffentliche Wahrnehmung, die qualitative wie quantitative Entwicklung und letztlich die Zukunft des betreffenden Handlungsfeldes.

Für die politische Erwachsenenbildung wie für die Erwachsenenbildung¹ insgesamt gilt dies im Besonderen, da angesichts der Vehemenz, mit der in den vergangenen zwei Dekaden lebenslanges Lernen propagiert und eingefordert wurde, auch die Qualität ebenjenes Lernens und das hierfür mitverantwortliche Personal verstärkt in den Blick gerieten. Die zunehmend marktformige Organisation des oftmals konkurrierenden Anbieterspektrums, die gewandelten Ansprüche der Adressaten sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme, die – im Gegensatz beispielsweise zu bestimmten didaktischen Arrangements beruflicher Weiterbildung – konstitutives Merkmal politischer Erwachsenenbildung ist, befördern die Reflexion über professionelles Handeln der involvierten Akteure (vgl. Harmeier 2009a, S. 197; Kraft 2007a, S. 171). Ungeachtet dessen gebietet es aber bereits der Anspruch pädagogischer Wirksamkeit und der nachhaltigen Gestaltung von Bildungsprozessen, das Handeln mit Blick auf Professionalitätskriterien zu beurteilen und weiterzuentwickeln.

Die Diskussion um Professionalität und Professionalisierung der Erwachsenenbildung reicht bereits mehrere Jahrzehnte zurück (vgl. Kapitel 3.1), sie erfuhr jedoch jüngst eine Intensivierung, wovon u. a. zahlreiche neuere Publikationen und Studien zum Berufsfeld zeugen.² Die neuerliche Dynamik in der Auseinandersetzung mit Fragen der Erwachse-

¹ Wenn im Folgenden vom gesamten Feld der Erwachsenenbildung die Rede ist, dann schließt die Verwendung des Oberbegriffs *Erwachsenenbildung* – hier verstanden als organisierte Bildungsprozesse im Erwachsenenalter (vgl. Meilhammer 2000, S. 5) – auch das Segment der (beruflichen) Weiterbildung ein. Zur Terminologie und zum hier geteilten Begriffsverständnis vgl. Scheidig 2013a.

² An umfangreichen Publikationen sind hier für die letzten Jahre vor allem zu nennen: Dobischat/Hufer 2014a; Egetenmeyer/Schübler 2012a; Harmeier 2009a; Hartig 2008; Hippel/Tippelt 2009; Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Lenk 2010; Seitter 2009a. Vgl. zum Stand der Forschung und der Literaturlage Kapitel 2.2.

nenbildungsprofessionalität lässt sich überdies daran ablesen, dass der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) berufene Innovationskreis Weiterbildung im Jahr 2008 in seinen „Empfehlungen für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“ die Thematik aufgriff und darin annahmte: „Bei der Qualitätsentwicklung müssen stärkere Akzente auf die Professionalisierung des Personals gelegt werden.“ (BMBF 2008, S. 19) Im gleichen Jahr widmete sich auch die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) auf ihrer Jahrestagung dezidiert der Frage erwachsenenpädagogischer³ Professionalität (vgl. Hof/Ludwig/Schäffer 2010). Die Diskussion beschränkt sich indes nicht nur auf Deutschland; auf europäischer Ebene und in international vergleichender Hinsicht wurde ihr zuletzt ebenfalls größere Aufmerksamkeit zuteil.⁴

Während das Berufsfeld der Erwachsenenbildung in toto, also fachbereichsübergreifend bzw. -unspezifisch, bereits länger und zuletzt wieder verstärkt Gegenstand primär wissenschaftlicher Professionalitätsdiskurse war, entwickelte sich für das pädagogische Handeln im Segment der politischen Erwachsenenbildung solch ein Diskurs, der notwendigerweise den Charakteristika und Spezifika ebendieses Feldes Rechnung trägt, bislang nur in Ansätzen. Angesichts des eminenten Stellenwerts politischer Erwachsenenbildung für den Einzelnen wie für die Gesellschaft verwundert es, dass die Professionalität dieses Bildungsbereichs – von wenigen Veröffentlichungen abgesehen (etwa Hufer 1984) – lange eklatant vernachlässigt wurde. Erst in den letzten Jahren rückte das Thema in den Fokus und erfuhr in einschlägigen Publikationen⁵ explizit eine Bearbeitung. Gleichwohl erscheint die Forschungs- und Literaturlage immer noch defizitär; die Professionalität politischer Erwachsenenbildung stellt ein Desiderat dar, das einer eingehenden Erforschung harret (vgl. Kapitel 2.2).

Die lange währende Zurückhaltung, sich mit dieser Thematik in gebotener Ausführlichkeit auseinanderzusetzen, mag womöglich in der Heterogenität und Entgrenzung dieses Feldes begründet liegen. Im Gegensatz beispielsweise zu schulischem Politikunterricht, der im Hinblick auf Institutionen, Rahmenbedingungen, Inhalte und Ausbildung des Lehrpersonals ein hohes Maß an Normierung und Reglementierung aufweist, sind in der politischen Erwachsenenbildung die Anbieter, Themen und Handlungsmodi ebenso

³ Wenn im Weiteren von *erwachsenenpädagogischem* Handeln die Rede ist, so liegt dem ein Verständnis von Pädagogik zugrunde, das sich nicht dem etymologischen Ursprung nach nur auf die Phase der Kindheit und Jugend bezieht (vgl. Felden 2010; Giesecke 2010, S. 22f.). Um solches pädagogisches Handeln zu spezifizieren und beispielsweise von auf Kinder zentrierten Erziehungsprozessen oder von sozialpädagogischen und rehabilitationspädagogischen Arrangements abzugrenzen, erfolgt die Verwendung von *erwachsenenpädagogischem Handeln* im Sinne des Ermöglichens von Erwachsenenbildung. Trotz der dem Begriff des *Erwachsenenpädagogischen* immanenten Paradoxie (*pais* (Knabe, Kind) vs. *Erwachsener*) hat sich dieser Terminus bzw. das hiervon abgeleitete Adjektiv *erwachsenenpädagogisch* im Fachdiskurs durchgesetzt (vgl. etwa Arnold/Holzzapfel 2012; Dollhausen/Feld/Seitter 2013; Schrader 2014; Wolf 2011), auch gegenüber dem alternativen Begriff des Andragogischen bzw. der Andragogik, der nicht minder problematisch scheint und weniger die Bildungspraxis inkludiert, sondern primär die „Wissenschaft von der Bildung Erwachsener“ bezeichnet (vgl. Faber 1981, S. 7; Reischmann 1996, 2004, 2008; Schoger 2004).

⁴ Vgl. u. a. Bernhardtsson/Lattke 2011; Lattke/Popovic/Weickert 2013; Research voor Beleid 2008, 2010; Sgier/Lattke 2012.

⁵ Vgl. allein für die letzten Jahre: Bürgin/Lösch 2013; Hufer/Richter 2013a; Hufer et al. 2013a; Massing 2014; Menke 2014; Scheidig 2013b, 2013c, 2014b; Widmaier 2014a; Zeuner, C. 2014. Siehe auch die Literaturübersicht bei Schillo (2013) sowie ausführlich Kapitel 2.2.

plural wie die Zugangswege, Qualifikationen, Berufsrollen und Arbeitsbedingungen des Personals (vgl. Scheidig 2013b).

Dies findet auch seinen Ausdruck in der Vielfalt der Bezeichnung derjenigen Akteure, die durch ihre Lehrtätigkeit in der politischen Erwachsenenbildung in besonderer Weise für den Lernprozess verantwortlich zeichnen und deren Professionalität im Folgenden Gegenstand der Arbeit sein wird: Für sie finden sich in der Fachliteratur wie in Selbstbeschreibungen mehr als zwei Dutzend Termini.⁶ Im Weiteren werden sie, in Abgrenzung zu vorwiegend makrodidaktisch tätigem Leitungs- und Planungspersonal, als Kursleitende und Lehrende bezeichnet, wenngleich sich ihre Tätigkeit nicht nur auf das Lehren und Kursleiten im engeren Sinne erstreckt, sondern all jene mikrodidaktischen Handlungen einschließt, bei denen in direktem Kontakt mit erwachsenen Lernerinnen und Lernern unmittelbar Lernanlässe geschaffen, Lernprozesse initiiert sowie Lehr-Lern-Arrangements mit primär politisch-bildendem Anspruch gestaltet und begleitet werden.⁷ Dies bedeutet, dass – vor allem in der politischen Erwachsenenbildung – die Lernenden in ihrer Bildsamkeit und mit ihrem Entwicklungspotential zum zentralen Bezugspunkt des Lehrens und Kursleitens werden, verbunden mit dem Ziel, Mündigkeit und Persönlichkeitsentfaltung zu fördern (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 16).⁸

Es besteht ein begründetes Interesse, dass sich jenes Handeln der Lehrenden an professionellen Ansprüchen orientiert. Dabei wird Professionalität hier (siehe ausführlich Kapi-

⁶ Genannt werden u. a. folgende Bezeichnungen: Erwachsenenbildner/in, Weiterbildner/in, Lehrende/r, Kursleiter/in, pädagogische/r Mitarbeiter/in, Andragoge/in, Bildungsreferent/in, Bildungslaufbahn-Berater/in, Lernscout, Bildungsmanager/in, (Weiterbildungs-)Lehrer/in, Studienleiter/in, Dozent/in, Lern-Arrangeur, Lernberater/in, Lernbegleiter/in, Bildungsarbeiter/in, Edutainer, Teamer/in, Trainer/in, Moderator/in, Coach, Kommunikator/in, Mentor/in, Wissensvermittler/in (vgl. Faulstich 1996a, S. 53; Huffer 2007, S. 5; Kraft 2009, S. 405; Peters 2004, S. 44; Peters 2005, S. 41; Schmidt-Lauff 2003, S. 296). Auch exotische Bezeichnungen wie „Jongleure der Wissensgesellschaft“, „knowledge-worker“ (Nittel/Völzke 2002a; 2002b, S. 12) und „Lernraumkreateur“ (Kollmannsberger/Fuchs 2009, S. 39) finden Verwendung.

⁷ Die Begriffe *Lehrende* und *Kursleitende* erweisen sich insofern als problematisch, als sie eventuell ein verkürztes, rein auf Lehre und (An-)Leiten reduziertes Bild von didaktischem Handeln suggerieren, das den Lernenden (z. B. auch hinsichtlich seines Lernberatungsbedarfs) ausblendet. Vielmehr wird hier Lehren und Kursleiten – erinnernd an den „shift from teaching to learning“ (siehe etwa Welbers/Gaus 2005) – als auf das Ermöglichen von Lernen hinzielendes didaktisches Handeln verstanden (vgl. Heuer/Botzat/Meisel 2001; Klein/Reutter 1998; Kollwe 2009, S. 123, S. 126). Es handelt sich so gesehen um „Absichtsbegriffe“ (Trempp 2010, S. 18): „Beabsichtigt ist, Lernen anzuregen und zu unterstützen.“ (Ebd.) An beiden Begriffen wird im Folgenden aber festgehalten, da sie im Diskurs – trotz der mannigfaltigen Termini – am gebräuchlichsten zu sein scheinen und es überdies an einer präzisen und praktikablen Bezeichnung mangelt. Tietgens kann auch heute noch zugestimmt werden, wenn er mit Blick auf die Benennung des Personals konstatierte: „In der Erwachsenenbildung hat man seit eh und je versäumt, eine eigene Terminologie zu entwickeln. [...] Aber nicht nur bei der Bezeichnung ihrer Funktion, auch bei der Benennung der am Bildungsprozess beteiligten hat es am treffenden Sprachgebrauch gemangelt.“ (Tietgens 1998, S. 41)

⁸ Nuissl verweist in diesem Kontext auch auf die Problematik des Begriffs *politischer Bildner*: „Was ist das überhaupt? Schon das Wort ‚Bildner‘ allein ist merkwürdig. Bildner, Former, Gestalter – das sind Begriffe, die auf Herstellen verweisen. Bildhauer sind ‚Bildner‘. In der Bildung gibt es dies auch dann, wenn es um Qualifikationen geht; in den romanischen Sprachen heißt es auch so: Formateur, Formazione. Dies ist legitim, aber nur ein begrenztes Segment von Bildung. Wo bleibt beim ‚Formen‘ das Subjekt, das sich bildet, den eigenen Interessen folgend, selbstreflexiv? Zusammen mit ‚politisch‘ ist ‚Bildner‘ eine ‚contradictio in adjecto‘. Es hat den Geschmack des Zurückens auf ein System, des oktroy; es widerspricht meiner Vorstellung von politisch gebildeten Subjekten, die ihre Interessen zu artikulieren und umzusetzen vermögen [...]. Es scheint ein Begriff zu sein, der nicht von den sich bildenden Subjekten ausgeht, sondern von dem System, in dem diese sich bilden.“ (Nuissl 2004, S. 216)

tel 3.4) als die Qualität fallindividueller Handelns in konkreten Situationen verstanden, die zum einen Rückschlüsse auf die Güte des pädagogischen Handelns und andererseits auf die Befähigung des pädagogisch Handelnden zulässt (vgl. Nittel 2004a, S. 351). Professionalität im Sinne von Performanz resultiert nicht nur aus beruflichem Können, sondern stellt vielmehr einen Hybrid aus Wissen und Können dar, wobei sich Wissen in mehrfacher Hinsicht als konstitutiv für das situative Können erweist (vgl. Neuweg 2004). Die Frage der Wissensbasis und ihrer wissenschaftlichen Anreicherung erscheint, wie noch ausführlich zu zeigen sein wird, essentiell für die Bestimmung professionellen Handelns.

Das wesentliche Kernelement von Professionalität ist die wissenschaftliche Fundierung des pädagogischen Handelns, d. h. die Rückkopplung der Bildungspraxis an wissenschaftliche Wissensbestände, die in konkreten Situationen qualitativ volles Handeln ermöglichen sollen. So besehen kann „Professionalität als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Dewe 1988, S. 186 et passim) gefasst werden und mithin als Ziel und Ergebnis eines Wissenstransfers (vgl. Alemann 1989, S. 99; Stehr 1989, S. 48), bei dem wissenschaftliches Wissen Eingang in das Handlungsrepertoire erhält, dabei das berufliche Können der Lehrenden anzureichern vermag und schließlich in konkreten Situationen adäquate Berücksichtigung finden kann. Dies darf jedoch weder als eine Geringschätzung in der Berufspraxis erworbenen Erfahrungswissens der Lehrenden noch als sozialtechnologische, rezepthafte Applikation pädagogischer Theorie in der Praxis⁹ missverstanden werden (vgl. Kapitel 4.5). Stattdessen meint es die qualitätszentrierte Weiterentwicklung pädagogischen Handelns auf Basis wissenschaftlichen Wissens, das verschiedene lehr- und lernrelevante Wissensbereiche und -inhalte verschiedener Provenienz integriert (vgl. Weinert/Schrader/Helmke 1990) und sich sowohl auf den Sachinhalt, also den Lerngegenstand politischer Bildung, bezieht als auch auf die Vermittlung, also u. a. die Didaktik, sowie auf weitere für das Lehr-Lern-Arrangement relevante Fragen, z. B. auf normative Zielklärungen.¹⁰ Dabei wird davon ausgegangen, dass dieses wissenschaftliche Wissen die Basis eines „pedagogical content knowledge“ (Shulman 1986, 1987) respektive eines „professionellen Wissens“ (Bromme 1992) von Lehrenden bildet,¹¹ in dem inhaltlich-sachbezogenes (also primär politikzentriertes) und pädagogi-

⁹ Wenn im Folgenden von Praxis die Rede ist, dann ist stets die Bildungspraxis gemeint – etwa in Abgrenzung zu Praxen politischen Handelns (siehe Kapitel 8.5).

¹⁰ Im Hinblick auf inhaltsbezogenes Wissen sei an dieser Stelle auf die Politikdidaktik verwiesen, in der sich in den vergangenen Jahren eine kontroverse Diskussion über die Dimension von Wissen in der politischen Bildung entfaltet hat (vgl. hierzu Goll 2013; Meyer, C. 2013). Dabei geriet insbesondere die Struktur von Wissen ins Zentrum der Diskussion, in der Wissensbestände u. a. als Kategorien, als Fach- und Basiskonzepte, als scientific conceptions und misconceptions beschrieben wurden (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Weißeno et al. 2010). Diese Debatte kann und soll hier nicht nachgezeichnet werden, auch weil sie vor dem Hintergrund schulischen Lernens und im Rahmen der Formulierung von Kompetenzmodellen geführt wurde, doch sie soll hier Erwähnung finden, weil sie die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für politische Bildung unterstreicht. Wenn also fachliches Wissen zentraler Gegenstand des Lehr-Lern-Prozesses ist, so muss auch in der außerschulischen Bildung die Frage aufgeworfen werden, wo und wie die Lehrenden das zu vermittelnde Wissen erwerben. Ebenso liegt auch dem didaktischen Handeln selbst Wissen zugrunde, dessen Provenienz es zu klären gilt.

¹¹ Shulman, auf den das Konzept des „pedagogical content knowledge“ zurückgeht, beschreibt dieses wie folgt: „Pedagogical content knowledge [...] identifies the distinctive bodies of knowledge for teaching. It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and pre-

ches (also primär lehr- und lernzentriertes) Wissen zu einer tätigkeitsbezogenen Einheit verschmelzen, die professionelles Kursleitendenhandeln domänenspezifisch im Bereich der politischen Erwachsenenbildung ermöglicht und folglich konkret auf das Gestalten von Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen zum Lerngegenstand Politik hin ausgerichtet ist.

Die Frage nach Professionalität regt zur grundsätzlichen Reflexion über das Theorie-Praxis-Verhältnis politischer Erwachsenenbildung an. Dieser Aspekt soll in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen werden und mit besonderem Blick auf die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für die Lehrenden im Feld der politischen Erwachsenenbildung eine Bearbeitung erfahren. Damit schließt das Forschungsvorhaben insofern an den Fachdiskurs an, als das Erfordernis der wissenschaftlichen Fundierung der Praxis politischer Bildung (wie wohl auch in anderen pädagogischen Feldern) keineswegs in Abrede gestellt wird: „Da die politische Bildung für die politische Kultur einer Nation und damit für den Bestand des Gemeinwesens von großer Bedeutung ist, liegt ihre wissenschaftliche Fundierung im übergeordneten bildungspolitischen Interesse.“ (Detjen 2004, S. 69) Für Sander hängt sogar nicht weniger als die Zukunft politischer Bildung von der „weiteren Professionalisierung im Sinne einer Gründung ihrer fachlichen Identität auf wissenschaftliches Wissen über politische Lernprozesse“ ab (Sander 2002, S. 19).

Im Segment der politischen Erwachsenenbildung besteht offenbar ebenfalls Konsens hinsichtlich des Stellenwerts wissenschaftlichen Wissens für die Bildungspraxis (vgl. etwa Hafenecker 2013, S. 359f.; Hufer 2013c, S. 20; Widmaier 2008, S. 1). Auch hier gilt, wie Hufer und Menke zuletzt resümierten, dass „professionelles Handeln mit wissenschaftlicher Erkenntnis und deren Entstehungskontext sowie idealtypisch mit ihrer permanenten Reproduktion in den jeweiligen Bezugsdisziplinen verbunden“ ist (Hufer/Menke 2013, S. 20). In verschiedenen trägerspezifischen und -übergreifenden Leitbildern und Selbstverständniserklärungen zur politischen Erwachsenenbildung lässt sich der Anspruch wissenschaftlich begründeter Bildungspraxis ablesen (vgl. u. a. Ciupke et al. 2000; Landesverband der Volkshochschulen von NRW 2012, S. 24). Die Notwendigkeit von Wissenschaftsbezügen kann allerdings auch aus dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses von 1976 abgeleitet werden (vgl. hierzu Kapitel 3.5), wo

sented for instruction. Pedagogical content knowledge is the category most likely to distinguish the understanding of the content specialist from that of the pedagogue.“ (Shulman 1987, S. 8) Ein ähnliches Verständnis liegt dem Konzept des „professionellen Wissens“ bei Bromme (1992) zugrunde, der das Modell Shulmans aufgreift und weiterentwickelt (vgl. Bromme 1992, S. 96-107; siehe auch Bromme 1995). Professionelles Wissen von Lehrenden integriert nach Bromme u. a. die Auswahl, Strukturierung und Reduktion der Lerninhalte; die Kenntnis der einschlägigen wissenschaftlichen Fachkonzepte zum Lerngegenstand; potentielle Prä- und Fehlkonzepte von Lernenden zum Lerngegenstand sowie typische Lernbarrieren; die Einschätzungen des didaktisch Möglichen im Hinblick auf Thema und Lernende; Wissen über themenspezifischen Kompetenzaufbau und -erwerb; Aspekte der zielgruppenadäquaten Vermittlung und die Wahl themen- und zugleich lernergerechter Methoden (vgl. exemplarisch das Beispiel bei Bromme 1992, S. 8-10). Im Zentrum steht also die wissensbasierte Bearbeitung von Problemstellungen, die zu lokalisieren sind in einem (didaktischen) Dreieck, das sich entfaltet zwischen den Koordinaten Lerninhalt, Lernende und „fachdidaktische ‚Philosophie‘ des Lehrers“ (ebd., S. 9). „Professionelles Wissen“ meint demnach nicht lediglich eine Addition verschiedener Wissensbestände, sondern eine aufgabenbezogene Integration des Wissens aufseiten der Lehrperson, bei der disziplinäre Grenzen (bei Bromme die Grenzen von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik) und Inkonsistenzen überwunden werden und das Wissen auf die Vermittlung eines bestimmten Fachinhalts hin zentriert, vernetzt und mobilisiert wird (vgl. ebd., S. 96, S. 100; Neuweg 2011, S. 36).

es heißt: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“ (Wehling 1977, S. 179)

Den Forderungen nach wissenschaftlicher Fundierung politischer Erwachsenenbildung stehen jedoch zugleich von verschiedener Seite vorgetragene Zweifel¹² gegenüber, die sich darauf beziehen, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis angespannt sei und wissenschaftliches Wissen kaum Eingang in die Praxis politischer Erwachsenenbildung finde. Diese Skepsis komme, so jüngst Ciupke, „manchmal einem Selbstdelegitimierungsprozess gleich“ (Ciupke 2014, S. 46). Die Bedenken hinsichtlich der wissenschaftlichen Fundierung politischer Erwachsenenbildung werden längst nicht von allen Beobachtern geteilt, für Widmaier etwa „scheint die Profession im Gegenteil gut und nachhaltig theoretisch verwurzelt zu sein.“ (Widmaier 2012a, S. 15)

Die in der einschlägigen Literatur dokumentierten Einschätzungen zur Professionalität politischer Erwachsenenbildung gründen dabei selten auf wissenschaftlich-systematischen Analysen und auf empirischer Evidenz, sie sind legitim, aber nicht ausnahmslos frei vom Verdacht, pauschale Annahmen und (Vor-)Urteile über vermeintlich theorie resistente Praxis und praxisferne Theorie undifferenziert auf das Feld der politischen Erwachsenenbildung zu übertragen. Eine systematische Untersuchung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die auch die berufsfeldbezogenen Rahmenbedingungen und die wissenschaftlichen Ressourcen politischer Erwachsenenbildung eingehend berücksichtigt, steht noch aus und stellt angesichts der gesellschaftlichen Relevanz dieses Bildungsbereichs ein drängendes Desiderat dar (siehe Kapitel 2.2). Dies soll hier zum Anlass genommen werden, die Wissenschaftsbezüge der Lehrenden in der politischen Erwachsenenbildung in das Zentrum der vorliegenden Studie zu rücken und dabei die den Rahmen spannende Frage des Theorie-Praxis-Verhältnisses konzeptionell mit Überlegung zur Leitfigur professionellen Handelns zu verknüpfen.

1.2 Funktion und Stellenwert politischer Erwachsenenbildung

Wenn sich die vorliegende Arbeit der Professionalität politischer Erwachsenenbildung zuwendet, dann erfolgt das in dem Bewusstsein, dass dieser Bildungsbereich besondere Bedeutung für das Gemeinwesen besitzt. Politische Bildung ist eine *Conditio sine qua non* der Demokratie. Es scheint banal, bedarf aber steter Vergewisserung: Die Voraussetzungen, um in der Demokratie aktiv und mündig zu partizipieren, müssen sukzessiv in Bildungsprozessen erworben und konsolidiert werden – ein Leben lang (vgl. Negt 2014, S. 21; Schiele 2004a, S. 4).

Die Leistungen politischer Bildung sind evident: Sie ermöglicht nicht nur den Erwerb einer grundlegenden „political literacy“ (Zeuner, C. 2011, S. 40) zur Orientierung in Staat und Gesellschaft und zum Erkennen von Zusammenhängen, sondern vermittelt darüber hinaus essentielle Fähigkeiten zur Wahrnehmung der Bürgerrolle. Hierzu zählen zum einen in kognitiver Hinsicht die Aneignung von Wissen über politische Akteure,

¹² Vgl. zu dieser Diskussion Ciupke 2010, S. 198; Rudolf 2003, S. 62; Schillo 2011b, S. 25; Venzke 2013, S. 150f.; Widmaier 2007a, S. 31; Widmaier 2007b, S. 183; Wilbert 1987, S. 61; Zeuner, C. 2011, S. 41, ferner die Statements im Interviewbuch zur außerschulischen politischen Bildung (Hufers/Pohl/Scheurich 2004a), insbesondere von Ahlheim (S. 33), Beer (S. 54), Negt (S. 211), Nuissl (S. 228), Scherr (S. 245), Siebert (S. 263) und Weinberg (S. 299), sowie die zahlreichen einschlägigen Beiträge Hufers (z. B. 1989b, S. 109; 1991, S. 9; 1992b, S. 121; 2002, S. 47; 2003, S. 123; 2011b, S. 119; 2014d, S. 150).

Rahmenbedingungen und Prozesse sowie die Kenntnis von Wissensquellen zur Aktualisierung und Erweiterung politischer Wissensbestände. Sie informiert über Funktionsweisen, die politische Ordnung und nährt das Verständnis für soziale, ökonomische, historische und globale Interdependenzen. Dies wird zum anderen ergänzt durch die Ermöglichung des Erwerbs prozeduraler und habitueller Fähigkeiten und der Entwicklung personengebundener Einstellungen und Dispositionen zur Realisierung politischer Willensbildung, Teilhabe und Einflussnahme (vgl. Massing 1999, S. 42f.; Weißeno 2002, S. 28). Das schließt insgesamt auch die Befähigung zum Fällen fundierter politischer Urteile, das Beziehen eigener Positionen und das Bilden einer begründeten Meinung ein, um politische Mündigkeit und Autonomie zu erlangen und zu wahren.

Politische Bildung will aber nicht nur zur Teilhabe qualifizieren, sondern aktiv zu Engagement motivieren, da Erhalt und Stärkung der Demokratie von der Partizipationsbereitschaft der Bürgerinnen und Bürger abhängen. Die Basis demokratischen Handelns, zugleich Gegenstand und Fundament politischer Bildung, stellt die Anerkennung und Verinnerlichung der Menschenrechte und die Orientierung an demokratischen Grundwerten dar. Bezugsgrößen sind ferner gesellschaftliche und verfassungsrechtliche Normen, politische Instanzen und die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Politische Bildung zielt darauf, die Integration in das Gemeinwesen zu erhöhen, soziale Kohäsion zu fördern und politische Stabilität zu gewährleisten (vgl. Gralher 1990, S. 203). Um im verfassungsrechtlich gegebenen Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung politische Entwicklungen kritisch und konstruktiv begleiten und hierauf selbst gestaltend Einfluss nehmen zu können und zu wollen, anstatt sich apolitisch oder lethargisch in Distanz zu Politik zu begeben, ist ein Mindestmaß an Identifikation mit dem politischen System erforderlich, die politische Bildung stärken möchte. Politische Bildung strebt danach, zwischen Individuum, Gesellschaft und Staat zu vermitteln.

Was für Bildung im Allgemeinen gilt, beansprucht politische Bildung im Besonderen, nämlich dazu zu befähigen, „sich einen differenzierten und reflexiven Selbst-, Fremd- und Weltentwurf zu erarbeiten“ (Kunze 2014, S. 66), um Versuchen der Überwältigung und Manipulation gewahr zu werden und diesen entsprechend zu begegnen (vgl. ebd.). Sie schafft Räume zur Erprobung und Einübung demokratischer Handlungs- und Verhaltensweisen. Sie ist ein Ort der Information, Reflexion und Diskussion, an dem u. a. eigene und fremde Interessen erkannt und Standpunkte ausgetauscht werden können. Auch die Fähigkeit, eigene Positionen argumentativ zu begründen, zu bewerben und zu verteidigen, Interessen zu bündeln, mit Konflikten im pluralen Feld der Meinungen adäquat umzugehen, Konsens zu schließen sowie Akzeptanz für Mehrheits- und Toleranz gegenüber Minderheitspositionen zu zeigen, kann im Rahmen politischer Bildung trainiert werden (vgl. Ciupke et al. 2000).

Ebenso wie Demokratie nicht als Selbstverständlichkeit, nicht als statischer Endpunkt eines Prozesses begriffen werden darf, sondern sich aufgrund von Partizipation fortwährend weiterentwickelt und erneuert, darf politische Bildung nicht mit dem Schulabschluss enden (vgl. Massing 1999, S. 29). Möchte politische Bildung „eine verlässliche Anwältin von Demokratie“ (Hufer 2008, S. 33) sein, muss sie – nicht zuletzt aufgrund des demografischen Wandels – die Menschen im Kontinuum des Lebens zur Partizipation befähigen und motivieren. Die geringe Geburtenrate und die konstante Steigerung der biologischen Lebenserwartung in Deutschland führen zu einer erheblichen Anhebung des Durchschnittsalters der Gesellschaft – und mithin zu einer zeitlichen wie bevölke-

rungsstrukturellen Ausdehnung und Dominanz der Lebensphase des Erwachsenenalters, die auch abseits des Wahlrechts die meisten Möglichkeiten für politische Teilhabe offeriert. Der natürliche Politikzyklus, veränderte politische Kontexte, die Komplexität neuer politischer Problemstellungen und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, die nicht in der politischen Bildung im Kindes- und Jugendalter antizipiert werden konnten, erfordern lebensbegleitende politische Bildung.

Auch Migrationsprozesse – insbesondere in der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts – verdeutlichen den Stellenwert politischer Erwachsenenbildung, da der Besuch des schulischen Politik-, Gesellschafts- bzw. Sozialkundeunterrichts, dessen eminente Bedeutung hier keineswegs negiert werden soll, längst nicht bei allen Bürgerinnen und Bürgern vorausgesetzt werden kann. Zudem belegt die deutsche Wiedervereinigung im Jahr 1990, infolge der, so mutmaßt Siebert, die wohl „nachhaltigste Lernbewegung des Zwanzigsten Jahrhunderts“ (Siebert 2001, S. 303) stattgefunden habe, dass gerade in Phasen der Transition, der Transformation und des gesellschaftlichen Wandels Bedarfe und Anlässe für politisches Lernen bestehen (vgl. Eis/Salomon 2014).

Unbeschadet dessen darf politische Erwachsenenbildung nicht auf eine die politische Primärsozialisation korrigierende, kompensierende oder ergänzende Funktionen reduziert werden, denn sie bietet auch Raum für Rückversicherung und Bestätigung, gerade in Zeiten, in denen politische Krisen, Politikdistanz oder Extremismus die Gesellschaft herausfordern (vgl. Beer/Cremer/Massing 1999, S. 15). Des Weiteren würde ein rein funktionales Verständnis politischer Erwachsenenbildung im Sinne einer zweckgerichteten Dienstleistung für die Demokratie und der Beschränkung auf die Bearbeitung gesellschaftlicher oder individueller Defizite verkennen, dass diese seit Jahrzehnten auch ein Forum für interessierte, den Austausch suchende Bürgerinnen und Bürger darstellt. Auch wenn es sich nur bedingt in den Teilnahmezahlen widerspiegelt, so kann politische Erwachsenenbildung für jene, die erreicht werden bzw. einschlägige Angebote gezielt aufsuchen, eine kurzweilige, inspirierende, gar unterhaltsame Freizeitgestaltung sein, deren subjektiv empfundene Attraktivität nicht unmittelbar aus dem Erwerb demokratischer Kompetenzen resultieren muss. Auch Genuss, Geselligkeit, Vergnügen und Spaß stellen, wenngleich dies in Vergessenheit zu geraten droht, seit jeher Dimensionen von Bildung dar (vgl. Faulstich/Bayer 2012; Kade/Seitter 1998).

1.3 Begriffliche Klärung und Verortung politischer Erwachsenenbildung

Während die Relevanz und Ziele politischer Erwachsenenbildung, so gesehen das Warum und Wozu, weitgehend unbestritten zu sein scheinen, erfordert die Bestimmung des Was, also des Gegenstands und Inhalts politischer Erwachsenenbildung, weit größere Anstrengungen. Selbst die Termini, die politische Bildung im Erwachsenenalter beschreiben, erweisen sich als klärungsbedürftig. Im wissenschaftlichen Diskurs finden vor allem die Begriffe *politische Erwachsenenbildung*, *politische Weiterbildung* und seit Kurzem auch *non-formale politische Bildung* Verwendung (vgl. Scheidig 2014d, S. 37; Widmaier 2012a, S. 10), während der Terminus *Politikdidaktik* seit Jahrzehnten ausschließlich und mit einer befremdlichen Selbstverständlichkeit als Denomination der Theorie und Praxis schulischen Politikunterrichts Verwendung findet (vgl. Kapitel 5.1). In der vorliegenden Arbeit wird an der Bezeichnung *politische Erwachsenenbildung* festgehalten, die nicht nur die älteste und etablierteste Bezeichnung ist, sondern auch den zu erfassenden Gegenstand, die politische Bildung Erwachsener, am präzisesten be-

schreibt (vgl. Scheidig 2013a). Demgegenüber erscheint das Syntagma *politische Weiterbildung*, das mitunter synonym zu *politischer Erwachsenenbildung* verwendet wird, aufgrund des etymologisch eng mit der realistischen Wende verknüpften Terminus *Weiterbildung* und seiner primär beruflichen, auf ökonomische Verwertbarkeit hin zielenden Konnotation als ungeeignet für die Benennung des zu analysierenden Feldes (vgl. ebd.; Hufer 2014a, S. 23 et passim). Die derzeit sehr prominente Bezeichnung *non-formale politische Bildung* (vgl. Hafenecker/Widmaier 2014a, 2014b, S. 7; Widmaier 2014a, S. 69f.) muss hier schon allein deshalb abgelehnt werden, weil diese Bezeichnung auch die außerschulische politische Jugendbildung mit einschließt, die im Folgenden aufgrund der ihr eigenen Spezifika nicht Gegenstand der Arbeit sein wird, wiewohl sie unbestreitbar Parallelen und Überschneidungen mit politischer Erwachsenenbildung aufweist (vgl. Scherr 2013; Schröder 2007).

Zu explizieren, worin konkret das Wesen politischer Erwachsenenbildung besteht, bereitet selbst langjährigen Protagonisten in Wissenschaft und Bildungspraxis große Mühe (vgl. Behrens 1999, S. 206), mit der Folge, dass es trotz der langen Tradition politischer Erwachsenenbildung bislang an einer konsensuell geteilten Definition dieses Bildungsbereichs mangelt (vgl. Hufer 2010, S. 3). Deshalb wird hier folgende Bestimmung vorgeschlagen und im Weiteren zugrunde gelegt: Politische Erwachsenenbildung umfasst alle Bildungsprozesse von bzw. mit Erwachsenen außerhalb der Institutionen des primären, sekundären und tertiären¹³ Sektors des Bildungssystems (Schule, Berufsausbildung, Hochschule), die die Auseinandersetzung mit Politik und damit unmittelbar korrespondierenden, u. a. sozialen, wirtschaftlichen und historischen Aspekten ermöglichen und den Erwerb von politikbezogenem Wissen und kognitiven, prozeduralen und habituellen Kompetenzen hinsichtlich des Verständnisses, der kritischen Begleitung und der Mitgestaltung politischer Prozesse fördern und folglich zur gesellschaftlichen Partizipation qualifizieren und anregen können. Diese Bildungsprozesse können sich grundsätzlich im Medium formalen, non-formalen und informellen Lernens vollziehen (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 9f.; Overwien 2013b; Widmaier 2011), obgleich eine formale (d. h. abschlussbezogene) politische Erwachsenenbildung in Deutschland de facto nicht existiert, denn politische Bildung jenseits der ersten drei Sektoren des Bildungssystems zielt nicht auf den Erwerb von Abschlüssen und sieht keine benoteten Prüfungen vor.

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich lediglich auf explizite und institutionalisierte, also organisierte, zielgerichtete, bewusst didaktisch strukturierte Bildungsangebote zur politischen Erwachsenenbildung an sog. traditionellen Lernorten¹⁴ der Erwachsenenbil-

¹³ Hochschulen stellen einen intermediären Bereich dar, da das Erststudium dem tertiären Bildungssektor zugeordnet wird, Hochschulen zugleich aber als Akteure wissenschaftlicher Weiterbildung auch Orte der Erwachsenenbildung sein können und insofern partiell im quartären Sektor zu lokalisieren sind (vgl. Graebner/Bade-Becker/Gorys 2011; Pätzold 2010, S. 52f.; Vogt 2010). Im internationalen Vergleich treten jedoch die Hochschulen in Deutschland bislang wenig als anbietende Akteure im Feld der Erwachsenenbildung auf; in der Breite etablierte sich wissenschaftliche Weiterbildung erst vergleichsweise spät (vgl. Bredl et al. 2006; Dollhausen/Gerhard 2014, S. 31-33; Reichart 2014, S. 127-129; Wolter 2007, 2011).

¹⁴ Nach Korfkamp und Steuten (2007) zeichnet traditionelle Lernorte aus, dass sie „originär für systematische Lernprozesse konzipiert sind“ und ferner „dass das Bildungsangebot in der Regel lange vorher von pädagogischen Mitarbeitenden der jeweiligen Einrichtung hinsichtlich seiner Thematik und Lerninhalte, Form und Dauer geplant und organisiert wird, in der Öffentlichkeit angekündigt wird, Referenten und Seminarleitende

dung. Informelle politische Bildung, die implizit, oft en passant und inzidentell erfolgt, z. B. im Alltag, selbstgesteuert und/oder autodidaktisch, und deren Bedeutung hier keineswegs in Abrede gestellt werden soll, wird in die Analyse nicht mit einbezogen. Ein Forschungsvorhaben, das auch informelle politische Erwachsenenbildung einschliesse, bedürfte anderer Zugänge und Fragestellungen als jener, die dieser Arbeit zugrunde liegen, da Professionalität im Rahmen informeller Bildungsprozesse anders zu konzipieren und identifizieren wäre und ferner grundsätzlich geklärt werden müsste, inwiefern überhaupt von einem professionalisierbaren didaktischen Handeln ausgegangen werden kann (vgl. Schiersmann/Siebert/Nuissl 2005, S. 5).

Institutionalisierte politische Erwachsenenbildung, wie sie im Folgenden Gegenstand der Reflexion und Analyse sein wird, stellt im Gesamtspektrum der Erwachsenenbildung seit geraumer Zeit einen relativ abgrenzbaren Bereich neben allgemeiner und beruflicher Bildung dar.¹⁵ Sie hat sich in den vergangenen Dekaden durch eigene Diskurse, Publikationskanäle, Einrichtungen und Netzwerke zu einem zwar quantitativ kleinen, aber vergleichsweise eigenständigen Teilbereich der Erwachsenenbildung entwickelt (vgl. Beer 2004a, S. 41; Hufer 2001, S. 33; Zeuner/Faulstich 2009, S. 220, S. 232-241), wenn auch die Diskussionslinien und Austauschplattformen eher praxis-, denn wissenschaftsbezogen sind. Die vorliegende Studie möchte der Ausdifferenzierung pädagogischer Praxisfelder und ihrer je spezifischen Logiken, Institutionalisierungsformen und Reflexionsmodi gerecht werden, indem explizit die Professionalität des Teilbereichs der politischen Erwachsenenbildung in den Fokus gerückt wird (vgl. Combe/Helsper 1999, S. 29).

Jenseits dieses Teilbereichs kann politische Bildung aber auch in Erwachsenenbildungsangeboten anderer Sachgebiete integriert sein, denn viele Kursangebote besitzen unabhängig von ihrer Zuordnung zu einem bestimmten Fachbereich potentiell eine politische Dimension. So können beispielsweise auch berufsbezogene Bewerbungsgesprächstrainings oder Kommunikationsseminare jene rhetorischen Fähigkeiten fördern, die auch für die politische Argumentation hilfreich sind; und eine Veranstaltung zur Philosophie vermag womöglich das strukturierte, kritische Denken in dem Maße stärken, dass die reflektierte Urteils- und Meinungsbildung in politischen Fragen eine Weiterentwicklung erfährt. So gesehen ist das Politische als Querschnittsthema entgrenzt, zugleich droht damit aber politischer Erwachsenenbildung der Konturverlust, worauf Heinen-Tenrich bereits in den 1980er Jahren hinwies und darob in einem gleichnamigen Aufsatz konstatierte: „Politische Bildung wandert aus...“ (Heinen-Tenrich 1987). Zusammen mit Gapski konnte er in einer späteren Regionalstudie zur Programmpraxis der niedersächsischen Erwachsenenbildung erneut Tendenzen der Entgrenzung und Auswanderung feststellen (vgl. Gapski/Heinen-Tenrich 2007, S. 24). Die Debatte um den Verlust eines genuin

gefunden und vertraglich verpflichtet und Räumlichkeiten sowie die technische Ausstattung innerhalb der Einrichtung ausgewählt werden.“ (Korfkamp/Steuten 2007, S. 215f.)

¹⁵ Zur Trisektion in allgemeine, berufliche und politische Erwachsenenbildung vgl. u. a. die Systematik bei Friedenthal-Haase (2004, S. 117), Graebner, Bade-Becker und Gorys (2011), Nuissl (1996, S. 24), WSF (2005, S. 23f.) und C. Zeuner (2003, S. 71). In Anlehnung an die – nicht unumstrittene – Dichotomie berufliche Weiterbildung vs. allgemeine, nicht-berufsbezogene Erwachsenenbildung wird politische Erwachsenenbildung zuweilen – wie u. a. auch kulturelle und interkulturelle Bildung – als Teilbereich der allgemeinen Erwachsenenbildung zu- bzw. untergeordnet (vgl. Reichart/Gnahn 2014, S. 12; Wittpoth 2006, S. 108f.; Zeuner/Faulstich 2009, S. 232). Aber unabhängig von der strukturellen Verortung als Bereich neben oder innerhalb allgemeiner Erwachsenenbildung kann politische Erwachsenenbildung traditionell aufgrund eines relativ abgeschlossenen Diskurszusammenhangs eine gewisse Eigenständigkeit beanspruchen.

politischen Profils ist zwar keineswegs neu (vgl. Hufer 1992a; Körber 1994), sie erhielt jedoch in den vergangenen Jahren Auftrieb, weil sowohl vonseiten der Wissenschaft als auch seitens der Bildungspraxis u. a. der Vorwurf der „Sozialpädagogisierung“ politischer Erwachsenenbildung erhoben wurde (siehe hierzu Beer 2004b, S. 281-283; Fritz 2005, S. 71; Fritz/Maier/Böhnisch 2006, S. 16, S. 42-44; Gapski 2008, S. 60; Hufer 2007, S. 11; Schillo 2008, S. 78).

Da davon ausgegangen werden muss, dass es einen qualitativen Unterschied macht, ob das Politische explizit oder implizit Gegenstand von Lehr-Lern-Arrangements ist, mithin ob politische Bildung bewusst und zielgerichtet oder beiläufig, nicht-intentional und okkasionell erfolgt, wird im Weiteren nur jenes Bildungssegment in den Blick genommen, das dezidiert und primär politische Erwachsenenbildung offeriert. Ein Forschungsvorhaben, das die Professionalität politischer Erwachsenenbildung unter Rekurs auf das Theorie-Praxis-Verhältnis untersuchen und hierbei alle Bildungsangebote mit potentiell politischer Dimension einbeziehen möchte, erscheint weder sinnvoll noch realisierbar – schon allein, weil die Bestimmung der in die Analyse einzubeziehenden Bildungspraxis höchst vage und mit großer Unsicherheit behaftet wäre.

Dass politische Erwachsenenbildung trotz ihrer relativen Eigenständigkeit die Tendenz zur Entgrenzung besitzt, liegt in der Sachlogik des Politischen und dem äquivoken Politikbegriff begründet. Es erweist sich – trotz oder gerade wegen der Alltäglichkeit und Omnipräsenz des Politischen – als Herausforderung, *Politik* näher zu bestimmen. Mindestens ebenso heterogen wie die Verwendungskontexte des Politikbegriffs sind die definitorischen Annäherungsversuche an Politik. Selbst dass Politik den Kern politischer Bildung darstellt – wovon hier *expressis verbis* ausgegangen wird –, scheint in der *scientific community* zwar Mehrheitsmeinung, aber keineswegs selbstverständlich zu sein, sondern der kontinuierlichen Rückversicherung zu bedürfen (vgl. Becker/Krüger 2009, S. 26; Hufer 2011a, S. 15; Massing 2004; Massing/Weißeno 2005).

In der vorliegenden Arbeit wird ein Politikverständnis zugrunde gelegt, das auf Rohe (1994) rekurriert und an sein dreidimensionales Politikmodell anknüpft. Die drei interdependenten Dimensionen, zwischen denen sich Politik entfaltet und die Bezugsrahmen politischer Bildung sind (vgl. Kühr 1983), umfassen erstens *Polity* als Handlungsrahmen von Politik (Verfassung, politisches System, politische Kultur und Tradition, politische Strukturen und Modalitäten, Werte und Normen), zweitens *Policy* als Inhalte von Politik (politische Programme und Themen, Gesetze, Problemstellungen und Ergebnisse) und drittens *Politics* als Prozess des Politischen (Interessen, Akteure, Willensbildung und Entscheidungsfindung, Konflikt und Konsens, Einfluss und Durchsetzung, Legitimation) (vgl. Rohe 1994, S. 61-67; Massing 2013, S. 102).

Möchte man sich auf ein Wortspiel Rohes einlassen, so ließe sich zusammenfassen, „dass Politik die Verwirklichung von Politik – Policy – mit Hilfe von Politik – Politics – auf der Grundlage von Politik – Polity – ist.“ (Rohe 1994, S. 67) Die Trias der nicht trennscharfen, weil miteinander eng verwobenen Dimensionen von Politik markieren den Raum, in dem sich Politik im engeren Sinne konstituiert. Dies beinhaltet „die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugute kommender Entscheidungen“ (Meyer, T. 2010, S. 37).

Politische Erwachsenenbildung, wie sie oben bestimmt und auf jene Bildungssettings hin spezifiziert wurde, die sich gezielt und primär dem Sachgegenstand Politik widmen, lässt

sich trotz der vorgenommenen Einschränkungen nicht ohne Weiteres im pädagogischen Handlungsfeld lokalisieren. Dies liegt insbesondere an der subsidiär organisierten, institutionell und weltanschaulich pluralen Struktur der Erwachsenenbildung in Deutschland, die ein kaum überschaubares Spektrum an Einrichtungen und Trägern hervorzubringen vermochte, die partiell miteinander kooperieren, oftmals aber auch unter marktähnlichen Voraussetzungen miteinander konkurrieren. Der „Trendanalyse“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) aus dem Jahre 2008 zufolge kann von mindestens ca. 18.000 Erwachsenenbildungsanbietern ausgegangen werden (vgl. DIE 2008, S. 84) und im Endbericht des BMBF-geförderten Projekts „Weiterbildungskataster“ wird die Mindestsumme von 16.481 verbürgten Anbietern ausgewiesen, die Gesamtzahl jedoch auf ca. 25.000 geschätzt (vgl. Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 24).

Wie viele dieser Einrichtungen Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung durchführen und in welchem Umfang und unter welchen Rahmenbedingungen dies geschieht, lässt sich aufgrund der Struktur des quartären Bildungssektors nur sehr schwer ermitteln (so auch Becker 2011a, S. 161). Einen solchen Versuch unternahm beispielsweise Rudolf (2003), der vorsichtig von über 1.500 Anbietern politischer Erwachsenenbildung ausgeht (vgl. ebd., S. 83), aber selbst eingesteht, es sei „wahrscheinlich selbst für Kenner der Bildungsszene nur schwer zu beurteilen, welcher Träger ein Anbieter politischer Bildung ist“ (ebd., S. 81). Auch der vom BMBF geförderte Trendbericht zur Politischen Erwachsenenbildung benennt zwar eine Zahl von ca. 1.350 Anbietern politischer Erwachsenenbildung (vgl. Fritz/Maier/Böhnisch 2006, S. 209), jedoch verbunden mit dem Verweis darauf, dass es sich hierbei aufgrund der pluralen Anbieterstruktur lediglich um die recherchierte Erhebungs-Grundgesamtheit, nicht jedoch um die absolute Grundgesamtheit der Anbieter politischer Erwachsenenbildung handele (vgl. ebd., S. 207f.).

Wenngleich die Gesamtzahl der Anbieter politischer Erwachsenenbildung (und somit auch die institutionenübergreifende Summe der Teilnehmenden) unklar bleibt, können jedoch jene Träger und Einrichtungen benannt werden, deren Programme traditionell politische Erwachsenenbildung enthalten und die das Gros des Angebots stellen. Hierzu zählen insbesondere die öffentlich verantworteten Volkshochschulen, Erwachsenenbildungsstätten in kirchlicher und gewerkschaftlicher Trägerschaft sowie Einrichtungen der parteinahen Stiftungen auf Bundes- und Landesebene. Allein für die zuvor genannten Anbieter konnte in einer Regionalstudie zur politischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ahlheim/Heger 2006) ein „Marktanteil“ von 81 Prozent gemessen an den Teilnahmefällen errechnet werden (vgl. ebd., S. 19).¹⁶ Weitere Einrichtungen mit einschlägigen politischen Bildungsangeboten sind u. a. Heimvolkshochschulen, Akademien, die Bundeszentrale für politische Bildung sowie die Landeszentralen für politische

¹⁶ Es gilt zu beachten, dass die Auswertung bei Ahlheim und Heger auf Basis der Teilnahmefälle (inklusive Mehrfachteilnahmen) erfolgt und die „Marktanteile“ gemessen an Kursanzahl oder Stundenvolumen abweichen können, da Dauer und Teilnehmendenzahl der Veranstaltungen je nach Anbieter und Angebotsformat variieren (vgl. Ahlheim/Heger 2006, S. 19f., S. 46f.). Ohnehin können die Daten keine bundesweite Repräsentanz beanspruchen, wohl aber geben sie einen exemplarischen Einblick aus dem bevölkerungsreichsten Bundesland Deutschlands und mithin Anlass zur begründeten Annahme, dass die Volkshochschulen sowie die Einrichtungen der parteinahen Stiftungen und der kirchlichen und gewerkschaftlichen Träger auch andernorts eine ähnlich dominante Stellung innerhalb des Angebotsfeldes der politischen Erwachsenenbildung einnehmen dürften.

Bildung, Bildungswerke, sog. Bildungsläden der aus den Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er Jahre hervorgegangenen Initiativen, aber auch die Bundeswehr, die Bildungszentren für den Bundesfreiwilligendienst sowie diverse kleinere Anbieter und Einzelpersonen-Agenturen. Umschlossen und vernetzt wird dieses heterogene Spektrum zu großen Teilen durch verschiedene Dachverbände und Zusammenschlüsse wie AdB, ADB, AKSB, AL, OWI, bap, DEAE, DVV, EAD, GEA, KEB und LAAW, deren geografische und institutionelle Reichweiten differieren, teilweise aber Schnittmengen im Sinne einer Doppelzugehörigkeit von Institutionen besitzen (vgl. Beer 2004b, S. 280f.; Ciupke/Reichling 2007, S. 159; Hufer 2004a, S. 245; Reichling 2014, S. 84).

Nicht minder facettenreich wie die Einrichtungs- und Trägerlandschaft sind die Adressaten, Formate, weltanschaulichen Bezüge und Inhalte der politischen Erwachsenenbildung, was sie in nicht zu unterschätzendem Maße von schulischer politischer Bildung unterscheidet. Obschon die Selbstverständnisse, Partikularinteressen und Wertevorstellungen der Institutionen partiell divergieren, eint sie die normative Orientierung an der Demokratie und den Menschenrechten. Zudem entwickelten die Ideen der Aufklärung eine anhaltend große Prägekraft. Des Weiteren scheinen Kritikfähigkeit und die Anregung gesellschaftlich-politischer Partizipation – noch weit mehr als im schulischen Politikunterricht – Ziele der Anbieter politischer Erwachsenenbildung darzustellen (vgl. Lösch/Thimmel 2011; Widmaier 2012a, S. 12-14; Widmaier/Overwien 2013). Einer trägerübergreifenden Positionsbestimmung zur politischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen kann beispielsweise entnommen werden: „Politische Bildung erkennt die Mündigkeit und Autonomie [...] eines jeden Menschen an“, sie schafft ferner auch den Rahmen, innerhalb dessen die Bürgerinnen und Bürger „immer wieder die Voraussetzungen ihrer bürgerschaftlichen Betätigung, ihre Argumentations-, Urteils- und Kritikfähigkeit neu herstellen“ (Ciupke et al. 2000). Und in der bereits erwähnten Evaluationsstudie von Fritz, Maier und Böhnisch (2006) lauteten die beiden von den befragten Institutionen politischer Erwachsenenbildung am häufigsten genannten Zielsetzungen ihrer Bildungsarbeit „Förderung von Mündigkeit/Urteilsbildung in der Demokratie“ und „Förderung politischer Mitwirkung/politischer Teilhabe“ (vgl. Fritz/Maier/Böhnisch 2006, S. 52). Insofern darf davon ausgegangen werden, dass trotz der pluralen Vielfalt der Anbieter hinsichtlich der Zielperspektiven politischer Bildung ein zumindest im Kern von weiten Teilen der Akteure getragener Konsens besteht.

Wechselt man den Fokus von der Bildungspraxis auf die wissenschaftliche Verankerung politischer Erwachsenenbildung, so erweist sich die disziplinäre Verortung im akademischen Feld als schwierig (vgl. Kapitel 5). Es mangelt an einer originären Bezugswissenschaft und in einschlägigen Texten wird unisono auf das „wissenschaftliche Schattendasein“ (Rudolf 2003, S. 58) und die „akademische Obdachlosigkeit“ (Widmaier 2007a, S. 39) verwiesen; politische Erwachsenenbildung verharre im „wissenschaftlichen Niemandsland“ (Hufer 1991, S. 9) und sei „lost in space“ (Sander 2006a, S. 73). Dies kann aber ebenso als „Multivariabilität bei den Bezugswissenschaften“ (Hufer 2002, S. 46) gedeutet werden, denn einerseits ist in inhaltlicher Perspektive mit dem Sachgegenstand Politik der disziplinäre Horizont der Politikwissenschaft, aber auch anderer politiknaher Disziplinen, vor allem der Geschichtswissenschaft, Soziologie, Philosophie und Wirtschaftswissenschaft, angesprochen (vgl. Juchler 2007). Im Hinblick auf die Vermittlung von Politik und auf politikbezogenen Wissens- und Kompetenzerwerb fällt andererseits die Reflexion über Bildungsprozesse und pädagogische Professionalität primär in den

Zuständigkeitsbereich der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen. Darüber hinaus stellt auch die fast ausschließlich schulbezogene Politikdidaktik, die sich von ihren politikwissenschaftlichen Wurzeln zu emanzipieren und als eigenständige Disziplin zu etablieren versucht, eine Bezugswissenschaft dar.

In dieser Arbeit, in der umrahmt von der Frage der Professionalität politischer Erwachsenenbildung das für professionelles pädagogisches Handeln konstitutive Theorie-Praxis-Verhältnis in das Zentrum der Analyse rückt, erfolgt vor allem ein erziehungswissenschaftlicher Zugriff auf den Untersuchungsgegenstand. Wenn das Theorie-Praxis-Verhältnis, von dem Böhm (1995) ausgeht, dass es „nicht nur zum genuinen Problembe-stand der Pädagogik gehört, sondern ihr eigentliches Grundproblem darstellt“ (ebd., S. 9), erörtert wird, dann erfordert diese genuin erziehungswissenschaftliche Fragestellung auch ihre Entsprechung in der zugrunde gelegten Perspektive, der theoretischen Rahmung und der Wahl des forschungsmethodischen Repertoires.

Zudem ist die hier in den Blick genommene Professionalität politischer Erwachsenenbildung im Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung zu kontextualisieren. Demgemäß wird in der Arbeit, um den Spezifika und Charakteristika dieses Berufsfeldes gerecht zu werden, das darin vollzogene Handeln im fachlichen Kontext der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung, insbesondere vor dem Hintergrund des dort geführten Professionalitäts- und Professionalisierungsdiskurses, erörtert.

1.4 Marginalisierungstendenzen auf dem Bildungsmarkt¹⁷

Ergänzend zur vorangegangenen Explikation des Feldverständnisses bedarf auch die Situation politischer Erwachsenenbildung einer Thematisierung, denn pädagogisches Handeln – das hier auf Professionalität hin befragt werden soll – vollzieht sich nicht im Vakuum, sondern ist kontextgebunden und wird durch gesellschaftliche, bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen geprägt. Demzufolge kann eine Reflexion über die Professionalität und das Theorie-Praxis-Verhältnis politischer Erwachsenenbildung nicht die aktuelle Situation dieses Bildungsbereichs ignorieren, die seit langem mit dem Etikett „Krise“ attribuiert wird. Spätestens seit den 1980er Jahren häufen sich die Krisensymptome (vgl. Nuissl 2007, S. 72; Schillo 2011a, S. 11-13) und damit einhergehend die Stellungnahmen, die seither in kontinuierlicher Regelmäßigkeit die Krise politischer Erwachsenenbildung beklagen und die sich mittlerweile zu einem veritablen Krisendiskurs zusammenfügen.

Siebert, der bereits 1987 – wie auch andere zu dieser Zeit (vgl. u. a. Hufer 1989a; Sander 1989) – nach den Ursachen des kritischen Zustands suchte (vgl. Siebert 1987), fragte später mit ironischem Unterton: „Politische Bildung – Wie immer in der Krise?“ (Siebert 2003) Und Ahlheim konstatiert gleichsam bestätigend: „Politische Erwachsenenbildung ist ohne ihre Krise offenbar nicht zu denken.“ (Ahlheim 2002, S. 54; so auch Hufer 1995, S. 5) Dass es sich hierbei nicht um vereinzelte Momentaufnahmen handelt, verdeutlicht nicht zuletzt das „Interviewbuch“ zur außerschulischen politischen Bildung von Hufer, Pohl und Scheurich (2004a), denn darin überwiegen bei den befragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern „die Stimmen, die der politischen Bildung außerhalb der Schulen eine ‚faktisch marginale Stellung‘ (Gieseke; ähnlich Weinberg), eine ‚Nischenrolle‘ (Nuissl) bzw. ‚Nischenexistenz‘ (Scherr) bescheinigen und sie in ‚desola-

¹⁷ Vgl. zu diesem Kapitel auch Scheidig 2014a.

ter Lage‘ (Strunk) oder ‚in der Krise‘ (Ahlheim) sehen.“ (Hufer/Pohl/Scheurich 2004b, S. 344)

Begründet wird die Krisenzuschreibung vor allem mit der Metamorphose politischer Erwachsenenbildung, die einst „Leitdisziplin“ (Ciupke/Reichling 1999, S. 258) oder gar „Königsdisziplin“ der Erwachsenenbildung“ (Gnahn 2013, S. 186) gewesen sei, nun aber eine „statistische Randständigkeit“ (ebd.) pflege. Als Indiz und Maßstab für die krisenhafte Entwicklung fungiert gemeinhin das stagnierende oder gar sinkende Teilnehmerinteresse, das – gemessen an der Teilnehmendenzahl – vielen Beteiligten sowohl in absoluten Zahlen als auch in Relation zu anderen Inhaltsbereichen der Erwachsenenbildung (zu) gering erscheint. Aber auch auf Ökonomisierungstendenzen, Finanzierungsdruck, inhaltliche Engführung und öffentliche Geringschätzung wird in diesem Kontext häufig verwiesen.¹⁸

Dass die Krise politischer Erwachsenenbildung nicht allein Gegenstand akademischer Reflexionen, sondern auch im Wahrnehmungshorizont der Akteure in der Bildungspraxis präsent ist, legten Gapski und Heinen-Tenrich in ihrer niedersächsischen Regionalstudie zur politischen Erwachsenenbildung offen (vgl. Gapski/Heinen-Tenrich 2007). In einer zusammenfassenden Darstellung dieser Studie resümiert Gapski (2008) die geführten Experteninterviews und beschreibt, dass von vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern „die gegenwärtige Situation nicht selten als Verlust, Abgesang oder Niedergang begriffen wird. Die persönlichen Reaktionen reichen indes von unterschiedlichen Kombinationen aus Melancholie und Resignation bis zu pragmatischem Realismus. So wurde in einem Gespräch deutlich formuliert, dass heute lediglich noch ‚Restposten‘ politischer Bildung [...] vorhanden seien und dass die traditionelle politische Bildung auf ein Minimum geschrumpft sei“ (Gapski 2008, S. 58). Skeptisch stimmt ebenfalls die Einschätzung Hufers, der als arrivierter „Grenzgänger“ (siehe Engartner/Korfkamp 2014) zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis die Entwicklungen der vergangenen drei, vier Dekaden zum Anlass nimmt, um grundsätzlich den Fortbestand politischer Erwachsenenbildung kritisch zu hinterfragen (vgl. Hufer 2007, S. 8; Hufer 2011a, S. 4).

Versucht man, sich dem vordringlichen Kern der konstatierten Krise zuzuwenden und die Teilnehmendenzahlen einer Analyse zu unterziehen, was sich angesichts der pluralen Anbieterstruktur und einer fehlenden Gesamtstatistik als schwierig bis unmöglich erweist und folglich nur annäherungsweise erfolgen kann, so fällt das Ergebnis ambivalent aus. Ältere Hochrechnungen gehen trägerübergreifend von jährlich 2,3 bis 2,4 Millionen Teilnahmefällen (inklusive Mehrfachteilnahmen) im Bereich der politischen Erwachsenenbildung aus (vgl. Ciupke/Reichling 1999, S. 261). Auch Hufer stellte Mitte der 1990er Jahre fest, man könne „auf die Existenz eines Millionenpublikums verweisen“ (Hufer 1996, S. 56). Er errechnete zuletzt gar 2,85 Millionen Teilnahmefälle (siehe Hufer 2014b, S. 157) und bemüht zur Veranschaulichung dieser Zahl den Vergleich zur Fußball-Bundesliga: „Wer behauptet, das sei wenig, der sei daran erinnert, dass das mehr Menschen sind als die Spitzenvereine der Bundesliga Bayern München und Borussia Dortmund in der letzten Spielsaison Zuschauer hatten.“ (Ebd.) Gleichwohl ist der Anteil politischer Erwachsenenbildung am Gesamtangebot der institutionalisierten Erwachsenenbildung – trotz des „allgemeinen ‚Weiterbildungsbooms‘“ (Ahlheim 2002, S. 55) – marginal. Während sich laut dem „Adult Education Survey“ (AES; vormals Berichtssys-

¹⁸ Vgl. Kapitel 3.7 zu den inhaltlichen, organisatorischen und finanziellen Ökonomisierungstendenzen.

tem Weiterbildung) die Beteiligung an Erwachsenenbildung insgesamt in der Bundesrepublik im Erhebungszeitraum von 1979 bis 2012 mehr als verdoppelt hat und 2012 49 Prozent der deutschen Bevölkerung mindestens einmal jährlich Angebote der Erwachsenenbildung aufsuchten (vgl. BMBF 2013, S. 7), konnte politische Erwachsenenbildung keine sichtbaren Zuwächse verzeichnen (vgl. Kuhlenkamp 2007, S. 67f.; Rudolf 2003, S. 56f.).

Einen Überblick über das anteilmäßige Kurs-, Stunden- und Teilnehmervolumen liefert die „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ für das Berichtsjahr 2011 (vgl. Horn/Ambos 2013), die die quantitativen Daten von AdB, AL, DEAE, DVV und KEB (bis Oktober 2013: KBE) und somit von den größten Trägerverbänden allgemeiner und politischer (also primär nicht-beruflicher) Erwachsenenbildung aggregiert. Laut dieser Statistik, die auf den kumulierten statistischen Werten von 1.898¹⁹ Einzeleinrichtungen basiert, betrug bei den fünf erfassten Trägern der Anteil des Themenbereichs „Politik – Gesellschaft“ am Gesamtangebot aller Veranstaltungen im Jahr 2011 5,0 Prozent der Veranstaltungen, 3,5 Prozent der Unterrichtsstunden und 8,1 Prozent der Teilnahmefälle (vgl. ebd., S. 56).²⁰ Diese Daten lassen bereits erkennen, dass politische Erwachsenenbildung gemessen am Gesamtangebot lediglich einen quantitativ geringen Anteil ausmacht und vor allem in Kurzzeitveranstaltungen (unter drei Stunden) und tendenziell mit größeren Gruppen realisiert wird.

Verlagert man den Fokus von den absoluten Teilnahmefällen und dem relativen Anteil politischer Erwachsenenbildung am Gesamtangebot hin zur Frage, wie viel Prozent der Bevölkerung jährlich an Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung teilnehmen, so fällt das Ergebnis verschiedener Schätzungen (die allerdings nicht auf einer belastbaren Statistik gründen) ebenfalls ernüchternd aus. Seit vielen Jahren wird davon ausgegangen, dass die Reichweite lediglich 1 bis 5 Prozent der Bevölkerung in Deutschland beträgt.²¹ Dies würde im Umkehrschluss bedeuten, dass 95 bis 99 Prozent der erwachsenen Bevöl-

¹⁹ Die Ergebnisse wurden auf die insgesamt 2.218 Einzeleinrichtungen im Trägerverbund hochgerechnet (vgl. Horn/Ambos 2013, S. 4, S. 11) und dürften aufgrund der einbezogenen Träger (vgl. Kapitel 1.3) das Gros der Institutionen mit Programminhalten zu politischer Erwachsenenbildung abbilden.

²⁰ In absoluten Zahlen (ohne Hochrechnung) umfassten die in der Verbundstatistik erfassten Angebote im Themenbereich „Politik – Gesellschaft“ 36.779 Veranstaltungen, 666.687 Unterrichtsstunden sowie 745.053 Teilnahmefälle (vgl. Horn/Ambos 2013, S. 56). Rechnet man die erfassten Teilnahmefälle auf alle Institutionen politischer Erwachsenenbildung hoch, so erscheint eine Zahl von jährlich über einer Million Teilnahmefälle (inklusive Mehrfachbelegungen) durchaus realistisch. Berücksichtigung bei solch einer Hochrechnung verdient jedoch auch die Tatsache, dass der Themenbereich „Politik – Gesellschaft“ prinzipiell nicht ausschließlich Angebote politischer Erwachsenenbildung umfasst und obige Daten folglich als Maximalwerte für die erfassten Institutionen zu interpretieren sind.

²¹ Im letzten „Integrierten Gesamtbericht“ des im Dreijahresturnus erhobenen Berichtssystems Weiterbildung (BSW) wird für den Themenbereich „Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, Wissen über Politik, auch europabezogen“ für die Jahre 1988 bis 2003 eine konstante Teilnahmequote von 1 Prozent der Bevölkerung ausgewiesen (vgl. Kuwan et al. 2006, S. 27); im AES, das das BSW ablöste, wird politische Erwachsenenbildung nicht mehr separat ausgewiesen (vgl. Schrader/Herbrechter 2014, S. 10f.). Ciupke und Reichling schätzen die jährliche Teilnahmequote an politischer Erwachsenenbildung auf 4 bis 5 Prozent der Bevölkerung (vgl. Ciupke/Reichling 1999, S. 260), Rudolf auf 1 bis 5 Prozent (vgl. Rudolf 2003, S. 54-56) und Hufer geht auch von ca. 5 Prozent aus (vgl. Hufer 2013b, S. 357). Während die Zahlen von Hufer, Rudolf, Ciupke und Reichling lediglich auf begründeten Schätzungen beruhen, ist bezüglich des Berichtssystems Weiterbildung anzumerken, dass sich die Kategorisierung der Themenbereiche aufgrund des inhaltlichen Zuschnitts nur mäßig für die Erfassung politischer Erwachsenenbildung eignet.

kerung innerhalb eines Jahres keine Angebote politischer Erwachsenenbildung aufsuchen. Demgegenüber nahmen beispielsweise im Jahr 2012 laut AES 35 Prozent der 18- bis 64-Jährigen in Deutschland an betrieblicher Weiterbildung teil (vgl. Bilger/Kuper 2013, S. 46).

Obschon die Quantität der Reichweite hier nicht abschließend geklärt werden kann, dürfte deutlich geworden sein, dass politische Erwachsenenbildung einerseits nur einen relativ geringen Teil des Gesamtvolumens aller Erwachsenenbildungsangebote darstellt und damit korrespondierend prozentual nur einen kleinen Teil der Bevölkerung erreicht. Andererseits beträgt die absolute Zahl der Teilnehmenden mehrere Hunderttausend, wahrscheinlich sogar über eine Million (vgl. Anmerkung 20). Wenn auch die Krisenrhetorik zuweilen überzogen erscheint und ob der Vehemenz und Permanenz, mit der die Krise attestiert wird, die im Feld der politischen Erwachsenenbildung erbrachten Leistungen überdeckt zu werden drohen, lassen sich nicht zuletzt anhand der Teilnehmerentwicklung Tendenzen identifizieren, die es rechtfertigen, den gegenwärtigen Zustand politischer Erwachsenenbildung kritisch zu beurteilen. Die immense Bedeutung politischer Erwachsenenbildung – häufig auf die Kurzformel „Demokratie braucht politische Bildung“ gebracht (u. a. AdB 1996; bpb 1997; Breit/Schiele 2004; Rothe 2001) – spiegelt sich insoweit nicht in den faktischen Gegebenheiten wider; vielmehr kann eine offensichtliche Diskrepanz zwischen der zugesprochenen gesellschaftlichen Relevanz und der geringen Nachfrage nach politischer Erwachsenenbildung diagnostiziert werden. Während berufsbezogene Bildungsangebote seit geraumer Zeit florieren,²² stellt die politische Erwachsenenbildung nur ein Inhaltssegment marginaler und womöglich auch abnehmender Reichweite dar.

Dies muss hier insofern Berücksichtigung finden, als es Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns haben dürfte und somit auch Fragen der Professionalität berührt. Interessant scheint in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage, ob die vergleichsweise geringe Nachfrage nach Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung zu etwaigen Professionalisierungsbemühungen führt – ohne damit die These vertreten zu wollen, dass sich die Krise auf Qualitätsdefizite zurückführen lässt.

²² Die repräsentativen Daten des AES für das Berichtsjahr 2012 erweisen sich diesbezüglich als sehr aufschlussreich: 82 Prozent der von den 7.099 Befragten besuchten Erwachsenenbildungsveranstaltungen waren berufsbezogen (betrieblich und außerbetrieblich-individuell; vgl. Bilger/Kuper 2013, S. 45). Das am häufigsten – und zwar von 60 Prozent der Befragten – genannte Motiv für eine Teilnahme lautete „Berufliche Tätigkeit besser ausüben“ (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 227). Hingegen gaben lediglich 2 Prozent an, keine Nutzenerwartung an die Teilnahme zu knüpfen (vgl. Behringer/Gnahn/Schönfeld 2013, S. 199 et passim).

2 Zur Anlage der Studie

2.1 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht das Anliegen, Wissen über die wissenschaftliche Fundierung der Praxis politischer Erwachsenenbildung zu generieren, und dabei insbesondere die Frage, welche handlungspraktische Relevanz die Lehrenden als zentrale Akteure diesem Wissen beimessen. Begründet wird dies vor allem damit, dass sich – so die hier vertretene und im erwachsenenpädagogischen Fachdiskurs wenig bestrittene These – Professionalität im Sinne der Herstellung von qualitativem pädagogischen Handeln im Kern durch die Kenntnis und situationsadäquate Berücksichtigung des feldspezifischen wissenschaftlichen Wissens auszeichnet (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3.4).

Wenngleich die Komplexität von Professionalität in ihrer Interdependenz von Wissen und Können nicht allein auf die Kenntnis wissenschaftlichen Wissens zu reduzieren ist, sondern u. a. auch habituelle Fähigkeiten, persönlichkeitsbezogene Aspekte und berufspraktisch erworbenes Wissen integriert, so wird hier die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für professionelles Handeln deshalb in den Fokus gerückt, weil es aufgrund seines Entstehungskontextes und seiner Eigenschaften in besonderer Weise Qualitätsentwicklungspotential entfaltet (vgl. Kapitel 4.4). Auch Kompetenzen von Lehrenden, die in den vergangenen Jahren in der Erwachsenenbildung wie in anderen pädagogischen Feldern verstärkt diskutiert und mittels Kompetenzmodellen zu kategorisieren versucht wurden, liegt im Kern oftmals wissenschaftliches Wissen zugrunde (vgl. Kapitel 3.6).

Dass in der Vergangenheit mit Professionalisierungsbemühungen pädagogischer Felder eine mit dem jeweiligen Handlungsbereich korrespondierende akademische Infrastruktur auf- oder ausgebaut wurde, verdeutlicht den Stellenwert wissenschaftlichen Wissens für professionelles Handeln ebenfalls. Die wissenschaftliche Rückkopplung stellt zwar nicht das alleinige, wohl aber das wesentliche Element von Professionalität dar, weshalb im Weiteren eine Annäherung an die Professionalität politischer Erwachsenenbildung über die Frage nach dem Stellenwert wissenschaftlichen Wissens für die Bildungspraxis erfolgt.

Zugleich wirft dies die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis auf, das den Rahmen für Professionalität konturiert und unter dem Gesichtspunkt professionellen Handelns besondere Beachtung verdient. Dieses Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, dessen Beschaffenheit Rückschlüsse auf Professionalitätspotentiale zulässt, darf weder konträr-dichotom noch als unidirektionale Kommunikation hin zur Praxis konstruiert werden, sondern wird als reziproker Austauschprozess zweier nicht streng voneinander trennbarer Modi des Handelns und der Reflexion verstanden (vgl. Kapitel 4). Da ein tätigkeitsbezogener Zugang gewählt wird und im Weiteren die über Wissenschaftsbezüge bestimmte Professionalität der Lehrenden politischer Erwachsenenbildung den Referenzpunkt der Studie markiert, wird jedoch vor allem diese Dimension des reziproken Theorie-Praxis-Verhältnisses zum Gegenstand der Untersuchung erhoben.

Der Aspekt der handlungszentrierten Relevanz wissenschaftlicher Wissensbestände rückt dabei zunächst die Frage in den Fokus, in welchem Maße und Modus Lehrende wissenschaftliches Wissen rezipieren. Damit korrespondierend bleibt auch zu fragen, welchen Stellenwert die Lehrenden wissenschaftlichem Wissen beimessen und wie diese

die Bezugnahme auf wissenschaftliche Wissensbestände oder deren Ausbleiben argumentativ unterfüttern. Inwieweit sind also die Kursleitenden für Professionalitätserfordernisse sensibilisiert und wie gehen sie mit diesem Erfordernis um? Ist Professionalität, ist die Frage der Relationierung von Theorie und Praxis überhaupt reflexiver Ankerpunkt ihrer Lehrtätigkeit? Dabei interessiert auch die Binnenperspektive: Wie definieren die Lehrenden selbst Professionalität?

Angesichts des Mangels einer originären Bezugswissenschaft politischer Erwachsenenbildung ist ferner von Interesse, welche wissenschaftlichen Disziplinen für die Lehrenden Relevanz besitzen und welchen wissenschaftlichen Wissensbeständen prioritär Bedeutung zugesprochen wird. Dies erscheint auch deshalb relevant, weil es Auskunft darüber gibt, welches Element des mehrdimensionalen Lehr-Lern-Prozesses die Kursleitenden besonders gewichten und worauf sich ihre Fortbildungsbemühungen konzentrieren. Sind Präferenzen zugunsten oder zuungunsten (erwachsenen-)pädagogischen oder inhaltlich-sachbezogenen Wissens zu erkennen? Welche Kriterien leiten (implizit) das Konsultieren von Wissenschaftswissen? Besitzen die Lehrenden konkrete Erwartungen an Wissenschaft?

In diesem Zusammenhang erweisen sich auch die Qualifizierungswege und Bildungsmodi als klärungsbedürftig. Im Bereich der Erwachsenenbildung sind hier neben einem Studium insbesondere berufseinführende Kurse, wie sie viele Träger, aber auch kommerziell operierende Einrichtungen anbieten, oder berufsbegleitende Studien- bzw. hochschulische Fortbildungsangebote in Betracht zu ziehen. Jenseits dieser organisierten Formate kann die Fundierung und Anreicherung erwachsenenpädagogischen Handlungsvermögens auch individuell und selbstgesteuert, z. B. durch die Lektüre einschlägiger (wissenschaftlicher) Publikationen und Periodika oder durch das Rezipieren von Kursleitendenmaterialien und Praxisleitfäden, geschehen.

Dieser Form der informellen Selbstqualifizierung wurde in der Erwachsenenbildungsforschung bislang wenig Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Seitter 2009b, S. 12), sie stellt jedoch – vor dem Hintergrund kaum vorhandener institutionalisierter Qualifizierungsangebote für Lehrende speziell im Segment der politischen Erwachsenenbildung – eine wesentliche Ressource für kontinuierliche und berufsbegleitende Professionalitätsentwicklung dar. Die Frage nach der Fortbildungsbereitschaft der Lehrenden muss folglich alle Modi formeller, non-formaler und informeller tätigkeitsbezogener Qualifizierung gleichermaßen berücksichtigen, jedoch ohne diese qualitativ gleichzusetzen.

Da Theorie und Praxis keine trennscharfen Kategorien sind, einerseits beispielsweise Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in hochschulischen Lehrveranstaltungen selbst pädagogisch handeln und zudem „jeder Wissenschaftler zunächst vom vorwissenschaftlichen Bereich herkommt und diesen in seine Wissenschaft hineinträgt“ (Danner 2006, S. 66) und andererseits zuweilen auch Vertreterinnen und Vertreter der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis an Theoriebildung und Forschung partizipieren, muss gefragt werden, ob Lehrende in der politischen Erwachsenenbildung selbst einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs leisten. In diesem Zusammenhang bedarf auch die Frage einer Klärung, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis, das oftmals nur vonseiten der Wissenschaft eine – meist negative – Beurteilung erfährt, von den Lehrenden charakterisiert wird.

Die genannten Fragen nach der Relevanz und Rezeption wissenschaftlichen Wissens, nach konsultierten Bezugswissenschaften, Fortbildungsbereitschaft und -modi sowie

nach der Perspektive der Bildungspraxis auf das Theorie-Praxis-Verhältnis erweisen sich als zentral für die kursleitendenzentrierte Diskussion der Professionalität politischer Erwachsenenbildung. Sie sollen in dieser Arbeit erstmals aufgegriffen und, um den Spezifika des untersuchten Feldes Rechnung zu tragen, vor dem Hintergrund der tätigkeitsbezogenen Rahmenbedingungen und wissenschaftlichen Institutionalisierungsformen politischer Erwachsenenbildung erörtert werden. Übergeordneter Bezugsrahmen ist dabei das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung, dessen Struktur es ebenso in die Reflexion einzubeziehen gilt wie die Analyse von erwachsenenpädagogischer Beruflichkeit und Tätigkeitsaneignung.

2.2 Forschungsstand und -desiderat

Tritt man mit den zuvor explizierten Forschungsfragen an die vorhandene Literatur heran, so bleibt festzustellen, dass die Forschung zum Berufsfeld der Erwachsenenbildung bislang kaum Antworten auf die genannten Fragen bereithält. Dies überrascht insofern, als das pädagogische Personal seit den 1970er Jahren verstärkt Gegenstand von erwachsenenpädagogischen Diskursen und Studien war. Zahlreiche neuere Publikationen und eine zunehmende Internationalisierung der Debatte zeugen davon, dass das fachliche Interesse am Berufsfeld der Erwachsenenbildung in den vergangenen Jahren eine Steigerung erfuhr.²³ Auch die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE setzte sich in der Vergangenheit mehr oder minder kontinuierlich mit diesem Themenkomplex auseinander (vgl. Schmidt-Lauff 2014a) und widmete sich 2008 auf ihrer Jahrestagung – wie bereits zuvor 1987, 1995, 1998 und 2001 – explizit dem Berufsfeld.²⁴ Das DIE schenkte dem Berufsfeld ebenfalls (wieder) mehr Aufmerksamkeit (vgl. Meisel 2009, S. 236) und griff das Thema beim jährlichen DIE-Forum u. a. in den Jahren 2006 und 2012 auf, richtete die Weiterbildungsdatenbank „QUALIDAT“ für Erwachsenenbildungspersonal ein, erhob das Thema Professionalität zu einem von vier Schwerpunkten ihres Forschungs- und Entwicklungszentrums (FEZ) und untersucht im Rahmen des Programms „wb-personalmonitor“ die Beschäftigungssituation und das Tätigkeitsspektrum von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen der Erwachsenenbildung.²⁵

Dass disziplintern kein Zweifel an der qualitativen Bedeutung des Personals besteht, verdeutlicht ferner die Zahl empirischer Studien zum Berufsfeld, die inzwischen im mittleren zweistelligen Bereich rangiert.²⁶ Viele dieser Studien konzentrieren sich jedoch ausschließlich auf den Bereich der Volkshochschulen (so u. a. Arabin 1996; Bastian 1997; Bechberger 1990; Dieckmann 1992; Gieseke 1989; Harmeier 2009a; Kil 1998; Scherer 1987a; Skripski 1994; Thomssen et al. 1988) oder lediglich auf Institutionen

²³ Da eine vollständige Auflistung aller aktuellen Veröffentlichungen zum Berufsfeld hier nicht erfolgen kann, sei an dieser Stelle nur auf umfangreichere neuere Publikationen mit nationalem oder internationalem Fokus verwiesen, die eingangs in den Anmerkungen 2 und 4 genannt wurden.

²⁴ Vgl. die Tagungsdokumentationen für die Jahre 1987 (Schlutz/Siebert 1988), 1995 (Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996), 1998 (Derichs-Kunstmann/Faulstich/Wittpoth 1999), 2001 (Dewe/Wiesner/Wittpoth 2002) und 2008 (Hof/Ludwig/Schäffer 2010) sowie zur Kontextualisierung die Sektionsgeschichte im Spiegel ihrer Jahrestagungen, wie sie von Rosenberg und Hof (2014) vorgelegt wurde.

²⁵ Siehe auch www.die-bonn.de (23.09.2016).

²⁶ Zwar fehlt es an einer Übersicht aller auf das Berufsfeld der Erwachsenenbildung bezogenen Publikationen, jedoch konnten nach gründlicher Recherche für die vorliegende Arbeit für Deutschland allein 41 einschlägige (monografische) Studien mit empirischem Zugang gefunden werden.

eines anderen Trägers, wie der DEAE (so z. B. Jütting 1992; Knoblauch-Flach 1994). Des Weiteren beschränken sich einige Studien (so z. B. Dietsche 2006; Hartig 2008; Iller 2010; Peters 2004) auf eine empirische Erfassung der Minderheit des hauptberuflichen Personals, die als leitend, planend-disponierend oder in der Verwaltung Tätige in der Regel nicht lehren, sondern die unmittelbare Durchführung von Lehr-Lern-Arrangements den meist neben- oder freiberuflichen, partiell auch ehrenamtlichen Kursleitenden überlassen (vgl. Kapitel 3.7). Darüber hinaus liegen Sekundäranalysen (Krull 1982; Schiersmann 1990) und Fallstudien mit zwei (Koring 1992b) bzw. vier (Kade 1989) Lehrenden vor. Nur wenige Studien beziehen sich auf einen relativ abgrenzbaren Sachbereich wie DaZ (Duxa 2001), berufliche Weiterbildung (Arnold 1983; Bechberger 1990; Grünhagen 1996), Gesundheitsbildung (Blättner 1998) oder Mal- und Zeichenkurse (Bastian 1997). Eine aktuelle Studie, die explizit und ausführlich das Berufsfeld politischer Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der Spezifika dieses Bereichs erfasst, fehlt allerdings.²⁷

Die meisten Arbeiten sind als Regionalstudien konzipiert und beziehen sich in ihrer (Erhebungs-)Reichweite auf einzelne Bundesländer. So existieren etwa Studien für Baden-Württemberg (Günther/Unselde 1990), Berlin (Dieckmann 1992; Skripski 1994), Hamburg (Bastian 1997), Hessen (Arabin 1996; Lenk 2010; Nittel/Maier 2006), Nordrhein-Westfalen (Bechberger 1990; Harmeier 2009a; Kil 1998; Meyer-Ehlert 1994; Scherer 1987a) sowie zu Stadtstaaten mit angrenzendem Bundesland wie Berlin-Brandenburg (Gieseke/Reich 2006) oder Bremen-Niedersachsen (Thomssen et al. 1988). Trotz der Vielzahl an empirischen wie auch nicht-empirischen Arbeiten zum Berufsfeld der Erwachsenenbildung kennzeichnet den Forschungsstand eine auffallende Disparität: Die Zahl einschlägiger Publikationen wächst einerseits stetig und ist schon jetzt kaum zu überblicken, andererseits lassen sich viele Desiderata identifizieren, die im Sinne der Professionalitätsentwicklung dringend einer Bearbeitung bedürfen. Dieser Bedarf wird auch in der Trendanalyse des DIE für 2014 herausgestellt: „Personenbezogene Tätigkeiten mit einem hohen Anteil an kommunikativen und geistig-kreativen Aufgaben bilden den Kern der Weiterbildungsarbeit. Die Forschung zu dieser Branche müsste daher ein besonderes Augenmerk auf die Beschäftigten legen. Dennoch ist die Datenlage spärlich. Im Vergleich zu Anbietern und Teilnehmenden zeigt sich beim Informationsstand über das Personal ein eklatantes Defizit.“ (Martin/Langemeyer 2014, S. 43)

Bastian (1997, S. 7) und Born (2009, S. 239) verweisen ebenfalls darauf, dass sich die Erwachsenenbildungsforschung lange einseitig auf die Adressaten und Teilnehmenden beschränkte. Die Bedeutung und der Erkenntnisgewinn der auf die (potentiellen) Lernenden zentrierten Forschung soll keineswegs in Abrede gestellt werden, jedoch muss berechtigterweise der Einwand vorgetragen werden, dass diejenigen, die den Lehr-Lern-Prozess begleiten und gestalten, nicht minder bedeutsam und folglich auch in der Forschung angemessen zu berücksichtigen sind (vgl. Jütting 1987, S. 1). Schmidt-Lauff ist zuzustimmen, wenn sie angesichts der „Überbetonung der Lernendenperspektive in den letzten Jahren, in der ErwachsenenpädagogInnen nur mehr ‚Ermöglicher‘ und Unterstüt-

²⁷ Zum beruflichen Handeln in der politischen Erwachsenenbildung existieren neben zwei älteren Studien (Hufer 1984; Thomssen et al. 1988) verschiedene Publikationen, die zwar nicht primär das Berufsfeld erforschen, wohl aber auch empirische Erkenntnisse zu diesem Berufsfeld enthalten. Auf sie wird in diesem Kapitel (2.2) noch eingegangen.

zer von Selbstlernprozessen sind und Lernkulturen zu Kulturen des selbstgesteuerten Lernens werden“ (Schmidt-Lauff 2003, S. 303) konstatiert: „Ohne Professionalisierung, Professionalität, ein entsprechendes Selbstverständnis, weiterführende Forschungen und Diskussionen um das Profil des erwachsenenpädagogischen Personals kann es keine angemessene Umsetzung einer wie auch immer verorteten Erwachsenen- und Weiterbildung geben.“ (Ebd.)

In neueren Publikationen werden vor allem unmittelbar professionalitätsrelevante Aspekte des Berufsfeldes, wie sie im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen, als Forschungslücke ausgewiesen. Vielfach wird beklagt, dass über die Qualifikationen und Qualifizierungswege, über vorhandene Kompetenzen und Kompetenzerwerb, über Wissen und Wissensquellen, über Fortbildungsverhalten und -bereitschaft wenige Daten vorliegen (so u. a. Kraft 2009, S. 424; Mania/Strauch 2010, S. 75; Seitter 2009b, S. 12). Insbesondere hinsichtlich informeller Formen des tätigkeitsbezogenen Wissens- und Kompetenzerwerbs und individueller Strategien der Berufsfelderschließung ist der Kenntnisstand zu gering. Dass diese Fragen bislang nicht die gebotene wissenschaftliche Hinwendung erfuhren, überrascht vor dem Hintergrund der seit mehreren Jahrzehnten intensiv geführten Diskussion über die Professionalisierung der Erwachsenenbildung (vgl. Peters 2004, S. 113). Hier deutet sich allerdings langsam eine Trendwende an, da neuere Studien, auf die noch einzugehen sein wird, auch verstärkt die Qualifizierungswege und das Fortbildungsverhalten untersuchen (vor allem Harmeier 2009a; Heuer/Gieseke 2006; Hippel/Tippelt 2009; Peters 2004).

Diese Forschungslücke, zu deren Bearbeitung für den Teilbereich der politischen Erwachsenenbildung mit der vorliegenden Studie ein Beitrag geleistet werden soll, erweist sich deshalb als brisant, weil die weitere Professionalitätentwicklung in der Erwachsenenbildung maßgeblich von den in diesem Feld Tätigen abhängt und dieser Prozess auch einer wissenschaftlichen Begleitung, empirisch wie konzeptionell, bedarf (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 15; Kraft/Seitter 2009, S. 200). Obzwar bereits wiederholt von verschiedener Seite gefordert wurde, die Erwachsenenbildung müsse das Theorie-Praxis-Verhältnis zum „Grundthema“ (Schlutz 1988, S. 19) respektive zur „Grundlage“ (Brock/Zeuner 2011, S. 59) ihrer Forschung machen, konnte die Beziehung in der Vergangenheit nur begrenzt wissenschaftliches Interesse auf sich vereinen. Diesem Forschungsbedarf soll sich im Weiteren mit Blick auf Wissenschaftsbezüge von Kursleitenden in der politischen Erwachsenenbildung angenommen werden.

Dass insbesondere der Forschungsstand zur Erwachsenenbildungsprofessionalität hier wie auch in anderen neueren Publikationen trotz des reichhaltigen Literaturbestands als unbefriedigend beschrieben wird, hat mehrere Gründe. So liegt beispielsweise nicht wenigen Studien ein quantitatives Forschungsdesign zugrunde (u. a. Arabin 1996; Dieckmann 1992; Gieseke/Reich 2006; Iller 2010; Lenk 2010; Rosenblatt/Thebis 2004; Scherer 1987a; WSF 2005), das geeignet erscheint, um beispielsweise statistische Daten hinsichtlich Alters- und Geschlechterverteilung, Einkommenssituation und Arbeitsvolumen des Personals zu erfassen. Demgegenüber lassen standardisierte Befragungen wenig Raum für die subjektive Dimension der Tätigkeit, für die heterogenen Biografieverläufe, die plurale Erwerbsstruktur oder für Aspekte, die die Forschenden im Vorfeld nicht identifizierten und folglich bei der Erhebung nicht berücksichtigen konnten. Ferner können quantitativ angelegte Studien nur in sehr begrenztem Umfang Wissen über Sinnsetzungen, Bedeutungsmuster, Einstellungen und Motivlagen sowie Erklärungswissen über

komplexe, fallindividuelle Zusammenhänge generieren (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 7.1). „Ein qualitativ orientierter, interpretativ ausgerichteter Forschungsansatz wurde in den letzten 15 Jahren immer mehr als die angemessenste Zugangsweise zum Forschungsfeld angesehen“, wie Born (2009, S. 236) in seinem grundlegenden Beitrag zur Erwachsenenbildungsforschung bilanzierend feststellt. Umso schwerer wiegt also, dass in den letzten Jahren trotz erhöhter fachlicher Aufmerksamkeit für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Zahl qualitativer Studien absolut wie im Verhältnis zu quantitativen Erhebungen nicht signifikant zunahm.

Des Weiteren büßten aufgrund des zum Teil massiven Wandels im quartären Bereich (vgl. hierzu Baldauf-Bergmann/Küchler/Weber 2005; Schrader 2011), der nicht ohne Folgen für die Institutionen und das Erwachsenenbildungspersonal blieb (vgl. Dobischat/Hufer 2014a; Klein/Reutter 1998; Meisel 1997), womöglich viele ältere Studien an Aktualität ein; sie können aufgrund des tiefgreifenden Wandels heute nur noch bedingt Aussagekraft beanspruchen (so auch Harmeier 2009a, S. 15). Dieser Wandel findet seinen Ausdruck beispielhaft in veränderten Beschäftigungsmodellen im erwachsenenpädagogischen Berufsfeld, wie das Beispiel der sog. „Neuen Selbständigen“ belegt. Bis Ende der 1970er Jahre ging man davon aus, dass Lehrende auf Honorarbasis, die keinen anderen Hauptberuf ausüben, eine Ausnahme darstellen. Erst sukzessiv geriet die Gruppe derer, die über (oft mehrere) nebenberufliche Anstellungsverhältnisse und Lehrverträge ihren Lebensunterhalt bestreiten, als sog. „Neue Selbständige“ in den Fokus der Forschung (vgl. Frischkopf 1988, S. 175f.; Schäffter 1985).

Wenngleich der Forschungsbedarf zum nicht-hauptberuflichen Personal bereits in den 1980er und 1990er Jahren mehrfach angemahnt wurde, z. B. von Scherer (1987a, S. 42), Schiersmann (1988, S. 262), Arabin (1996, S. 179) und Bastian (1997, S. 10), und obwohl mittlerweile einige Arbeiten vorliegen, die sich explizit ehrenamtlichen, frei- und nebenberuflichen Kursleitenden zuwenden (zuletzt Habeck 2009; Harmeier 2009a; Lenk 2010), ist der Kenntnisstand über diese Personengruppen hinsichtlich professionalitätsrelevanter Aspekte wie Qualifikation und Fortbildungsverhalten insgesamt gering, da sich die Forschung lange Zeit – und in vielen Fällen auch heute noch – auf die hauptberuflichen konzentriert(e). Dies dürfte auch darin begründet liegen, dass die mit den Professionalisierungsanstrengungen unternommenen Verberuflichungsstrategien der 1970er Jahre professionelles Handeln meist an Hauptberuflichkeit knüpften und folglich das hauptberufliche Personal primär Gegenstand der Forschung war. Zudem erweist es sich nach wie vor als Herausforderung, die heterogene Gruppe der Honorarkräfte, die überdies meist nur lose an die Einrichtungen angebunden sind, empirisch zu erfassen. Bereits ihre Anzahl scheint höchst ungewiss, da die Größe dieser Berufsgruppe aufgrund von Fluktuation und in Abhängigkeit von der zugrunde gelegten Definition von Erwachsenenbildung stark variiert (vgl. Kraft 2007b, S. 188).

In verschiedenen Publikationen wird beklagt, dass kaum Informationen über Kursleitende mit Honorarverträgen vorliegen (so u. a. Berens 2009, S. 135; Hof 2001, S. 13; Nittel 2002a, S. 259; Peters 2004, S. 48). Lenk ist zuzustimmen, wenn sie feststellt: „Die heterogenen beruflichen Hintergründe der in der Weiterbildung Tätigen lassen die Frage nach dem Erwerb des dafür benötigten Fachwissens aufkommen. Bezogen auf die freiberuflich Tätigen ist der bisherige Erkenntnisgewinn desolat.“ (Lenk 2010, S. 90) Harmeier bemerkt hierzu, es sei „erstaunlich, dass dieses Thema, trotz seiner Brisanz für Bildungseinrichtungen, in der aktuellen Forschungsliteratur unterrepräsentiert ist.“ (Har-

meier 2009a, S. 13) Und auch Alfänger, Cywinski und Elias „verwundert es, dass die Freiberufler keinen Bestandteil des pädagogischen Professionalitätsdiskurses bildeten.“ (Alfänger/Cywinski/Elias 2014a, S. 45)

Dass das nicht-hauptberufliche Personal erst spät und nur in unzureichendem Umfang zum Forschungsgegenstand erhoben wurde, ist erstens deshalb problematisch, weil die Zahl der Honorarkräfte die des hauptberuflichen Personals um ein Vielfaches übersteigt – und folglich in vielen Studien das Gros der Akteure im Berufsfeld ausgeblendet wurde. Zweitens stellen die frei- und nebenberuflichen Honorarkräfte die Mehrheit der Kursleitenden dar, also jener Akteure, die mikrodidaktisch tätig und insofern in besonderer Weise für die Qualität des Bildungsangebots verantwortlich sind. Da sie vor allem die Lehr-Lern-Prozesse in direktem Kontakt mit den Teilnehmenden begleiten und gestalten, repräsentieren sie – obwohl oft nur auf Stundenbasis via Honorarvertrag mit der Erwachsenenbildungseinrichtung verbunden – die Institutionen gegenüber den Teilnehmenden und somit auch nach außen.²⁸ Demgegenüber bleiben die hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die meist leitend, planend und disponierend tätig sind und deren makrodidaktische Arbeit nicht minder bedeutsam ist, weil sie erst den Rahmen für das Kursleiten herstellt, für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer unsichtbar, da sie in der Regel nicht lehren und somit nur indirekt das unmittelbare Kursgeschehen beeinflussen (können). Angesichts der zahlreichen primär nicht-pädagogischen Arbeitsinhalte des planend-disponierenden Personals bemerkt Hufer kritisch, dass sich eben jene hauptberuflichen Tätigen in der außerschulischen politischen Bildung „mitunter die Frage [stellen], ob er oder sie eigentlich noch ein ‚Pädagoge‘, eine ‚Pädagogin‘ ist.“ (Hufer 2013b, S. 355)

Aufgrund des skizzierten Forschungsbedarfs werden in der vorliegenden Arbeit zur Professionalität politischer Erwachsenenbildung insbesondere die auf Honorarbasis angestellten Kursleitenden Berücksichtigung finden müssen, für die trotz ihrer qualitativen wie quantitativen Bedeutung kaum belastbare Daten vorliegen. Dabei erscheint es schon deshalb nötig, den Merkmalen der neben- und freiberuflichen Kursleitenden Aufmerksamkeit zu schenken, weil der Beschäftigungsstatus (hauptberuflich vs. neben-/freiberuflich), der Zeitumfang der Tätigkeit (Vollzeit vs. Teilzeit), ihr Inhalt (Leitung und Planung vs. Lehren) und die Vergütung (sozialversicherungspflichtige Festanstellung vs. Honorarvertrag) unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen für pädagogisches Handeln schaffen.

Es muss ferner darauf hingewiesen werden, dass viele Studien zum Erwachsenenbildungspersonal sich nur auf den Bereich der Volkshochschulen beschränken. Dies gilt es u. a. deshalb zu erwähnen, da die Volkshochschule zwar eine ebenso traditionsreiche wie bedeutsame Institution der Erwachsenenbildung in Deutschland ist, sie jedoch in den vergangenen Dekaden „ihre Funktion als heimliches Gravitationszentrum in der Erwachsenenbildungswelt einbüßte“ (Nittel/Völzke 2002b, S. 16) und die derzeit 924 Volkshochschulen im ca. 18.000 bis 25.000 Einrichtungen umfassenden institutionellen Spektrum des quartären Sektors lediglich einen Teilbereich bilden.

²⁸ Die Studie von Harmeier beschreibt dies im Titel treffend mit dem Zitat einer Kursleiterin: „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“ (Harmeier 2009a). Schrader geht sogar davon aus, dass die Honorarkräfte durch das aktive Vermarkten ihrer Lehrtätigkeit mehr als das planend-disponierende Personal in Festanstellung das Einrichtungsprofil prägen können (vgl. Schrader 2001, S. 140, S. 142).

Das ist hier insofern relevant, als auch Kurse zur politischen Erwachsenenbildung nur (noch) in der Minderheit der Fälle an Volkshochschulen stattfinden. Dies liegt zum einen daran, dass viele Volkshochschulen – laut Hufer mehr als zwei Drittel – gar keine Angebote zur politischen Erwachsenenbildung anbieten (vgl. Hufer 2010, S. 13). Zum anderen ist politische Erwachsenenbildung bei jenen Volkshochschulen, die zu diesem Themenfeld Kurse offerieren, oft ein marginalisierter Randbereich. So nimmt laut der „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ der darin erfasste Themenbereich „Politik und Gesellschaft“ gemessen an der Veranstaltungszahl beim Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) lediglich 3,8 Prozent des Gesamtangebots ein, wohingegen beispielsweise beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) 36,2 Prozent und bei Arbeit und Leben (AL) sogar 45,7 Prozent der Veranstaltungen auf diesen Themenbereich entfallen (vgl. Horn/Ambos 2013, S. 60).²⁹ Für Nordrhein-Westfalen errechneten Ahlheim und Heger für das Jahr 2004, dass der Anteil der Volkshochschulveranstaltungen am Gesamtangebot politischer Erwachsenenbildung 21 Prozent betrug (Ahlheim/Heger 2006, S. 46f.) – oder in anderen Worten: nur ca. jeder fünfte Kurs zu diesem Themenbereich fand an einer Volkshochschule statt.

Auch wenn die Frage, wie viele Veranstaltungen zu politischer Erwachsenenbildung prozentual an Volkshochschulen realisiert werden, schon allein mangels einer wirklich belastbaren Datenbasis hier nicht geklärt werden kann, so dürfte doch kein Zweifel daran bestehen, dass die Lehrenden politischer Erwachsenenbildung, die im Fokus vorliegender Arbeit stehen, nur teilweise an Volkshochschulen arbeiten. Obgleich personelle Überschneidungen zwischen den Anbietern existieren, da nicht wenige Lehrende Honoraraufträge verschiedener Träger wahrnehmen, scheint es geboten, auch Trägerbereiche einzubeziehen, die über den DVV hinausgehen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass womöglich nicht im Einzelfall, jedoch in summa personelle Unterschiede zwischen den Trägern zu vermuten sind, da nicht nur Inhalte, Selbstverständnisse und Organisationsformen der Träger variieren. Es scheint beispielsweise denkbar, dass Lehrende von kirchlichen Trägern wie der DEAE oder der KEB vergleichsweise häufiger ein Theologiestudium aufweisen, hingegen Lehrende von parteinahen Stiftungen wie der Konrad-Adenauer-Stiftung oder der Friedrich-Ebert-Stiftung tendenziell eher ein politikwissenschaftliches Studium (vgl. Hufer/Richter 2013b, S. 331). Auch dürften sich Biografie, Selbstverständnis und Motivation einer Volkshochschul-Dozentin, eines gewerkschaftlichen Teamers, eines Bildungsreferenten bei der Bundeswehr oder einer Moderatorin

²⁹ Angemerkt werden muss hierbei, dass die Summe der Veranstaltungen der im DVV zusammengeschlossenen Volkshochschulen zum Themenbereich „Politik und Geschichte“ in absoluten Zahlen das Angebot der anderen Träger (AdB, AL, DEAE, KEB) zwar weit übersteigt (vgl. Horn/Ambos 2013, S. 60), jedoch die „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ erstens nicht alle Einrichtungen und folglich auch nicht alle Veranstaltungen der einbezogenen Träger erfasst (vgl. ebd., S. 3-6), zweitens im Themenbereich „Politik und Geschichte“ aufgrund des Zuschnitts der Erhebungskategorie auch Veranstaltungen mit nicht primär politischem Inhalt in die Rechnung einfließen und drittens die Verbundstatistik keine relevanten Einrichtungen berücksichtigt, die nicht unter dem Dach von AdB, AL, DEAE, DVV und KEB Angebote zu politischer Erwachsenenbildung offerieren. Insofern vermag die Statistik Relationen abzubilden, sie sollte hinsichtlich ihrer Aussagekraft allerdings nicht überstrapaziert werden. So heißt es in der Verbundstatistik: „Hochrechnungen sind lediglich für einige zentrale, trägerübergreifende, bundesweite Gesamtsummen vorgenommen worden. [...] In den Tabellen sind die Absolutzahlen immer gezählte und nicht hochgerechnete Werte und sind insofern unter Berücksichtigung der Erfassungsquoten nur als Mindestwerte mit eingeschränkter Vergleichbarkeit zu interpretieren.“ (Ebd., S. 6)

einer alternativen, aus den Neuen Sozialen Bewegungen hervorgegangenen Bildungsstätte unterscheiden, wenn auch alle vier Bildungsangebote zu politischer Erwachsenenbildung gestalten. Demzufolge darf sich die Analyse nicht nur auf den Volkshochschulbereich konzentrieren, sondern muss zumindest die größten Trägergruppen adäquat einbeziehen (vgl. Kapitel 1.3).

Neben dem Umstand, dass viele Forschungsarbeiten als Regional- oder quantitative Studie angelegt, auf die Institution Volkshochschule und/oder die Hauptberuflichen im Berufsfeld beschränkt sind – was je nach Forschungsfrage sehr berechtigt sein kann, zentrale Erkenntnisse hervorzubringen vermag und hier keiner grundsätzlichen Kritik ausgesetzt sein soll –, bleibt des Weiteren zu konstatieren, dass sich fast alle vorliegenden Studien nicht auf einen konkreten Inhaltsbereich der Erwachsenenbildung beziehen, sondern vielmehr das höchst heterogene Berufsfeld, in dem allein mindestens 500.000 Lehrende tätig sind (WSF 2005, S. 3), fachbereichsunspezifisch vermessen. Solche Studien stellen für Wissenschaft, Bildungspraxis und Politik eine wichtige Quelle für profundes Wissen über das Berufsfeld der Erwachsenenbildung als solches dar, sie können aber aus nachvollziehbaren Gründen nicht den jeweiligen Logiken und Rahmenbedingungen der vielfältigen Fachbereiche Rechnung tragen. Ihr Erkenntniswert muss im Hinblick auf die hier explizierten Forschungsfragen zur politischen Erwachsenenbildung hinterfragt werden, denn es ist evident, dass Ergebnisse zum Berufsfeld allgemein nicht ohne Weiteres auf einen spezifischen Fachbereich übertragen werden können, da das berufliche Handeln in den einzelnen Bereichen der Erwachsenenbildung unter höchst unterschiedlichen Voraussetzungen erfolgt.³⁰

Letzteres unterstreichen auch die Ergebnisse einer Forschungsgruppe um Dobischat an der Universität Duisburg-Essen, die in den vergangenen Jahren in ihren Arbeiten zum Berufsfeld signifikante Polarisierungstendenzen zwischen verschiedenen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildung hinsichtlich der Arbeitsbedingungen nachweisen konnte (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009; Dobischat/Hufer 2014a). Die von ihnen herausgestellte „intra-segmentäre Polarisierung“ (Alfänger/Cywinski/Elias 2013, S. 13) im Berufsfeld bezieht sich dabei nicht nur auf Einkommens- und Beschäftigungsverhältnisse, sondern auch auf Supportstrukturen in Bezug auf Fort- und Weiterbildung der Lehrenden, die je nach Tätigkeitsbereich in erheblichem Maße divergieren (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 25f.). Ihr Fazit liest sich sodann wie ein Plädoyer für eine Intensivierung vor allem segmentspezifischer Berufsfeldforschung:

³⁰ Dies lässt sich exemplarisch an drei Aspekten verdeutlichen: Erstens variiert die akademische Infrastruktur zwischen den erwachsenenpädagogischen Arbeitsbereichen und somit wahrscheinlich auch die Qualifikationsstruktur der in diesen Feldern Tätigen: Während beispielsweise Studiengänge und Professuren für DaF/DaZ und Personalentwicklung existieren, dürfte es in Deutschland wohl keine Studienangebote geben, die explizit unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten auf Computerkurse oder Seminare zum Erbrecht an Volkshochschulen vorbereiten. Zweitens lassen sich Bildungsangebote je nach Inhalt verschieden lokalisieren, d. h. berufliche Bildung findet tendenziell eher in einem Unternehmen oder einer IHK statt, politische Bildung hingegen eher in einer VHS oder einer kirchlichen, gewerkschaftlichen oder parteinahen Institution. Damit divergieren in der Regel auch die Rahmenbedingungen für Teilnehmende (z. B. hinsichtlich der Motivation, der Finanzierung, der Abschlussbezogenheit) wie für Lehrende (z. B. hinsichtlich des Anstellungsverhältnisses, des Kursvolumens, der Vergütung). Drittens variieren auch die Lehr-Lern-Arrangements: Sprachkurse z. B. werden meist im Wochenturnus mit relativ konstanter Teilnehmendenzahl realisiert, politische Erwachsenenbildung meist als anderthalbstündige Einzelveranstaltung, mal mit zehn, mal mit über hundert Teilnehmenden.

„Der Gegenstandsbereich erweist sich jedoch als hochkomplex und sperrig, da sich z. B. die beschäftigungsspezifischen Rahmenbedingungen sowie die institutionellen Kontexte und Tätigkeitsfelder zwischen den Weiterbildungssegmenten und -finanziers erheblich unterscheiden. Die Tätigkeit der Weiterbildner ist diffus, sodass eine Klassifizierung der Tätigkeiten für die gesamte Weiterbildung im Sinne einer homogenen ‚Profession‘ eher unwahrscheinlich ist und sich damit die Frage stellt, ob eine Professionalisierungsdebatte bezogen auf die gesamte Weiterbildung grundsätzlich angemessen ist.“ (Ebd., S. 27f.)

Die Ergebnisse der Forschungsgruppe überraschen insgesamt wenig, verdeutlichen aber noch einmal, dass gerade ein Bereich wie die politische Erwachsenenbildung, die, wie bereits eingangs betont wurde, aufgrund ihrer Tradition, Strukturen und gesellschaftlichen Relevanz eine relative Eigenständigkeit im Bereich der Erwachsenenbildung beanspruchen kann (vgl. Kapitel 1.3), in seiner Spezifik in den Fokus rücken muss.³¹ Deshalb dürfte es sich als wenig zielführend erweisen, an dieser Stelle die – im Übrigen mitunter konträren – Forschungsergebnisse aus den zahlreichen fachbereichsübergreifenden Studien zu referieren, da in vielen Fällen unklar ist, welche Aussagekraft die Studien für das in der vorliegenden Arbeit untersuchte Feld politischer Erwachsenenbildung beanspruchen können. Angesichts des marginalen Anteils von Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung am Gesamtangebot der Erwachsenenbildung erscheint schon allein fraglich, ob bei vielen Studien zum Berufsfeld der Erwachsenenbildung überhaupt Kursleitende aus dem Bereich der politischen Erwachsenenbildung miterfasst wurden.

Jene Studien, die zwar nicht explizit politische Erwachsenenbildung zum Forschungsgegenstand haben, wohl aber mit hier aufgeworfenen Fragen verbundene Problemstellungen erörtern, sollen insofern Berücksichtigung finden, als sie einerseits den Hintergrund für die Bearbeitung des Forschungsvorhabens bilden und andererseits direkt in die Konzeption, Auswertung und Ergebnisdiskussion des empirischen Teils dieser Arbeit einbezogen werden. Anstatt also die unübersichtliche Forschungslandschaft in ihrer Breite zu kartieren, soll bei der Auswertung der für dieses Forschungsvorhaben erhobenen problemzentrierten Leitfadenterviews diskutiert werden, inwiefern die hier generierten Daten mit den Ergebnissen anderer Studien zum Berufsfeld der Erwachsenenbildung übereinstimmen.

Dieses Vorgehen trägt auch der gewählten Auswertungsmethode der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 7.6) Rechnung. Bei dieser Methode erfolgt die Auswertung qualitativer Interviews in einer Kombination der drei Modi Strukturierung, Zusammenfassung und Explikation, wobei die letztgenannte Technik darauf zielt „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.“ (Mayring 2010, S. 65) Bei der Explikation sollen den zusammengefassten und nach induktiv und deduktiv gewonnenen Kategorien strukturierten eigenen Ergebnissen kontrastierend die Resultate anderer Studien gegenübergestellt und diese u. a. daraufhin befragt werden, inwiefern sich die für das Berufsfeld als Ganzes getroffene

³¹ In diesem Kontext sei auch auf Hufer (2001) verwiesen, der ungeachtet der von ihm zur Kenntnis genommenen Forschung zum Berufsfeld der Erwachsenenbildung im Allgemeinen die Frage in den Vordergrund rückt, „unter welchen Voraussetzungen sich berufliches Handeln speziell in der politischen Erwachsenenbildung vollzieht und wie hier die Kriterien von Professionalität zu charakterisieren sind“ (Hufer 2001, S. 30), und hierzu bemerkt, dieser Aspekt sei wissenschaftlich bislang „[v]öllig unterbelichtet“ (ebd.).

nen Aussagen anderer Studien in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit widerspiegeln.

Waren Fragen des Berufsfeldes in einschlägigen Publikationen zur politischen Erwachsenenbildung lange unterrepräsentiert,³² so hat sich in den vergangenen Jahren ein Wandel vollzogen, denn es entfaltete sich ein Diskurs über Professionalität und Professionalisierung dieses Feldes, der in gewisser Weise auch als Beleg für die relative Eigenständigkeit dieses Teilbereichs der Erwachsenenbildung gelten kann. Auf verschiedenen Tagungen³³, aber auch in zwei Sammelbänden (Hufer/Richter 2013a; Hufer et al. 2013a) und in den relevanten Fachzeitschriften, die dem Thema eigene Ausgaben bzw. Schwerpunkte widmeten (vgl. die Hefte *Außerschulische Bildung* 2/2007, 3/2010, 1/2014; *Journal für politische Bildung* 4/2013; *Polis – Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung* 3/2013; *Praxis Politische Bildung* 3/2007), setzte man sich zuletzt ungewohnt intensiv mit professionellem Handeln in der politischen Erwachsenenbildung auseinander. Themen der Debatte sind dabei u. a. die Ausbildungshintergründe des Personals sowie akademische Qualifizierungsangebote (vgl. Bürgin/Lösch 2013; Menke 2014; Scheidig 2013b), die mitunter prekäre Beschäftigungssituation (vgl. Spallek 2010; Wittich 2007) bzw. grundsätzlich die Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in diesem Feld (vgl. Scheidig 2014a), erforderliche Kompetenzen und Wissensbestände des Personals (vgl. Hufer et al. 2013a), das Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. Ciupke 2010; Massing 2014; Scheidig 2014b; Zeuner, C. 2014) sowie die Bezugswissenschaft(en) und die akademische Infrastruktur (vgl. Scheidig 2014d; Widmaier 2007b, 2008). Diskutiert werden auch die Fragen, ob politische Erwachsenenbildung eine evidenzbasierte Profession ist (vgl. Widmaier 2014a), inwieweit sich diese von schulischer politischer Bildung unterscheidet (vgl. Hufer/Richter 2013a) und ob sie überhaupt den Status einer Profession für sich beanspruchen kann (vgl. Scheidig 2013c).

Doch obwohl dem Thema in jüngster Vergangenheit viel Aufmerksamkeit zuteilwurde, kann auf wenige fundierte Erkenntnisse hinsichtlich der Professionalität politischer Erwachsenenbildung zurückgegriffen werden. Dies korrespondiert mit dem grundsätzlichen Mangel an kontinuierlicher, systematischer Forschung in diesem Bereich, der auch in der Literatur unisono beklagt wird (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5.2). Becker, die in einer umfassenden Bestandsaufnahme sämtliche Studien zur außerschulischen politischen Bildung in einem Zeitraum von zehn Jahren erfasst und ausgewertet hat, stuft die Forschungslage zusammenfassend als „desolat“ ein (Becker 2011a, S. 161) und stellt für die Forschung zur politischen Erwachsenenbildung sogar eine „negative Konjunktur“ fest (ebd., S. 14). Auch laut Zeuner könne im Bereich der politischen Erwachsenenbildung „die empirische Erforschung ihrer Praxis nur als defizitär bezeichnet werden“ (Zeuner, C. 2011, S. 40). Symptomatisch hierfür steht ein ausführlicher Handbuchbeitrag von Hufer und Körber (1999), in dem die beiden Autoren dezidiert das Berufsfeld politischer Erwachsenenbildung beleuchten, jedoch einleitend betonen, man müsse aufgrund

³² So konstatierten noch vor wenigen Jahren Hufer et al. (2011, S. 50): „Bislang wenig in den Blick genommen ist die Frage der Professionalisierung in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit.“

³³ Beispielsweise fand in Kooperation von bap und AdB im Dezember 2010 in Berlin eine Tagung statt, die sich der Weiterentwicklung der Praxis außerschulischer politischer Bildung auf Basis wissenschaftlichen Wissens zuwandte (vgl. Schillo 2011b). Auf einer Tagung in Heppenheim im März 2014 stand die Frage im Mittelpunkt, welche Rollen Hochschulen als Reflexions- und Weiterbildungsorte außerschulischer politischer Bildung einnehmen (können) (vgl. Hirsch 2014).

der marginalen Datenlage auf Statistiken und Forschungsergebnisse zum Berufsfeld der Erwachsenenbildung allgemein rekurren (vgl. Hufer/Körber 1999, S. 293). Dass trotz des vorhandenen Fachinteresses in den vergangenen Jahren der Bestand an gesicherten Informationen über die Bildungspraxis heute immer noch gering ist, wird von verschiedener Seite mit einer überwiegend normativen Orientierung vieler Veröffentlichungen erklärt.³⁴

Viele professionalitätsrelevante Fragestellungen harren nach wie vor einer Bearbeitung. In der Literatur werden (direkt und indirekt) zahlreiche Desiderata benannt, z. B. hinsichtlich des fachlichen Hintergrunds des Personals (vgl. Hufer/Richter 2013b, S. 331), seines Bedarfs an wissenschaftlicher Weiterqualifizierung (vgl. Bremer 2013, S. 243), der Verschränkung und Relevanz von Theorie- und Praxiswissen (vgl. Zeuner, C. 2011, S. 43), der Entwicklung von professioneller Handlungsfähigkeit bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (vgl. ebd.) oder der Klärung der Bezugswissenschaft(en) (vgl. Widmaier 2014a, S. 72). Letztlich zirkulieren die identifizierten Forschungslücken oftmals um die Frage der wissenschaftlichen Fundierung der Praxis politischer Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der Leitfigur pädagogischer Professionalität.

Angesichts der allenthalben beklagten Forschungsdefizite zur politischen Erwachsenenbildung überrascht es umso mehr, dass seit geraumer Zeit in der Literatur fast einhellig die Meinung vertreten wird, die Praxis sei nicht wissenschaftlich rückgekoppelt und das Theorie-Praxis-Verhältnis „erheblich gestört“ (Hufer 2002, S. 46f.; siehe hierzu auch Scheidig 2013c, S. 13f.). Diesbezüglich meldet auch Widmaier mindestens implizit Forschungsbedarf an, wenn er feststellt, dass die Wissenschaftsorientierung der außerschulischen politischen Bildung bezweifelt werden könne, dieses Urteil letztlich aber einer forschungsbasierten Überprüfung entbehre (vgl. Widmaier 2014a, S. 75, S. 78). Hierbei darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass die Skepsis hinsichtlich der wissenschaftlichen Fundierung politischer Erwachsenenbildung in der Vergangenheit oft gerade von arrivierten Vertretern der Bildungspraxis vorgetragen wurde (vgl. u. a. Ciupke 2010, S. 198; Hufer 2001, S. 5; Widmaier 2007b, S. 183), die auf Grundlage langjähriger Feldkenntnis – so steht zu vermuten – erfahrungsgesättigte Einschätzungen vornehmen. Hingegen gab es nur wenige Versuche, das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext von Professionalität auch systematisch zu erschließen und empirisch zu erforschen.

Eine der wenigen Arbeiten, die das Thema (zumindest partiell) aufgreift und in den akademischen Diskurs überführt, stellt eine Studie von Hufer (1984) zu politischer Erwachsenenbildung an nordrhein-westfälischen Volkshochschulen dar (zur Kontextualisierung vgl. Schützendorf 2014), in deren Rahmen er u. a. 54 VHS-Fachbereichsleiterinnen und -leiter mit der Zuständigkeit für den Bereich der politischen Erwachsenenbildung, also ausschließlich hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (HPM) oder Leiterinnen und Leiter (vgl. ebd., S. 296), in einer schriftlichen Erhebung auch zur berufsbegleitenden Rezeption von Theorie befragte. „Der Grund für diese Fragestellung war die Annahme, daß die tägliche Praxis auch eine pragmatischere Haltung der politischen Bildner mit sich bringen könnte, was sich beispielsweise in einer geringe-

³⁴ Siebert bemerkt beispielsweise: „Der Stand der empirischen Forschung zur politischen Bildung ist – vorsichtig formuliert – defizitär. Fehlende empirische Untersuchungen über politisches Lehren und Lernen werden durch eine normativ überladene Semantik ersetzt, durch vollmundige, anspruchsvolle Postulate und Appelle.“ (Siebert 2004, S. 261) Ähnlich, jedoch zurückhaltender, äußern sich auch Gapski (2008, S. 56), Gapski/Heinen-Tenrich (2007, S. 7), Hafeneeger (2013, S. 362) und Kuhlenskamp (2007, S. 166).

ren Bereitschaft, sich mit der Theorie des Fachgebietes noch auseinanderzusetzen, able- sen ließe.“ (Ebd., S. 308) Immerhin zwei Drittel (22 von 33) der antwortenden hauptberuflichen Fachbereichsleitenden gaben seinerzeit an, auch neben der makrodidaktischen Tätigkeit noch uneingeschränkt Theorie zu rezipieren (vgl. ebd.). Aber aufgrund der Tatsache, dass demgegenüber etwas mehr als ein Viertel der Antwortenden (neun von 33) explizit Wissenschaftsbezüge unter Verweis auf hierfür fehlende Zeit verneinte (vgl. ebd.), hält Hufer als Ergebnis seiner „kleinen –, mit strengen empirischen Maßstäben bemessenen, sicherlich nicht repräsentativen –, aber dennoch wohl in ihren Ergebnissen typischen Umfrage“ (ebd., S. 312) kritisch fest: „Die Zeit, sich noch einen adäquaten Anschluß an der Theorie-Diskussion seines Faches zu erhalten, ist für den politischen Bildner sehr, sehr knapp. Hinzukommt, daß vieles von dem, was er in seinem Berufs- und institutionellem Umfeld erfährt, sich nicht mit dem deckt, was theoretisch diskutiert wird. [...] Die Idee, der Anspruch, die Theorie sind nicht die hauptsächlichen Bestimmungsmomente der kommunalen politischen Erwachsenenbildung.“ (Ebd., S. 312f.)

Zu einem ähnlichen Urteil hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses kommt in den 1980er Jahren auch eine Bremer Forschungsgruppe (Thomssen et al. 1988), die das Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens im Bereich der politischen Erwachsenenbildung exemplarisch am Beispiel der VHS Bremen und der niedersächsischen VHS Norden untersuchte. Die Studie von Thomssen et al. thematisiert zwar ebenso wie Hufer (1984) nicht primär das Theorie-Praxis-Verhältnis vor dem Hintergrund beruflichen Handelns in diesem Feld,³⁵ enthält aber diesbezüglich relevante Erkenntnisse. So konstatieren die Forscher eine „Theorieabstinenz“ (Thomssen et al. 1988, S. 554 et passim) der Bildungspraxis und skizzieren in ihrer Arbeit ein spannungsreiches Theorie-Praxis-Verhältnis, das u. a. auf ein diffuses Wissenschaftsverständnis der Praktikerrinnen und Praktiker zurückgeführt werden kann (vgl. ebd., S. 528-546).

Verdeutlicht wird dies durch eine Fallanalyse zu einem HPM, die Thomssen et al. wie folgt resümierend zusammenfassen: „[Er] verkörpert geradezu idealtypisch den Alltags-Pragmatiker. [...] Der Handlungsvollzug dominiert auch das Verhältnis zur Theorie; die Differenz zwischen Reflexionskategorien und Operationswissen wird dabei nivelliert. In dieser Sichtweise erscheint die Substanz von Theorie als umstandslos identisch mit dem Modus ihres Gebrauchs in der (pädagogischen) Praxis. [...] Das Verhältnis zur Theorie ist wie das des Handwerkers zum Werkzeug: Läßt sich das ‚Gelernte‘ gebrauchen, kann man es ‚umsetzen‘?“ (Ebd., S. 552) Das Ergebnis einer weiteren Fallanalyse zu einem anderen HPM fällt ähnlich ernüchternd aus: „In der professionellen Praxis, als Handlungswissen, sieht [er] keine Anbindungsmöglichkeit für sozialwissenschaftliche Theorie und verspürt auch keinen Mangel darin.“ (Ebd., S. 516)

Obschon die Erhebungen von Hufer (1984) und Thomssen et al. (1988) bereits über drei Jahrzehnte zurückliegen – die zugrunde liegenden Befragungen fanden 1982 und 1984 statt –, sind sie insofern bedenkenswert, als beide Studien den hauptberuflich, vorwiegend leitend und planend-disponierend Tätigen eine mehr oder minder stark ausgeprägte Distanz zu wissenschaftlicher Theorie attestieren und erhebliche Barrieren im Verhältnis

³⁵ Die Untersuchungsfragen von Thomssen et al. waren vielmehr „darauf gerichtet herauszufinden, welches Bild sich unsere Interviewpartner von der Gesellschaft, ihren Zuständen und Entwicklungstendenzen machten, wie sie ihr Selbstverständnis als soziale Akteure begriffen und welchen Beitrag zur politischen Kultur sie zu leisten sich bemühten.“ (Thomssen et al. 1988, S. 776)

von Theorie und Praxis diagnostizieren. Dabei, so ließe sich begründet annehmen, wären bei dieser Personengruppe aufgrund ihres Erwerbsstatus, der institutionellen Anbindung und ihres Arbeitsschwerpunkts im Fachbereich der politischen Erwachsenenbildung womöglich eher zeitliche und finanzielle Ressourcen für das Herstellen von Wissenschaftsbezügen zu erwarten als etwa bei Kursleitenden auf Honorarbasis, für die das Engagement nicht selten eine vergleichsweise schlecht vergütete Teilzeit-Betätigung neben anderen Erwerbsquellen darstellt, mitunter auch ein nicht entlohntes Hobby.³⁶ Es wirft somit die Frage auf, welchen Stellenwert und welche handlungspraktische Relevanz die Kursleitenden wissenschaftlicher Theorie beimessen, wenn (zumindest in älteren Studien) bereits für das hauptberufliche Personal der Fachbereichsleiterinnen und -leiter eine „Theorieabstinenz“ (Thomssen et al. 1988, S. 554) konstatiert wird – und ebenjene Fachbereichsleiterinnen und -leiter in ihrer Zuständigkeit für Kursleiterrekrutierung und Programmplanung zumeist die einzige Verbindung der Honorarkräfte zu den Einrichtungen sind, an denen diese lehren.

Dem weitgehenden Mangel an umfassenden wissenschaftlichen Arbeiten zur politischen Erwachsenenbildung kann es wohl zugeschrieben werden, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis dieses Feldes erst zwei Dekaden später wieder Aufmerksamkeit erfährt, und zwar im „Interviewbuch“ zur außerschulischen politischen Bildung (Hufer/Pohl/Scheurich 2004a). Auch darin erfolgt zwar keine eingehende Auseinandersetzung mit diesem Thema – sie kann angesichts des Formats und der Anlage der Publikation auch gar nicht erwartet werden –,³⁷ jedoch „herrscht große Einhelligkeit in den Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der politischen Erwachsenenbildung: Alle befragten Erwachsenenbildner/innen konstatieren ein deutliches Missverhältnis, eine ‚weitgehende Abschottung der Bereiche voneinander‘ (Beer), einen als ‚fatal‘ bewerteten ‚Separations- und Trennungsprozesse‘ (Negt), ja, ‚Theorie und Praxis scheinen wie zwei verfeindete Brüder‘ (Strunk).“ (Hufer/Pohl/Scheurich 2004b, S. 357f.)

Zugleich betonen fast alle Befragten einschränkend, dass die Datenlage zur Praxis politischer Erwachsenenbildung „defizitär“ (ebd., S. 359) und sonach eine fundierte Beurteilung der Bildungspraxis (und mithin die Beurteilung des Vorhandenseins oder des Fehlens etwaiger Wissenschaftsbezüge) kaum möglich sei (vgl. ebd., S. 342). Damit korres-

³⁶ Es gilt allerdings zu beachten, dass sich der Zuständigkeitsradius von Fachbereichsleiterinnen und -leitern meist auch auf andere Inhaltsfelder erstreckt; bei Volkshochschulen ist politische Erwachsenenbildung oft in einen Fachbereich „Gesellschaft – Politik – Umwelt“ integriert, der u. a. auch Angebote zur Geschichte, Philosophie, Psychologie oder zu Erziehungs- und Rechtsfragen beinhaltet. Insofern erfolgt auch auf der Ebene der Fachbereichsleitung die Auseinandersetzung mit politischer Erwachsenenbildung oft nur nebenbei oder gar nachrangig.

³⁷ Für das Buch wurden 17 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schriftlich zu ihren Positionen und biografischen Bezügen zur außerschulischen politischen Bildung befragt, von denen das Gros (15 von 17) sich in der Vergangenheit als Professorin respektive Professor schwerpunktmäßig oder unter anderem politischer Erwachsenenbildung zuwandte. Die Publikation folgt dem Anspruch, „allen Interessierten – von Einsteiger(inne)n bis zu versierten Praktiker(inne)n – einen strukturierten Einblick in die gegenwärtige wissenschaftliche Grundlegung und Diskussion der politischen Erwachsenenbildung und außerschulischen politischen Jugendbildung zu ermöglichen. [...] Die Zusammenschau der Interviews ermöglicht darüber hinaus eine erste Antwort auf die Frage, was die wissenschaftlich arbeitenden Vertreterinnen und Vertreter der außerschulischen politischen Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts verbindet und was sie trennt.“ (Hufer/Pohl/Scheurich 2004c, S. 10f.) Angesichts der Wissenschaftsorientierung findet das berufliche Handeln der Bildungspraxis in dem Interviewbuch nur mittelbar Berücksichtigung, wobei drei der Befragten auch selbst in der Praxis aktiv sind bzw. waren (vgl. ebd.)

pondierend werden in den Interviews auch zahlreiche Forschungslücken aufgelistet, z. B. von Behrens (2004, S. 77) hinsichtlich des Fortbildungsverhaltens von Praktikerinnen und Praktikern, über das wenige Erkenntnisse vorliegen.

Wünschenswert wäre gewesen, wenn die Studie von Fritz, Maier und Böhnisch (2006), die als bundesweit angelegte und vom BMBF finanzierte Evaluationsstudie zur politischen Erwachsenenbildung mit einem mehrstufigen Forschungsdesign das Feld umfassend vermessen sollte, diesen wiederholt herausgestellten Forschungsbedarf zum Anlass genommen und der Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis die gebotene Aufmerksamkeit geschenkt hätte. Die Studie, die insgesamt kritisch aufgenommen wurde,³⁸ enthält jedoch keine substantiellen Aussagen zu diesem Problembereich. Zwar gewähren Fritz, Maier und Böhnisch wertvolle Einblicke; sie widmen sich etwa dem Selbstverständnis politischer Erwachsenenbildung in Bezug auf Inhalte, Adressaten, Förderpolitik, Nachfrage- und Marktorientierung oder der Abgrenzung zu beruflicher Bildung, Sozialarbeit und Beratung (vgl. ebd., S. 29-49, S. 202). Inwiefern sich dieses Selbstverständnis aber an professionellen Ansprüchen orientiert, ob es an Theorie rückgebunden ist, wird keiner Analyse unterzogen.

Der gewählte Fokus der Studie dürfte auch damit zu erklären sein, dass in der Evaluationsstudie als relevante Akteure de facto nur die Institutionen und Teilnehmenden, nicht jedoch die unmittelbar pädagogisch Handelnden Berücksichtigung finden.³⁹ Vielleicht muss aber auch die Priorität, die in der Studie der Diskussion von Förderrichtlinien und Marktgängigkeit bei der Erörterung des Selbstverständnisses eingeräumt wird, als Hinweis darauf verstanden werden, dass diese Faktoren die tägliche Arbeit der Bildungspraxis politischer Erwachsenenbildung mehr dominieren als Bezüge zu wissenschaftlicher Theorie und Forschung, als Reflexion und professionelle Vergewisserung. Dem widerspräche zumindest teilweise ein – leider nicht ausführlich dargelegtes – Ergebnis von Fritz (2005), der die Interviews der von ihm mit durchgeführten Evaluationsstudie noch einmal gesondert auswertet und dabei einen Zusammenhang von Förderpolitik und Bezugswissenschaften herstellt, denn letztere beschränkten sich „nicht mehr nur auf Politikwissenschaft, Geschichte oder Soziologie. Mehr und mehr schreiben politische Bildner den handlungsorientierten Sozialwissenschaften insgesamt (z. B. Sozialpädagogik, Psychologie) eine wichtige Rolle bei der akademischen Verortung Politischer Bildung zu. Diese Zuschreibung begründet sich nicht zuletzt in den Bemühungen der Praxis Politischer Bildung, die unterschiedlichen Förderinstanzen vor dem Hintergrund sich ver-

³⁸ Der Studie wurde neben methodischen Schwächen, der unklaren Abgrenzung zur Jugendbildung und der als fachfremd wahrgenommenen sozialpädagogischen Provenienz der Forschungsgruppe unter der Leitung Böhnischs vor allem ein problematisches Verständnis politischer Erwachsenenbildung attestiert, das beispielsweise daran festgemacht wurde, dass für die Studie auch eine Sommerakademie von Attac – stellvertretend für die Praxis politischer Erwachsenenbildung – als Erhebungsort gewählt wurde. Zur Kritik an der Evaluationsstudie vgl. u. a. Ahlheim/Heger 2006, S. 6f.; Hufer 2005; Schiele 2005; Widmaier 2008, S. 3f.; Widmaier 2012a, S. 14f.; Zeuner/Faulstich 2009, S. 238.

³⁹ So führten die Autoren zwar Gruppendiskussionen und Interviews mit Expertinnen und Experten durch, jedoch konzentrierten sich diese lediglich auf Geschäftsführer/innen und leitende pädagogische Mitarbeiter/innen (vgl. Fritz/Maier/Böhnisch 2006, S. 213), die zudem primär in ihrer Funktion als Vertreter/innen ihrer Einrichtungen, offenbar jedoch nicht in ihrer Rolle als am Lehr-Lern-Prozess Beteiligte befragt wurden (vgl. Fritz 2005, S. 27). So bleibt das Selbstverständnis von Lehrenden, vor allem solchen, die als neben- oder freiberufliche Kursleitende nur via Honorarvertrag an die Institutionen gebunden sind, in der Studie de facto unberücksichtigt.

schiebender Nachfrage- und Angebotsituationen von der Notwendigkeit eines erweiterten Politikbegriffs zu überzeugen“ (Fritz 2005, S. 62f.).

Zu einem divergenten Ergebnis kommen hingegen Gapski und Heinen-Tenrich (2007) in ihrer Regionalstudie zur Programmpraxis politischer Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Während Fritz (2005) bzw. Fritz, Maier und Böhnisch (2006) den praxisrelevanten Stellenwert von Förderrichtlinien hervorheben, konstatieren Gapski und Heinen-Tenrich auf Basis ihrer Gespräche mit hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung, dass sich die Beantwortung der Frage nach dem Selbstverständnis „zumeist nicht an den Förderkriterien des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes und der entsprechenden Durchführungsverordnung und damit an der Frage der Anerkennungsfähigkeit und Abrechenbarkeit von Veranstaltungen orientiert. Auch der Rückgriff auf fachdidaktische Diskussionen oder bestimmte ‚Schulen‘ spielte kaum eine Rolle. Im Zentrum stand vielmehr ein pragmatisches Arbeitsverständnis der politischen Bildung, so wie es sich auf der Grundlage zumeist langjähriger berufspraktischer Erfahrungen herausgebildet hat.“ (Gapski/Heinen-Tenrich 2007, S. 10)

Sie zeichnen also – wie schon zuvor Thomssen et al. (1988) und andere Beobachter des Feldes – das Bild einer von Pragmatismus geprägten Praxis politischer Erwachsenenbildung auf der Ebene der makrodidaktisch tätigen hauptberuflichen Leiter/innen und Mitarbeiter/innen, die der Selbstreferentialität anheimzufallen droht. Wie die meisten bereits erwähnten Studien enthält die Studie von Gapski und Heinen-Tenrich jedoch keine Aussagen zu den mikrodidaktisch handelnden Kursleitenden; diese Personengruppe wird in der Studie sogar explizit ausgeklammert (vgl. ebd., S. 7).

Die aktuellste und zugleich auch bislang umfangreichste Publikation, die sich dem Berufsfeld politischer Erwachsenenbildung annimmt, haben Hufer et al. (2013a) vorgelegt. Dem Sammelband liegt ein vom BMBF gefördertes und vom Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben von 2010 bis 2012 realisiertes Projekt mit dem Titel „ProPol“ zugrunde, das, so der weitere Projekttitle, „zur Weiterentwicklung der Professionalisierung in der politischen Bildung durch ein Konzept zur Definition fachlicher Kompetenzen“ beitragen möchte. Es geht dem Anspruch nach also nicht um die Erforschung professionellen Handelns, sondern um dessen Bestimmung für den Bereich der außerschulischen⁴⁰ politischen Bildung.⁴¹ Der aus dem Projekt hervorgegangene Band mündet sodann in das Formulieren fachlicher Standards, notwendiger Kompetenzen und der Konzeption von neun wissenschaftlich fundierten Qualifizierungsmodulen für das Personal in der außerschulischen politischen Bildung (vgl. Hufer/Menke 2013; Scheidig 2014c). Da die Qualifizierungsmodule „den Kern der Arbeit markieren sollen“ (Hufer 2013c, S. 20), handelt es sich genau besehen bei dem „ProPol“-Sammelband weniger um ein Buch *über*, denn vielmehr *für* die Bildungspraxis, zu dem ein Forschungsvorhaben wie das vorliegende,

⁴⁰ Obgleich sich das „ProPol“-Projekt zwar nicht nur auf politische Erwachsenenbildung, sondern auf das ganze Feld außerschulischer politischer Bildung bezieht, also auch die Jugendbildung einschließt, so wird doch bei der Lektüre deutlich, dass vor allem die Erwachsenenbildung (deren Abgrenzung zur Jugendbildung trotz vorhandener Unterschiede ohnehin nicht immer trennscharf verläuft) im Fokus zu stehen scheint.

⁴¹ Laut den Herausgeber/innen zielt der die Projektergebnisse zusammenfassende Band auf „die Identifizierung des elementaren fachspezifischen Reflexionswissens in der außerschulischen politischen Jugendbildung und politischen Erwachsenenbildung, um wesentliche Begriffe, ihre Deutungen und um die zentralen methodisch-didaktischen Ansätze“ (Hufer et al. 2013b, S. 13).

das u. a. die Fortbildungsbereitschaft, -bedarfe und Wege wissenschaftlicher Qualifizierung von Kursleitenden in der politischen Erwachsenenbildung eruiert, komplementär erscheint.

Gleichwohl liefert „ProPol“ insofern wesentliche Erkenntnisse über die Bildungspraxis, als im Rahmen des Projekts für die Formulierung der fachbezogenen Kompetenzen 13 Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern einschlägiger Institutionen politischer Bildung geführt wurden, wobei sich die Auswahl der Befragten auf Leitungspersonal konzentriert.⁴² Die Perspektive der Lehrenden, ihr berufliches Handeln und dessen wissenschaftliche Fundierung werden damit nicht unmittelbar erfasst; Hufer selbst bemerkt etwa im gleichen Band ohne Bezugnahme auf die Interviews: „nah dran am Publikum sind viele ‚Hauptberufler‘ nicht. Mit den Teilnehmenden eng zusammen arbeiten dagegen die neben-/freiberuflich tätigen Kurs- und Seminarleiter/-innen.“ (Hufer 2013b, S. 354) Dennoch – und ungeachtet methodischer Bedenken⁴³ – sind die Interviews sehr aufschlussreich, weil die befragten Akteure darin u. a. zu den von ihnen von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erwarteten Kompetenzen, wissenschaftlichen Hintergründen und Fortbildungsmodi ebenso Auskunft geben wie über den Stellenwert wissenschaftlichen Wissens und die von ihnen als relevant erachteten Bezugswissenschaften. Demzufolge rückt in den Interviews nicht das Ist, sondern vor allem das Soll in Bezug auf professionelles Handeln in den Fokus, da sich die Fragen „direkt auf Erwartungen und Vorstellungen über ‚ideale‘ politische Bildnerinnen und Bildner auf den verschiedenen Ebenen der Arbeit“ richten (Overwien 2013c, S. 328).

Im Hinblick auf das von den Befragten erwartete disziplinäre Fundament präferierten fast alle Befragten ein politik- oder gesellschaftswissenschaftliches Studium, ergänzt durch eine pädagogische Qualifikation. Der politikwissenschaftliche Hintergrund wird dabei gegenüber dem pädagogischen mehrheitlich priorisiert; zum Teil mit Verweis darauf, „dass in der Bildungsarbeit vielfach der eher pädagogische Blick vorherrschend sei, was aber bei einer zu deutlichen Betonung des Pädagogischen ‚fatale Wirkungen‘ innerhalb des Faches habe.“ (Ebd., S. 332) Dies findet auch seine Entsprechung in den für bedeutsam erklärten Bezugswissenschaften: Wie auch in anderen Studien (u. a. Fritz/Maier/Böhnisch 2006) wird angesichts der pluralen Themen politischer Bildung die Notwendigkeit von Interdisziplinarität unterstrichen, zugleich aber Politikwissenschaft

⁴² Die Recherche der 13 namentlich genannten Interviewpartner ergab, dass – abgesehen von einem als Bildungsreferent Tätigen – alle Befragten als Geschäftsführer/in, Direktor/in oder (Bereichs-)Leiter/in arbeiten oder eine anders gelagerte leitende Funktion wahrnehmen.

⁴³ Zum einen wurden die Interviews (aus nachvollziehbaren Gründen) via Telefon durchgeführt (vgl. Hufer et al. 2013a, S. 243). Dies erweist sich insbesondere bei qualitativen Befragungen in mehrfacher Hinsicht als forschungsmethodisch problematisch, weil die Kommunikation lediglich verbal-akustisch vollzogen wird, und demgegenüber visuelle Aspekte wie nonverbale Kommunikation, die u. a. Rückschlüsse auf Missverständnisse und Konzentrationsprobleme zulassen oder die Validierung von Aussagen ermöglichen, entfallen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, S. 360). Lamnek weist darauf hin, dass Telefoninterviews aufgrund des unpersönlichen Charakters den Prinzipien qualitativer Forschung nicht gerecht werden; er konstatiert deshalb: „Da aber bei qualitativen Interviews der personale Aspekt besonders bedeutsam ist, ja gerade das persönliche Engagement, die unmittelbare Betroffenheit des Interviewers gefordert ist, scheiden Telefoninterviews in der Regel aus.“ (Lamnek 1995, S. 59) Zum anderen wurden die Interviews nicht anonym erhoben, was Transparenz herstellen mag, aber letztlich meist *response errors* wie Akquieszenz und vor allem sozial erwünschte Antworten („Social-Desirability-Response-Set“) begünstigt (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, S. 345-348).

und Politikdidaktik eine hervorgehobene Relevanz zugesprochen. Es folgen Soziologie, Geschichte, Ökonomie, Philosophie und Jura; erst danach und mit „einem gewissen Abstand wird auch die Erziehungswissenschaft für zentral gehalten.“ (Overwien 2013c, S. 335) Interessant (und nicht minder diskutabel) erscheint in diesem Kontext die Funktion, die der Erziehungswissenschaft zugesprochen wird, denn diese habe „gesellschaftliche Bedingungen von Bildung zu klären“ (ebd.).

Im Ergebnis werden von den Befragten grundsätzlich wissenschaftliche Bezüge und Anbindungen an wissenschaftliche Diskurse (vor allem politikwissenschaftlicher Provenienz) als wichtig eingestuft, da dies u. a. bei der Programmplanung bedeutsam sei und ferner ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis zum Gelingen von Bildungsprozessen beitrage. Professionalität zeichne sich demnach durch die Integration von wissenschaftlichem Wissen und der alltags- und lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmenden aus (vgl. ebd., S. 334f.). So erwarten die Interviewten von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Bereich der politischen Bildung, dass sich diese kontinuierlich über die Lektüre von Tageszeitungen, Journalen und Fachliteratur informieren, um auch aktuelle Entwicklungen, gesellschaftliche Trends und (mögliche) Bedarfe wahrzunehmen und zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 329, S. 334f.).

In den Interviews wird also in summa von den vorwiegend leitend Tätigen die Erwartung formuliert, das Personal auf allen Ebenen im Feld der außerschulischen politischen Bildung müsse wissenschaftliches Wissen rezipieren und Wissenschaftsbezüge herstellen, denn hieran wird auch das Vorhandensein von Professionalität geknüpft. Dem stehen die zuvor skizzierten eher skeptischen bis negativen Befunde (Gapski/Heinen-Tenrich 2007; Hufer 1984; Hufer/Pohl/Scheurich 2004a; Thomssen et al. 1988) entgegen, die zumeist mit Blick auf die hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit in der Regel planend-disponierenden und koordinierenden Tätigkeiten eine Wissenschaftsdistanz konstatieren oder zumindest vermuten.

Die vorangegangene Synopse offenbart, dass der Forschungsstand insgesamt unbefriedigend ist und vor allem für die vornehmlich neben- und freiberuflichen Kursleitenden de facto keine Erkenntnisse vorliegen. Zudem existieren, wie dargelegt wurde, nur wenige Studien, die sich dem beruflichen Handeln explizit in der politischen Erwachsenenbildung zuwenden; oft erfährt dies nur en passant und nicht systematisch eine Bearbeitung und Erkenntnisse zum Personal, zu dessen Kompetenzen, Einstellungen und Qualifizierungswegen müssen aus solchen Studien punktuell extrahiert werden, deren Fokus nicht primär auf der Erforschung des Berufsfeldes liegt. Die Frage, ob der u. a. bei „ProPol“ erhobene Anspruch der Wissenschaftsorientierung auf der Ebene der Lehrenden eingelöst wird, erweist sich letztlich als ungeklärt und muss insofern im Interesse an der Qualität politischer Erwachsenenbildung als drängendes Desiderat herausgestellt werden. Dabei dürfte sowohl im Feld der politischen Erwachsenenbildung als auch allgemein in der Disziplin Erwachsenenbildung Konsens bestehen, dass hinsichtlich der Professionalität von Kursleitenden, die wiederum die Frage nach der tätigkeitszentrierten Wissensbasis und deren wissenschaftlicher Anreicherung evoziert, erheblicher Forschungsbedarf besteht.

2.3 Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit soll das skizzierte Desiderat zur Professionalität politischer Erwachsenenbildung aufgreifen und hinsichtlich der Relevanz wissenschaftlichen Wissens

für Lehrende reflektieren. Dabei wird auch die Binnenperspektive der Bildungspraxis adäquate Berücksichtigung finden, da die subjektive Dimension der Lehrtätigkeit Einfluss auf die Sensibilisierung für Professionalitätserfordernisse und den Umgang mit daraus resultierenden Anforderungen haben dürfte, wie Studien zur Verwobenheit von Biografie und Kursleitendentätigkeit in der Erwachsenenbildung nahelegen (vgl. u. a. Bastian 1997; Kade 1989).⁴⁴ Auch deshalb erfolgt die Beantwortung der zugrunde liegenden Fragen (vgl. Kapitel 2.1) zum einen durch die Analyse der berufsfeldbezogenen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen politischer Erwachsenenbildung – also des Horizonts, in dem sich professionelles Handeln entfalten kann – und zum anderen durch den Einbezug und die Auswertung von problemzentrierten Interviews mit Lehrenden in diesem Feld, die vor dem Hintergrund der hier explizierten Fragestellungen für diese Studie geführt wurden.

Damit soll ein Beitrag zur ebenso aktuellen wie notwendigen Diskussion über Stand und Perspektiven der Professionalität politischer Erwachsenenbildung geleistet werden und diese insbesondere hinsichtlich der professionalitätstheoretisch höchst relevanten Frage, in welchem Maße die Lehrenden als maßgeblich für den Lehr-Lern-Prozess Verantwortliche einschlägiges wissenschaftliches Wissen für bedeutsam einstufen und rezipieren, fortgeführt werden. Die Arbeit knüpft hierbei an andere Studien zur Professionalität im Feld der Erwachsenenbildung an und ist im erziehungswissenschaftlichen Professionalitätsdiskurs zu verorten, der hier ebenfalls insofern befruchtet werden soll, als das gesellschaftlich bedeutsame Feld der politischen Erwachsenenbildung erstmals eingehend im Hinblick auf professionelles, wissenschaftlich fundiertes Handeln untersucht und mit diesem Beobachtungsschwerpunkt für den übergeordneten erziehungswissenschaftlichen Diskurs erschlossen wird. Durch den Fokus auf das erwachsenenpädagogische Lehrpersonal versteht sich die Studie zudem als Teil der Berufsfeldforschung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung.

Die Arbeit soll zugleich einen Beitrag zur Erforschung des Theorie-Praxis-Verhältnisses politischer Erwachsenenbildung leisten, das in der einschlägigen Literatur zwar fast ausschließlich eine negative Beurteilung erfährt, jedoch meist keine explizite Berücksichtigung findet. Im Rahmen der vorliegenden Studie rückt in diesem Kontext vor allem der Aspekt der wissenschaftlichen Fundierung der Bildungspraxis in den Mittelpunkt. Andere Aspekte des reziproken, weil nicht unidirektionalen Theorie-Praxis-Verhältnisses, etwa die Frage, wie und in welchem Umfang die Erfahrungen und die Kenntnis der Bildungspraxis Eingang in Theoriebildung und Forschung finden, evozieren eine andere Perspektive und erfordern einen anderen forschungsmethodischen Zugriff, der aufgrund der Komplexität dieser Thematik hier nicht erfolgen kann. Ferner liefert hierzu der bereits erwähnte Interviewband zur außerschulischen politischen Bildung (Hufer/Pohl/Scheurich 2004a) erste Antworten.

Mit der Bezugnahme auf das Theorie-Praxis-Verhältnis, das zum genuinen Forschungsgegenstand der Erziehungswissenschaft zählt, reiht sich die Studie in den weit zurückreichenden Diskurs über den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis ein, der sich bereits Ende des 18. Jahrhunderts mit den Anfängen der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung und Lehre in Deutschland entfaltete und u. a. seinen Nieder-

⁴⁴ Grundsätzlich zum Zusammenhang von Biografie und professionellem Handeln in pädagogischen Feldern vgl. Kraul/Marotzki/Schewpe 2002a; Nagel 1997.

schlag in den Schriften Johann Friedrich Herbarts und Friedrich Schleiermachers fand. Auch heute noch sehen Fachvertreter das Theorie-Praxis-Verhältnis als „das entscheidende, die Disziplin konstituierende Thema“ (Patry 2012, S. 3), als das „pädagogische Grundproblem“ (Böhm 1995). Wenn hier also Aspekte des Theorie-Praxis-Verhältnisses politischer Erwachsenenbildung im Kontext von professionellem Kursleitendenhandeln Gegenstand des Forschungsvorhabens sind, so schließt die Arbeit an die erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zur Beziehung von Theorie und Praxis an und versucht, den diesbezüglichen Diskurs um Erkenntnisse aus dem pädagogischen Feld der politischen Erwachsenenbildung zu bereichern.

Demgegenüber kann und soll die Studie keine erschöpfende Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis oder der grundlegenden Konstitution pädagogischer Professionalität darstellen, da dies einerseits den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigen würde und eines separaten Forschungsvorhabens bedürfte und dies andererseits das eigentliche Anliegen in den Hintergrund rücken ließe. Es geht weniger darum, Begriffe und Phänomene wie Theorie und Praxis, Profession und Professionalität en détail in allen Facetten ebenso wie die mittlerweile unübersichtlichen Fachdiskurse nachzuvollziehen und vollständig unter Berücksichtigung aller Standpunkte zu rekonstruieren, sondern vielmehr basierend auf zentralen Diskurslinien und relevanten Erkenntnissen, die in gebotenum Umfang gewürdigt werden, eine eigenständige, theorie-integrative Position im komplexen Forschungsfeld zu entwickeln, die die Grundlage für die Analyse bilden soll. Ausgehend vom aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand, der hinsichtlich des hier zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses kritisch befragt wird, soll eine theoretische Rahmung erfolgen, die einen dem Forschungsanliegen angemessenen, jedoch keineswegs lediglich pragmatischen Zugang zum Untersuchungsgegenstand ermöglicht.

Es wird nicht der Anspruch erhoben, die Frage der Professionalität politischer Erwachsenenbildung abschließend zu beantworten, stattdessen soll sie hier erstmals umfassend gestellt und bearbeitet werden. An dieser Stelle muss ferner solchen Erwartungen eine Absage erteilt werden, die sich konkrete Handlungsanweisungen oder unmittelbar in der Praxis umsetzbare Strategien zur Steigerung pädagogischer Professionalität in diesem Feld erhoffen. Die Arbeit zielt hingegen darauf, die wissenschaftliche Fundierung der Praxis politischer Erwachsenenbildung als *einem* zentralen Merkmal professionaler Berufsausübung von Lehrenden im Kontext der dem erwachsenenpädagogischen Berufsfeld immanenten Logiken zu erörtern und qualitativ-empirisch zu untersuchen, um den Fokus auf diesen bislang weitgehend vernachlässigten Forschungsgegenstand zu lenken und mithin Impulse für den Professionalitätsdiskurs politischer Erwachsenenbildung zu geben.

2.4 Aufbau und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie gliedert sich neben der vorangegangenen Einleitung (Teil A) in einen Analyseteil (Teil B), einen empirischen Teil (Teil C) und einen bilanzierenden Schlussteil (Teil D).

Im Analyseteil (Teil B) verschränken sich drei Perspektiven auf Professionalität politischer Erwachsenenbildung: Zunächst erfolgt ein Zugang zu Kursleitendenhandeln in der politischen Erwachsenenbildung über eine Einbettung in das übergeordnete Handlungsfeld der Erwachsenenbildung, das hier im Wesentlichen mit den Kategorien Profession, Professionalisierung und Professionalität erschlossen und in der erwachsenenpädagogi-

schen Berufsfeldforschung unter besonderer Berücksichtigung von Rahmenbedingungen, Qualitätsbemühungen und Anforderungsprofilen kontextualisiert wird (Kapitel 3). Zum Zweiten wird die Frage nach professionellem Handeln – ausgehend von der These, dass professionelles Handeln ein wissenschaftlich rückgebundenes ist – konzeptionell verknüpft mit Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Feldern, die wegen ihrer grundlegenden Bedeutung eine allgemeinpädagogische Perspektive verlangen (Kapitel 4). Der dabei herausgearbeitete Stellenwert wissenschaftlichen Wissens für die Bildungspraxis rückt zum Dritten den Fokus auf die akademische Infrastruktur und wissenschaftliche Repräsentanz politischer Erwachsenenbildung, mithin auf (prädestinierte) Bezugsdisziplinen, einschlägige Forschung und Lehre (Kapitel 5). Der Ertrag der mithilfe dieser drei Perspektiven gewonnenen Erkenntnisse wird zu einem Zwischenfazit (Kapitel 6) verdichtet, das den Analyseteil arrondiert und die Basis für den empirischen Teil der Studie darstellt, der konzeptionell auf wesentliche Befunde aus dem Analyseteil aufbaut und diese zum Ausgangspunkt für den Entwurf der qualitativen Erhebung nimmt.

Im empirischen Teil (Teil C), in dem die mit Kursleitenden geführten problemzentrierten Leitfadeninterviews vor dem Hintergrund der zuvor herausgearbeiteten Perspektiven ausgewertet und diskutiert werden, gilt es zunächst, das qualitative Forschungsdesign vorzustellen, zu begründen sowie auf die Erhebungs- und die Auswertungsmethode und ihren Erkenntniswert einzugehen (Kapitel 7). Daran anschließend sollen die Ergebnisse in einer strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 48-109) präsentiert, expliziert und diskutiert werden (Kapitel 8). Dabei erfolgt die qualitative Auswertung in einer Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung, bei der einerseits das Interviewmaterial auf die hier zugrunde liegenden Forschungsfragen hin befragt wird, andererseits aber auch aus den Interviews gewonnene Perspektiven, Zusammenhänge und Erkenntnisse, die bislang im Analyseteil unberücksichtigt blieben, extrahiert werden und in den kriteriengeleiteten Auswertungsprozess einfließen, der mit einer Synthese zentraler Ergebnisse der Erhebung schließt.

Die Ergebnisse des empirischen Teils werden hiernach in Teil D gemeinsam mit den Befunden des Analyseteils in einem Fazit (Kapitel 9) zusammengeführt, das den eingangs umrissenen Kern des Forschungsanliegens noch einmal aufgreift und wesentliche Fragen in einer Bilanz zu beantworten und zugleich mögliche Perspektiven aufzuwerfen sucht.