Beiträge zur internationalen, interkulturellen, politischen und historischen Erwachsenenbildung

Falk Scheidig

Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis

Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit

forschung klinkhardt

Scheidig

Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis

Beiträge zur internationalen, interkulturellen, politischen und historischen Erwachsenenbildung

herausgegeben von
Elisabeth Meilhammer und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Borinski, Fritz: The German Volkshochschule. An Experiment in Democratic Adult Education under the Weimar Republic. Herausgegeben, eingeleitet und mit Annotationen und einem prosopographischen Anhang versehen von Martha Friedenthal-Haase. Bad Heilbrunn 2014.

weitere Bände in Vorbereitung

Falk Scheidig

Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis

Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2016.kg © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Umschlag: © Gstudio Group / fotolia (Bearbeitung Kay Fretwurst, Spreeau).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2016.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2145-2

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis 7

A Einleitung 9

1 Zur Aktualität und Relevanz der Thematik 9
1.1 Professionalität politischer Erwachsenenbildung 9
1.2 Funktion und Stellenwert politischer Erwachsenenbildung 14
1.3 Begriffliche Klärung und Verortung politischer Erwachsenenbildung 16
1.4 Marginalisierungstendenzen auf dem Bildungsmarkt 22

2 Zur Anlage der Studie 26
2.1 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen 26
2.2 Forschungsstand und -desiderat 28
2.3 Zielsetzung 43
2.4 Aufbau und methodisches Vorgehen 45

B Analyse 47

3 Profession, Professionalisierung und Professionalität der Erwachsenenbildung 47
3.1 Die Professionalisierungsdebatte in der deutschen Erwachsenenbildung 48
3.2 (Keine) Profession Erwachsenenbildung? 59
3.3 Von der Professionalisierung zur Professionalität 74
3.4 Erwachsenenpädagogische Professionalität 75
3.5 Wissenschaftliche Kontroversität als Gebot 83
3.6 Kompetenz, Qualität und Professionalität 85
3.7 Rahmenbedingungen professionellen Handelns 95

4 Theorie und Praxis pädagogischen Handelns 107
4.1 Praxis als zielgerichtetes Handeln 108
4.2 Theorie als Reflexionsmodus 109
4.3 Differenzierung von Theoriegraden und Wissensformen 114
4.4 Praxisrelevanz wissenschaftlicher Theorie 119
4.5 „Anwendung“ wissenschaftlicher Theorie 123
4.6 Konzeptualisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses 125

5 Die wissenschaftliche Infrastruktur politischer Erwachsenenbildung 131
5.1 „Lost in space“ – Die disziplinäre Verortung politischer Erwachsenenbildung 131
5.2 Theoriebildung, Forschung und wissenschaftliche Foren 139
5.3 Studienmöglichkeiten und curriculare Verankerung 143

6 Zwischenfazit 146

C Empirische Erhebung 150

7 Forschungsdesign und Methodik 150
7.1 Begründung des qualitativen Forschungsdesigns 150
7.2 Methodik des problemzentrierten Leitfadeninterviews 152
7.3 Reichweite und Grenzen der Erhebungsmethode 153
7.4 Sampling: Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe 155
7.5 Interviewdurchführung und Leitfadengestaltung 159
7.6 Interviewauswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse 160

8 Ergebnisse der empirischen Erhebung 162
8.1 *„Ja, wie so vieles in meinem Leben, eigentlich Zufall."* – Berufs- und Bildungsbiografie 162
8.2 *„...das kriege ich nicht in einen Begriff hinein."* – Selbstverständnis und Handlungsperspektiven 167
8.3 *„Es muss halt einfach, sagen wir mal, ordentlich gemacht sein."* – Gelungene Lehrtätigkeit und Professionalität aus Kursleitendenperspektive 172
8.4 *„Jetzt selbst würde ich es eher als learning by doing bezeichnen."* – Qualifizierung und Fortbildung 179
8.5 *„...ich brauche sie für den eigenen Hinterkopf, aber ich brauche sie nicht für die praktische Arbeit."* – Wissenschaftsbezüge und Bezugswissenschaften 187
8.6 *„Also ich glaube, dass das eher ein Unverhältnis ist..."* – Zum Theorie-Praxis-Verhältnis politischer Erwachsenenbildung 192
8.7 Synthese: Zusammenführung und Zusammenfassung der Ergebnisse 196

D Ertrag 203

9 Bilanz und Perspektiven 203

Nachwort 210

Literaturverzeichnis 211

Anhang 251

I Interviewleitfaden 251
II Transkriptionsregeln 254
III Kodierbaum 255

Abkürzungsverzeichnis

ACT	Adaptive Control of Thought
AdA	Ausbildung der Ausbildenden
AdB	Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
ADB	Arbeitsgemeinschaft Demokratischer Bildungswerke
AES	Adult Education Survey
AKSB	Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke
AL	Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben DGB/VHS
ALPINE	Adult Learning Professions in Europe (Forschungsprojekt)
bap	Bundesausschuss politische Bildung
BDVT	Bund Deutscher Verkaufsförderer und Trainer
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
BT-Drs.	Bundestagsdrucksache
BVV	Bayerischer Volkshochschulverband
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DEAE	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DHfP	Deutsche Hochschule für Politik
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DVPW	Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
DVPB	Deutsche Vereinigung für Politische Bildung
EAD	Evangelische Akademien in Deutschland
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EFQM	European Foundation for Quality Management
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union

EUROLTA	European Certificate in Language Teaching to Adults
EZB	Elektronische Zeitschriftenbibliothek
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FEZ	Forschungs- und Entwicklungszentrum des DIE
FU Berlin	Freie Universität Berlin
GEA	Gesellschaft der Europäischen Akademien
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
HPM	Hauptberufliche/r pädagogische/r Mitarbeiter/in
IHK	Industrie- und Handelskammer
IPA	Internationales Phonetisches Alphabet
KEB	Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft
KMK	Kultusministerkonferenz
LAAW	Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung
LQW	Lernerorientierte Qualitätstestierung
MA	Master of Arts
MAS	Master of Advanced Studies
MSc	Master of Science
NVAL	Non-Vocational Adult Learning
NZZ	Neue Zürcher Zeitung
ÖGPB	Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung
OSI	Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der FU Berlin
OWI	Arbeitsgemeinschaft der Ost-West-Institute/Gesamteuropäischen Seminare
PAS/DVV	Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
ProPol	Professionalisierung in der politischen Bildung (Forschungsprojekt)
QF2Teach	Qualified to Teach (Forschungsprojekt)
SVEB	Schweizerischer Verband für Weiterbildung
SZ	Süddeutsche Zeitung
taz	Die Tageszeitung
ver.di	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
VHS	Volkshochschule
WS	Wintersemester
ZDB	Zeitschriftendatenbank

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 Erwachsenenbildung[1] 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 ebenjenen Lernens und das hierfür mitverantwortliche Personal verstärkt in den Blick gerieten. Die zunehmend marktförmige 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/Schüßler 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 anmahnte: „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 erwachsenenpädagogischer[3] 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 Publikationen[5] explizit eine Bearbeitung. Gleichwohl erscheint die Forschungs- und Literaturlage immer noch defizitär; die Professionalität politischer Erwachsenenbildung stellt ein Desiderat dar, das einer eingehenden Erforschung harrt (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/Holzapfel 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. Bernhardsson/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; Hufer 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; Kollewe 2009, S. 123, S. 126). Es handelt sich so gesehen um „Absichtsbegriffe“ (Tremp 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 Zurichtens 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 fallindividuellen 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 qualitätsvolles 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 Praxis[9] 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 entfaltete (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 a. 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-

sches (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 Hafeneger 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 Zweifel[12] 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 theorieresistente 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 (Hufer/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. Hafeneger/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 tertiären[13] 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 Lernorten[14] 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. Graeßner/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 einschlösse, 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), Graeßner, 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/Gnahs 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/Behrensdorf 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 Ein-Personen-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 Problembestand 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 Bildungsmarkt[17]

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“ (Gnahs 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 anteilsmäßige 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 1.898[19] 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/Gnahs/Schönfeld 2013, S. 199 et passim).