Klaus-Peter Hufer und Dagmar Richter (Hrsg.)

Politische Bildung als Profession
Verständnisse und Forschungen

Perspektiven politischer Bildung

Schriftenreihe Band 1355

Klaus-Peter Hufer
Dagmar Richter (Hrsg.)

Politische Bildung als Profession

Verständnisse und Forschungen

Perspektiven politischer Bildung

bpb: Bundeszentrale für politische Bildung

Bonn 2013

© Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Redaktion: Klaus-Peter Hufer, Franz Kiefer (verantw.), Dagmar Richter

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autor/-innen die Verantwortung.

Hinweis: Die Inhalte der im Text und Anhang zitierten Internet-Links unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbieter/-innen. Für eventuelle Schäden und Forderungen können Herausgeberin und Autor/-innen keine Haftung übernehmen.

Wir bedanken uns bei allen Institutionen und Personen für die Abdruckerlaubnis.
Wir haben uns bemüht, alle Copyright-Inhaber/-innen ausfindig zu machen und um Abdruckgenehmigung zu bitten. Sollten wir eine Quelle nicht oder nicht vollständig angegeben haben, so bitten wir um Hinweise an die Redaktion.

Umschlaggestaltung: SchumacherGebler KG, München

Titelfoto: © Markus Dehlzeit – Fotolia.com

Satzherstellung: SchumacherGebler KG, München

Druck: CPI books GmbH, Leck

ISBN 978-3-8389-0355-2

www.bpb.de

Inhalt

Vorwort **9**

Einleitung **12**

Klaus-Peter Hufer & Dagmar Richter
Politische Bildung als Profession –
Verständnisse und Forschungen 13

I. Zur Geschichte der Profession in schulischer und außerschulischer Bildung **20**

Heinz-Elmar Tenorth:
„Fachdidaktiken" – ihre historische Entwicklung
im Kontext pädagogischer Professionalisierung 21

Joachim Detjen
Vom Dilettantismus zur Professionalität –
der Beitrag der Politikwissenschaft zur
wissenschaftlichen Ausbildung der Politiklehrkräfte 33

Helle Becker
Wir Kellerkinder? Zur Geschichte der
„Profession politische Bildung" in der außerschulischen
Jugend- und Erwachsenenbildung 49

II. Professionalität **64**

Annette Huppert & Hermann Josef Abs
Profession, Professionalisierung
und Professionalität im Lehrerberuf 65

Christine Zeuner
Erwachsenenbildung und Profession 81

Benno Hafeneger
Professionalität in der Jugendbildung 97

III. Zum Professionsverständnis in den Praxisfeldern des Bildungssystems 110

Ina Bielenberg
Praxisfeld Fachverband – Beobachtungen zum Professionsverständnis in der außerschulischen Bildung 111

Karim Fereidooni
Interkulturelle Professionalisierung – neue Schlüsselqualifikationen für Politiklehrkräfte eines Einwanderungslandes 121

Manfred Huber
Zum Professionsverständnis in den Praxisfeldern des Bildungssystems 127

Frank Langner
Theoriegeleitete Praxis als Leitbild beruflichen Handelns – Reflexionen zu dem eigenen Professionsverständnis 135

Oliver Venzke
Die Profession der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung bei den Gewerkschaften lebt von einem Graswurzelansatz 147

Reinhard Wille
Zwischen Moderation und kritischer politischer Bildung – ein Plädoyer für mehr Mut im Politikunterricht 155

Iris Witt
Politische Bildung an Volkshochschulen – Beobachtungen und Erfahrungen, nicht nur aus Nordrhein-Westfalen 163

IV. Professionsverständnis an Universitäten und in der Forschung 172

Felicitas Thiel
Der Beitrag des Studiums zur Professionalisierung von Lehrkräften 173

Georg Weißeno, Eva Weschenfelder & Monika Oberle
Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen 187

Sabine Manzel
Performanz im Politikunterricht – Theorieansätze und Entwicklungstrends zum professionellen Lehrer/-innenwissen und Unterrichtshandeln 203

Dominik Allenspach
Professionsverständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen der politischen Bildung 217

Helmut Bremer
Politische Erwachsenenbildung an Universitäten – Verankerung, berufliches Selbstverständnis, Perspektiven 229

Nadine Balzter
„… da war dann mein Traumjob Jugendbildungsreferentin“ – Überlegungen zur außerschulischen politischen Jugendbildung als Profession 247

V. Bildungspolitik und ihre Auswirkungen auf Ausbildung und Berufsfelder 264

Peter Massing
„Jeder macht seins?“ – Folgen der Bildungspolitik für die universitäre Lehrerbildung und das Lehramtsstudium von Politiklehrer/-innen 265

Kurt Edler
Das Lehrerselbstbild als Politikum 279

Joachim Kahlert
Kritische Anmerkungen zur Bildung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Demokratie 295

Michael Schemmann
Folgen der internationalen Bildungspolitik für die universitäre Ausbildung von Erwachsenenbildern und Erwachsenenbildnerinnen 309

VI. Professionsverständnis in schulischer und außerschulischer politischer Bildung 326

Klaus-Peter Hufer & Dagmar Richter
Gibt es einen gemeinsamen Kern für ein Professionsverständnis in schulischer und außerschulischer Bildung/Erwachsenenbildung? 327

Vorwort

Die Anfänge der politischen Bildung, insbesondere das Motiv für die Gründung der Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung in der Nachkriegszeit, waren durch den Anspruch seitens der Politik geprägt, dass politische Bildung die Demokratie im Bewusstsein der Menschen verankern und sie dadurch zu einem werteorientierten Handeln befähigen und bewegen sollte. Sie wurde als positive Form des Verfassungsschutzes verstanden. Während zuerst die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit im Vordergrund stand, rückte Ende der 50er Jahre zusätzlich die Abwehr der kommunistischen Ideologie in den Fokus. Politische Bildung sollte die Bevölkerung gegen totalitäre Versuchungen immunisieren. Hier manifestierte sich ein normatives, geradezu missionarisches Verständnis von politischer Bildung: Sie wurde als Instrument betrachtet, um antidemokratischen Gefährdungen vorzubeugen und Angriffe auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung mit den Mitteln der Aufklärung und Bildung abzuwehren.

Im Zuge der voranschreitenden Demokratisierung der bundesdeutschen Gesellschaft hat sich die politische Bildung auch mit sich selbst auseinandergesetzt und damit eine weitere Dimension eröffnet. Im Laufe der virulenten Diskussionen, die in der Profession stattfanden, kristallisierte sich der Anspruch heraus, dass das Bildungsziel der politischen Bildung der mündige Bürger und die mündige Bürgerin sein müsse. Politische Bildung soll Wissen und Kompetenzen vermitteln, die es den Menschen erlauben, sich ein eigenes Urteil zu bilden und selbstbestimmt Entscheidungen zu fällen. Der politische Bildner soll nicht Urteile und Überzeugungen vermitteln, sondern eine eigenständige Auseinandersetzung fördern.

Zwischen diesen Polen ihres Selbstverständnisses bewegt sich die staatliche politische Bildung in der Demokratie. Sie ist einerseits unparteiisch darum bemüht, die Bandbreite politischer Positionen darzustellen und dem Einzelnen seine Entscheidung zu überlassen; sie ist dabei aber nicht wertneutral, son-

dern fußt gleichzeitig auf der normativen Grundlage von Demokratie, Toleranz und Menschenrechten. Politische Bildung ist nichts Statisches, sie muss vielmehr dazu beitragen, die Fähigkeit zur konstruktiven politischen Auseinandersetzung zu stärken und dafür neue demokratische Streitformen und neue Formen der öffentlichen Auseinandersetzung anregen und moderieren. Die politische Bildung muss mitten im Leben stehen und die Menschen dabei unterstützen, Gestaltungsräume zu erkennen und wahrzunehmen. Dafür haben wir in den letzten Jahren einen Paradigmenwechsel vollzogen: Nicht mehr nur der Wissenstransfer steht im Mittelpunkt unserer Arbeit, sondern eine aktivierende politische Bildung, die vor Ort wirkt, Perspektiven erweitert, vernetzt und Aufmerksamkeit erregt, und deren Ziel die Partizipation und Handlungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger ist.

In der politischen Bildung geht es immer um die Frage, was ein politisch gebildeter Mensch wissen und können sollte. Die Europäisierung der Bildungsforschung und der Bildungspolitik haben zu Debatten geführt, die bildungstheoretische und didaktische Ansätze der politischen Bildung in Deutschland unmittelbar betreffen. Es ist eine dringliche Aufgabe, allgemeine und spezifische Kompetenzdefinitionen für die politische Bildung zu finden, Möglichkeiten der Wirkungsforschung auszuloten, Modelle der Zertifizierung zu diskutieren und das Verhältnis von formaler und nicht-formaler politischer Bildung zu klären.

Nach „Unsere Wirklichkeit ist anders – Migration und Alltag“ und „Politische Bildung in der Weltgesellschaft“ haben wir für diesen dritten Band in der Reihe *„Perspektiven politischer Bildung“* Vertreterinnen und Vertreter der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit eingeladen, das eigene Fach in den Fokus zu nehmen und aus ihrer Sicht Profession und Proprium, Desiderata und Dispute der politischen Bildung darzustellen.

Unser Dank gilt den Autorinnen und Autoren für ihr Engagement und die gute Zusammenarbeit. Ich bin zuversichtlich, dass die Vielfalt der Beiträge hilft, eine breite Diskussion in unserem Fach anzustoßen.

Thomas Krüger
Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb

Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer, geb. 1949

apl. Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften Universität Duisburg-Essen. Fachbereichsleiter der VHS Kreis Viersen, Arbeitsschwerpunkte: politische Erwachsenenbildung, Weiterbildungspolitik, Rechtsextremismus, Philosophie und politische Bildung.

Prof. Dr. Dagmar Richter, geb. 1957

Professur für Sachunterricht und seine Didaktik an der TU Braunschweig. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung, Theorie und Didaktik des politischen Lernens im Sachunterricht.

Klaus-Peter Hufer & Dagmar Richter

Politische Bildung als Profession – Verständnisse und Forschungen

Es gibt eine Konjunktur: Alles scheint auf den Prüfstand zu kommen – so auch die politische Bildung. Wie bei vielen anderen Aufgabenfeldern soll auch ihre Profession beschrieben, definiert und es sollen ihre Leistungen dargestellt werden. Das sind Herausforderungen, die aber auch eine Chance sind. Denn das Fach kann sich so stärker legitimieren. Es stellen sich also Fragen: Was macht die Profession derjenigen aus, die Politik lehren und vermitteln? Wie verstehen sich die Lehrenden und Programmplaner/-innen selbst, wie werden sie in der Forschung gesehen bzw. welchen Professionalisierungsimport gibt es von dort in die Praxis? Umgekehrt: Welche Rolle spielt Wissenschaft im praktischen Handeln?

Politische Bildung wird als Profession bezeichnet. Professionen stützen sich auf wissenschaftliches Wissen, formulieren einen Berufsethos, weisen […] situationsangemessenes Verhalten auf und haben ein reflexives Verhältnis zu ihren Handlungsgrundlagen (Weißeno, 2007). Diese Berufe werden im Prozess der Professionalisierung erworben, also im akademischen Studium und in Praxisphasen.

Politische Bildung findet sich in schulischen und außerschulischen Berufsfeldern. In letzteren ist die Profession nicht einfach zu beschreiben. Die Handlungsfelder sind – dem pluralen Verständnis Erwachsenenbildung und au-

ßerschulischer Jugendbildung entsprechend – vielfältig und an zahlreichen, unterschiedlichen Orten platziert. Es ist ein Unterschied, ob jemand beispielsweise verbeamteter Fachbereichsleiter einer großstädtischen Volkshochschule, angestellter Bildungsreferent in einem gewerkschaftlichen Bildungszentrum, freiberufliche Honorarkraft in der Jugendbildung oder in mehreren Institutionen und Organisationen tätiger Teamer ist. So entwickeln sich spezifische Praxiserfahrungen und -kenntnisse, die professionelles Handel generieren und manifestieren: Die Handlungsbezüge können dann sehr unterschiedlich sein, sie werden geprägt von den verschiedenen Gruppen der Teilnehmenden, den Erwartungen der Bildungsträger und nicht zuletzt von der sozialen Situation der Pädagoginnen und Pädagogen. Diese kann saturiert, aber auch prekär sein. Anders verläuft die Entwicklung bei denjenigen, die einen „Blick auf die Praxis" haben: die Geschäftsführer/-innen und Referent/-innen in den „intermediären" Organisationen und Verbänden. Sie sind oft als Lobbyisten unterwegs, werten die Praxis aus und geben Impulse hinein. Ihre Arbeit ist von politischen, insbesondere von bildungspolitischen Bedingungen geprägt. Schließlich gibt es noch eine weitere professionelle Ebene, und zwar in den Universitäten. Dort wird nicht wie in der Praxis pragmatisches Handeln zum Maßstab, sondern wissenschaftliches Denken bestimmt das Professionsverständnis. Die Ebenen sind nicht immer vereinbar. Gerade in der Erwachsenenbildung zeigt sich über Jahre hinweg ein schwieriges Theorie-Praxis-Verhältnis. Es wurde sogar ein „Auseinanderklaffen vom Theorie und Praxis" festgestellt (Tietgens, 1979, S. 117). Bezeichnend ist dafür ein Satz, der sich in einer „Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung" findet: „Hier zeigt sich die zunehmende Verortung der Erwachsenenbildung im Kontext akademischer Fachstrukturen, deren Wissensproduktion sich nicht so sehr durch Praxisrelevanz, sondern durch Theoriefähigkeit auszeichnen" (Kade, Nittel & Seitter, 1999, S. 126). Ein so konstruierter Gegensatz zwischen „Praxisrelevanz" einerseits und „Theoriefähigkeit" andererseits ist aber alles andere als kommunikationsstiftend und bestimmt nicht förderlich für ein wenigstens in Ansätzen oder Kernpunkten konsensuales Professionsverständnis. So blieb es auch nicht aus, dass sich die Bereiche Theorie und Praxis (diese zudem in ihrer Vielfalt auch untereinander) voneinander abschotteten – zum Schaden beider Felder. Es gab bisher nur wenige Versuche, Theorie und Praxis der politischen Bildung miteinander zu verbinden (z.B. Hufer, 2001).

Auch politische Bildung als Beruf im schulischen Bereich differenziert sich in verschiedene Arbeitsfelder und erschwert so eine Beschreibung der Profession. Zum einen ist die „Berufswissenschaft" zu nennen, also das Professionsverständnis in der Fachdidaktik Politik. Zum anderen ist das berufliche Han-

deln der Lehrenden in der Schulpraxis zu betrachten. Ersteres etablierte sich als Wissenschaft im Kontext von Politikwissenschaft, Schulpädagogik und anderen Fachdidaktiken. Letzteres soll vom Anspruch her unter Bezug auf die Fachdidaktik begründet werden und wird zudem gerahmt von Bildungspolitik und Schulentwicklung. Alle Bereiche beeinflussen die Professionalisierung der Lehrpersonen, indem sie auf die Strukturierung der Studiengänge einwirken. Die Arbeitsfelder unterliegen ständigen Wandlungen, wie die Geschichte der politischen Bildner/-innen zeigt und wie es sich auch in den verschiedenen theoretischen Konzepten zur Professionalität im Lehrberuf spiegelt.

Der Beruf des Politiklehrers bzw. der -lehrerin an allgemeinbildenden Schulen ist vergleichsweise jung. Das Fach Politik etabliert sich erst in den 1960er Jahren als verbindliches Unterrichtsfach in Deutschland. Die Politikdidaktik bezeichnet die Phase vor den 1960er Jahren daher als „prädidaktisch“ (Harms & Breit, 1990, S. 146). Die Professionsforschung für politische Bildung beginnt in der Didaktik mit dieser Studie von Harms & Breit (1990). Sie stellt die erste umfangreichere Bestandsaufnahme dar, wie Sozialkundelehrer/-innen das Unterrichtsfach verstehen. Anlass für die Studie war insbesondere die von den Lehrkräften vielfach beklagte Praxisferne der didaktischen Forschung. Die befragten Lehrkräfte unterrichteten das Fach jedoch gern. Zu den Ergebnissen gehört des Weiteren, dass die Lehrkräfte Didaktik auf Methodik reduzierten. Analyse- und Urteilsaufgaben sahen sie zwar als wichtig im Unterricht an, verzichteten für die Gestaltung der Aufgaben jedoch auf fachdidaktische Literatur. Sie orientierten sich stattdessen an Richtlinien und Schulbüchern. Die Autoren resümieren: „Fachdidaktische Kompetenz zur Inhaltsauswahl und -strukturierung scheint entbehrlich zu sein“ (Harms & Breit, 1990, S. 144f.).

In den 1980er und 1990er Jahren wurden qualitative Einzelstudien durchgeführt, die eher den Charakter von „Gelegenheitsbeobachtungen“ (Weißeno, 2007, S. 315) hatten und nicht zu einer systematischen Forschung führten. Es werden weiterhin Alltagstheorien der Lehrenden beschrieben, Muster des Lehrerhandelns zusammengestellt oder ein unpolitischer Politikunterricht kritisiert (Weißeno, 1999, 2007). Der Versuch von Henkenborg und Kuhn, aus einer Diskussion zwischen Fachdidaktiker/-innen Typen fachdidaktischen Denkens herauszufiltern, führt zu vielen Typen, ohne dass „Konturen des Fachprofils“ oder „fachdidaktische Mindeststandards“ bestimmt werden können (Henkenborg & Kuhn, 1998, S. 283ff.). Die Autoren stellen fest, dass es keine konsensfähigen Kriterien für die Analyse von Fachunterricht gibt (ebd., S. 301) und dass sogar „die Frage, ob eine konkrete Unterrichtsstunde gescheitert ist oder nicht, […]

unterschiedlich beantwortet“ wird (ebd., S. 300). Dieses Ergebnis gilt auch für andere Unterrichtsinterpretationen (Richter, 2000).

Die Profession zeigt zu Beginn des neuen Jahrhunderts weiterhin ein vielfältiges Bild. Dies spiegelt sich beispielsweise in den Interviews mit denjenigen, die an Universitäten in der Lehrerbildung und in der Erwachsenen- und Jugendbildung tätig sind. Für die Lehrerbildung konstatiert Pohl (2004, S. 332 ff.), dass sich aus den Antworten von 17 Fachdidaktikerinnen und -didaktikern keine Systematisierungen ableiten lassen. Weder die Antworten dazu, was „gute Politiklehrer und -lehrerinnen“ wissen und können sollten noch die Antworten zur Bedeutung der universitären (Aus-)Bildung für die spätere Praxis zeigten Übereinstimmungen. Zwar wurde oftmals betont, dass Lehrende eine fachdidaktische Perspektive entwickeln müssten und dafür Fachwissen erwerben sowie Interesse an Politik und am Unterrichten haben sollten, doch werden diese Schlagwörter nicht in einen Zusammenhang gestellt.

Noch disparater fallen die Antworten der 17 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung und politischen Erwachsenenbildung aus, die in einer Parallelstudie u.a. zu ihrem Professionsverständnis befragt wurden (Hufer, Pohl & Scheurich, 2004). „Bemerkenswert ist die Vielzahl und die Bandbreite von Persönlichkeitsmerkmalen, die politische Bildnerinnen und Bildner charakterisieren sollen: Takt, Interesse für Menschen, ‚Mut‘, Beweglichkeit, Fantasiereichtum, Selbstreflexivität, Authentizität und immer wieder Humor, […] Für die starke Betonung solcher Persönlichkeitsmerkmale im außerschulischen Bildungsbereich sind insbesondere zwei Gründe denkbar: erstens, dass sich die außerschulischen politischen Bildner/-innen durch verschiedene Werdegänge, wissenschaftliche Bezüge und Ausbildungen auszeichnen – ein dezidiertes ‚politikdidaktisches‘ Professionsverständnis gibt es hier nicht. Zweitens müssen Erwachsenen- und Jugendbildner/-innen sich permanent bemühen, ihre Adressatinnen und Adressaten zur freiwilligen Teilnahme an den eigenen Veranstaltungsangeboten zu motivieren“ (Hufer, Pohl & Scheurich, 2004, S. 360).

Erst in den letzten Jahren haben die vermehrten Diskussionen über Professionalisierungen in anderen Fachdidaktiken und in der Erziehungswissenschaft zur breiteren Rezeption theoretischer Vorlagen in der Politikdidaktik geführt. Die Orientierung auf Kompetenzen in der Bildung und die Notwendigkeit, Studiengänge an den Universitäten neu zu konzipieren, rückte den Bereich von Professionalität und Professionalisierung stärker in den Blick. Insbesondere die Wende zur quantitativen Forschung ermöglicht mittlerweile erste empirisch ge-

sicherte Einblicke in die Profession. Jedoch fehlt es an Theoriebildung. Weiterhin stehen in der politischen Bildung die Forschungen und Diskussionen zur Professionalität und Professionalisierung erst am Anfang, wie immer wieder betont wird (z.B. Klee, 2008). Zugleich beginnen erste Erziehungswissenschaftler zu bezweifeln, ob überhaupt noch von Professionen gesprochen werden könne, da zunehmende Formalisierung und Bürokratisierung der Berufsfelder die Freiheit der Lehrpersonen stark einschränkten.

In der außerschulischen politischen Bildung/politischen Erwachsenenbildung sind ähnliche Entwicklungen festzustellen. Dort lauten die Schlüsselbegriffe und bildungspolitischen Leitlinien zwar immer noch Emanzipation, Selbstbestimmung, Mündigkeit oder Demokratisierung, aber neue Forderungen wie die nach Kompetenzen, Evaluation, Standards, Qualität und Wirkungsforschung haben ihnen in der Bedeutung der pädagogisch Handelnden weitgehend den Rang abgelaufen. Erwachsenenbildung und mit ihr politische Bildung stehen unter einem massiven Druck, ihre Arbeit und die Plausibilität derselben zu rechtfertigen. Erstmals erscheint eine Studie, die die empirische Wirklichkeit politischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen darstellt (Fritz, Maier & Böhnisch, 2006). Zeitgleich steht die politische Jugendbildung „auf dem Prüfstand“ und wird evaluiert (Schröder, Balzter & Schroedter, 2004). Den Bedingungen folgend, wird auch versucht, den Nutzen und die Wirkung von politischer Erwachsenenbildung zu belegen (Ahlheim & Heger, 2006).

Die Arbeit in den Weiterbildungseinrichtungen hat sich erheblich verändert. Immer mehr übernehmen pädagogische Mitarbeiter/-innen Managementtätigkeiten, Beratungsfunktionen, Organisations- und Qualitätsentwicklungsaufgaben und Akquisition von Weiterbildungsaufträgen. Weiterbildung ist dem „Trend […] hin zum Markt“ (DIE, 2008, S. 119) unterworfen (s.a. Dobischat & Hufer, 2012). Das gilt auch für die Sparte der politischen Bildung, deren Existenz dadurch zunehmend bedroht ist.

Bilanzierend kann man wohl feststellen, dass die Professionalität in der außerschulischen politischen Jugendbildung/politischen Erwachsenenbildung bisher nicht konsistent entwickelt ist. Es bestehen Legitimationsprobleme und ein klar definiertes professionelles Selbstbewusstsein. Diesem Manko soll eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Studie abhelfen, deren Ziel es ist, die Professionalität in der politischen Bildung (der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung) weiter zu entwickeln (Hufer et al., 2012) .

Auch wir gehen in diesem Band der Frage nach, wie sich die Profession Politische Bildung heute zeigt, und zwar in der Fachdidaktik und in der Erwachsenen- und Jugendbildung. Wir haben den Bogen für Antworten weit gespannt: Die Beiträge werden eingebettet in Übersichten zur Professionsforschung. Die historische Entwicklung der Profession Politische Bildung seit 1945 wird nachgezeichnet und die verschiedenen Begrifflichkeiten zur Professionalität geklärt. Wir haben Praktikerinnen und Praktiker aus verschiedenen Berufsfeldern der politischen Bildung gefragt, welche Voraussetzungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Ansicht nach Professionsmerkmale sein sollen. Es werden unterschiedliche Forschungsansätze zum Professionsverständnis präsentiert. Gerahmt werden die Prozesse der Professionalisierung von Bildungspolitik, zu deren Bedeutung Beiträge aus den verschiedenen Berufsfeldern vorliegen. Im letzten Beitrag dieses Bandes versuchen wir zu beantworten, ob es Schnittmengen zwischen den schulischen und außerschulischen Bereichen Politischer Bildung gibt, so dass von einer Profession Politischer Bildung gesprochen werden kann.

Literatur

Ahlheim, K. & Heger, B. (2006). *Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008*. Bielefeld: Bertelsmann.

Dobischat, R. & Hufer, K.-P. (Hrsg.) (2012). *Weiterbildung im Wandel, Programm und Profil auf Profitkurs*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Fritz, K., Maier, K. & Böhnisch, L. (2006). *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim u. München: Juventa.

Harms, H. & Breit, G. (1990). Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/ Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung* (S. 13–167). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Henkenborg, P. & Kuhn, H.-W. (Hrsg.) (1998). *Der alltägliche Politikunterricht*. Opladen: Leske & Budrich.

Hufer, K.-P. (2001). *Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hufer, K.-P., Länge, T., Menke, B., Overwien, B. & Schudoma, L. (Hrsg.) (2012). *Wissen und Können in der politischen Bildung. Wege zum professionellen Handeln*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hufer, K.-P., Pohl, K. & Scheurich, I. (Hrsg.) (2004). *Positionen der politischen Bildung.* Bd. 2. *Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (1999). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Klee, A. (2008). *Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Pohl, K. (Hrsg.) (2004). *Positionen der politischen Bildung.* Bd. 1. *Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Richter, D. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*. Weinheim: Juventa.

Schröder, A., Balzter, N. & Schroedter, T. (2004). *Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation*. Weinheim u. München: Juventa.

Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung.* Darmstadt: Westermann.

Weißeno, G. (1999). Professionalisierung. In D. Richter & G. Weißeno (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung.* Bd. 1. *Didaktik und Schule* (S. 209–212). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Weißeno, G. (2007). Professonalisierung. In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 314–321). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinz-Elmar Tenorth, geb. 1944

1991–2011 Professur für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin, dort von 2000 bis 2005 Vizepräsident für Lehre und Studium; Mitglied der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina zu Halle. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte pädagogischen Wissens, Universitätsgeschichte.

Heinz-Elmar Tenorth

„Fachdidaktiken" – ihre historische Entwicklung im Kontext pädagogischer Professionalisierung

Vorbemerkung: Fachdidaktik und Professionalität – Problemlagen

Die Frage nach der „Professionalität" des Lehrerberufs und der Lehrertätigkeit wird historisch und aktuell, theoretisch und politisch nicht im Konsens beantwortet, schon die Verortung dieser Diskussion im Kontext von Professionstheorien ist keineswegs selbstverständlich. Die Diskussionslage wird, jetzt vor allem historisch, noch komplizierter, wenn man die Fachdidaktiken in die Überlegungen mit einbezieht. Nicht nur, dass explizite und umfassende, nicht nur sektorale Studien zur Geschichte der Fachdidaktiken im dezidierten Blick auf die Genese ihrer Professionalität weitgehend fehlen, die theoretischen Probleme, z.B. die Unterscheidung von ‚Beruf' und ‚Profession', werden dann noch gravierender; denn als eigenständiger Beruf, selbstständig auch gegenüber schulischer Lehrertätigkeit, ist Fachdidaktik allenfalls seit dem frühen 20. Jahrhundert und in der Gegenwart zu finden, z.B. in Professuren der Fachdidaktik.

Nimmt man, um die Probleme vollends zu komplizieren, noch die politische Bildung, Gesamtthema dieses Bandes, und ihre Didaktik mit in den Blick, dann hat man zusätzlich mit der Schwierigkeit zu kämpfen, dass nicht einmal die Frage der Beruflichkeit – durch Verweis auf die Lehrer/-innen, wie das für die Fachdidaktiken sonst geht – relativ einfach zu beantworten ist, sondern selbst problematisch wird. Im Bereich der politischen Bildung müssen ja auch noch

außerschulische und wenig institutionalisierte Tätigkeitsformen mit berücksichtigt werden, etwa der Wanderlehrer des 19. Jahrhunderts oder nebenamtlich referierende oder planerisch agierende Akteure in außerschulischen Bildungsstätten oder kursförmigen Angeboten, vom Hochschullehrer bis zu diplomierten sozialwissenschaftlichen Berufen, zudem in organisatorisch ganz differenten Kontexten dieser Tätigkeit, von staatstragenden Vereinen, z.B. der „Reichszentrale für Heimatdienst" mit ihrem heterogenen Personal (Wippermann, 1976), und zahllosen Verbänden bis zu oppositionellen Gruppierungen, und bei einer Vielfalt von Adressaten von Jugendlichen bis zu Erwachsenen.

Angesichts dieser Lage konzentrieren sich die folgenden Überlegungen auf die Historie der Fachdidaktik im Kontext des Lehrerberufs an öffentlichen Schulen und sie begrenzen sich im Wesentlichen auf nur zwei Aspekte, eine knappe Rekapitulation der theoretischen und analytischen Problemlage, orientiert an der Frage, wie sich die professionstheoretische Betrachtung des Lehrers historisch und aktuell darstellt, sowie die Frage, wie sich vor diesem Hintergrund Fachdidaktik als spezifische Praxis reflexiv und organisatorisch historisch identifizieren lässt und ob sich Indizien finden, die eine Zuschreibung der Professionalität und des Status der Profession an historische Akteure und Praxen erlauben, die heute der Fachdidaktik zugerechnet werden. Angesichts der Forschungslage muss man den vorläufigen Charakter dieser Überlegungen vor allem für die letzte Frage betonen, gleichzeitig sagen, dass eine vollständige Bibliographie weder für die theoretische noch für die historiographische Perspektive an dieser Stelle möglich ist.

„Profession" und „Professionalität" der Lehrer/-innen – Bemerkungen zur Theoriediskussion

Die Debatte über die Professionalität der Lehrertätigkeit ist alt, wenn man nach den Prozessen und Dimensionen der Verselbständigung des Lehrerberufs fragt, sie ist relativ jung, nämlich ein Produkt des 20. Jahrhunderts, wenn man diese Debatte im expliziten Kontext des Professionsbegriffs und von Professionstheorien aus führt. Der Lehrerberuf, das zu seiner Sozialgeschichte, wird als eigenständiger Beruf, unterschieden von anderen, vorher in Gelehrten- und Elementar-Schulen tätigen Berufen des Geistlichen, Küsters oder Handwerkers in seinem aktuellen Verstande mit der Etablierung des modernen Bildungssystems begründet (Keiner & Tenorth, 1981; Müller & Tenorth, 1984). Seiner inneren Differenzierung und seinem Selbstverständnis nach ist er bis heute eng mit der Binnendifferenzierung des Bildungssystems korreliert. Noch immer unterscheiden sich Gymnasiallehrer von denen an Hauptschulen z.B. nach Gehalt

oder Ausbildung, die Geschichte des Berufs ist deshalb auch in der Öffentlichkeit und in den Lehrerverbänden eng mit Status- und Besoldungsfragen verbunden, eingeschlossen Fragen der Ausbildung, der Bildungspolitik und der ideologisch unterschiedlichen pädagogischen Programme. Die Herausforderungen der Berufspraxis dagegen und des konkreten Berufsvollzugs werden in der Öffentlichkeit weniger gesehen oder angemessen gewürdigt, so wenig wie der Lehrer als Beruf uneingeschränkte Anerkennung findet.

Diese Betrachtung des Lehrerberufs wurde eine Zeit lang scheinbar professionstheoretisch gestützt, galten doch hier, vor allem inspiriert durch die amerikanische Professionsforschung, die Lehrerinnen und Lehrer als „Semi-Professions“, mit entsprechenden Konsequenzen für die Historiographie des Berufs (Kemnitz, 2011). Ihnen fehle, so diese Zuschreibung, nicht nur die akademische Ausbildung, sondern auch die Autonomie beruflichen Handelns im Alltag ihrer Arbeit, die Einheit im Beruf und eigenständige Handlungschancen in der Berufspolitik. Solche klassifizierenden, angelsächsischen Modellen der *free and liberal professions* abgesehenen Merkmalskataloge werden heute nicht mehr verwendet. Das geschieht nicht nur, weil sie die Realität des Lehrerberufs eher verstellen als analytisch erhellen, sondern auch, weil sie für die unterschiedlichen nationalen und kulturellen Formen der Professionalität – etwa zwischen angelsächsischen und kontinentalen, französischen und preußischen Modellen – historiographisch nicht aussagekräftig sind (Apel et al., 1999). Der Lehrerberuf wird deshalb auch in seiner Geschichte nicht mehr abgewertet, sondern in seiner eigenen Berufsaufgabe und in der Form der Berufskonstruktion, alltäglich in der Interaktion im Klassenzimmer, in der Kooperation von Kollegen in der Schule und in Verbänden und im gesellschaftlichen und politischen Kontext gesehen und dann auch als professionalisierte Praxis interpretiert.

Dieser neue Blick innerhalb einer breiten internationalen Forschung über den Lehrerberuf (Terhart & Rothland, 2011) ist durch die neuere Professionstheorie vorbereitet, begleitet und unterstützt worden. Statt eines klassifikatorischen Zugangs steht jetzt die Berufsaufgabe in all ihrer Binnendifferenzierung und Aufgabenvielfalt im Zentrum der Analyse. Heute lassen sich, idealtypisch, drei große Varianten von Professionstheorien unterscheiden und auch im pädagogischen Kontext und für die Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen sinnvoll verwenden: Diese „Bestimmungsansätze“ (so Terhart, 2011, S. 205ff.) sind (i) der „strukturtheoretische“, der im Wesentlichen aus den Aufgaben und Schwierigkeiten entwickelt wird, die sich in der Struktur der pädagogischen Interaktion ergeben, dabei auch die „Widersprüchlichkeit“ und „Unbestimmtheit“, gelegentlich sogar die „Unmöglichkeit“ des Lehrerberufs nahelegen (u.a.

Oevermann, 1996), sogar die „Professionalisierbarkeit“ der Lehrertätigkeit erst dann als möglich ansehen, wenn sie in den Funktionskreis von „Therapie“ eingeordnet wird; (ii) der „kompetenztheoretische“, der von Handlungserwartungen und -problemen, Wissensbeständen und Handlungsstrategien, Überzeugungen und Einstellungen, Routinen und Zielen der Lehrerinnen und Lehrer ausgeht und von daher zu erklären sucht, wie Lehrertätigkeit geschieht und gelingen kann, aber auch in der Ausbildung vorbereitet wird (u.a. Baumert & Kunter, 2006); dafür wird als Wissensreferenz in der Aus- und Vorbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Regel eine Trias von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und pädagogischen Disziplinen als einschlägig benannt; (iii) der „Berufsbiographische Bestimmungsansatz“, der die Genese von Professionalität nicht allein der beruflichen Erstausbildung zuschreibt, sondern unterschiedlichen Etappen, die von der Erstausbildung über die Phase der Berufseinmündung und dem allmählich im Beruf erworbenen Status eines berufsfähigen Akteurs bis zum Experten reichen und im Grunde mit der These arbeiten, dass man zum Experten im Lehrerberuf erst im Beruf selbst und angesichts der Praxis wird (Terhart et al., 1994; Herzog, 2011).

Theoretisch sind diese Positionen weder eindeutig abgegrenzt noch unstrittig, vor allem die Zuordnung in den Kontext von Therapie und die These von der „Unmöglichkeit“ des Berufs wird kontrovers erörtert (Tenorth, 2006b), schon weil die Gelingensbedingungen alltäglichen Unterrichts dabei nicht mehr hinreichend erklärbar sind. Empirische Studien zeigen, dass vor allem Fachwissenschaft und Fachdidaktik bedeutsam sind (Baumert & Kunter, 2006), wenn man die Varianz der Leistungen im Unterricht erklären will, weniger die pädagogische Komponente, aber das ist offenbar selbst noch fach- und schulsystemabhängig. Auch hat die Forschung – von Video-Studien abgesehen – bisher eher weniger die konkrete Arbeit im Schulalltag untersucht als das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer über diese Arbeit getestet – der Forschungsbedarf ist also noch groß. Im Blick auf die Bedingungen der Konstruktion pädagogischer Kompetenz werden zzt. vor allem domänenspezifische Studien vorangetrieben, in denen die Rolle der Ausbildung untersucht wird und der Aufbau eines professionell relevanten Wissens, z.B. in international vernetzten Forschungen über die Form und die Wirkungen der Ausbildung von Mathematiklehrern (Schmidt, Blömeke & Tatto, 2011).

Historiographisch ist dieser Wandel in der professionstheoretischen Orientierung ebenfalls bedeutsam, und zwar in einer Weise, dass die Offenheit historischer Forschung über Lehrerberuf und Lehrerarbeit, Lehrerausbildung und Lehrerpolitik, Lehrerwissen und -kompetenzen jetzt auch professionstheore-

tisch Bestätigung findet (Kemnitz, 2011), ohne dass die schon ältere Forschung über die Ausbildung als zentrale Prämisse der Berufskonstruktion aufgegeben worden wäre (Lundgreen, 2011). Die besonderen Probleme der Fachdidaktik als einer genuinen Dimension der Konstruktion von Professionalität sind allerdings historiographisch noch nicht hinreichend untersucht worden. Fachdidaktik wurde als Wissenssystem in seiner nationalen Spezifik wahrgenommen (Hopmann & Riquarts, 1995), hier auch in der Differenz von empirischer Analyse oder normativer Konstruktion (Tenorth, 2006b), ferner als ideologisches Konstrukt, z.B. im Rahmen der Deutschkunde als nationales Indoktrinationssystem in der Weimarer Republik (Kämper-van den Boogaart, 2010), aber orientiert an den Fragen der Professionsforschung doch eher nicht.

Die folgenden Ausführungen können dieses Defizit auch nicht, gar vollständig, beseitigen. Hier geht es um den Versuch, inspiriert durch die professionstheoretische Debatte aus dem historisch verfügbaren und aus diversen Quellen zugänglichen Wissen den spezifischen Ort im Prozess zu identifizieren, den eine Praxis eingenommen hat, die seit dem 20. Jahrhundert beginnend allmählich schon als Fachdidaktik bezeichnet wird, bei der ersten expliziten Nennung bereits in der Position zwischen ‚Fachwissenschaft‘ und ‚Pädagogik‘, empirischer psychologischer Forschung und der Unterrichtspraxis (Lietzmann, 1921). Die historische Sequenz der Professionalisierung, die dabei belegt werden soll, zeigt sich in einem Dreischritt: Zunächst ist, und bleibt, diese Praxis in Ausbildung und Ausübung Teil der Lehrerarbeit, noch in der expliziten Reflexion, z.B. der Lehrbuchliteratur, professionsintern konstruiert, abgesichert in einer fachnahen Vereinskultur; hochschulisch erstmals deutlich in den Pädagogischen Akademien nach 1920 etabliert, ist ihr Status auch dort noch der einer speziellen ‚Unterrichtslehre‘; eine forschende Fachdidaktik mit eigenen disziplinären Ansprüchen findet sich in Deutschland, anders als in den USA, kaum vor dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts und ihre Identität als Profession schwankt bis heute zwischen ‚Theorie und Praxis‘, Handlungsreflexion und distanzierter Beobachtung.

Fachdidaktik als Profession – die Professionalität der Fachdidaktik

Das, was wir heute unter dem Titel der ‚Fachdidaktik‘ behandeln, ist mit dem Ursprung des modernen Lehrerberufs bereits präsent, allerdings unter zwei anderen Titeln, dem der ‚Didaktik‘ und dem der ‚Methodik‘. Diese Unterscheidung, bis heute in der didaktischen Diskussion präsent, macht die operative Dimension der Lehrertätigkeit von der Sachdimension, das „Wie“ und das „Was“ des Unterrichts, unterscheidbar, die gleichzeitig im Alltag der Lehrerarbeit und

ihrer Reflexion zur Einheit gebündelt werden. ‚Methodik' wird z.B. 1847 (natürlich nicht immer mit Zustimmung aller Diskutanten) definiert, als „diejenige Wissenschaft, welche die Grundsätze über die Art und Weise aufstellt, in welcher der Unterricht zu ertheilen ist, und diese Grundsätze auf die einzelnen Lehrgegenstände anwendet"; sie ist also immer schon fachspezifisch, auch mit wissenschaftlichem Anspruch konzipiert und immer auch der ‚Didaktik' relationiert, als deren „zweiter Theil", während „diese", im ersten Teil „auch die Regeln über den Unterrichtsstoff auf(stellt)" (Hergang, 1847, 2. Bd., S. 256). Noch zu Beginn der Weimarer Republik werden in einem Standardwerk reformpädagogischer Lehrerarbeit analog ‚Lehrweise und Stoffauswahl' als die beiden Themen unterschieden (Karstädt, 1921, S. V).

Bis heute klassisch gewordene Unterscheidungen finden sich also schon früh und konstant. Auch bis heute benutzte Kriterien der Unterscheidung unterschiedlicher didaktischer Richtungen haben lange Vorläufer; selbst die Erwartung, dass die Didaktik die ‚Bedeutungs'-Dimension der Unterrichtsfächer und -themen klärt, die man heute als Spezifikum der geisteswissenschaftlich inspirierten bildungstheoretischen Didaktik zuschreibt, hat eine ältere Geschichte (Willmann, 1913). „Der relative Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen" (Mach, 1886) wird schon 1886 diskutiert, von dem bekannten Physiker Ernst Mach, und an bezeichnendem Ort, nämlich auf der Delegiertenversammlung des deutschen Realschulmännervereins in Dortmund. Die Überlegungen verdanken sich auch einem bezeichnenden Kontext, den scharfen Kontroversen über den ‚Bildungswert' von Fachkulturen. Dabei vertreten die ‚Realschulmänner' die Mathematik und die Naturwissenschaften, die ‚Philologen', aus alten und neuen Philologien und den Geisteswissenschaften, den Bildungswert der Humaniora. Sie signalisieren einen Konflikt der Fächer, der bis in die Gegenwart als Konflikt über wahre ‚Bildung' und die „andere", naturwissenschaftliche Bildung Stabilität gewinnt (Kutschmann, 1999; Fischer, 2001). Fachdidaktik hat also auch eine eminent politische Funktion. Sie ist die Instanz für den ‚Bildungswert' der Fächer, Ort kontroverser Verhandlungen zwischen den „zwei Kulturen", aber auch innerhalb der Kulturen. Aktuell, durch die Arbeit an Bildungsstandards verstärkt, kehren diese politischen Funktionen wieder, z.B. in den Kontroversen über die Unterscheidung von „Kernfächern", Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache, und anderen, die z.T. – wie Kunst oder Musik, Geschichte oder Geografie – als „überflüssige Fächer" polemisch codiert und von den Betroffenen als Abwertung erlebt werden. Methodik war also nie das ganze Geschäft der fachbezogenen Reflexion der Lehrerinnen und Lehrer.

In der Praxis der Lehrerarbeit, für ihre Selbstwahrnehmung und in der Reflexion der Berufswissenschaften gewinnen Didaktik und Methodik aber zunächst – und für lange Zeit bis ins 20. Jahrhundert – unterschiedliche Gestalt. Sieht man von einer kurzen Übergangsphase im frühen 19. Jahrhundert ab, dann ist der Lehrer der ‚höheren Schulen‘ von Beginn an ‚Fachlehrer‘, nicht mehr ‚Klassenlehrer‘, wie noch die Lehrer der Jesuitenschulen oder in den kirchlichen Lehrorden, in denen sich z.B. in Österreich noch bis zur Jahrhundertmitte dieses primär von der Erziehungsaufgabe aus definierte Berufsverständnis erhält. Im preußisch bestimmten Kontext wird der Lehrer seit dem für den Beruf fundamentalen *examen pro facultate docendi* von 1810 dagegen Fachlehrer, zunächst noch für alle Fächer des gymnasialen Lehrplans, also für die historischen, philologischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen, seit den Modifikationen der Prüfungsordnung nach 1830 werden aber, zuerst für die Lehrer der gymnasialen Oberstufe, Fächergruppen gebildet und bald ist der gymnasiale Zwei-Fach-Lehrer durch die Prüfung konstituiert (Lundgreen, 2011), den wir als ‚Philologen‘ bis heute kennen.

Die Lehrerinnen und Lehrer an den Elementarschulen behalten dagegen bis weit ins 20. Jahrhundert die Funktion des Klassenlehrers, der zwar seit der Mitte des 19. Jahrhunderts auch in einer zunehmend fachlich gegliederten Schule unterrichtet, aber doch der Spezialist für alle Fächer ist. Diese Differenz des beruflichen Selbstverständnisses und der Praxis ist verbunden mit einer Unterscheidung der Aufgaben, zwischen der ‚Bildung‘ hier und der ‚Erziehungs‘-Funktion dort, die selbst noch auf einer Unterscheidung der Klientel basiert: Bildung für die Eliten, Indoktrination fürs Volk, Bildsamkeit als Unterstellung einerseits, Erziehungsbedürftigkeit und Kontrollbedarf andererseits. Das hatte Auswirkungen bis in die Wahrnehmung der Fächer hinein, wie es vor allem vom Konfessionsprinzip aus zu erkennen ist, das die Lehrer an den Volksschulen bis in das 20. Jahrhundert hinein zusätzlich intern gruppierte und die Wahrnehmung ihres Berufs bestimmte.

Für die katholische Lehrerschaft z.B. war unstrittig, dass der gesamte Unterricht aus dem Geist des Bekenntnisses heraus zu organisieren ist, so dass es nicht allein um fachorientierte Didaktik ging, sondern um die konfessionelle Ordnung der Fächer. Dann wurde nicht nur die Biologie – gegen Darwin – religiös kontrolliert (bei Kreationisten bis heute), sondern natürlich auch der Sprach- oder Geschichtsunterricht. Noch Mitte der 1960er Jahre konnte man gegen die Kritiker der Konfessionsschule lesen: „Der grundlegende Irrtum solcher Gedankengänge liegt darin, dass man meint, Erziehung sei ohne ein geschlossenes – und doch wiederum offenes – Weltbild überhaupt möglich. […] Erziehung

muß nun einmal auf eine geistige Mitte hin zentriert sein, von wo aus alle Einzelentscheidungen ihre Beleuchtung und ihre Wertung bekommen“ (Erlinghagen, 1964, S. 45). Nicht nur eine katholisch disziplinierte Biologie, auch katholisches – oder evangelisch geprägtes – Turnen war dann wirklich ein Thema, Fachdidaktik wurde selbst zur Weltanschauung.

Die pädagogische Professionalität gewinnen die Lehrer/-innen an Volksschulen dadurch, dass sie solche weltanschaulichen Zumutungen, die dem Gymnasium eher erspart blieben, im Namen der pädagogischen „Autonomie“ abzuwehren beginnen. Wesentlich für diesen Prozess sind die Berufswissenschaften, für die Lehrer/-innen an Volksschulen zuerst die Pädagogik, dann aber auch die fachbezogene Reflexion. „Kirchenlehre oder Pädagogik“ (Diesterweg, 1852) heißt die grundsätzliche Alternative, die zur Mitte des 19. Jahrhunderts im Kontext liberaler Lehrerbewegungen formuliert wird, die aber erst mit der Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht mit der Weimarer Verfassung 1919 (partiell) erfolgreich ist. Der Beruf emanzipiert sich gegenüber der Kirche und akzeptiert Staatlichkeit und Weltlichkeit als Referenz, auch dann, wenn er die Erziehungsfunktion primär setzt und sich nicht zuerst über Fachlichkeit definiert.

Ein anderer Konfliktherd für die professionellen Ambitionen entsteht, politisch und fachlich zugleich, aus dem Kontext staatsbürgerlicher Erziehung, auch hier schon im 19. Jahrhundert. In der ‚Schule der Untertanen‘ war natürlich die Erziehung für den Staat selbstverständliche Erwartung, für die Lehrer, zumal die liberalen, war die damit wie selbstverständlich verbundene Indoktrinationserwartung aber eine Einschränkung, eine Überwältigung der Eigengesetzlichkeit der Pädagogik. Auch hier entwickelt sich eine professionseigene, nämlich „pädagogische Betrachtung der Sache“ (Diesterweg, 1850, S. 367, Herv. dort), jetzt in fachdidaktischen Überlegungen. Das ist erneut Pädagogik, aber sie arbeitet mit einer Unterscheidung, die fachlich ist, weil sie zwischen der politischen Zumutung der Unterwerfung unter die Obrigkeit hier, der Spezifik des Faches und der damit verbundenen legitimen pädagogischen Erwartung dort zu unterscheiden weiß: „Die Erziehung zur Gesetzlichkeit“ (Diesterweg, 1850) wird die Lösung, mit der listigen, 1850 kaum der Realität entsprechenden Begründung, „die Obrigkeit selbst respektiert mit gewissenhafter Strenge das Gesetz und handhabt es; dem ganzen Volke […] wohnt der Respekt des Gesetzes bei, die Alten geben den Jungen das Beispiel“ (ebd.). „Ein freier Bürger unterwirft sich dem Gesetz, er verschafft ihm Geltung; er macht den Staat, in dem er lebt, durch die Herrschaft der Gesetze zu einem starken“ (ebd., S. 370). Politische Bildung wird damit legitim, indem sie fachliche Reflexion gegen staatliche Zumutung setzt.

In der Weimarer Republik kehrt das Thema für die – nun in der Verfassung verankerte – staatsbürgerliche Erziehung wieder. Staats- und verfassungstreue Didaktiker plädieren jetzt – ohne vollständige Zustimmung in der Lehrerschaft zu finden – für „die Politisierung des ganzen Volkes“ als „eine Lebensnotwendigkeit“ von Staat und Gesellschaft (Reiniger, 1921, S. 87). Methodisch argumentieren sie zugleich gegen die Dominanz von „Belehrungen“, zwar für eine „Einführung in die Verfassung“, setzen aber vor allem auf die Vorbildfunktion des Lehrers (ebd., 87f.). Didaktisch kontrovers ist neben dem Legitimitätsproblem der fachliche Ort dieses Unterrichts. Von den einen wird die Staatsbürgerkunde als selbstständiges Fach gesehen, von den anderen als Teil eines thematisch erweiterten Geschichtsunterrichts, dem man – sic – Bildungswirkung dadurch zuschreibt, dass er die Erfahrung des „Elends“ der Nation eröffnet (Brandi, 1930, bes. S. 301 ff.). Eine bildungstheoretisch orientierte Didaktik entwickelt nicht zuletzt an dieser Kontroverse ihre eigenen theoretischen Referenzen (Weniger, 1930; Hoffmann, 1970). Sie gewinnt Selbstständigkeit gegenüber älteren Versionen von Didaktik und Methodik und einen Begriff von Autonomie, von dem aus die Inhalte des Unterrichts und nicht nur die Methodik der Arbeit aus der Eigengesetzlichkeit des Unterrichts auch gegen die Erwartungen der „gesellschaftlichen Mächte“ begründbar wird.

Die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer wird insofern in ihrer Praxis wie nach der Theorie aus der Pädagogik als Wissenschaft, aus einer spezifischen Ausbildung und aus einer bildungstheoretisch legitimierten und methodisch sachgerechten Schularbeit gewonnen. Fachlichkeit in einem pädagogischen Sinne ist dafür zentral, jetzt auch für alle Lehrerinnen und Lehrer. Damit erhält die Didaktik auch Autonomie gegenüber der Einzelwissenschaft. „Fachwissenschaft und Menschenbildung“ (Kramp, 1963) werden zu zwei unterscheidbaren Referenzen, die innerschulisch unterschiedliche Wertigkeit haben, auch weil unterschiedliche Lehrertypen konstruiert werden. In der Unterscheidung der ‚logotropen‘, also den Fächern nahen, von den ‚paidotropen‘, also den Kindern zugewandten Lehrern – als Disjunktion konstruiert und polemisch brauchbar – werden diese Optionen relevant, wenn man sich der Unterrichtswirklichkeit zuwendet. Von der bildungstheoretischen Didaktik nicht immer erreicht, wird neben dem Ethos des Pädagogen auch die Wirklichkeit seiner Leistungen zum Maßstab, jetzt im Fach, domänenspezifisch, an den Kompetenzen der Lernenden gemessen, orientiert an Standards, die fachdidaktisch, nicht primär bildungstheoretisch konstruiert werden.

Die moderne Fachdidaktik wird damit zu einer zentralen Berufswissenschaft der Lehrerinnen und Lehrer, verankert in der Lehrertätigkeit. Gegenüber der

Situation nach 1918 und im Wesentlichen auch bis um 1960, als sie in der Form der Kunde nur an pädagogischen Hochschulen forschungsfern etabliert war, ist sie heute aber in eigenen Fachgesellschaften und in ihrer Forschung auch mit Lehrstühlen an Universitäten breit abgestützt. Diese Organisationsformen ergänzen in ihren Modi die alten Formen der Selbstreflexion durch fachwissenschaftliche Gesellschaften, die sich schon im 19. Jahrhundert für die Kernfächer gebildet haben, für Mathematik und die Naturwissenschaften z.B. oder für den Deutschunterricht oder den Unterricht in neueren Sprachen. Diese Beobachtung war inspiriert durch die fachlich einschlägigen Schulmänner selbst, wie man für die Deutschdidaktik seit dem frühen 19. Jahrhundert oder für die Mathedidaktik vor allem seit den Meraner Beschlüssen von 1905 sehr deutlich sehen kann (Tenorth, 2006a).

Professionelle Kompetenz ist heute also deutlich binär dimensioniert, im Beruf und in der Fachdidaktik als Wissenschaft, die ihren eigenständigen Platz gewonnen hat, in Reflexion und Forschung und in Ausbildung und Schulpraxis. Für die Fachdidaktik bedeutet das auch, dass sie sich mit der Unterscheidbarkeit von Akteur und Beobachter ein Problem aller Berufswissenschaften einhandelt, das der Differenz von ‚Theorie und Praxis'. Die Professionalität des Forschers und die des Schulpraktikers treten auseinander, aber auf beiden Seiten wird nicht nur erwartet, dass sie kompetent zwischen den Welten kommunizieren, sondern auch ihre eigene Praxis im Lichte der je anderen kritisch beobachten können, die Theorie im Lichte der Praxis, und die Praxis angesichts der Forschung.

Literatur

Apel, H.J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

Brandi, K. (1930). Die staatliche und nationale Erziehung. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre* (S. 289–303), *Handbuch der Pädagogik* Bd. 3. Langensalza: Beltz.

Diesterweg, F.A.W.D. (1965). Die Erziehung zur Gesetzlichkeit (1850). In F.A.W.D. Diesterweg, *Sämtliche Werke* (S. 366–379), Bd. VIII. Berlin: Volk und Wissen.

Diesterweg, F.A.W.D. (1967). Kirchenlehre oder Pädagogik? (1852) In F.A.W.D. Diesterweg, *Sämtliche Werke* (S. 375–472), Bd. IX. Berlin: Volk und Wissen.

Erlinghagen, K. (1964). *Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft*. Freiburg u.a.: Herder.

Fischer, E.P. (2001). *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*. München: Ullstein.

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft.

Hergang, K.G. (Hrsg.) (1847). *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte*, Bd. 2. Grimma & Leipzig Verlags-Comptoirs.

Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehreinnen und Lehren im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314–338). Münster u.a.: Waxmann.

Hoffmann, D. (1970). *Politische Bildung 1890–1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie*. Hannover: Herrmann Schrödel.

Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.) (1995). *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Kämper-van den Boogaart, M. (2010). Oberlehrer, Hochschulgermanisten und die Lehrerausbildung. Facetten einer nicht spannungsfreien Kooperation im Zeichen nationalpädagogischer Ideologien. *Zeitschrift für Germanistik N.F.*, 20, 265–289.

Karstädt, O. (Hrsg.) (1921). *Methodische Strömungen der Gegenwart* (7. Aufl.) Langensalza: Beltz.

Keiner, E. & Tenorth, H.-E. (1981). Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 6, 287–311.

Kemnitz, H. (2011). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In E. Terhart & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 34–51). Münster u.a.: Waxmann.

Kutschmann, W. (1999). *Naturwissenschaft und Bildung. Der Streit der „Zwei Kulturen“*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kramp, W. (1963). Fachwissenschaft und Menschenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9, 148–167.

Lietzmann, W. (1921). Fachwissenschaftliche Didaktik an der Universität. *Monatsschrift für höhere Schulen*, 20, 11/12, 155–161.

Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 9–39.

Mach, E. (1886). *Der relative Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen*. Leipzig, Prag: Teubner.

Müller, S.F. & Tenorth, H.-E. (1984). Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In M. Baethge & K. Nevermann (Hrsg.), *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (S. 153–171). Stuttgart: Klett-Cotta.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reiniger, M. (1921). Hauptfragen aus dem Geschichtsunterricht. In O. Karstädt (Hrsg.), *Methodische Strömungen der Gegenwart* (7. Aufl.) (S. 62–92) Langensalza: Beltz.

Schmidt, W.H., Blömeke, S. & Tatto, M.T. (2011). *Teacher Education Matters. A Study of the Mathematics Teacher Preparation from Six Countries*. New York: Teacher College.

Tenorth, H.-E. (2006a). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht. MNU*, 59, 387–394.

Tenorth, H.-E. (2006b). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 580–597.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K. Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Lang.

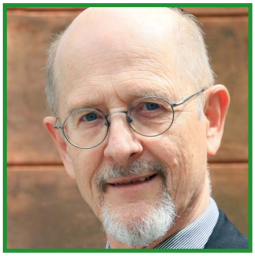
Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, S. 202–224.

Terhart, E. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann.

Weniger, E. (1930). Die Theorie des Bildungsinhalts. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre* (S. 3–35). Langensalza: Beltz.

Willmann, O. (1913). Bildungswert der verschiedenen Schulfächer; Didaktik. In: *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 1, (Sp. 530–534; 826–827). Freiburg: Herder.

Wippermann, K.W. (1976). *Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik*. Köln: Wissenschaft und Politik.



Prof. Dr. Joachim Detjen, geb. 1948

Lehrstuhl für Politikwissenschaft III
an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.
Schwerpunkte: Geschichte der Politikwissenschaft,
Demokratietheorie, Theorie der Politischen Bildung.

Joachim Detjen

Vom Dilettantismus zur Professionalität – der Beitrag der Politikwissenschaft zur wissenschaftlichen Ausbildung der Politiklehrkräfte

Einleitung

Der Politikunterricht gehört seit vielen Jahren zu den anerkannten Schulfächern. Seit ebenso langer Zeit können als Politiklehrer/-innen nur diejenigen eingesetzt werden, die ein einschlägiges Hochschulstudium absolviert haben, dessen tragende Säulen die Politikwissenschaft und die Soziologie bilden. Dies war jedoch nicht immer so. Sowohl die politische Bildung als Fachunterricht als auch die Wissenschaft von der Politik waren zu Beginn der Bundesrepublik Deutschland nämlich keineswegs etabliert. Es bedurfte erheblicher Anstrengungen, um die politische Bildung vom Status eines mehr oder minder unverbindlichen Unterrichtsprinzips zu befreien und ihr Aufnahme in den Fächerkanon zu verschaffen. Und ebenso musste sich die Politikwissenschaft intensiv bemühen, um zunächst überhaupt als echte Wissenschaft und dann als zuständige universitäre Bezugsdisziplin für die Ausbildung von Politiklehrkräften anerkannt zu werden.

Der folgende Beitrag zeichnet die wichtigsten Stationen der Entwicklung der Politikwissenschaft und der schulischen politischen Bildung von der Nachkriegszeit bis Mitte der sechziger Jahre nach. Die Darstellung kreist dabei um die Situation der damals in der politischen Bildung eingesetzten Lehrerinnen und Lehrer und das sich daraus ergebende Problem einer adäquaten Lehrerbildung.

Angesichts differierenden Wortgebrauchs früher und heute ist es nicht immer ganz leicht, sich terminologisch korrekt auszudrücken. Im Folgenden steht ‚politische Bildung' für den schulischen Aufgabenbereich, der sich als Unterrichtsprinzip und als Unterrichtsfach entfaltet. Das Unterrichtsfach firmiert entweder als ‚Sozialkunde' – damals die am meisten verbreitete Bezeichnung – oder alternativ als ‚Politikunterricht', was dem gegenwärtigen Verständnis am ehesten entspricht. Wenn von ‚Gemeinschaftskunde' die Rede ist, dann ist damit kein Synonym für die Sozialkunde gemeint, sondern ein im Jahr 1960 von der Kultusministerkonferenz geschaffenes Integrationsfach, das aus den drei Funktionsfächern Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde bestand. Die Einführung der Gemeinschaftskunde spielte für die Etablierung des Politikunterrichts wie für eine fachlich solide Lehrerbildung eine kaum zu überschätzende Rolle.

Die fünfziger Jahre: Dilettierende Lehrer/-innen im Einsatz für die politische Bildung

Am Beginn der bundesdeutschen politischen Bildung stand der Beschluss der Ständigen Konferenz der (bundesdeutschen) Kultusminister (KMK) über die ‚Grundsätze zur politischen Bildung' vom 15. Juni 1950. Der Beschluss enthielt drei wichtige Bestimmungen. Erstens: Politische Bildung ist ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten. Eine besondere Verantwortung trägt dabei der Geschichtsunterricht. Zweitens: Es wird empfohlen, zur Vermittlung politischer Kenntnisse und zur Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Fragen vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen. Wie die Länder dieses Fach nennen (Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik), bleibt ihrer Entscheidung überlassen. Drittens: Die in der politischen Bildung eingesetzten Lehrerinnen und Lehrer müssen ausgebildet und fortgebildet werden. Dies macht die Errichtung von Lehrstühlen und Dozenturen oder die Erteilung von Lehraufträgen für Politik und Sozialwissenschaft an Hochschulen aller Art und die Bereitstellung geeigneten Lehrmaterials notwendig.

Der KMK-Beschluss favorisierte deutlich die politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Denn die Einrichtung eines Fachunterrichts wurde lediglich empfohlen. Die Politikwissenschaft und andere Sozialwissenschaften fanden immerhin Erwähnung als Instanzen der Aus- und Fortbildung der Lehrer/-innen.

In den fünfziger Jahren kam es zunächst überall nur zur Einführung der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip. Die Einführung des Unterrichtsprinzips fiel keinem Bundesland schwer, denn hierfür wurden keine zusätzlichen Unter-

richtsstunden benötigt, die zu Lasten anderer Schulfächer gegangen wären. Dies ersparte Konflikte mit den etablierten Fächern und war deshalb in den Kultusverwaltungen populär.

Unzulängliche Curricula und Unterrichtsmaterialien

Die programmatischen Umrisse des Fachunterrichts waren zu Beginn mehr oder minder fließend. Es sei zu wenig, so kritisierte Theodor Eschenburg diesen Zustand, „wenn sich ein Oberregierungsrat im Kultusministerium hinsetzt und nun eine Reihe von politischen Begriffen wie Gemeinschaft, Familie, Staat, Demokratie, Demokratie in Amerika, Demokratie in der Schweiz hintereinander aufschreibt und ohne irgendwelche Begriffsbestimmungen nun vom Lehrer verlangt, diese Begriffe den Schülern im Laufe des Unterrichts klarzumachen“ (Eschenburg, 1951, S. 5).

Die zumeist fachlich nicht ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer waren abhängig von Anregungen und Unterstützungen des zuständigen Ministeriums. Sie waren ferner abhängig von dem zur Verfügung stehenden Material, von Fortbildungskursen und nicht zuletzt auch vom Geist, den ein Ministerium auf diesem Gebiet ausstrahlte. Thomas Ellwein kommentierte diese Situation mit den Worten, es komme nicht nur darauf an, dass der zuständige Referent im Ministerium etwas für die Sozialkunde tue. Es komme noch mehr darauf an, dass in der Lehrerschaft das Gefühl herrsche, solcherlei Maßnahmen entsprächen auch einer entsprechenden Einstellung im ganzen Ministerium (Ellwein, 1955, S. 281). Offenkundig mangelte es jedoch hieran. Und so waren die Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis auf eigene Initiative angewiesen.

Schließlich fehlte es zu Beginn an brauchbarem Unterrichtsmaterial. Die vorhandenen Schulbücher neigten zur Hymnisierung und zum Pathos. Vor allem aber gingen sie an einer wesentlichen Aufgabe des Politikunterrichts vorbei, „nämlich dem Schüler zu erklären, wie diese Demokratie nun in der politischen Wirklichkeit funktioniert, warum sie so und nicht anders aufgebaut ist“ (Eschenburg, 1951, S. 5).

Unwillige Lehrkräfte aufgrund mangelnder Ausbildung

Es muss für die wenigen ausgebildeten Politiklehrerinnen und Politiklehrer in den fünfziger Jahren nicht leicht gewesen sein, ihr Fach zu unterrichten. Wie Theodor Eschenburg im Rückblick schreibt, stießen sie auf harten Widerstand,

mussten Schikanen ertragen und hatten zahlreiche Schwierigkeiten zu überwinden (Eschenburg, 1986, S. 33).

Das viel größere Problem aber war, dass die überwältigende Mehrheit der im Fach eingesetzten Lehrkräfte gar nicht durch Universität oder Hochschule auf ihre Aufgaben vorbereitet worden war. Das Fach wurde mithin überwiegend von Autodidakten und Dilettanten unterrichtet. Bei diesen Lehrerinnen und Lehrern war elementares Sachwissen oft überhaupt nicht oder nur lückenhaft vorhanden (Bergstraesser, 1959, S. 49; Kindler, 1960, S. 72).

Es gab somit eine große Diskrepanz zwischen den ehrgeizigen, enzyklopädisch orientierten Lehrplänen und der von den betroffenen Lehrkräften mit Recht als unzureichend empfundenen Vorbildung. Die Lehrerinnen und Lehrer hätten solide Kenntnisse des Öffentlichen Rechts, der Politikwissenschaft, der Zeitgeschichte, der Nationalökonomie und der Soziologie besitzen müssen. Darüber verfügten sie aber nicht. Selbst die Fachleiter an den Studienseminaren waren fachlich überfordert, da sie selbst auch nicht in politischer Bildung ausgebildet worden waren.

In den Ministerien dominierte hingegen die Meinung, dass jeder demokratisch gesinnte Pädagoge politische Bildung betreiben könne. So hieß es in einem Kommentar zum Schulrecht: „In Sozialkunde wird ein vorübergehender Unterricht jedem Lehrer zugemutet werden können, weil die notwendigen Vorkenntnisse bei ihm als Staatsbürger vorauszusetzen sind“ (Heckel, 1957, S. 177). Aus dieser Äußerung lässt sich schließen, dass die Zahl derjenigen Lehrkräfte groß war, die die mehr oder weniger auf Kommando Unterricht in Sozialkunde geben mussten.

Man kann sich vorstellen, dass der Zwang, Politikunterricht ohne jegliche Vorbildung zu erteilen, negative Reaktionen provozierte. Eine Reaktion war, dass viele Lehrerinnen und Lehrer sich weigerten, in Sozialkunde eingesetzt zu werden. Ebenso waren viele Lehramtsanwärter nicht bereit, sich im Studienseminar um die ‚kleine Fakultas‘ für Sozialkunde zu bemühen. So erwarben in Hessen im Jahr 1961 von 233 Absolventen der zweiten Lehramtsprüfung für Gymnasien nur 13 Referendare die kleine Fakultas in Sozialkunde. Wie marginal zur damaligen Zeit die Stellung der Sozialkunde war, lässt sich auch dem Sachverhalt entnehmen, dass nur vier der 233 Absolventen dieses Fach an der Universität studiert hatten (Teschner, 1969, S. 92f.).

Es gibt verschiedene Gründe für die negative Einstellung der damaligen Lehrkräfte gegenüber dem Politikunterricht. Der wichtigste Grund war wohl das Gefühl, den kognitiven Anforderungen des Faches nicht gewachsen zu sein. Hierzu schrieb der in der hessischen Kultusverwaltung tätige Friedrich Minssen: „Nur in seltenen Fällen wird sich der Lehrer der Sozialkunde jene wissenschaftlichen Grundlagen haben verschaffen können, die es ihm erleichtern, den hohen, an ihn gestellten Anforderungen zu genügen. Angesichts seiner oft recht anderweitigen wissenschaftlichen Ausbildung wird er sich manchmal überfordert vorkommen und sich oft trotz aller systematischen Nachholarbeit unsicher fühlen. Begreiflich also, wenn der freiwillige Andrang derer, die in dem neuen Fach unterrichten wollen, nicht allzu ermutigend ist“ (Minssen, 1952, S. 205). Die Lehrer mussten also dilettieren. Nicht wenige empfanden sich als „elende Pfuscher“ (Teschner, 1969, S. 89f.).

Hinzu kam, dass das Ansehen der Sozialkunde in den Lehrerkollegien sehr niedrig war. Ein Fach, das von dafür nicht ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet wurde, wurde als ein nicht hinreichend fundiertes Fach angesehen und deshalb nicht ernst genommen. Im Gegensatz etwa zur Geschichte galt Sozialkunde als kein „wissenschaftliches Fach“, da ihr und ihrer universitären Bezugswissenschaft ein eigener Forschungsgegenstand und eine eigene Forschungsmethode abgesprochen wurden. Das Fach fand unter dieser Voraussetzung nicht jene Stellung und Reputation im Fächerkanon, deren es dringend bedurfte, wenn politische Bildung mit Aussicht auf Erfolg unterrichtet werden sollte (Kindler, 1960, S. 76).

Schließlich betrachten viele Lehrkräfte das neue Fach mit einer gehörigen Portion Misstrauen. Sofern sie nicht ganz jung waren, hatten sie Erfahrungen mit vier aufeinander folgenden politischen Ordnungen gemacht. Der Entnazifizierungsschock in Verbindung mit der als Oktroi empfundenen ‚Re-Education‘-Politik der Siegermächte hatte insbesondere bei der älteren Lehrergeneration zu einer gefühlsbestimmten Distanzierung gegenüber dem Anliegen der politischen Bildung geführt. Sie zeigten sich abwartend, wenn nicht zurückhaltend gegenüber der Sozialkunde, die sie mit der Gefahr einer Ideologisierung der Schule identifizierten (Mickel, 1967, S. 18; Wasser, 1967, S. 31).

Ungenügender Politikunterricht

Im Jahr 1959 wurde in Hessen eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Sozialkundeunterrichts auf das Denken und die Einstellungen von Studen-

ten durchgeführt, die vormals Schüler an höheren Schulen gewesen waren. Die Ergebnisse waren ernüchternd.

Es stellte sich unter anderem heraus, dass die in der Sozialkunde eingesetzten Lehrkräfte, sobald sie das Terrain des lehrplanmäßig eindeutig umgrenzten Wissensgebietes verließen, vielfach auf den schwankenden Boden eines unverbindlichen Räsonierens oder der gleichsam privaten Option für bestimmte politische Theoreme gerieten: „Ja, da gab es so eine komische Gemeinschaftskunde, die war nicht so recht, die Lehrer wussten nicht, was sie da machen sollten." „Es war kein Unterricht, wie ich ihn mir vorstelle. Es war kein Hebel dahinter, keine sichere Führung durch den Lehrer wie in den anderen Fächern." „Bei unserem Klassenlehrer, einem eifrigen CDU-Politiker, sprachen wir über den Aufbau der Kommunalverwaltung. Dann über Außenpolitik. Das artete leicht aus zu allgemeiner Unterhaltung und Geschwätz."

Die Schülerinnen und Schüler hatten gemerkt, dass es den Lehrkräften an der nötigen Ausbildung fehlte: „Der Lehrer gab sich zwar Mühe, aber was herauskam, war weniger gut. Er entschuldigte sich immer mit der Bemerkung, ich habe es ja nicht gelernt. Deshalb war sein Unterricht unvollkommen." „Die Stunden fielen meistens aus oder wurden für andere Fächer verwendet. Also, es kam nicht viel dabei heraus." „Ziemlich mittelmäßig, es blieb nicht viel hängen. Wir hatten aus Zeitungen Fragen herauszupicken. Der Unterricht war dürftig, weil kein Mensch sich dafür interessierte" (Habermas et al., 1967, S. 269f.).

Die Situation in der Lehrerausbildung

Mit Ausnahme der süddeutschen Länder, in denen an den Hochschulen eine reguläre Lehrbefähigung für Sozialkunde erworben werden konnte, gab es in den übrigen Ländern nur ein System von Behelfen in der sozialkundlichen Lehrerausbildung (zum Folgenden Maier, 1965, S. 116f.).

Auf der untersten Stufe rangierte das sogenannte Politikum im Rahmen der allgemeinen Prüfung für das Höhere Lehramt als Ergänzung oder Ersatz des Philosophikums. Intention des Politikums war es, möglichst vielen Lehramtsstudierenden politische Grundkenntnisse zu vermitteln. Dieser Behelf befähigte jedoch allenfalls dazu, politische Bildung als Unterrichtsprinzip zu betreiben. Die Erfahrungen mit dem Politikum waren zudem nicht ermutigend: Für die Studierenden war das Politikum nur eine weitere Hürde im Examen, die sie mit möglichst geringem Kraftaufwand zu überwinden trachteten. Von einer wirklichen Aneignung politischer Einsichten konnte keine Rede sein.

Dann gab es Weiterbildungskurse in Sozialkunde für Lehrkräfte, vor allem Geschichtslehrer. Diese Kurse waren neben der Schule oder in den Ferien zu absolvieren. Die Politikwissenschaft begriff dies als Chance, sich in die Lehrerbildung einzubringen. Gut dokumentiert ist ein dreiwöchiger Lehrgang, der unter der Leitung Arnold Bergstraessers im Jahr 1960 in Freiburg stattfand und der die Teilnehmer mit Fragestellungen und Erkenntnissen der Soziologie, der politischen Systemlehre, der internationalen Politik und der politischen Theorie bekannt machte (Oberndörfer & Maier, 1960, S. 3ff.). Aktiv waren auch die Politikwissenschaftler am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, insbesondere Ernst Fraenkel. Seit 1960 vermittelten sie den Teilnehmern in mehrsemestrigen Kursen Kenntnisse über politische Begriffe, politische Systeme, die internationalen Beziehungen sowie über rechtliche, ökonomische und soziologische Grundlagen der Politik (Hartwich, 1963a, S. 94ff.). Nicht als Ersatz für eine mehrsemestrige Universitätsausbildung, wohl aber als Überbrückungsmaßnahme waren die Weiterbildungskurse gewiss sinnvoll.

Der beste Behelf war sicherlich die Zusatzprüfung für Sozialkunde im Rahmen des Ersten Staatsexamens. Diese Prüfung setzte ein längeres Neben- oder Nachholstudium an der Universität voraus. In Berlin nannte sich dieses Zusatzfach „Politische Propädeutik“ und konnte seit 1958 an die Stelle eines anderen dritten Unterrichtsfaches treten (Wenzel, 1961, S. 21). Diese Möglichkeit war ohne Zweifel zweckmäßig. Sie konnte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Sozialkunde kein ordentliches, sondern eben nur ein ergänzendes Fach im Rahmen des Lehramtsstudienganges war. Ein eigentlicher wissenschaftlicher Standard konnte in einem Ergänzungsstudium nicht wirklich erreicht werden.

Die Bemühungen der Politikwissenschaft um die Lehrerausbildung

Die junge Politikwissenschaft sah in der Möglichkeit, zu einer wissenschaftlichen Ausbildung der Sozialkundelehrer/-innen beizutragen, eine große Chance für die eigene Professionalisierung sowie für den Ausbau von Professorenstellen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil ihre Bemühungen nicht vorankamen, in der universitären Ausbildung der Beamten des höheren Verwaltungsdienstes als wissenschaftliches Ausbildungsfach anerkannt zu werden und damit das Juristenmonopol zu brechen.

Die Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) – damals noch als „Vereinigung für die Wissenschaft von der Politik“ firmierend – beschloss im Jahr 1954 die Einsetzung einer Kommission, die den Auftrag erhielt, einen Studienplan für die Ausbildung von Sozialkundelehrern zu entwickeln. Mitglieder

der Kommission waren unter anderem Arnold Bergstraesser, Wolfgang Abendroth und Theodor Eschenburg. Die maßgebliche Rolle in der Kommission spielte Bergstraesser, der dem Vorstand der DVPW am 1. Februar 1955 ein „Gutachten über das Hochschulstudium in Vorbereitung auf das Lehramt an Höheren Schulen zur Erwerbung der Fakultas für wissenschaftliche Politik“ vorlegte.

Das Gutachten lehnte eingangs die Vorstellung ab, dass die erforderlichen Lehrveranstaltungen aus dem Angebot der verschiedenen Fakultäten, etwa der juristischen, genommen werden könnten. Die Ausbildung solle vielmehr von der Politikwissenschaft und den ihr eigenen Denkabsichten und Methoden geprägt werden. Damit war das entscheidende Signal gesetzt: Die Politikwissenschaft beanspruchte die Zuständigkeit für die Sozialkundelehrerausbildung für sich. Das Gutachten unterschied drei Kerngebiete des Sozialkundestudiums, nämlich Grundprobleme der Gesellschaft und des Staates, Innenpolitik und Weltpolitik. Vorlesungen und Übungen aus drei weiteren Gebieten sollten hinzukommen: Wirtschaftswissenschaft, Recht sowie Methodik und Didaktik des Politikunterrichts (Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, DVPW, Signatur 25).

Auf der Vorstands- und Beiratssitzung der DVPW am 26. März 1955 wurde Bergstraessers Gutachten mit Zustimmung zur Kenntnis genommen. In der Diskussion kam zum Ausdruck, dass die Vereinigung auf die Anerkennung der Sozialkunde als Hauptfach drängen sollte. Im Protokoll wurde vermerkt: „Prof. Landshut betont, dass das Interesse der Vereinigung dahin gehen sollte, dass ein Fach, das Schulfach in Deutschland werden soll, zur Voraussetzung hat, dass die Universitäten die Möglichkeit bieten, qualifizierte Kräfte auszubilden. Wenn schon die Schulen anerkennen, dass ein solches Fach die *conditio sine qua non* ist, so ist es ein unmöglicher Zustand, wenn dieses Fach an den deutschen Universitäten fehlt“ (Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, DVPW, Signatur 31).

Von allen Politikwissenschaftlern der damaligen Zeit zeigte Arnold Bergstraesser das größte Engagement in Fragen der Lehrerausbildung. In einer Vielzahl von Beiträgen legte er konzeptuelle Überlegungen zum Politikunterricht und zur Lehrerprofessionalität vor. Niemand hatte die didaktischen Herausforderungen der Sozialkunde so gut begriffen wie er.

Das Ziel der politischen Bildung sei es, den mündigen, d.h. urteilsfähigen Menschen zu bilden. Das politische Urteil gelte der Frage, was zu geschehen habe. Das politische Urteil des Staatsbürgers sei nichts anderes als ein Abbild des politischen Urteils, das der Politiker abgebe. Die Sozialkunde sei mithin vom politisch zu Tuenden, den *res gerendae*, bestimmt. Kein anderes Fach widme sich

diesem Gegenstand, auch die Geschichte nicht. Denn diese sei vom Geschehenen, den *res gestae*, geprägt. Vom Sozialkundelehrer werde synoptisches Wissen verlangt. Denn nur ein Netz politischer Vorstellungen und Zuordnungsmöglichkeiten erlaube das angemessene Verstehen politischer Ereignisse und Probleme. Das synoptische Wissen sei an die Lernenden weiterzugeben. Diese müssten in die Lage versetzt werden, von einem an exemplarischen Erfahrungen ausgebildeten Begriffsnetz her aktuelle politische Probleme zu erfassen und zu einem begründeten Urteil in der Diskussion mit anderen zu kommen. Vier Elemente bestimmten das synoptische Wissen: die Gegenwartsanalyse der modernen Gesellschaft, die Kenntnis des politischen Gemeinwesens, insbesondere seiner Form der Willensbildung, Kenntnisse über die internationale Politik und schließlich die Einsicht in die letzten Begründungen des politischen Handelns. Dieser Struktur des Lehrwissens entspreche die Gliederung der Politikwissenschaft in soziologische Grundlagen der Politik, Innere Politik, Internationale Politik und Politische Theorie bzw. Staats- und Sozialphilosophie. Das Curriculum des Sozialkundestudiums müsse sich folglich hieran orientieren (Bergstraesser, 1961, S. 621ff.; Bergstraesser, 1963, S. 59ff.).

Bergstraesser resümierte: „So sollte es sein. Ich verhehle nicht die Probleme. Unsere Schule ist ohnehin stoffüberlastet, jedes der Fächer im Lehrplan leidet an einer qualvollen Zeitenge. Aber wir kämpfen einen Kampf um unsere Zukunft, wenn wir verlangen, dass der Schüler in das Leben eintritt mit einer Grundvorstellung, mit Grundbegriffen der Welt, in der er seinen eigenen Standort einnehmen muss, und dazu gehören die Grundbegriffe aller dieser vier Disziplinen, von denen ich gesprochen habe. Ohne diese Begriffe wird er in den Wind des Geschwätzes, der Leidenschaften, der oberflächlichen Urteile getrieben, mit ihnen kann er in diesen Winden stehend sich ein selbständiges Urteil erwerben, das mit zunehmender Lebenserfahrung schlüssiger wird“ (Bergstraesser, 1960, S. 111).

Die sechziger Jahre: Hinwendung zu einer professionellen Ausbildung der Politiklehrer/-innen

Der Beginn der Professionalisierung der Politiklehrerausbildung lässt sich an einem Datum festmachen: Am 29. September 1960 verabschiedete die KMK in Saarbrücken die „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“. Bestandteil dieser Vereinbarung war die Etablierung von Gemeinschaftskunde als verbindliches Unterrichtsfach in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien. Dabei war die Gemeinschaftskunde gedacht als didaktische Klammer für die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde.

Implementiert wurde diese wegweisende Entscheidung durch die am 5. Juli 1962 von der KMK beschlossenen „Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien".

Streit um den Stellenwert der Sozialkunde in der Gemeinschaftskunde

In den Rahmenrichtlinien hieß es einleitend zum generellen Auftrag der Gemeinschaftskunde, dass sie „in höherem Maße als andere Gebiete die Aufgaben der politischen Bildung und Erziehung zu erfüllen" habe. Als ihre Aufgabe wurde bestimmt: „In der Gemeinschaftskunde soll der junge Mensch in einem angemessenen Umfang lernen, unsere gegenwärtige Welt in ihrer historischen Verwurzelung, mit ihren sozialen, wirtschaftlichen und geographischen Bedingungen, ihren politischen Ordnungen und Tendenzen zu verstehen und kritisch zu beurteilen." Der junge Mensch solle darüber hinaus die „Aufgaben des Bürgers unserer Demokratie nicht nur erkennen, sondern auch fähig und bereit werden, sich im praktischen Gemeinschaftsleben der Schule und später in der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Welt zu entscheiden und verantwortlich zu handeln". Um dies zu erreichen, müsse der Unterricht „sichere Kenntnisse" und „tiefere Einsichten" in gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge und in das „Wesen politischen Entscheidens und Handelns" vermitteln. Die Gemeinschaftskunde führe so zu „philosophischen Fragestellungen".

Die drei beteiligten Fächer sollten nicht verschmelzen. Sie sollten aber eng zusammenarbeiten. Ihr jeweiliger Beitrag wurde wie folgt bestimmt: Die Geschichte stelle „unbeschadet der ihr eigenen besonderen Aufgabe das Erfahrungsfeld politischer Bildung dar" und mache „das Wesen des Politischen und den in seinem Handeln freien und gebundenen Menschen am besten sichtbar". Die Geographie lasse „den jungen Menschen die Bindungen des menschlichen Gemeinschaftslebens an die Erdräume und die Wechselbeziehungen von Mensch und Natur erkennen". Die Sozialkunde schließlich führe „in die Ordnung des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Lebens ein". Sie zeige „Kräftegruppen und Spannungsfelder und die Bedingungen der gesellschaftlichen Neuordnungen." Damit fördere sie die Urteilsfähigkeit, helfe den eigenen politischen Standpunkt zu klären und leiste so einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung (Seipp [Bearbeiter], Beschluss Nr. 175.2 vom 05.07.1962, S. 9ff.).

Die Einführung der Gemeinschaftskunde führte bei den Historikern zunächst zu ablehnenden Reaktionen, da der Geschichtsunterricht seine Eigenständigkeit verloren hatte. Andererseits war in den inhaltlichen Vorgaben der Rahmenrichtlinien eine Tendenz erkennbar, der Geschichte die führende Rolle in der

Gemeinschaftskunde einzuräumen und die Sozialkunde in eine Statistenrolle abzudrängen. Bei den Beratungen der Rahmenrichtlinien im Jahr 1961 waren die Vertreter der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Ökonomie nämlich übergangen worden (Mohr, 1988, S. 207f.). Die Folge war, dass die Themenvorschläge und Unterrichtsempfehlungen vor allem historisch-geographisch ausgerichtet waren. Der Eindruck, es handle sich bei der Gemeinschaftskunde um einen um zeitgeschichtliche Fragen erweiterten Geschichtsunterricht, war also nicht völlig unberechtigt (Wasser, 1967, S. 40f.). Da die Historiker zudem nach einiger Zeit merkten, dass die Sozialkunde als Fach noch gar nicht überall eingeführt war, erklärten sie sich auf dem Duisburger Historikertag 1962 großzügig bereit, die Gemeinschaftskunde unter dem Titel „Zeitgeschichte“ oder „historische Gegenwartskunde“ zu pflegen (Maier, 1963, S. 338f.).

Gegen das Übergewicht der Geschichte sprach, dass die Intentionen der Gemeinschaftskunde eigentlich eher zu den Fragestellungen der Politikwissenschaft in der insbesondere von Arnold Bergstraesser repräsentierten Form als synoptische Wissenschaft passten. Eine so verstandene Politikwissenschaft ordnet Gesichtspunkte, Daten und Aspekte eines politischen Problems, das seiner Natur nach in viele von den einzelnen Fachwissenschaften speziell erforschte Bezüge hineinreicht, einander zu. Mithin wäre die Politikwissenschaft besonders geeignet gewesen, der Gemeinschaftskunde als Bezugsdisziplin zu dienen (Sontheimer, 1963, S. 12f., 17). Da aber die Geographie und die Geschichte etablierte Ausbildungsfächer für Lehrkräfte waren, wäre es illusorisch gewesen, eine solche Forderung aufzustellen. Allerdings war noch die Frage offen, woher die Sozialkundelehrer ihre Ausbildung hernehmen sollten.

Die Forderung nach einer politikwissenschaftlichen Ausbildung der Politiklehrer/-innen

Die Rahmenrichtlinien forderten, dass die Gemeinschaftskunde auf der sicheren Grundlage der auf der Hochschule betriebenen wissenschaftlichen Fächer betrieben werden müsse. Da nun die Sozialkunde ausdrücklich als Funktionsfach aufgeführt war, war klar, dass die KMK die Sozialkunde als ein eigenes, selbstständiges Fach betrachtete. Und ebenso war klar, dass dieser Status die Ausbildung wissenschaftlich ausgebildeter Fachlehrerinnen und Fachlehrer verlangte.

Die noch junge Politikwissenschaft erkannte die Chance, mit Hilfe der Ausbildung der Sozialkundelehrer/-innen ihre Position zu festigen. Ihr war allerdings bewusst, dass sie die alleinige Zuständigkeit hierfür nicht beanspruchen konn-

te. Denn mit der Sozialkunde berührten sich auch andere Fächer, wie Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Rechtswissenschaft.

Im Juni 1963 fand im Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin eine Konferenz statt, an der mehr als fünfzig Vertreter von Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Rechtswissenschaft teilnahmen. Die Historiker und die Geographen waren durch Beobachter vertreten. Zweck der „Berliner Grundlagenkonferenz über die Stellung der Sozialwissenschaften zur Gemeinschaftskunde" war es, Vertreter derjenigen Disziplinen zusammenzuführen, die eine sachliche Zuständigkeit für die wissenschaftliche Grundlegung der Sozialkunde reklamierten.

Die Konferenz einigte sich auf eine Resolution. Deren wichtigste Bestimmungen lauteten: „1. Die Konferenz begrüßt die Absicht, die in der Rahmenvereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 29.09.1969 (Saarbrücken) über ‚Gemeinschaftskunde' zum Ausdruck kommt, dies insbesondere, weil innerhalb dieses Bereiches der Sozialkunde die ihr spezifische Aufgabe zugeordnet wurde. 2. Die Konferenz hält es für unerlässlich, dass in allen Bundesländern im Rahmen der Staatsprüfung für das Höhere Lehramt die Erwerbung einer Fakultas für Sozialkunde möglich gemacht werde, weil eine methodisch gesicherte Ausbildung des Sozialkundelehrers unentbehrlich ist. 3. Die Konferenz hält es für notwendig, auch auf der Unter- und Mittelstufe Unterricht in Sozialkunde einzuführen, sowohl als Vorstufe des in den Oberklassen zu erteilenden Unterrichts wie als Einführung der die Unter- und Mittelstufe verlassenden Schüler in die soziale und politische Problematik der Gegenwart. 4. Die Konferenz beauftragt eine Kommission mit der Aufgabe, Vorschläge a) für die Lehrgehalte der Sozialkunde in der ‚Gemeinschaftskunde' auf der Höheren Schule, b) für das Universitätsstudium der Sozialkundelehrer an den Höheren Schulen zu machen" (Hartwich, 1963b, S. 8f.).

Dass die Politikwissenschaftler davon überzeugt waren, das am besten geeignete Fach für die Ausbildung der Sozialkundelehrer zu vertreten, machte Hans Maier auf der Konferenz deutlich. Er gestand der Soziologie durchaus einen gewissen Stellenwert zu, führte dann jedoch aus: „Eines allerdings muss bei all diesen Überlegungen festgehalten werden: wenn man von dem in den Richtlinien aufgestellten Lehrplan-Minimum für Sozialkunde ausgeht; wenn man die Breite der Fächerung vom reinen Tatsachenwissen bis zur politischen Urteilsbildung, ja bis zu philosophischen Fragen der Politik bedenkt; wenn man dann fragt, welche von den genannten Wissenschaften unter rein praktischen Gesichtspunkten am besten in der Lage ist, die Lehrerbildung in der gewünschten

Breite zu leisten – dann wird man eben doch auf die politische Wissenschaft als beste Möglichkeit (oder als geringstes Übel, je nach Betrachtungsweise) zurückkommen“ (Maier, 1963, S. 345f.).

Es traf sich glücklich, dass Rainer Maria Lepsius zwei Jahre zuvor in einer weit verbreiteten Denkschrift der Politikwissenschaft bescheinigt hatte, für die wissenschaftliche Fundierung der politischen Bildung und damit für die Qualifizierung der Sozialkundelehrer unerlässlich zu sein. Lepsius hatte zugleich den personellen Ausbau der Politikwissenschaft mit dem Argument gefordert, dass sie anderenfalls die Ausbildungsaufgabe nicht wirklich übernehmen könne (Lepsius, 1961, S. 88, 97f.). Die ab Mitte der sechziger Jahre einsetzende personelle Aufstockung der Politikwissenschaft ist dieser Denkschrift wie auch der einsetzenden Zuständigkeit für die Politiklehrerausbildung zu verdanken.

Der Vorschlag der Vereinigten Kommission zu Fragen der Sozialkunde

Die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) und die DVPW hatten im Anschluss an die Berliner Grundlagenkonferenz eine „Vereinigte Kommission zu Fragen der Sozialkunde im Rahmen der Gemeinschaftskunde“ eingesetzt. Die Kommission trug das Ergebnis ihrer Bemühungen – methodische und didaktische Hinweise zur Sozialkunde, „Stoffbereiche“ der Sozialkunde und Vorschläge zur Lehrbefähigung, zur Studienordnung und zur Prüfungsordnung – im September 1964 auf einer Tagung in Tutzing vor.

Hans Maier referierte die wesentlichen Punkte des Vorschlages. Der Vorschlag forderte erstens, Sozialkunde ohne zeitlichen Verzug in allen Ländern einzuführen, und zwar an der Mittel- und an der Oberstufe der Höheren Schulen. Er forderte zweitens, an den Universitäten eine eigene Fakultas für Sozialkundelehrer zu schaffen, was eine Studien- und Prüfungsordnung im Rahmen des Ersten Staatsexamens einschloss. Sozialkunde sollte dabei als Haupt- wie als Nebenfach studiert werden können. Es sollte auf diese Weise möglich sein, die Zulassungsarbeit auch in Sozialkunde zu schreiben. Der Vorschlag forderte drittens, das Studium der Sozialkunde mit möglichst vielen Fächern kombinieren zu können. Er forderte schließlich viertens, das Studium der Sozialkunde der Politikwissenschaft und der Soziologie anzuvertrauen und es durch wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Anteile zu ergänzen. Maier gab zu, dass die Zusammenarbeit mit den Soziologen nicht immer frei von Spannungen gewesen sei. Die Soziologen hatten nämlich befürchtet, dass gesellschaftliche Aspekte im Studium zu gering gewichtet würden (Maier, 1965, S. 115, 119ff.).

Der Vorschlag unterbreitete einen Studienplan, der die Gewichte der beteiligten Fächer zum Ausdruck brachte. Die Studierenden sollten Kenntnisse in folgenden Gebieten erwerben: 1. Theoretische Konzeptionen und Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. 2. Historische Grundlagen, Aufbau und Entwicklungstendenzen der modernen Gesellschaft. 3. Innenpolitik (Lehre von den Regierungssystemen und deren rechtliche Grundlagen). 4. Internationale Politik. 5. Grundbegriffe, Prozesse und Ordnungen der Wirtschaft. 6. Politische und soziale Ideenlehre (Politische Vierteljahresschrift 5 (1964), S. 475).

Der Vorschlag der Vereinigten Kommission wurde der KMK zugeleitet. Auf Veranlassung des Schulausschusses der KMK kam es im Juni 1966 in München zu einem Treffen von Vertretern aller an der Gemeinschaftskunde beteiligten Fächer. Von den Politikwissenschaftlern nahmen Theodor Eschenburg und Hans Maier, von den Soziologen Karl Martin Bolte teil. In einer Resolution wurde erklärt, dass die Einführung einer Fakultas für das Integrationsfach Gemeinschaftskunde nicht in Frage komme, dass nur Inhaber der Fakultas für Sozialkunde dieses Fach unterrichten dürften, dass bei der Ausbildung von Geschichts- und Erdkundelehrern sozialkundliche Aspekte berücksichtigt werden sollten und dass die drei an der Gemeinschaftskunde beteiligten Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeiten miteinander kooperieren sollten (Mohr, 1988, S. 215).

Die Forderungen der Vereinigten Kommission wurden in den Folgejahren weitgehend realisiert. Gemessen an der Situation der fünfziger Jahre stellte das in den sechziger Jahren Erreichte mithin einen gewaltigen Fortschritt dar.

Nachwirkungen in der Gegenwart

Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung markierte den Wendepunkt von einer politischen Bildung, die auf ein wissenschaftliches Fundament nicht notwendig angewiesen ist, hin zu einem Politikunterricht, der ohne dieses Fundament nicht auskommt. Die ursprüngliche politische Bildung verlangte von den Lehrkräften im Grunde nicht viel mehr als allgemeines staatsbürgerliches Wissen, weil ihre kognitiven Ansprüche recht bescheiden waren und es vor allem die Erzeugung von Gemeinsinn und die Verbreitung einer Kunde von den Einrichtungen des Gemeinwesens ankam.

Die Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde mit ihrer strikten Ausrichtung auf Europa und die Welt, auf das Verständnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Ordnungen sowie auf das auf Sachkenntnissen fußende politi-

sche Urteil ließen dies nicht mehr zu. Die Themen verlangten solide Kenntnisse aus Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschafts- und Rechtswissenschaft und damit eine fachlich professionelle Lehrerausbildung. Die Rahmenrichtlinien steckten einen Rahmen ab, in dem sich die schulische politische Bildung auch heute noch bewegt. Und die aus ihnen abgeleiteten Studieninhalte prägen bis heute das Curriculum des Politiklehrerstudiums. Die Rahmenrichtlinien sorgten nicht zuletzt für eine binnendisziplinäre Ausdifferenzierung der Politikwissenschaft. Diese Differenzierung bestimmt das Gesicht der Politikwissenschaft bis in die Gegenwart (Behrmann, 2009, S. 160f., 175f.).

Die von Arnold Bergstraesser entwickelte Konzeption der Politikwissenschaft als synoptische Wissenschaft mit ihrer Zusammenschau der verschiedenen Aspekte politischer Sachverhalte und dem abschließenden politischen Urteil gibt bis heute die Folie ab für den grundlegenden Denkvorgang im politischen Bildungsprozess.

Was in den sechziger Jahren noch nicht gesehen wurde, war das Erfordernis der Fachdidaktik. Die Einfügung der Fachdidaktik in die Studienordnungen blieb den siebziger Jahren überlassen.

Literatur

Behrmann, G.C. (2009). *Skepsis und Engagement. Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Bergstraesser, A. (1959). *Politische Bildung in Baden-Württemberg. In Wirken solange es Tag ist. Festgabe zum 70. Geburtstag für Dr. h.c. Wilhelm Simpfendörfer* (S. 47–53). o.O.

Bergstraesser, A. (1960). Grundbegriffe der Politik. *Gesellschaft – Staat – Erziehung*, 5, 105–112.

Bergstraesser, A. (1961). Politik in Wissenschaft und Bildung. Die Lehrgehalte der politischen Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B44, 621–627.

Bergstraesser, A. (1963). Der Beitrag der Politikwissenschaft zur Gemeinschaftskunde. In H. Roth (Hrsg.), *Gemeinschaftskunde und Politische Bildung. Ein Arbeitsbericht* (S. 57–62). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ellwein, Th. (1955). *Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewusstsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung in den höheren Schulen der Bundesrepublik*. München: Isar Verlag.

Eschenburg, Th. (1951). Staatsbürgerlicher Unterricht als Aufgabe. *Recht und Freiheit*, 2(1), 3–8.

Eschenburg, Th. (1986). *Anfänge der Politikwissenschaft und des Schulfaches Politik in Deutschland seit 1945*. Vortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät I der Universität Augsburg am 16. Juli 1985. Augsburg.

Habermas, J., Oehler, Chr., Friedeburg, L. von & Weltz, F. (1967). *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten* (2. Aufl.) Neuwied am Rhein und Berlin: Luchterhand.

Hartwich, H.-H. (1963a). Die Wissenschaft von der Politik als Integrationsfach in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung. Erfahrungen und Anregungen aus der Lehrerweiterbildung am Otto-Suhr-Institut an der Freien Universität Berlin. In Derselbe (Hrsg.), *Sozialkunde und Sozialwissenschaften. Zur Diskussion um das neue Fach Gemeinschaftskunde* (S. 94–104). Berlin: Colloquium.

Hartwich, H.-H. (1963b). Zur Einführung: Gemeinschaftskunde, Sozialkunde und ihre auf der Hochschule betriebenen wissenschaftlichen Fächer. In Derselbe (Hrsg.), *Sozialkunde und Sozialwissenschaften. Zur Diskussion um das neue Fach Gemeinschaftskunde* (S. 4–9). Berlin: Colloquium.

Heckel, H. (1957). *Schulrechtskunde*. Berlin, Neuwied, Darmstadt: Luchterhand.

Kindler, K.F. (1960). Not und Aufgabe der politischen Bildung. *Gesellschaft – Staat – Erziehung*, 5, 62–86.

Lepsius, M.R. (1961). *Denkschrift zur Lage der Soziologie und der Politischen Wissenschaft*. Im Auftrage der Deutschen Forschungsgemeinschaft verfasst von M.R. Lepsius. Wiesbaden.

Maier, H. (1963). Zur akademischen Ausbildung der Sozialkundelehrer. *Gesellschaft – Staat – Erziehung*, 8, 334–351.

Maier, H. (1965). Die Vorschläge der Vereinigten Kommission zur Ausbildung und Prüfung der Sozialkundelehrer an der Universität. *Gesellschaft – Staat – Erziehung*, 10, 114–122.

Mickel, W. (1967). *Politische Bildung an Gymnasien 1945–1965*. Stuttgart: Klett.

Minssen, F. (1952). Engpässe der Sozialkunde. *Die Pädagogische Provinz*, 6, 203–207.

Mohr, A. (1988). *Politikwissenschaft als Alternative. Stationen einer wissenschaftlichen Disziplin auf dem Wege zu ihrer Selbständigkeit in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1965*. Bochum: Studienverlag Dr. N. Brockmeyer.

Oberndörfer, D. & Maier, H. (1960). *Bericht über den Weiterbildungskurs für baden-württembergische Gemeinschaftskundelehrer an Höheren Schulen vom 18. Juli bis 5. August 1960 in Freiburg im Breisgau (Waldhof)*. Typoskript.

Seipp, P. [Bearbeiter]: *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Neuwied: Luchterhand.

Sontheimer, K. (1963). Politische Wissenschaft und Gemeinschaftskunde. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B34–35, 11–20.

Teschner, M. (1969). *Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien* (2. Aufl.) Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Wasser, H. (1967). *Politische Bildung am Gymnasium. Problematik und Praxis*. Lübeck u. Hamburg: Matthiesen.

Wenzel, O. (1961). Neue Berliner Richtlinien für politische Bildung. *Gesellschaft – Staat – Erziehung*, 6, 13–22.

Dr. Helle Becker, geb. 1959

Erziehungswissenschaftlerin, Leiterin des Wissenschaftsbüros ‚Expertise & Kommunikation für Bildung', Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, politische und kulturelle Bildung, europäische und internationale Jugend- und Bildungsarbeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Zusammenarbeit Schule – Jugendarbeit, Qualitätsfragen, Evaluation.

Helle Becker

Wir Kellerkinder? Zur Geschichte der „Profession politische Bildung" in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Um es gleich vorweg zu sagen: Weder gibt es ein allgemeines Verständnis davon, was „die Profession außerschulische politische Bildung" sei, noch liegt, von bruchstückhaften Rekonstruktionsversuchen abgesehen[1], eine umfassende Geschichtsschreibung der politischen Bildung vor. Im Folgenden kann daher nur unter Vorbehalt versucht werden, einige Trittsteine einer möglichen Professionsgeschichte zu markieren.

Was ist „die Profession"?

Von „Profession" ist in der professionstheoretischen Literatur wie nach allgemein-alltäglichem Verständnis die Rede,

- wenn eine Tätigkeit beschreibbare, grundlegende und wissensbasierte Kompetenzen (Wissen, Handlungsrepertoire) sowie persönliches Engagement und Lernwillen („Berufung", „professionelles Selbst"[2]) voraussetzt,

1 Bisher existieren nur einzelne Arbeiten zur Historie von Verbänden der politischen Bildung sowie der Bundeszentrale für politische Bildung.

2 Als „professionelles Selbst" bezeichnet Bauer das „Bewusstsein von der persönlichen Entwicklungsaufgabe, die jedem Pädagogen gestellt ist", ein „steuernde Bewusstsein der eigenen (imperfekten) Professionalität" (Bauer, 1998, S. 344).

- wenn der Zugang zu einer Tätigkeit ordnungspolitisch geregelt ist (geschützte Berufsbezeichnungen),
- wenn ein Tätigkeitsbereich institutionalisiert ist und einen gesicherten Status in Bezug auf Beschäftigungsverhältnisse und Entlohnung hat (Verberuflichung),
- wenn die in dem Bereich Tätigen ein grundlegendes Qualitätsverständnis und bestimmte Werte, vor allem in Bezug im Umgang mit und unter den beteiligten Menschen, teilen (‚Berufsethos', ‚professioneller Habitus'),
- wenn eine Gesamtheit des theoretischen, empirischen, didaktischen, praktischen ‚Know-hows' des thematischen Bereichs identifiziert werden kann (Wissensbereich),
- oder die Gesamtheit der Praxis (Tätigkeitsfeld),
- wenn die Praxis einen gewissen Organisationsgrad aufweisen kann (Institutionalisierung)
- wenn mit der Tätigkeit ein gesellschaftliches Prestige verbunden ist (gesellschaftliches Ansehen und Rolle der Tätigen) (vgl. dazu Keiner, 2010, S. 128).

Schon ein kurzer Blick auf die Liste macht deutlich, dass die außerschulische politische Bildung, definiert als Tätigkeitsbereich von politischen Bildnerinnen und Bildnern – hier haben wir wenigstens schon mal eine Bezeichnung für die ‚Tätigen' – nicht alle dieser Kriterien erfüllen. Weder gibt es eine allgemein akzeptierte Berufsbezeichnung, noch einen geregelten Zugang zur Tätigkeit, ein großer Teil der Tätigen arbeitet als pädagogische oder fachliche Laien oder ehrenamtlich, ein ebenso großer in prekären Beschäftigungs- oder Entlohnungsverhältnissen. Dies hängt eng damit zusammen, dass das gesellschaftliche Ansehen dieser Tätigkeit gering ist und kein gesicherter gesellschaftlich und politisch abgesicherter Funktionsbereich existiert, was es wiederum schwierig macht, die Gesamtheit der Praxis und/oder des fachlichen Know-hows zu bestimmen. Die größte Übereinstimmung scheint es in der Verständigung darüber zu geben, dass es sich um die Arbeit in Bereichen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung handelt, die denselben thematischen Bezugspunkt hat (‚Politik' und ‚das Politische'), ein gemeinsames Engagement (‚Berufung') und gemeinsame Werte (‚Berufsethos') voraussetzt – aber schon bei der Frage, welche thematischen Umrisse diese Arbeit haben sollte (Was ist noch Politik, was politisch?), scheiden sich die Geister wieder.

Am ehesten kann man die Rede von ‚der Profession politische Bildung' als eine symbolische Konstruktion begreifen, als den Versuch, in einem dauerhaften Legitimations- und Selbstvergewisserungsprozess Disparates und Verletzliches zu erfassen. Die Rede von der Profession kennzeichnet das Bemühen, Fach-

lichkeit, Rollenverständnis und gesellschaftliche Akzeptanz anzumahnen und dafür auch immer wieder zu beantworten, was politische Bildung sein soll und was die dafür Tätigen tun und können sollten.

Politische Bildung ab 1945: erste Voraussetzungen für eine Professionalisierung

Die Anfänge der gegenwärtigen Formen politischer Bildung in Deutschland werden in der sogenannten ‚Re-Education'-Politik der Alliierten nach dem 2. Weltkrieg verortet, einer breit angelegten Jugend-, Kultur- und Bildungsarbeit, welche die „demokratische Gegensozialisation" (Körber, 1999, S. 47) der deutschen Bevölkerung zum Ziel hatte. Diese Politik konzentrierte sich neben der Schule auf außerschulische Jugendarbeit, Jugend- und Erwachsenenbildung. Im Hinblick auf eine Professionsgeschichte schufen vor allem Amerikaner und Briten auf dem Gebiet ihrer Besatzungszonen mit zwei Politikstrategien wichtige Voraussetzungen: Einmal unterstützten sie den Aufbau unabhängiger und pluraler Institutionen und Organisationen, um demokratische Prinzipien und Verfahren gesellschaftlich breit zu verankern. Sie förderten die (Neu-)Gründungen von Jugendgruppen und Jugendorganisationen, Arbeitsgemeinschaften und Bildungseinrichtungen und organisierten deren Kommunikation über Ziele, Interessen und Wertorientierungen. Sie regten deren demokratische Zusammenarbeit in Gremien und Verbänden an, die nach der Leitidee ‚Zivilgesellschaft vor Staat' eine wachsende Selbstorganisation nach Prinzipien demokratischen Handelns erlaubten.[3]

Gleichzeitig wurden Informations- und Bildungsprogramme organisiert, um sowohl demokratische Verfahren einzuüben (Diskussion, Meinungs- und Urteilsbildung, Entscheidungsfindung) als auch „grundlegende ‚demokratische Tugenden' wie soziale Verantwortlichkeit, Toleranz und Respekt vor der Würde des Anderen, Verständigungs- und Integrationsbereitschaft sowie den Willen zur Zusammenarbeit auch mit Fremden in der deutschen Bevölkerung zu verbreiten und zu verankern" (Körber, 1999, S. 48). Wurden die Programme anfangs von eigenen Jugend- und Erziehungsoffizieren durchgeführt, setzten Briten wie Amerikaner schon bald „bei der Realisierung ihrer soziokulturellen und pädagogischen Demokratisierungsprogramme auf *indirect rule*": „Sie unterstützten den sozialen und ‚pädagogischen Wiederaufbau' (Education Re-

3 Ein einzigartiges Beispiel dafür ist die Gründung des Bayerischen Jugendrings, der als Zusammenschluss von Jugendverbänden bereits 1947 eine Körperschaft des öffentlichen Rechts wurde und Aufgaben eines Landesjugendamts übernahm;
URL http://www.bjr.de/bjr/geschichte.html

construction) von unten und setzten sich für ein baldige Übergabe der Initiative wie der Verantwortung an Deutsche ein“ (Körber, 1999, S. 50f.).

Um dem Mangel an professionellem Personal zu begegnen, schufen die Besatzungsmächte eigene Programme, die die Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren einer demokratiefördernden Jugendarbeit (z.B. Jugendleiterinnen/Jugendleiter) vorsahen und richteten dafür ab 1946 eigene Einrichtungen wie Jugendhöfe, Heimvolkshochschulen und Jugendleiterschulen ein (vgl. Körber, 1999, S. 88). Andere Akteure sollten durch Aktivitäten der Erwachsenenbildung geschult werden. So vermerkt die Kontrolldirektive Nr. 56 „Grundlegende Richtlinien für die Erwachsenenbildung“ vom 28. Oktober 1947 als Hauptziel der Erwachsenenbildung, „tätige Helfer für die demokratische Erziehung Deutschlands heranzubilden, indem der erwachsenen Bevölkerung die neuesten sozialen, politischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse allgemein zugänglich gemacht werden“ (zitiert nach Hufer, 1999, S. 88).

Auch wenn die Bemühungen von Einzelpersonen und Gruppen, an reformpädagogische, bündische, kirchliche oder soziale, gewerkschaftliche und politische Traditionen der Weimarer (teilweise der wilhelminischen) Zeit anzuknüpfen, zunächst als Suchbewegungen zu werten sind, können damit die notwendigen personellen und institutionellen Voraussetzungen für eine Professionalisierung der politischen Bildung im Bereich der Jugendarbeit wie der Erwachsenenbildung schon sehr früh datiert werden.

Ab 1946 bis Ende der 50er Jahre wuchs in den westlichen Besatzungszonen mit der (Neu-)Gründung, Wiederbelebung und Einrichtung von Organisationen und Einrichtungen langsam eine plurale Infrastruktur der Jugend- und Erwachsenenbildung heran. Politische Bildungsarbeit wurde von Organisationen (z.B. Jugendorganisationen, Parteien, Gewerkschaften, Vereinen, Arbeitsgemeinschaften) und Einrichtungen (z.B. Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, Akademien, Jugendbildungsstätten) angeboten. Noch standen ‚Aussprachekreise‘ neben politischen Diskussionen und erlebnispädagogischen oder kulturellen Erfahrungen, die in der Tradition der Jugendbewegung Gemeinschaft und sozialer Zusammenhalt fördern sollten. Zugleich aber mehrten sich die Diskurse zu Selbstverständnis, Zielen und Aufgaben politischer Bildung.

Exkurs: SBZ und DDR

In der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) entstand ab 1945 ein staatlich durchorganisiertes System „politisch-ideologischer Arbeit oder staatsbürgerlicher Erziehung“ (Die Linke, 2012), das in alle beruflichen, schulischen, studentischen Kontexte integriert war. Neben Schule und Universität waren es zentrale Organisationen wie der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund (FDGB) oder die Freie Deutsche Jugend (FDJ), die durch Schulungen in „wissenschaftlichem Sozialismus“ das Erziehungsziel einer „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ umsetzen sollten. Während die Erwachsenenbildung Aufgabe der Betriebe, Kommunen und des FDGB war, wurde die Jugendbildung dem Ministerium für Volksbildung unterstellt. In Jugendclubs oder Kulturhäusern „fand nichts statt, was nicht vorher durch Beschlüsse des Zentralkomitees, des Sekretariats des Zentralkomitees oder des Politbüros gedeckt war“ (Die Linke, 2012). So fällt es schwer, die Geschichte der in der DDR-Staatsbildung Aktiven in eine westdeutsche Geschichte der Profession unabhängiger, nicht staatlicher politischer Bildung zu integrieren.[4] Inwieweit in Nischen und Residuen des Systems subversive Bildungsarbeit lebendig war, muss erst noch rekonstruiert werden. Sicher ist, dass vor allem die in den 80er Jahren aktive Umwelt-, Friedens- und Frauenbewegung in der DDR, die informellen Gruppen, Kirchenkreise und Literaturzirkel, aber auch die Arbeit der Evangelischen Akademien (Hufer, 1999, S. 102) einen Rahmen für den sich selbst bildenden Widerstands boten, der entscheidend dazu beitrug, das DDR-Regime zu stürzen (vgl. Hufer, 1999, S. 102f.).

Politische Bildung bis 1960: Entwicklung eines Selbstverständnisses

Anfang der 50er Jahre mehrten sich die Zusammenschlüsse von Organisationen und Einrichtungen, die im Bereich politischer Bildung arbeiteten. Schon 1947 hatten sich die Evangelischen Akademien in einem Arbeitskreis organisiert. Der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL) und die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) formierten sich 1952, 1953 wurde der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) gegründet und 1959 der Arbeitskreis Jugendbildungsstätten e.V., der sich später zum Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten umbenannte (AdB) (vgl. Ciupke, 2009, S. 43f.). Diese zunehmende Organisation war einerseits dem Bedürfnis nach Austausch und Profilierung geschuldet, zugleich aber auch den neuen gesetzlichen Rahmungen der jungen Bundesrepublik Deutschland zu verdanken, die mit poli-

4 Ein Versuch, eine politische Erwachsenenbildung der DDR zu rekonstruieren, stellt das Buch von Hering & Lützenkirchen (1995) dar.

tischer Anerkennung und finanzieller Förderung einhergingen. So wurde mit der Gründung der Bundeszentrale für Heimatdienst 1952 (1963 umbenannt in Bundeszentrale für politische Bildung) als nicht rechtsfähige Bundesanstalt im Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Innern eine staatliche Förderung politischer Erwachsenenbildung etabliert. Mit der Einrichtung des ersten Bundesjugendplans 1950 wurden zunächst die Jugendverbände und internationale Jugendbegegnungen gefördert, ab 1957 gab es ein Programm für die Förderung politischer Jugendbildung außerhalb der Jugendverbände.

Im Hinblick auf eine Professionalisierung ist bedeutend, dass die Verrechtlichung und Aufstellung von Förderregeln es notwendig machten, verstärkt Vorstellungen zu Formen und Qualitäten politischer Bildung zu entwickeln, die auch die Frage beinhalteten, wie politische Bildung aussehen sollte[5] und was diejenigen, die sie vermitteln, tun bzw. können sollten. Noch stärker galt dies für den Bereich der Jugendbildung, deren Zusammenschlüsse ihre Rolle als subsidiäre Kontrolle durch die Bildung von Zentralstellen für die Mittelverteilung definieren mussten. Gleichzeitig stieg mit der finanziellen Förderung die Möglichkeit, Stellen in Einrichtungen und Organisationen, auch in den verbandlichen oder verbandsähnlichen Zusammenschlüssen, einzurichten und den Grad der Verberuflichung, also festen bezahlten Stellen, zu erhöhen.

Freilich begründet sich in der unterschiedlichen Anbindung an gesetzliche Vorgaben (die Legitimationsgrundlage für den Bundesjugendplan war bis 1953 das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, ab 1961 das Gesetz für Jugendwohlfahrt (JWG), für die Einrichtung der Bundeszentrale der Erlass des Innenministers über die Errichtung der Bundeszentrale für Heimatdienst vom 25. November 1952) sowie verschiedene Ministerien (ab 1953 gab es ein Bundesfamilienministerium, das für die politische Jugendbildung zuständig war) auch eine administrative und rechtliche Trennung in Jugend- und Erwachsenenbildung sowie in schulische und außerschulische politische Bildung – eine Aufteilung, die sich in den folgenden Jahren auch in der wissenschaftlichen Ausbildung ausdifferenzierte und zu unterschiedlichen Professionsvorstellungen führte (zur politischen Erwachsenenbildung siehe Hufer & Körber, 1999, zur politischen Jugendbildung siehe Hafeneger, 2011).

5 Selbst wenn die damaligen Auswahlverfahren für eine Förderung sowie die Legitimierungs- und Verständigungsprozesse nicht mit den heutigen Verbindlichkeiten und differenzierten Debatten über Ziele und Ausformung politischer Bildung zu vergleichen sind, kann man doch deutlich unterschiedliche und auch konkurrierende Konzepte identifizieren (vgl. Ciupke, 2009, S. 49).

Politische Bildung 1960–1970: Ausdifferenzierung und Profilierung

Deutlichen Anteil an der Professionalisierung der politischen Jugendbildung hatte der Einsatz von Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, der vom Beginn der 60er Jahre bis heute (allerdings in veränderter Form) über den Bundesjugendplan (BJP), später den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP), und in der Folge auch über die Jugend(förder)pläne der Bundesländer gefördert wurde. Einmal wuchs mit dem Programm eine neue Generation von hauptamtlich Tätigen heran, die spätestens ab den 70er Jahren eine angemessene akademische Ausbildung vorweisen konnte und deren Arbeit damit an neueste pädagogische, soziologische und politikwissenschaftliche Erkenntnisse anschloss. Außerdem wurden die BJP- bzw. KJP-finanzierten Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, die diese in der Mehrzahl vor Ort in Einrichtungen und Organisationen leisteten, von sogenannten Bundestutoren und -tutorinnen begleitet. Diese boten durch Information, Austausch und Fortbildungen theoretische und konkrete didaktisch-methodische Unterstützung und wirkten so maßgeblich daran mit, dass sich ein gemeinsames Aufgabenverständnis der Jugendbildungsreferenten ausbildete.[6]

Darüber hinaus veranlassten die Förderprogramme bei Erwachsenen- wie Jugendbildungsträgern neben der Aufstellung von Jahresarbeitsplänen eine systematische, trägerinterne wie trägerübergreifende Kommunikation, z.B. in trägerinternen wie übergreifenden Gremien zu fachlichen Fragen. Dies trug zu einer Profilierung im Sinne einer Schärfung von Erwartungen und Qualitätsvorstellungen (auch bei Zuwendungsgebern) bei und führte im Sinne einer Professionalisierung zu trägerübergreifenden Orientierungsdebatten.

Späte Professionalisierung?

Deutlich machte dies der erste Kongress zur politischen Bildung 1966 in Bonn. Hier trafen sich u.a. der DVV, die Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben, die AKSB, die Evangelische Trägergruppe, die Deutsche Vereinigung für politische Bildung sowie der Arbeitskreis politischer Studentenverbände. Die mehr als 600 Teilnehmenden verabschiedeten eine gemeinsame Schlusserklärung zur politischen Bildung, die als „eine erste systematische öffentliche

6 Je nach Trägerbereich konnte sich dieser Prozess allerdings konfliktreich hinziehen und das Ergebnis sehr unterschiedlich aussehen. Ciupke berichtet von „immer erneuten Diskussionen“ bis in die 70er Jahre innerhalb des sehr plural aufgestellten AdB über das Aufgabenverständnis von Jugendbildungsreferenten und Bundestutoren (vgl. Ciupke, 2009, S. 53). Bis heute unterscheiden sich die Anforderungen an Jugendbildungsreferentinnen und -referenten der politischen Bildung je nach Trägerbereich.

Selbsterklärung“ (Ciupke, 2009, S. 58) gelesen werden kann. Aus dem Kongress ging außerdem der „Arbeitsausschuss politische Bildung (AApB) hervor, der 2002 zum „Bundesauschuss politische Bildung (bap)“ umbenannt wurde. Damit hatte die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung einen trägerübergreifenden Zusammenschluss geschaffen, der seitdem gemeinsame Anliegen formuliert und vertritt.

Ciupke weist zu Recht darauf hin, dass die Schlusserklärung von 1966 bereits Grundsätze formuliert, die bis heute in der außerschulischen politischen Bildung Gültigkeit haben: „‚Gegenstand politischer Bildung sind die öffentlichen Angelegenheiten ohne jede inhaltliche Beschränkung‘, heißt es zum Beispiel, und: ‚Politische Bildung zielt auf Mitdenken und Mithandeln der Bürger.‘ Oder: ‚Bildung ist in unserer Gesellschaft […] eine lebenslange Aufgabe für jeden einzelnen‘. Schließlich: ‚Politische Bildung muss von der Sache her stets für neue Inhalte und Formen offen sein‘“ (Ciupke, 2009, S. 58). Die Erklärung bildet damit auch schon ein eigenes Verständnis ab, das sich von staatstragenden oder politischen Belehrungskonzepten distanziert und dafür Selbstbildung, Offenheit und, wie man es heute nennen würde, Partizipation der Bürgerinnen und Bürger zu Grundprinzipien erhebt. Sogar das – in der Folge strittige – Prinzip der Handlungsorientierung wird bereits betont („Politisches Engagement ist ein wesentliches Ziel der politischen Bildung“, zitiert nach Hufer, 1999, S. 95).

Genau um diese Fragen herum, nämlich was Gegenstand politischer Bildung sein solle, inwieweit politische Bildung zur politischen Aktion befähigen und auffordern sollte und wie offen sie sein muss für „neue Inhalte und Formen“, eröffnet sich mit den späten 60er Jahren bis heute eine Dauerdebatte, die je nach Herkunft der Akteure und nach Geltungsbereich ihrer Aktivitäten unterschiedlich und teilweise heftig geführt wird. Nimmt man die auf dem Kongress 1966 vom Hauptredner Ernst Fraenkel gestellte Forderung, dass das „‚Wesen demokratischer politischer Bildung‘ nur über die Klärung dessen, was demokratisch sei, zu erreichen sei“ (Ciupke, 2009, S. 58), dann ist mit dieser weiteren Frage umrissen, was die außerschulische politische Bildung im Prozess ihrer Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Professionalisierung anhaltend bewegt.[7]

An dieser Stelle die Demarkationslinien der Positionen nachzuvollziehen hieße, eine Geschichte der Theoriediskussionen politischer Bildung zu liefern. Das ist hier nicht möglich und auch nicht nötig. Denn aus professionstheoretischer Sicht ist lediglich festzuhalten, dass die Debatten der folgenden Jahrzehnte, die sowohl trägerintern wie trägerübergreifend und vielfach mit der Politik geführt

7 Zur Aktualität dieser Fragen siehe den Sammelband von Lösch & Thimmel (2010).

wurden, nicht nur an praktische Erfahrungen und politische Überzeugungen, sondern mit Ende der 60er Jahre mehr und mehr an die nunmehr auch an deutschen Universitäten repräsentierten wissenschaftlichen Positionen der Politik-, Geschichts-, Gesellschafts-, Sozial- und Erziehungswissenschaften anschlossen und überdies (am prominentesten in den 70er und 80er Jahren) deren Diskurse erkenntnis- und wissenschaftskritisch hinterfragten.

Insgesamt muss daher der Einschätzung widersprochen werden, dass in der außerschulischen politischen Bildung erst „spät" eine Professionalisierung eingesetzt habe, weil sich diese „lange" als „Volksbelehrung" verstanden habe und, da sie „an bestimmte politisch-kulturelle Milieus gebunden" sei, „immer wieder mit der Erwartung konfrontiert wird, Beiträge zur Verbreitung bestimmter politisch-programmierter Positionen zu leisten" (Sander, 2005, S. 19), beispielsweise „Partikularinteressen von Parteien und Trägergruppen" (Mambour, 2007, S. 12). Fraglos war das jeweilige Professionsverständnis der politischen Bildnerinnen und Bildern immer von deren Vorbildung und Werdegang sowie von der Ausrichtung der Träger abhängig. Aber die folgenden Jahrzehnte sind auch von heftigen Auseinandersetzungen gekennzeichnet, die sich gerade aus dem Aufeinandertreffen der jeweiligen politischen Orientierungen und Wertebezüge der Träger ergaben.

In diesem Sinne waren es gerade die offenen Fragen:

- nach der Einschätzung der Bedingungen und Intentionen politischer Bildung (Welche Macht-, Herrschafts- und Ungleichverhältnisse gibt es?),
- nach gemeinsamen Politikkonzepten (Was ist Demokratie? Welche Rolle hat der Bürger?),
- nach einem Menschenbild und pädagogischen Grundprinzipien (Welches Verhältnis haben Lehrende und Lernende?),

die den Prozess der Professionalisierung vorangetrieben haben.

Bis heute stellt sich das Professionsverständnis außerschulischer politischer Bildung im Rahmen einer pluralen, selbstorganisierten, zivilgesellschaftlichen Trägerlandschaft im Dreieck, und häufig im Konflikt, von Trägerkonzepten, wissenschaftsbezogenen und öffentlichen Diskussionen sowie strukturellen und organisatorischen Anforderungen dar.

Bildungsdiskussionen: Die 70er und 80er Jahre

In den 70er Jahren musste sich die außerschulische Bildung im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Debatten um die Zukunft des Bildungssystems (mit Diskussionen um Schulreformen, die Gesamtschulen oder Hessische Rahmenrichtlinien) auch dazu positionieren, inwieweit sie sich künftig formalen Anforderungen anpassen will. Der Deutsche Bildungsrat, eine Kommission von Bund und Ländern, die zwischen 1966 und 1975 Entwicklungsvorschläge für das deutsche Bildungssystem machte, empfahl, die Weiterbildung zu einer vierten Säule des Bildungssystems auszubauen. Damit wären didaktische und curriculare Auflagen verbunden gewesen, die in der außerschulischen Debatte hart umstritten waren. Die „bewegliche unübersichtliche Zwischenwelt der freien Träger und ihrer speziellen Milieus und Anliegen ebenso wie die vor allem in der Jugendbildung vertretenen Gesichtspunkte einer Didaktik von unten, die auf Handlungs- und Teilnehmerorientierung setzte“ (Ciupke, 2009, S. 73) wollten sich nicht in „didaktische Gesamtsysteme“ pressen lassen. Auf dem 2. Kongress zur politischen Bildung im Jahr 1973 werden dann auch für die politische Jugendbildung „unaufgebbare Unterschiede zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung“ (AdB-Vertreter Hans Palm zitiert nach Ciupke, 2009, S. 74) festgestellt. Außerschulische politische Bildung macht inzwischen die Interessen der Lernenden – auch gegen staatliche Sozialisationsabsichten[8] – zu einem Kristallisationspunkt ihres professionellen Selbstverständnisses.

Darüber hinaus waren die 70er Jahre gekennzeichnet von einer stark politisierten gesamtgesellschaftlichen und medialen Diskussion. Eine kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft stellte Bildung als Fähigkeit zur Kritik an den herrschenden Verhältnissen und die (Um-)Gestaltung ungerechter gesellschaftlicher und politischer Zustände in den Mittelpunkt eines gesellschaftlichen Fortschrittsprojektes und eines pädagogischen Fortschrittsglaubens. Politische Bildung soll weniger die gegebenen Verhältnisse stabilisieren, als, wo nötig, Menschen in die Lage versetzen, diese zu verändern. Vor allem für die Jugendarbeit wird politische Bildung als emanzipatorische „Bildung zum Subjekt“ (Scherr, 1996) zum grundlegenden Prinzip reklamiert. Die Diskussionen um die Frage, ob sich die politische Jugendbildung in entsprechenden jugendpädagogischen Konzepten „entgrenzt“ und damit ihren Gegenstand sowie ihr

8 Der Bundesjugendplan von 1959 formulierte als Aufgabe politischer Bildung eher Sozialisations- als Bildungsabsichten; junge Menschen sollen in die „die gesellschafts- und staatspolitischen Gegebenheiten“ ihrer Umwelt „eingeführt“ werden und politische Bildung „die Werte einer freiheitlich-demokratischen Lebens- und Staatsordnung bewusst“ machen (zitiert nach Hafeneger, 2003, S. 91).

Profil verliert, halten seitdem an (vgl. Schröder, 2008; Sturzenhecker, 2008; Widmaier, 2008).

Eine „Befriedung“ der zum Teil aufgewühlten Debatten der 70er Jahre um die gesellschaftlich-politische Rolle politischer Bildung, und damit ein wichtiger Schritt zur weiteren Professionalisierung, wird am sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ von 1976 festgemacht. Im Anschluss an eine Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in Beutelsbach fasste der Politikwissenschaftler Hans-Georg Wehling drei Punkte zusammen, die ihm „unwidersprochen“ schienen. In der Tat wurden sie in der Folge von der Mehrheit der Fachöffentlichkeit schulischer und außerschulischer politischer Bildung als handlungsleitende Regeln anerkannt:[9]

- Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern.
- Kontroversitätsgebot: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
- Befähigung: Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.[10]

Zwar waren und sind mit dem Beutelsbacher Konsens die Kontroversen um die Rolle und die Reichweiten politischer Bildung keinesfalls beendet. Dennoch bilden die Regeln eine Art berufsethische Grundlage, die den Streit um eine vermeintlich neutrale, staats- und demokratiestabilisierende politische Bildung auf der einen Seite und eine vermeintlich indoktrinäre, politischen statt wissenschaftlichen Vorgaben folgende politische Bildung auf der anderen Seite, vorerst beruhigte.

9 Daran ändert auch nichts, dass der Beutelsbacher Konsens immer wieder diskutiert wurde. Schon direkt nach seiner Veröffentlichung wurde er als zu formal kritisiert. Kritik erfuhr auch das Kontroversitätsgebot, das streng ausgelegt auch zulassen muss, extremistische politische Positionen darzustellen. In der letzten Zeit geht es vor allem um die Frage, ob der dritte Grundsatz ausschließt, dass politische Bildung auch politisches Handeln (‚Aktion‘) vorbereiten, initiieren oder begleiten dürfe und ob er ggf. erweitert werden sollte.

10 Der Wortlaut des Beutelsbacher Konsenses steht auf den Webseiten der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, URL http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html

Die Professionalisierung politischer Bildung erfährt in den 70er und 80er Jahren sowohl Schübe wie Rückschläge. Während es mit der Verabschiedung von Weiterbildungsgesetzen und Bildungsurlaubsgesetzen in einigen Bundesländern zu einem strukturellen und personellen Ausbau von Erwachsenenbildungseinrichtungen und -angeboten kommt, bilden sich mit den sich etablierenden und bis heute aktuellen sozialen Bewegungen neue Aktionsfelder politischer Bildung: Nun waren es auch Frauenbuchläden und Wissenschaftsläden, alternative Bildungswerke und soziokulturelle Zentren, die politische Bildungsangebote machten. Geschlechterverhältnisse, Ökonomie und Umwelt, Frieden und „Dritte Welt" werden nicht mehr (nur) als Teil staatlicher Politik, sondern als gesellschaftspolitische und zivilgesellschaftliche Anliegen diskutiert: Die Diagnosen der 80er Jahre von einem „Funktionsverlust des politischen Systems" (Beck, 1986, S. 357) und einer „Entgrenzung" von Politik werden bis heute diskutiert.

Die 90er Jahre bis heute

Vom Beck'schen Modell der „Subpolitik" Mitte der 80er Jahre bis zur Diagnose einer „Postdemokratie" (Crouch, 2008) wurden die westlichen Demokratien als Verfallsgeschichte beschrieben, in der politische Bildung immer mehr unter Rechtfertigungsdruck geriet. Einerseits sollten politische Bildnerinnen und Bildner mithelfen, das demokratische System zu stabilisieren und wenn möglich zu erneuern, andererseits geriet politische Bildung selbst in das Fahrwasser einer sich verbreitenden „Politikverdrossenheit" und Ende der 90er Jahre erheblich unter Druck.

Damit und nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte wurden politische Bildnerinnen und Bildner mit der Anforderung konfrontiert, Effizienz und Effektivität ihrer Bildungsmaßnahmen zu erweisen. Das Management von Bildungsangeboten bekam neue Dimensionen: Qualitätsmanagementsysteme, Marketing und Funding hielten Einzug in den Alltag von Organisationen und Einrichtungen. Erneut änderten sich damit die Professionsbilder von politischen Bildnerinnen und Bildern (vgl. Hufer & Körber, 1999; Hufer, 2011). Inzwischen sorgen jugend- und bildungspolitische Vorgaben der Europäischen Union (EU) für Aufregung: Nun soll sie künftig die Effektivität ihrer Maßnahmen für Politik und Teilnehmende im Rahmen vorgegebener Referenzsysteme wie dem Europäischen oder Nationalen Qualifikationsrahmen nachweisen. Und in der Jugendbildung rückt das Schreckgespenst der Formalisierung durch die Ganztagsschulentwicklung näher. Zugleich litt mit Rückgang der öffentlichen Mittel die Verberuflichung: Hauptamtliche Stellen wurden ab-

gebaut, die Gruppe derer, die nicht mehr an Organisationen oder Einrichtungen gebunden arbeiteten, wuchs – mit allen bedenklichen Konsequenzen für eine qualitäts- und traditionsbewusste Profession (vgl. Hufer & Körber, 1999).

Zu all dem kommt eine selbstgeschaffene Strukturschwäche: Während in anderen Bereichen zivilgesellschaftlicher, außerschulischer Bildung (z.B. in der kulturellen Bildung) Dachverbände durch politische Lobbyarbeit für mehr finanzielle Ausstattung, die Einrichtung entsprechender Ausbildungsgänge und für empirische Forschung sorgten, steht die außerschulische politische Bildung in der öffentlichen (und politischen) Wahrnehmung im Schatten der staatlichen Träger wie Landeszentralen und Bundeszentrale. Ein eigenständiger Ausbildungsweg lässt ebenso auf sich warten wie ein breites wissenschaftliches Interesse.[11] Es scheint, als seien politische Bildnerinnen und Bildner „Kellerkinder", wie es Grammes & Busch (2010, S. 318) für die Erwachsenenbildung diagnostizierten.

Noch einmal: Was ist die Profession?

Hat also die „jahrelang sehr akademisch geführte Professionalisierungsdebatte […] nur wenig bewirkt" und „von aktuell berufspolitischen Fragen […] eher abgelenkt", wie Hufer & Körber (1999, S. 318) resümieren? Ja und nein. Einerseits hat sich die „Profession politische Bildung" durch den breiten Diskurs über ihren fachlichen Geltungsbereich allererst konstituiert. Andererseits könnten die mit Leidenschaft geführten Auseinandersetzungen darüber, ob etwas „noch" oder „nicht mehr" politische Bildung sei, auch neben einer klugen, pragmatischen Allianz für eine starke Rolle politischer Bildung und ihrer Bildnerinnen und Bildern geführt werden: Für eine Profession, die ihr Professionswissen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und gesellschaftspolitischen Perspektiven gewinnt, deren Organisationen und Einrichtungen ein Abbild pluralen, zivilgesellschaftlichen Engagements sind. Und deren professionelle Akteure unterschiedlicher Herkunft die hohe Kunst beherrschen, Erfahrungs- und Bildungsgelegenheiten zu schaffen, an denen sich Menschen politisch bilden können.

Literatur

Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, S. 343–359.

11 Vgl. Becker (2012). Die Ergebnisse von Becker wie der Vergleich mit der kulturellen Bildung zeigen, dass die wissenschaftliche Erforschung des Feldes keine Anbindung an eine einzige Bezugswissenschaft voraussetzt.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp .

Becker, H. (2012). Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. Ein Projekt von bap und AdB. *Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland.* URL http://www.bap-politischebildung.de/praxisforschung/

Ciupke, P. (2009). „Die politische Bildung … ist Parteinahme für die Verwirklichung der Würde aller Menschen in einem Gemeinwesen, das gerecht zu ordnen eine ständige Aufgabe bleibt". Studien zur Geschichte des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten. In Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hrsg.), *Werkstatt der Demokratie. 50 Jahre Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* – Bd. 24 der Reihe *Geschichte und Erwachsenenbildung* (S. 41–114). Essen: Klartext.

Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.

Die Linke (2012). Bildungstag 2012: *„Politische Bildung in der DDR und der BRD nach 1968"*, URL: http://www.die-linke.de/mitgliedschaft/politischweiterbilden/bildungstag/bildungstag2012/dokumentation/politischebildunginderddrundderbrdnach1968/

Grammes, T. & Busch, M. (2010). Demokratiedidaktik und politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 317–327.

Hafeneger, B. (2011). Jugendbildung als Beruf. In B. Hafeneger (Hrsg.), *Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure* (S. 119–138). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hafeneger, B. (2003). Geschichte der politischen Jugendbildung. In K.-P. Hufer (Hrsg.), *Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung*, Bd. 2, Lexikon der politischen Bildung, G. Weißeno (Hrsg.), (2. Aufl.) (S. 89–92) Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hering, S. & Lützenkirchen H.-G. (1995). *Anders werden. Die Anfänge der politischen Erwachsenenbildung in der DDR. Gespräch*. Berlin: Overall.

Hufer, K.-P. (1999). Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung in Deutschland von 1945 bis zum Ende der 90er Jahre. In bpb (Hrsg.), *Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern* (S. 87–110). Bonn.

Hufer, K.-P. (2011). *Welche Kompetenzen brauchen politische Erwachsenenbildnerinnen und -bildner?* Antrittsvorlesung anlässlich der Ernennung zum außerplanmäßigen Professor der Universität Duisburg-Essen am 12. Oktober 2011, URL http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/dekanat/hufer-antrittsvorlesung_apl_12-10-2011__2_.pdf

Hufer, K.-P. & Körber, K. (1999). Pädagoginnen und Pädagogen. In bpb (Hrsg.), *Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern* (S. 289–323). Bonn.

Keiner, E. (2010). Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 41, 127–133.

Körber, K. (1999). „Policy through the medium of culture and education". Die positive Reeducation-Politik und die verzögerte Wiederzulassung der bündischen Pfadfinder nach 1945. In P. Ciupke & F.-J. Jelich (Hrsg.), *Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft*. Bd. 10 der Reihe *Geschichte und Erwachsenbildung* (S. 47–66). Essen: Klartext.

Lösch, B. & Thimmel, A. (Hrsg.) (2010). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Mambour, G. (2007). *Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Sander, W. (2005). Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen aktuelle Tendenzen und Probleme. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 13–47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Scherr, A. (1996). Bildung zum Subjekt. Ideen für eine zeitgemäße emanzipatorische Jugendarbeit. *deutsche jugend*, 5, 215–222.

Schröder, A. (2008). Zwischen Entgrenzung und Profil. Zum aktuellen Selbstverständnis politischer Jugendbildung. *deutsche jugend*, 7–8, 316–324.

Sturzenhecker, B. (2008). Die Stimme erheben und mitbestimmen. Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. *deutsche jugend*, 7–8, 308–315.

Widmaier, B. (2008). Bezugswissenschaften und Wissenschaftsbezüge der (katholisch-sozial orientierten) Politischen Bildung. In Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), *Dossier: Bezugswissenschaften und Wissenschaftsbezüge*.
URL http://www.aksb.de/upload/dateien/Bezugswissenschaften_17_11_2008endgklein.pdf

Annette Huppert, geb. 1969

Diplom-Psychologin, Referat Lehrerfortbildung an der Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: phasenübergreifende Lehrerprofessionalisierung, Schule unter dem Anspruch von Demokratie.

Prof. Dr. Hermann Josef Abs, geb.1968

Professur für Erziehungswissenschaft am Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Civic and Citizenship Education, Lehrerbildung, Schule unter dem Anspruch von Demokratie.

Annette Huppert & Hermann Josef Abs

Profession, Professionalisierung und Professionalität im Lehrerberuf

Mit den drei Begriffen ‚Profession', ‚Professionalisierung' und ‚Professionalität' erfolgt ein je unterschiedlicher theoretischer Zugriff auf den Lehrerberuf, durch den jeweils Unterschiedliches sichtbar wird. Unter ‚Profession' wird der Status eines Berufes im Verhältnis zu anderen Berufen verstanden, ‚Professionalisierung' meint einerseits die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz, andererseits die Frage nach der Professionwerdung eines Berufsstandes. ‚Professionalität' schließlich bezeichnet den sachgerechten Vollzug einer beruflichen Tätigkeit. Hierzu liegen unterschiedliche theoretisch und empirisch begründete Konzeptionen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vor. In diesem Beitrag wird nach einem Überblick über den Stand der Auseinandersetzung der Schwerpunkt auf der Ebene der Professionalisierung als Frage der Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz und den dabei diskutierten Mechanismen liegen, weil einerseits eine Verschiebung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung weg von der Frage nach dem Status des Berufsstandes hin zum Prozess der Professionalisierung zu verzeichnen ist (Helsper & Tippelt, 2011) und weil andererseits die im Kontext der Professionalisierung diskutierten Mechanismen der Kooperation, Reflexion und Partizipation aus unserer Sicht gerade für die Frage der Entwicklung politischer Bildung und politisch Bildender interessant sind.

Modelle des Professionsverständnisses im Lehrerberuf: strukturalistische Perspektiven, berufsbiographische Modelle oder Kompetenzmodelle

Nachdem im wissenschaftlichen pädagogischen Diskurs lange die Frage der Entwicklung des Lehrerberufes zur Profession bezogen auf klassische Kriterien von Professionen diskutiert wurde (bspw. Terhart, 1995; Stichweh, 1996; Oevermann, 1996, 2002; Combe & Helsper, 1996; Helsper, 1996, 2007; Baumert & Kunter, 2006), wenden sich aktuellere Debatten eher von diesem Professionsverständnis ab und den pragmatischeren Fragen zu, wie denn eine Professionalisierung zu fördern und professionelles Handeln zu unterstützen und zu sichern sei (Helsper & Tippelt, 2011).

Für die Aufschlüsselung aktueller Debatten ist die Einführung in die unterschiedlichen diskutierten Vorstellungen zur Lehrerprofessionalität dennoch unverzichtbar, weil in ihnen wesentliche Dimensionen von Professionalisierung enthalten sind. Diese verschiedenen Positionen nehmen insbesondere das Mandat von Lehrkräften, also ihren gesellschaftlichen Auftrag, unterschiedlich in den Blick und ordnen schulisches und unterrichtliches Geschehen entsprechend nach verschiedenen Gesichtspunkten.

Das klassische Verständnis von Profession (Stichweh, 1996) ist an der freien Tätigkeit orientiert, der Autonomie des Professionellen (1) in seinem direkten Handeln gegenüber einem Klienten (2), das auf die Sicherung zentraler gesellschaftlicher Werte (3) zielt. Abgesichert ist dieses Handeln durch die in einer wissenschaftlichen Ausbildung (4) kodifizierten Standards (5), die durch eigene berufsständische Institutionen auf der Basis wissenschaftlichen Wissens festlegt und garantiert (6) werden. Entsprechend ist der Zugang zu Professionen begrenzt und streng geregelt. Zu den klassischen Professionen zählen Medizin, Jura und Theologie. Auch wenn pädagogische Berufe nicht recht in dieses Raster zu passen scheinen (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011) (etwa aufgrund der fehlenden Autonomie oder eigener berufsständischer Institutionen), so sind doch wesentliche Elemente dieser Bestimmung von Profession für die berufspolitische Positionierung pädagogischer Arbeitsfelder durchaus zentral, wie beispielsweise aktuell die Verwissenschaftlichung der Ausbildungen im Bereich der Elementarpädagogik (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011).

Im Folgenden unterscheiden wir drei Perspektiven, in denen Profession, Professionalisierung und Professionalität im Lehrerberuf auf der Basis unterschied-

licher wissenschaftlicher Grundlagen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung diskutiert werden.

Strukturalistische Theorie der Profession

Oevermanns theoretische Bemühungen (1996, 2002) zielen darauf, „die klassische Professionentheorie nicht nur wiederzubeleben, sondern ihre analytischen Defizite zu überwinden" (1996, S. 70). Das wesentliche Defizit besteht aus seiner Sicht darin, dass es zwar differenzierte Darstellungen der Merkmale von Professionen gibt, aber keine ausreichende Analyse der Ursachen, die die Ausprägung gerade dieser Merkmale hervorrufen. Sein Ziel ist es, am Konzept der Profession festzuhalten und dieses für die Entwicklungen in modernen Gesellschaften mit ihren „Bürokratisierungs- und Technokratisierungstendenzen" (ebd., S. 71) lesbar zu machen. Für den Lehrerberuf diagnostiziert er einen Bedarf, ihn stärker als Profession zu bestimmen, weil er mit zentralen Krisenphänomenen der Gesellschaft beschäftigt sei. Er diskutiert deshalb die für die Professionsentwicklung und Professionalisierung gleichermaßen wichtige Frage der Vermittlung zwischen allgemein gültigen wissenschaftlichen Erkenntnissen, an denen orientiert Professionelle agieren, und den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Praxis, die nur über ein ausgeprägtes Fallverstehen erfolgen kann. Oevermann betont die schulischen Interaktionen und speziell die Interaktion von Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen, weil der „Schüler […] außerhalb der Familie an keinem weiteren sozialen Ort von einer solchen folgenreichen Interaktionspraxis betroffen" (ebd., S. 146) sei. Das Mandat der Lehrkräfte, als Frage nach ihrem gesellschaftlichen Auftrag als Vertreter/-innen einer Profession, besteht aus seiner Sicht daher neben der Wissensvermittlung und der Erziehung in einer prophylaktisch „therapeutischen Funktion" (ebd., ff.). Diese letztere Funktion aber erfordere für das notwendige Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schüler/-in eine Autonomie der Klienten, also von Schülern und Schülerinnen, die durch die allgemeine Schulpflicht unmöglich sei und dies schließlich verhindere die letztlich vollständige Professionalisierung des Lehrerberufs. Helsper (1996) schließt am Modell Oevermanns an und rekonstruiert vertiefend Antinomien als strukturelle Widersprüche im beruflichen Handlungsfeld von Lehrkräften, die sich, in Anlehnung an die therapeutische Professionslogik, auf zwei Ebenen interpretieren lassen, nämlich den Grundspannungen zwischen Nähe und Distanz – ‚Autonomieantinomie' – und zwischen Unsicherheit der Deutung und Entscheidung in der pädagogischen Interaktion – ‚Ungewissheitsantinomie' (Helsper, 2011, S. 158). Autonomieantinomien resultieren daraus, dass Lehrer einerseits in ihrer beruflichen Rolle als Vermittler universellen Wissens auftreten, andererseits als Person in

der Interaktion mit den Schülern/Schülerinnen einer „diffus-nahen, personenbezogenen Orientierung unterliegen“ (ebd.). Die Ungewissheitsantinomien sind Ausdruck der in Modernisierungsprozessen angelegten Unsicherheiten, die im Lehrerhandeln stellvertretend aufgenommen, gedeutet und unter der Bedingung des Technologiedefizits gelöst werden sollen. Die möglichst angemessene Vermittlung von Antinomien ist aus der Perspektive strukturalistischer Konzepte das Ziel von Professionalisierung im Lehrerberuf – wesentliches Entwicklungsmoment ist dabei die Selbstreflexion.

Insbesondere die von Oevermann vorgeschlagene Ausweitung des Mandats des Lehrerberufes in Richtung einer therapeutischen Funktion hat viel Kritik hervorgerufen. So kritisiert etwa Nittel (2011), dass gerade die Fokussierung auf eine therapeutische Funktion die „Entdeckung einer Eigenlogik pädagogischen Handelns verbaut“ (S. 47) und auch Baumert & Kunter (2006) kritisieren, dass diese Konzeptionen den Zugang zum „Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d.h. zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann“ (S. 472), verstellten. So richtig die Zurückweisung eines Anspruches einer generellen Therapeutisierung des Lehrerberufes erscheint, so wenig lassen sich die im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes identifizierten Spannungen und Widersprüche übersehen (Reinhardt, 2009). Eigene Erhebungen legen nahe, dass Lehrer und Lehrerinnen Muster im Umgang mit diesen in Interaktionen eingebetteten Widersprüchen entwickeln, die nicht alleine individuell bestimmt sind. Vielmehr lassen sich innerhalb von Schulen ‚Kulturen‘ für den Umgang beispielsweise mit Nähe und Distanz beschreiben (Abs et al., 2009). Aus der Perspektive politischer Bildung ist insbesondere die von Oevermann (1996) vorgetragene Kritik der Schulpflicht diskussionswürdig, weil diese sich auch aus der Verantwortung des Staates für die Pflege demokratischer Kompetenzen bei den Bürgern/Bürgerinnen begründet. Es stellt sich etwa die Frage, inwiefern eine Reflexion des Auftrags zur politischen Bildung bei allen Lehrkräften dazu beitragen kann, die Profession im strukturalistischen Sinn zu entwickeln und welchen Beitrag politische Bildung zur Bearbeitung der genannten Antinomien leisten kann.

Psychologische Theorie professioneller Handlungskompetenz

Für den Bereich der handlungsorientierten – also auf den professionellen Vollzug des Lehrerhandelns abstellenden – Konzepte sei hier die Analyse von Baumert & Kunter (2006) angeführt, die ein „heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz“ (S. 279) entwickelt. Lehrerprofessionalität erschließt sich hier durch theoretisch und empirisch ermittelte Kompetenzbereiche, de-

ren Operationalisierbarkeit und damit sowohl Vermittel- als auch Überprüfbarkeit einen pragmatischen Zugang zu professionellem Handeln im Lehrerberuf ermöglichen. Eine Steigerung von Professionalität ist also über den Auf- und Ausbau spezifisch zu definierender Kompetenzen ermöglicht und prinzipiell der Messung zugänglich. Der institutionelle Rahmen, innerhalb dessen Professionalität sich entfaltet, legt grundlegende Parameter fest wie etwa Ziele und/oder inhaltliche, zeitliche und organisatorische Strukturen und schafft damit eine „spezifische und sachliche Rollenbeziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin und Schüler" (ebd., S. 472), die sowohl die Lehrkraft entlaste als auch die Schüler/-innen vor „Intimitätszumutungen und totaler Vereinnahme durch die Institution" (ebd., S. 472) schütze. Die zentrale Frage strukturalistischer Professionsansätze (s.o.), wie strukturelle Widersprüche in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen professionell zu bearbeiten sind, lösen Baumert und Kunter in der technologischen Frage einer „sorgfältigen Unterrichtsplanung und einer erfahrungsgesättigten pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenz" (ebd., S. 476) auf. Eine mangelnde Kalkulierbarkeit des Erfolgs bleibe dahingehend unvermeidbar bestehen, als Lerngelegenheiten Angebote darstellen, die nur ko-konstruktiv genutzt werden und zu Lernen führen könnten. Ins Zentrum dieser Betrachtungsweise rückt der Unterricht, durch den die Möglichkeit zum Erwerb dessen gegeben wird, was an Schulen gelernt werden soll. Es gibt aus dieser Sicht keine spezifische, von Unterricht zu trennende Beziehungs- oder Erziehungsarbeit, sondern diese erfolge nur und insofern sie in Zusammenhang mit den Gegenständen und Verfahren des Unterrichts und in deren Kontext vermittelbar seien. Im Anschluss an Shulman (1987) betrachten Baumert und Kunter Professionalität als intentional verfügbare Handlungsmöglichkeiten auf einer Wissensbasis, die pädagogische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Komponenten aufweist. Erweitert werden diese durch Wissen zur Organisationsgestaltung und zur Beratung. Um die Handlungsmöglichkeiten aufgrund professionellen Wissens adäquat einsetzen zu können, bedarf es jedoch noch weiterer Komponenten. Erst wenn auch motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten und Überzeugungen/Werthaltungen hinzugenommen werden, ist in einem umfassenden Sinn professionelle Kompetenz modellierbar. Letztere wird beispielsweise in Forschungsansätzen zur Lehrerpersönlichkeit thematisiert (Mayr, 2011).

Insbesondere in der Diskussion um die Qualitätssicherung in der Ausbildung von Lehrkräften und deren Standardisierung spielen Kompetenzmodelle aufgrund ihrer Operationalisierbarkeit, also Umsetzbarkeit in Kriterien der Vermittlung und Überprüfung, eine zentrale Rolle. Einen Überblick zu „Methoden zur Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen"

geben Maag Merki & Werner (2011). Neben dem von Baumert und Kunter vorgelegten heuristischen Modell für den deutschen Sprachraum sind insbesondere Terharts Vorschläge (2000, 2002, 2007) zu erwähnen, die Kompetenzen für den Lehrerberuf bestimmen, in denen sowohl bildungswissenschaftliche als auch fachliche und fachdidaktische Kompetenzfacetten dargelegt und deren Entwicklung berufsbiographisch geordnet wird. Bezogen auf politische Bildung wird man sich aus der Perspektive der professionellen Handlungskompetenz vor allem damit beschäftigen, welche spezifischen fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen Lehrkräfte aufweisen und wie diese erfasst werden können.

Erziehungswissenschaftliche Theorie berufsbiographischer Genese von Professionalität

Terharts Arbeiten zu Kompetenzen im Lehrerberuf und Kompetenzerwartungen (Standards) in der Lehrerbildung können als Bindeglied zur berufsbiographischen Perspektive auf Professionalität von Lehrkräften betrachtet werden, weil in ihnen die Frage mitdiskutiert wird, welche Kompetenz sinnvollerweise in welcher Phase der Lehrerbildung entwickelt werden kann und soll. Im Abschlussbericht der von der KMK 1998 beauftragten Kommission ‚Lehrerbildung' (Terhart, 2000) werden als Kompetenzbereiche Unterrichten, Beratung, Erziehung und Beurteilung sowie „die professionellen Metakompetenzen für Evaluation, Kooperation und Qualitätsentwicklung" (ebd., S. 54) benannt. Grundlagen dieser Kompetenzen sind wissenschaftlich fundiertes Wissen, „situativ flexibel anwendbare Routinen" sowie ein Berufsethos (ebd., S. 56). Terhart (2007) betont, dass sich Kompetenzen und Standards auch auf fachliches und fachdidaktisches Wissen beziehen müssen. Die Entwicklung von Kompetenzen wird als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem" (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011, S. 208) konstruiert, dessen zeitliche Ordnung zu beachten ist. Dabei verschränken sich private Lebensplanung und berufliche Entwicklung vor dem Hintergrund schulpolitischer und gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen. Berufsbiografische Erklärungsmodelle pädagogischer Professionalität nehmen „eine stärker individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise" (ebd.) ein.

Terharts Ansatz stellt ein entwicklungsorientiertes Kompetenzmodell dar, das in hohem Maße auf initiierende Kontexte verweist. Demgegenüber rückt Bauer (1998) stärker die holistisch gedachte Figur des ‚professionellen Selbst' in den Fokus, dessen individuelle berufliche Entwicklung er als „institutionell gestützte Selbsterziehung" (S. 343) deutet. Diese Selbsterziehung erfolge über Reflexion

und daraus resultierender Steigerung des Könnens. Grundlegend für Lehrerhandeln ist ein „professionelles pädagogisches Handlungsrepertoire“ (S. 344), das unterschiedlich weit entwickelt ist. Hieraus und aus den sich somit ergebenden Entwicklungsaufgaben können Lehrkräfte ein Bewusstsein aufbauen. Dieses Bewusstsein steuert Weiterentwicklung und wird von Bauer als das ‚professionelle Selbst‘ beschrieben. Diesem unterstellt er ein hohes Maß an Professionalisierungsmotivation. „Lehrerinnen und Lehrer mit einem professionellen Selbst sind intrinsisch motiviert, sich lebenslang weiterzubilden“ (S. 354). Zur Ausbildung von Professionalität braucht es einen förderlichen Rahmen, innerhalb dessen kollegiale Kommunikation und Kooperation das professionelle Selbst unterstützen. Kontextuelle Faktoren erscheinen in dieser Perspektive aber eher als unterstützende, nicht auslösende oder strukturell vorausgesetzte Bedingungen der Professionalisierung.

Aus einer Perspektive der politischen Bildung stellt sich die Frage, welche Bedeutung eine solchermaßen auf das Individuum bezogene Genese von Professionalität als Persönlichkeitsentwicklung für einen staatlich verantworteten Politikunterricht mit seinem Auftrag zur Bürgererziehung haben kann. Wie werden die so entwickelten Lehrerhaltungen und Routinen an die Erfordernisse einer staatlichen Pflichtschule mit spezifischem Bildungsauftrag zurückgebunden?

Kritik der Ansätze

Jede der aufgezeigten Perspektiven diskutiert Herausforderungen des Lehrerberufs und einen möglichen Umgang mit diesen. Entsprechend stellt sich die Frage, inwiefern Komplementarität besteht, sich die Ansätze also bei aller metatheoretischen Unterschiedlichkeit ergänzen können (z.B. Terhart, Bennewitz & Rothland 2011). Zunächst kann zusammenfassend festgehalten werden, dass mit der Einnahme eines exklusiven Blickwinkels auf den Lehrerberuf auch ‚blinde Flecken‘ und damit Risiken einhergehen.

So scheint es vor dem Hintergrund der alltäglichen Erfahrung von Lehrpersonen bedeutsam, die Schüler-Lehrer-Interaktion nicht nur unter der Perspektive der Wissensvermittlung zu betrachten, sondern auch hinsichtlich der Frage zu rekonstruieren, wie deren Qualität entwicklungspsychologisch für Schüler/-innen und Lehrer/-innen wirksam wird (vgl. Oevermann, 1996). Aber unter den derzeitigen und realistischer Weise auch zukünftigen Arbeits- und damit auch Entwicklungsbedingungen pädagogischer Professionalität scheint die Ausweitung von schulischem Lehrerhandeln auf therapeutisches Handeln, wie von Oevermann gefordert, als eine unzulässige Ausweitung des Mandats der

Lehrer/-innen, deren Wünschbarkeit darüber hinaus diskutiert werden kann, weil damit eine öffentliche Institution weit in die Persönlichkeitsrechte aller Beteiligten eingreift (Baumert & Kunter, 2006). Die Formulierung und transparente Benennung der Antinomien (vgl. Helsper, 1996), in die Akteure in schulischen Kontexten eingebunden sind, ist wichtig, um entsprechende Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte entwickeln zu helfen, die es ihnen erlauben, auch bei vorhandenen Widersprüchen handlungsfähig zu sein. Professionalität zeigt sich im angemessenen Umgang mit diesen, also dem Ausbalancieren und Aushalten von Widersprüchen. Entwickeln lässt sich Professionalität über Selbstreflexion, die durch institutionelle Veränderungen im Schulkontext unterstützt wird. Dort, wo die Privatisierung der Lehrerarbeit durchbrochen wird und neue Arbeitsbündnisse zwischen Lehrern und Lehrerinnen gefördert werden, erleben diese einen deutlichen Kompetenzzuwachs (Vieluf et al., 2012). Eine ausschließliche Fokussierung der Antinomien liefe Gefahr, die Widersprüche zu Ungunsten „gelingender [Unterrichts-]Praxis" Tenorth (2006) zu überhöhen und damit günstige Anknüpfungspunkte für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zu übersehen.

Kompetenzmodelle der Lehrtätigkeit dienen nicht nur der Messung eines wesentlichen Aspekts von Professionalität, sie haben auch eine orientierende Funktion im Aufbau von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Jedoch unterschätzt die Perspektive der professionellen Handlungskompetenz zumindest in der von Baumert & Kunter (2006) vorgelegten Konzeption die Relevanz und mitunter Brisanz schulischer Interaktionsprobleme nicht nur in der Lehrer-Schüler-Interaktion und die dem zugrundeliegenden, oben benannten, strukturell begründeten Widersprüche (Helsper, 2007; Reinhardt, 2009).

Die Perspektive der Professionalisierung als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem" (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011) ermöglicht es, private, schulische und gesellschaftliche Lagen in Prozessen der Professionalisierung zu berücksichtigen. Der Aufbau von Professionalität erfolgt hier durch Wissenserwerb und Persönlichkeitsentwicklung und braucht in unterschiedlichem Ausmaße Reflexion und Kooperation. Diese Ansätze laufen aber tendenziell Gefahr, die Professionalisierung als *life-project* (Higgins, 2005, S. 457) zu überdehnen und die Lehrerpersönlichkeit in Gänze zu okkupieren (vgl. auch die Kritik von Reh, 2004).

Prozess: Wie ist der Prozess der Professionalisierung modelliert?

Die Diskussion um die Professionalisierung des Lehrerberufes richtet sich derzeit vor allem darauf, wie Lehrkräfte eigentlich lernen und ihre professionellen Kompetenzen erweitern oder verbessern können. Der Prozess der Professionalisierung der Lehrkräfte und dessen Zusammenhang mit verschiedenen Modellen der Schulentwicklung rückt also in den Fokus (Helsper & Tippelt, 2011). Für diesen Prozess lassen sich in der Diskussion vor allem drei Schwerpunkte ausmachen, in deren Rahmen theoretische Weiterentwicklungen, schulpolitische Strategien und empirische Studien umgesetzt werden. Dies sind a) verstärkte, zum Teil institutionell vorgegebene Kooperationsanlässe, die unter anderem Anlass für b) vermehrte (Selbst-) Reflexion sein sollen und diese sind am ehesten im Rahmen von c) unterschiedlichen Modellen der Schulentwicklung und damit einhergehenden schulstrukturellen Veränderungen zu befördern. Im Folgenden werden diese drei Professionalisierungsstrategien dargestellt und Forschungsergebnisse beschrieben und diskutiert.

Kooperation in Schulentwicklung und Professionalisierung

Kooperation und durch diese geförderte Reflexion werden als unabdingbare Voraussetzungen der Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen beschrieben. Schon im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission ‚Lehrerbildung' weist Terhart (2000) darauf hin, dass Schulentwicklung und professionelle Entwicklung der Lehrer/-innen die Bereitschaft und Kompetenz für kooperative kollegiale Reflexion voraussetzen. Diese schaffe Transparenz bezüglich innerschulischer Prozesse und sei damit wesentlich für Schulentwicklung. Die Befunde zum tatsächlichen Stattfinden von Kooperation sind allerdings wenig ermutigend. Kooperationen finden, gemessen an den daran gestellten Erwartungen, zu selten und auf einem zu niedrigen Niveau statt (Bauer, 2008; Terhart & Klieme, 2006). Außerdem legen Befunde nahe, dass Kooperation seltener wird, je näher sie inhaltlich am Unterricht ansetzt (Reh, 2008). Als Gründe werden organisatorische Strukturen diskutiert, etwa die „additive ‚zellulare' Struktur" (Terhart & Klieme, 2006) des Arbeitsplatzes der Lehrer/-innen an der Schule oder Merkmale der Berufskultur von Lehrkräften, etwa beschrieben als ‚Autonomie-Paritäts-Paradigma' (Eder & Altrichter, 2004). Dieses besteht darin, dass die Arbeit der Lehrer/-innen in der Regel isoliert geschieht und eine Einmischung in die Arbeit einzelner aus dem Kollegenkreis eher nicht stattfindet, weil sich Kollegen und Kolleginnen auf einer gleichen Ebene befinden und kollektiv die professionelle pädagogische Freiheit der Einzelnen schützen. Einen Überblick über Befunde zur Kooperation von

Lehrkräften, möglichen Ordnungsgesichtspunkten der Qualität von Kooperation und einen empirisch abgeleiteten Vorschlag für Niveaus der Lehrerkooperation geben Steinert et al. (2006). Das unterste Niveau wird in dieser Arbeit als Fragmentierung bezeichnet, bei der eigentlich keine Kooperationen stattfinden. Es folgen als mittlere Niveaus die Differenzierung und die Koordination, die als geregelte Arbeitsteilung beschrieben werden. Darüber gehen die oberen Niveaus der Interaktion und Integration hinaus, indem sie sich durch eine „Zunahme des systematischen, wechselseitig adaptiven und integrierten Lehrerhandelns durch Lehrerkooperation im Kollegium" (ebd., S. 195) auszeichnen. Auf den oberen Niveaus beinhaltet Kooperation ein höheres Maß an Selbst- und Fremdreflexion.

Die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Sekundarschulen in Hessen und im Kanton Zürich, die Steinert et al. (2006) berichten, zeigen zwar, dass „organisationsstrukturelle Bedingungen und programmatische Spezifika der Schulformen" (ebd., S. 200) in einem geringeren Ausmaß für Lehrerkooperation relevant sind als dies erwartet wurde, die Autorinnen und Autoren vermuten aber auf der Basis des Vergleichs der hessischen und Schweizer (deutschsprachigen) Schulen, dass „andere Merkmale der Schulkultur und des bildungspolitischen Schulumfeldes" (ebd.) möglicherweise eher von Bedeutung für die Häufigkeit und Qualität von Kooperation an Schulen sind.

Die neuen Steuerungsinstrumente in der Schuladministration (z.B. Standards, Leitbilder, Schulinspektionen), die unter dem Stichwort der Output-Steuerung zusammengefasst werden, gehen mit neuen schulischen Kooperationsformen einher. Schulen sind zur innerschulischen Umsetzung dieser Instrumente auf das Funktionieren entsprechender Arbeitsgruppen angewiesen. Diese Steuer-, Projekt- oder Entwicklungsgruppen haben neue Formen der Kooperation an Schulen herbeigeführt und rein zeitlich zu mehr Kooperationen an Schulen beigetragen. Die Zunahme an Kooperationen sagt aber noch nichts über deren Qualität aus. Es ist sogar zu befürchten, dass die starke Lenkung von Kooperationen selbst wieder Probleme produziert in dem Sinne, dass sie Eigeninitiative untergräbt, gewachsene Kooperationen nicht berücksichtigt oder als die eigene professionelle Autonomie einschränkend erlebt wird. Hargreaves (1991) hat dieses Phänomen mit dem Begriff der *contrived collegiality* – also ‚arrangierten Kollegialität' – beschrieben, die durch die genannten Einschränkungen im Vergleich zum informellen, kollegialen Austausch ineffektiver wird.

(Selbst-)Reflexion als Professionalisierungsmoment

Selbstreflexivität, die sowohl die eigene berufsbiographische Entwicklung befördern, als auch schulisches Handeln und die Effektivität dieses Handelns günstig beeinflussen soll, wird unter anderem als Ergebnis von Lehrerkooperation gesehen. Sabine Reh (2008) hat sich kritisch mit dem Anspruch und den erwarteten Effekten von Selbstreflexivität auseinandergesetzt. Theoretisch kritisiert sie (Reh, 2004), dass zumeist Reflexivität als (biographische, die ganze Person umfassende) Leistung eines einzelnen Professionellen konzipiert und damit zur ‚Bekenntnisstruktur' wird. Dem stellt sie ein systemisches Verständnis von professioneller Reflexivität gegenüber, in dem die „Ausbildung von Reflexionsrollen in einem System in Richtung auf den ganzen Berufsstand und seine Selbstthematisierung konzipiert ist" (Reh, 2004, S. 363). Auf der Grundlage eigener empirischer Befunde kritisiert sie außerdem eine ‚esoterisch' anmutende Verwendung der Teamidee. Die Studien von Reh scheinen hingegen eher zu belegen, dass in Teams weniger die Selbstreflexion befördert wird, als dass sie ein „höheres Maß an Reflexivität des Unterrichts" (Reh, 2008, S. 180) initiieren können. Dieser Befund legt nahe, dass zwar nicht die Lehrerpersönlichkeit selbst eine „Steigerung der biografischen Reflexivität" (Reh, 2004, S. 364) erfährt, aber dass „reflexive Verfügbarkeit über das berufliche Tun" (ebd.) durchaus über Kooperation erreichbar ist und Unterrichtsentwicklung und -qualität sichern hilft. Diese Reflexivität des beruflichen Tuns bleibt aber angewiesen auf einen schulischen Arbeitsrahmen, der Diskursivität ermöglicht, die der situativen Handlungsentlastung der Lehrkräfte dient und nicht auf deren Selbstverständnis rekurrieren bzw. dieses zu okkupieren braucht. Daher unterscheidet Reh zwischen „Reflexivität als Bekenntnisstruktur" und „Reflexivität als organisatorische Struktur" (Reh, 2004, S. 365).

Schulentwicklung und die Frage der Partizipation in der Festlegung von Zielen und Prozessstrukturen

Die oben vorgestellten Ergebnisse zu Kooperationen an Schulen legen nahe, dass organisatorische Merkmale im Sinne der Schulformen (Steinert et al., 2006) eher weniger entscheidend für die Qualität und Häufigkeit von Kooperationen zu sein scheinen. Rehs (2008) Studien zu Reflexivität im Zusammenhang mit Kooperationen in Jahrgangsteams legen nahe, dass es gerade die organisatorisch gesicherten Kommunikationsräume an Schulen sind, in denen Reflexivität bezogen auf berufliches Handeln möglich wird und sinnvoll erscheint. Der schulstrukturelle Rahmen ist hier unabhängig von der Schulform definiert und kann eher als Resultat von Schulentwicklungsprozessen betrachtet wer-

den. Als mögliches integrierendes Moment zu diesen Ergebnissen kann also die Frage der Schulentwicklung und damit verbundener struktureller und schulkultureller Bedingungen für Professionalisierung diskutiert werden.

Schulentwicklung und Professionalisierung, so die in Varianten immer wieder formulierte Idee, bedingen einander. Vermittelndes Glied ist dabei unter anderen die Frage nach der Kooperation von Lehrkräften in Schulentwicklungsprojekten. Welche Formen oder Prozessstrukturen von Schulentwicklung befördern Kooperationen, also „unter welchen organisatorischen, situativen, fachlichen und personenbezogenen Konstellationen" (Terhart & Klieme, 2006, S. 165) kooperieren Lehrer? Auf der Grundlage der Ergebnisse einer Studie zu Schulkulturen im Rahmen des Programmes „Demokratie lernen und leben" kann versucht werden, eine erste Annäherung an diese Frage zu formulieren (Abs et al., 2009; Huppert & Abs, 2008; Abs & Huppert, 2012). Ergebnisse aus der genannten Studie zeigen, dass positive Erwartungen an demokratische Schulentwicklungsprojekte – als einer möglichen Voraussetzung für Kooperationen im Rahmen von Schulentwicklung – vor allem dann entstehen, wenn die Initiierung und Umsetzung dieser Entwicklungen möglichst transparent und unter Partizipation der Lehrkräfte erfolgen. Gleichzeitig gilt im Rahmen des Professionalisierungsdiskurses Partizipation als Grundlage und Ausdruck von Eigenverantwortung und Professionalität der Lehrer/-innen.

Partizipation rekurriert sowohl auf den Begriff Autonomie als auch auf den Begriff Verantwortung – beides wesentliche Elemente von Lehrerprofessionalität und der oben bereits formulierten Antinomien, denen diese sich ausgesetzt sieht. Das Konzept Partizipation ist komplex und wird teilweise als ambivalent (Kramer, 2007) oder Verwirrung stiftend (Oser & Biedermann, 2006) beschrieben. Empirisch zeigt sich, dass es innerhalb von Schulen und bezogen auf den übergreifenden schulpolitischen Rahmen selbst verschiedene Spannungsverhältnisse aufweist. Es zeigt sich etwa eine Spannung zwischen den Partizipationsansprüchen von Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen oder zwischen funktionalen und normativen Begründungen für Partizipation im Kontext von Schulentwicklungen (Huppert & Abs, 2008). Interessant zu verfolgen ist daher die Frage, wie die Partizipation an der transparenten Diskussion dieser Spannungen und der Grenzen von Beteiligungen zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen kann.

Diskussion

Im vorliegenden Artikel wurden die Debatten über die Profession ‚Lehrer', die Fragen der Professionalisierung in berufsbiographischer und berufsständischer Hinsicht und schließlich die Fragen an Professionalität im Lehrerberuf an beispielhaften Konzepten nachgezeichnet. Aktuelle theoretische und empirische Bemühungen gehen vor allem der Frage nach, wie Professionalisierung von Lehrkräften zu befördern ist. Dabei steht, neben dem Erwerb eines bestimmten Kanons an Kompetenzen, der Zusammenhang zu Schulentwicklung, zu Kooperationen unter Lehrkräften und zu Reflexion im Fokus.

Für den Zusammenhang von Schulentwicklung und Professionalisierung legen unsere Forschungsergebnisse nahe, das Konzept der Partizipation von Lehrern und Lehrerinnen theoretisch auszuarbeiten und in Schulen konkret und möglichst transparent im Hinblick auf Chancen, Widersprüche und Grenzen zu diskutieren.

Für den Zusammenhang von Professionalisierung und Kooperation legen die Ergebnisse von Steinert u.a. nahe, den schulkulturellen und bildungspolitischen Rahmen für Kooperationen an Schulen deutlicher und systematischer zu erschließen.

Die Diskussionen von Reh zum Zusammenhang von Reflexion als wesentliches Moment in Kooperationen und wesentliche kognitive Leistung zur Beförderung von Professionalisierung legen nahe, dass diese, vor allem bezogen auf schulische Prozesse wie zum Beispiel die Unterrichtsentwicklung, fruchtbar sind, weniger bezogen auf eine vermeintliche professionelle Optimierung eines Selbst.

Reflexion und Kooperation bedürfen aber, das zeigen die Ergebnisse ebenfalls, eines organisatorischen und schulkulturellen Rahmens, der diese ermöglicht und entsprechend sicherstellt. Dabei wäre noch näher zu bestimmen, welchen Beitrag partizipative Prozesse an Schulen zur Gestaltung dieses Rahmens beitragen können.

Literatur

Abs, H.J., Breit, H., Huppert, A., Schmidt, A., Müller-Mathis, S. (2009). Informal learning of active citizenship in German schools. In J. Scheerens (Hrsg.), *The Development of Active Citizenship on the Basis of Informal Learning at School* (S. 153–200). Dordrecht: Springer.

Abs, H.J. & Huppert, A. (2012). Wie entstehen positive Erwartungen an ein Schulentwicklungsprogramm? Zielklarheit und Lehrerpartizipation als Bedingungen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12(2), 16–24.

Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 343–359.

Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper und J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl.) (S. 839–856). Wiesbaden: VS-Verlag.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eder, F. & Altrichter, H. (2004). Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster' als Innovationsbarriere? In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195–221). Weinheim: Juventa.

Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. In J. Blase (Hrsg.), *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict, and Cooperation* (S. 46–72). London: Sage Publications.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 567–579.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster u.a.: Waxmann.

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft.

Higgins, C. (2005). Dewey's conception of vocation: existential, aesthetic, and educational implications for teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 441–464.

Huppert, A. & Abs, H.J. (2008). Schulentwicklung und Partizipation von Lehrkräften. Empirische Ergebnisse zur Markierung eines Spannungsverhältnisses. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(3), 8–15.

Kramer, R.-T. (2007). *Partizipation in der Schule – empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen als Input für die Diskussion zu Demokratie und Partizipation in der Schule*. Vortrag auf der Fachtagung „Engagierte Bildung – Bildung mit Engagement? Bildung, Schule und Bürgerengagement in Ostdeutschland" am 04.05.2007 in Halle/Saale. URL http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=1860&elem=1050481 [28.09.2008].

Maag Merki, K. & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster u.a.: Waxmann.

Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster u.a.: Waxmann.

Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Weinheim u.a.: Beltz.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–82). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser. (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–38). Zürich u.a.: Rüegger.

Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität und vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 358–372.

Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation" und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 163–183). Wiesbaden: VS-Verlag.

Reinhardt, S. (2009). Gelingende Lehrerausbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, 8, 23–31.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 185–203.

Stichweh, R. (1996). Profession in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 580–597.

Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. *ZKL-Text (Zentrale Koordination Lehrerausbildung)* Nr. 24. Universität Münster.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster u.a.: Waxmann.

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann.

Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagog*ik, 52, 163–166.

Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation*. Paris: OECD Publishing.

Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 60–76). Weinheim: Beltz.

Prof. Dr. Christine Zeuner, geb. 1959

Professorin an der Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung, Bildungsarbeit der Gewerkschaften, Beratung in der Weiterbildung, Zielgruppenforschung, theoretische Verortungen der Erwachsenenbildung.

Christine Zeuner

Erwachsenenbildung und Profession

Erwachsenenbildung ist der Bereich des Lebenslangen Lernens, der in den vergangenen Jahrzehnten bezogen auf die Teilnahme die größte Ausdehnung erfahren hat. Dies gilt sowohl in Bezug auf die absoluten Zahlen von Teilnehmenden als auch in Bezug auf die Beteiligung nach Lebensalter (vgl. Bilger & von Rosenbladt, 2011, S. 81; DIE, 2010, S. 130). Gleichzeitig hat sich das organisatorische Gefüge der Erwachsenenbildung verändert: Während die Anzahl öffentlich geförderter Einrichtungen wie z.B. der Volkshochschulen eher zurückgehen, ist beim Aufbau privatwirtschaftlich organisierter Weiterbildungseinrichtungen ein Zuwachs zu verzeichnen, ebenso wie das informelle, individuell gesteuerte Lernen größere Bedeutung bekommt (vgl. DIE, 2010, S. 39, S. 47). Damit bleibt die Sonderstellung der Erwachsenenbildung als vierter Säule des Bildungswesens neben Schul-, Hochschul- und Ausbildungssystem erhalten, die auch als ein Zustand ‚mittlerer Systematisierung' bezeichnet wird (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 187). Diese Einschätzung bezieht sich auf die rechtliche Stellung der Erwachsenenbildung und die jeweilige Reichweite und Regelung von Dimensionen wie Finanzierung, Curricularisierung der Inhalte, Zertifizierung und Anerkennung sowie Professionsentwicklung.

Diese Besonderheit der Erwachsenenbildung ist historisch begründet: Ihre Protagonisten verstanden sich im 19. Jahrhundert als Gegenbewegung gegen ein staatlich kontrolliertes Bildungssystem, indem sie ein organisatorisch unabhängiges, pluralistisches Angebot entwickelten, möglichst frei von staatlicher Ein-

flussnahme. Die Erwachsenenbildung entwickelte ein Selbstverständnis, das auch als zwischen „Affirmation und Emanzipation“ sowie als zwischen „Anpassung und Widerstand“ stehend charakterisiert wurde (Strunk, 1988, S. 16).

Der Wiederaufbau der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland orientierte sich an historischen Vorbildern und den Erfahrungen der Weimarer Republik. In der Zeit der Bildungsexpansion führte dies in den 1970er Jahren zum Aufbau eines pluralistischen Systems der Erwachsenenbildung, das sich durch die Vielfalt von Trägern und Anbietern auszeichnet, unterschiedliche Rechtsformen der Einrichtungen, variantenreiche inhaltliche Angebotsstrukturen und Beschäftigungsverhältnisse (vgl. Zeuner, 2008, S. 535). Der Veröffentlichung des „Memorandums über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union (EU) im Jahr 2000 folgte eine intensive Auseinandersetzung über die Rolle, die die Erwachsenenbildung in Zukunft bei der Umsetzung von Strategien des Lebenslangen Lernens führen sollte (vgl. Zeuner, 2011). Seit einigen Jahren werden in den Dokumenten der EU auch Fragen der Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung Tätigen diskutiert und Vorschläge entwickelt (Strauch & Pätzold, 2012).

Die differenzierten Organisations- und Angebotsformen der Erwachsenenbildung spiegeln sich in ihrer Beschäftigungsstruktur: So sind die Begriffe, mit denen Beschäftigte in der Erwachsenenbildung bezeichnet werden, wesentlich vielfältiger als im Schul- und Hochschulbereich. Sie sind Dozent/-innen, Referent/-innen, Trainer/-innen, Teamer/-innen, Coaches, Moderator/-innen, Facilitator, Lernbegleiter/-innen u.a., ihre Beschäftigungsverhältnisse reichen von sozialversicherungspflichtigen Vollzeitstellen bis zum Prekariat der Honorarkräfte. Die Vielfalt der Tätigkeitsformen erschwert es, die ‚Profession‘ Erwachsenenbildung zu beschreiben. Anders als bei Lehrer/-innen, Hochschullehrer/-innen oder Ausbilder/-innen gibt es keine regelhaften Ausbildungswege. Charakteristisch sind Quer- und Seiteneinsteiger/-innen; Fachleute, die bestimmte Inhalte unterrichten und sich die notwendigen didaktisch-methodischen Kenntnisse selbstorganisiert angeeignet haben; interessierte ‚Laien‘, die ihre inhaltliche Expertise zu bestimmten Themen zur Verfügung stellen.

Während noch in den 1950er Jahren eine Professionalisierung der Erwachsenenbildner/-innen eher ablehnend diskutiert wurde, änderte sich dies in den 1960er Jahren, als auch die Erwachsenenbildung im Zuge der Bildungsexpansion ausgebaut wurde und sich abzeichnete, dass zumindest für diejenigen, die hauptberuflich tätig wurden, nicht das Unterrichten im Mittelpunkt der Aufgaben stehen würde, sondern Planung und Organisation (Schulenberg, 1972,

S. 14). Daher beschäftigt sich die Erwachsenenbildung seit den 1960er Jahren kontinuierlich mit Fragen der Professionalisierung ihres Personals, das sich ständig weiter differenziert, während gleichzeitig die Anforderungen an das professionelle Handeln aller Gruppen – ob hauptamtlich, nebenamtlich oder als Honorarkräfte tätig, steigt (vgl. Gieseke, 2011).

Im Folgenden wird zunächst der Professionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung dargestellt. Anschließend wird die Situation des Berufs der Erwachsenbildner/-innen skizziert, gefolgt von einer Darstellung beruflicher Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und einem Überblick über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsenenbildner/-innen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf Trends und Perspektiven des Berufsfelds.

Der Prozess der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Die Diskussion zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung kreist um die Begriffe ‚Profession' (Berufsbezug), ‚Professionalisierung' (Prozess der Verberuflichung) und ‚Professionalität' (Handlungskompetenzen). Ausgangspunkt sind häufig professionstheoretische Modelle der Berufssoziologie, mit Hilfe derer versucht wird, Aussagen über das Ausmaß von Professionalität und den erreichten Stand der Professionalisierung eines Berufs zu treffen und daraus Prognosen für die weitere Entwicklung abzuleiten.

Professionen werden als ‚besondere Berufe' bezeichnet, deren Repräsentanten und Repräsentantinnen eine herausgehobene Stellung im Arbeitsmarkt bekleiden. Die Herausbildung von Professionen ist eng verknüpft mit dem Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung, die Spezialisierungen erfordert. Es kennzeichnen unterschiedliche Faktoren eine Profession: ‚Fachwissen', dessen soziale Anerkennung durch Studium, Examen und Titel gesichert wird, wodurch u.a. besondere Kompetenzen nachgewiesen werden. Eine ‚Berechtigung' zur Berufsausübung, die gekoppelt ist an den Erwerb von Qualifikationen, die durch Examina anerkannt werden. Eine Rolle spielt die ‚Autonomie' der Professionsangehörigen gegenüber ‚Laien' und dem Staat (Lundgreen, 1999, S. 20). Hinzu kommen eine spezifische berufliche Identität, die sich in der Gründung von Berufsverbänden ausdrückt sowie rechtlichen Privilegierungen, mit denen der Zugang zu einem spezifischen Arbeitsmarkt abgesichert wird (ebd., S. 9).

Bezogen auf die Erwachsenenbildung wird differenziert und teilweise auch widersprüchlich diskutiert, inwiefern diese Merkmale zutreffen. Roswitha Peters stellt fest, dass die Erwachsenenbildung *erstens* die von Professionen gefor-

derten qualifizierten Dienstleistungen für bestimmte Klientengruppen anbietet, die *zweitens* auf Fachautorität basiert und auf systematisch erworbenem, in der Regel wissenschaftlichem Wissen beruht. *Drittens* folgt ihr professionelles Handeln und Wissen sachlichen, universellen Maßstäben. Das heißt, es wird aufgabenbestimmt begründet und bezieht sich auf einen sogenannte ‚Zentralwert-Bezug', der im Fall der Erwachsenbildung die Bildung Erwachsener beinhaltet (vgl. Peters, 2004, S. 74). Dieses Handeln ist durch die Klientel und die Öffentlichkeit nur bedingt kontrollierbar. *Viertens* erfordert ein solches Handeln strukturelle Voraussetzungen in Bezug auf eine gewisse vertragliche und arbeitsrechtliche Autonomie sowie *fünftens* eine von der Berufsgruppe anerkannte Ethik, die sowohl bei der Sozialisation des Berufsnachwuchses als auch das jeweilige Handeln bestimmend ist.

Da die berufssoziologischen Kennzeichen zur Definition von Professionen für die Erwachsenenbildung nicht alle treffend sind, wurden sie für die Erwachsenenbildung reformuliert, indem die Qualität des Handelns in den Vordergrund gestellt wird. Dies führt zu einer Definition für Professionalität (also nicht für den übergeordneten Begriff Profession), die aufbaut auf dem Erwerb bestimmten Wissens und Könnens, von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihrer Einübung und Anwendung. Gieseke definiert Professionalität folgendermaßen: „Für die Weiterbildung bedeutet Professionalität die Fähigkeit, unter einer Leitaufgabe auf hohen wissenschaftlichen und theoretischem Niveau komplexe Probleme zu lösen, die sich jeweils speziell auf den Menschen beziehen" (Gieseke, 2011, S. 385).

Professionalität in der Erwachsenenbildung wird also gemessen an den Erfordernissen des Handelns in einem spezifischen beruflichen Feld, für das inhalts-, situations- und kontextbezogene Anforderungen formuliert werden (vgl. Reischmann, 2001). Von Personen, die hauptamtlich im Praxisfeld der Erwachsenenbildung tätig sind und über einen entsprechenden Studienabschluss verfügen, wird erwartet, dass sich ihr berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung durch Professionalität auszeichnet. Dieses schließt aber nach Reischmann nicht aus, dass „das Professionswissen bzw. Professionskompetenz auch abwärts diffundiert zu Berufsgruppen und Aufgabenbereichen, die selbst nicht mehr der Profession zuzuordnen sind. […] Professionelle Kompetenz kann also durchaus von Nicht-Mitgliedern der Profession angewandt werden" (Reischmann, 2001, S. 83).

Professionalisierung beschreibt den Prozess, den eine Tätigkeit auf ihrem Weg zu einer Profession durchläuft. Die Dimensionen, die eine Profession auszeich-

nen, werden im Prozess der Verberuflichung oder Professionalisierung erst nach und nach definiert und zu einer für die Berufsangehörigen verbindlichen Praxis. Dieser Prozess kann Jahrzehnte dauern und wird häufig – wie für die Erwachsenenbildung zu zeigen ist – nicht endgültig abgeschlossen (vgl. Schmidt-Lauff & Lehmann, 2012).

Berufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung

Die Expansion der formalen Erwachsenenbildung wie informeller Lernsettings erfordert professionelles Handeln in vielen Feldern. Dies zeitigt direkte und indirekte Auswirkungen für Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung und zieht die Veränderung von Tätigkeitsfeldern und Anforderungen nach sich. Die starke Differenzierung des Tätigkeitsfeldes Erwachsenenbildung hat dazu geführt, zwischen Hauptamtlichen und Nebenamtlichen zu unterscheiden. Die Heterogenität des Feldes spiegelt sich auch darin, dass keine umfassenden und regelmäßigen Erhebungen zur Situation des Personals in der Weiterbildung vorliegen (vgl. DIE, 2010, S. 75). Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebene Studie zur Situation der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung differenzierte 2005 die folgenden Beschäftigungsverhältnisse:

- Hauptberuflich Leitende/Management
- Hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/-innen
- Hauptberufliche Honorarkräfte
- Frei- und nebenberufliche Honorarkräfte
- Ehrenamtliche
- Verwaltungspersonal (WSF, 2005, S. 61, vgl. auch Kraft, 2011, S. 406).

Kennzeichen der ‚hauptberuflichen Honorartätigkeit' ist die ungesicherte, mehrfache Beschäftigung, evtl. bei unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (WSF, 2005, S. 61). Die Struktur der in der Erwachsenenbildung Beschäftigten wird in der Regel über Analysen der Organisationsstruktur indirekt abgeleitet. Denn, wenn überhaupt, liegen nur zu spezifischen Trägern wie dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV), den Gewerkschaften, Kirchen oder Arbeitgeberverbänden Zahlen vor (DIE, 2010, S. 75).

Allerdings ist auch die Zahl der Weiterbildungseinrichtungen nicht genau bekannt. Die WSF-Studie unterscheidet zwischen Einrichtungen im engeren (nur für Weiterbildung zuständig, Gesamtzahl 18.000) und im weiteren Sinn (Weiterbildung als eine Dienstleistung unter anderen; Gesamtzahl 1.596.000). Insge-

samt sind in der Weiterbildung im weiteren Sinn 1.350.000 Personen beschäftigt, in der im engeren Sinn 1.046.000, davon 53,3 Prozent Frauen. Von diesen 1.046.000 Beschäftigten stehen 13,5 Prozent, also 142.000 Personen in einem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis, davon sind 23,2 Prozent Teilzeitkräfte. 771.000 Personen sind als Honorarkräfte tätig (73,2 Prozent); ehrenamtlich arbeiten 102.000 (9,8 Prozent) (WSF, 2005, S. 32). Es wird nicht angegeben, ob diese Personen lehrende/planende Tätigkeiten übernehmen oder ob es sich auch um administratives Personal handelt. Die Zahl der Mehrfachbeschäftigten ist mit 42 Prozent hoch, 14 Prozent bzw. 11 Prozent der Befragten geben an, ein bzw. zwei zusätzliche Beschäftigungsverhältnisse zu haben, 5 Prozent der Befragten stehen in mehr als fünf Beschäftigungsverhältnissen (WSF, 2005, S. 61).

Der Grad der Hauptberuflichkeit in abhängiger Beschäftigung ist also relativ niedrig, was sich auch in den Erhebungen des DVV bestätigt: 2011 wurden von den 929 Volkshochschulen 693 hauptamtlich geleitet. 2011 war bei den Volkshochschulen 3.247 hauptamtliches Personal beschäftigt, davon 75 Prozent in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen. Während die Zahl hauptberuflich beschäftigten Pädagog/-innen zurückging (2010: 3.405), wuchs aber ihr Anteil an den unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen (2010: 69,5 Prozent) (Huntemann & Reichart, 2012, S. 4–5).

Wie heterogen die Qualifikation der in der Erwachsenenbildung Tätigen ist, zeigt die Erhebung des WSF ebenfalls: Zwar wird hervorgehoben, dass die Lehrenden gut ausgebildet sind und einen überdurchschnittlichen Akademisierungsgrad aufweisen, gemessen an ihrem höchsten akademischen Abschluss. Ungefähr zwei Drittel haben in irgendeiner Form im Rahmen von Diplom- oder Lehramtsstudiengängen erziehungswissenschaftliche Inhalte studiert (WSF, 2005, S. 48, vgl. auch Kraft, Seitter & Kollewe, 2009, S. 18). Das heißt im Umkehrschluss, ein Drittel der in der Erwachsenenbildung Tätigen verfügt über keine pädagogische Ausbildung.

Die Expansion des Weiterbildungsbereichs seit den 1980er Jahren hat keinen ausreichenden Grad an ‚Hauptberuflichkeit' erzeugt, soweit sich dies auf sozialversicherungspflichtige, unbefristete Stellen bei Erwachsenenbildungsträgern bezieht. Gründe hierfür sind die Tendenz der öffentlichen Hand, entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip die Verantwortung für Bildungsprozesse stärker auf die Träger und auch die Adressaten zu verlagern, was zu einer selektiven Teilnahme führt (vgl. von Hippel & Tippelt, 2011, S. 805) und gleichzeitig die Stabi-

lität des Weiterbildungssystems und damit der Einrichtungen beeinflusst (Zeuner, 2006, S. 49f.).

Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung

Es gibt eine weit zurückreichende Diskussion über die Frage, was den Kern der Tätigkeiten von Erwachsenenbildner/-innen ausmacht. Bereits in der ersten Phase der Diskussionen über notwendige Professionalisierungsprozesse wurde unterschieden zwischen organisatorischen Aufgaben, bezogen auf die Planung, Disposition und Organisation von Angeboten und der Lehrtätigkeit, also die Durchführung von Veranstaltungen (Schulenberg, 1972, S. 14). Bis heute haben sich die Arbeits- und Tätigkeitsbereiche zwar weiter ausdifferenziert und sind ständigen Veränderungsprozessen unterworfen. Trotzdem sind als Tätigkeitsschwerpunkte des Personals in der Erwachsenenbildung der Zyklus der Bedarfsklärung, Beratung, Planung und Organisation von Programmen und Veranstaltungen, Durchführung, Transfer und Evaluation auszumachen (vgl. Faulstich & Zeuner, 2010, S. 16).

„Um diesen Anforderungen entsprechen zu können, benötigt man ein breites Wissen, das sich auf das gesamte Feld der Weiterbildung bezieht, sowie die Fähigkeit zu genauer Analyse der jeweiligen Situation. Professionalität stützt sich auf Grundlagenwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf aus, sondern von speziellen Aufgabenlösungen, Deutungen, Interpretationen, Diagnosen, die in individueller Verantwortung zu treffen sind“ (Gieseke, 2011, S. 385).

Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung berühren also unterschiedliche Kompetenzbereiche. Diese können mithilfe eines Kompetenzmodells definiert werden, das auf einer Grundstruktur basiert, die jeweils inhaltlich situations-, fach- und tätigkeitsbezogen spezifiziert werden können. Erwachsenenbildner/-innen sollten über Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, soziale Kompetenzen und reflexive Kompetenzen verfügen, um professionell handeln zu können (vgl. Faulstich & Zeuner, 2008, S. 21–23).

‚Fachkompetenz‘ bezieht sich auf die Arbeitsinhalte, Arbeitsgegenstände, Arbeitsmittel. Damit wird gefragt, welches Fachwissen Erwachsenenbildner/-innen benötigen, um sich sowohl auf theoretische Kategorien wie Bildung und Lernen und ihren Unterschied beziehen zu können als auch auf den typischen Handlungszyklus.

‚Methodenkompetenz' zielt vor allem auf formale, logische und informationelle Aspekte von Lernen und die Vermittlung von Inhalten. Es geht also um didaktisch-methodische Kenntnisse zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, aber auch darum, Prinzipien wie die Teilnehmerorientierung oder die Lebensweltorientierung in ihren andragogischen Dimensionen zu verstehen und entsprechend einzusetzen.

‚Soziale Kompetenz' bezieht sich auf den Umgang mit Menschen in Kommunikations- und Kooperationsprozessen. Eine Besonderheit des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung ist es, dass sich – anders als in der Schule – gleichberechtigte Personen in Lehr-Lernprozessen gegenüberstehen. Man kann davon ausgehen, dass erwachsene Teilnehmende über vielfältige Lernerfahrungen verfügen, ihre Interessen formulieren können und mit bestimmten Erwartungen teilnehmen. Lehrende sollten die prinzipielle Positionssymmetrie durch ihr Handeln und kommunikatives Verhalten anerkennen.

‚Reflexive Kompetenz' bezieht sich sowohl auf andragogische Tätigkeiten im Rahmen von Planung und Organisation oder vorgelagerten Beratungstätigkeiten als auch auf die Leitung und Durchführung von Veranstaltungen. Es geht um die Klärung von (Interessen-)Standpunkten, biographischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Perspektiven. Im Rahmen von Lehr-Lernprozessen kommt der reflexiven Kompetenz eine dreifache Aufgabe zu:

Erstens berührt sie das individuelle professionelle Handeln von Erwachsenenbildner/-innen in Bezug auf die durch sie verantworteten Tätigkeiten und schließt eine kritische Hinterfragung der jeweils übernommenen Rolle unter Berücksichtigung der jeweiligen strukturellen und organisationalen Rahmenbedingungen mit ein. Sie können unterschiedliche Ausprägungen haben und erfordern Verantwortungsübernahme. Der Handelnde sollte also eine distanzierte, beobachtende Haltung einnehmen.

Zweitens ist Reflexionskompetenz als methodische Kompetenz zu verstehen, die es Lehrenden ermöglicht, die Perspektiven der Teilnehmenden und Lernenden einzunehmen, um die sich bei ihnen ereignenden Prozesse nachzuvollziehen, ihre jeweiligen Lerninteressen, -begründungen und -strategien oder auch ihre unter Umständen begründeten Lernwiderstände in Bezug auf den Gegenstand zu verstehen. Reflexion erfordert Empathie in Bezug auf die gegenüberstehenden Personen.

Drittens sollten Lehrende Lernende dabei unterstützen, individuelle Reflexionsprozesse zu initiieren und weiter zu entwickeln, also Bildungsprozesse in Gang zu setzen.

Hinzu kommen Aufgaben, die mit ‚Netzwerken' und Projektmanagement bezeichnet werden, da von den Einrichtungen lokale und regionale Kooperationen erwartet werden sowie auch die Einwerbung von Projekten (Gruber & Wiesner, 2012, S. 10).

Diese Aufgabenzuschreibungen spiegeln sich auf internationaler Ebene in der Beschreibung von Schlüsselkompetenzen (*key competences*), über die Erwachsenenbildner/-innen (genannt *adult learning professionals*) verfügen sollten. Eine von der EU beauftragte Forschergruppe hat über Befragungen der Akteure Tätigkeitsfelder identifiziert und aus diesen übergeordnete Schlüsselkompetenzen abgeleitet, die für alle in der Erwachsenenbildung professionell tätigen Personen Gültigkeit haben (Buiskool & Broek, 2012, S. 99; Buiskool et al., 2010, S. 9–11).

A 1:	'Personal competence': being a fully autonomous lifelong learner
A 2:	'Interpersonal competence': being a communicator, team player and a networker
A 3:	'Professional competence': being responsible for the further development of adult learning
A 4:	'Expertise' (theoretical/practical knowledge: being an expert in a field of study/practice)
A 5:	'Competence in empowering' the adult learners
A 6:	'Competence in dealing' with heterogeneity and diversity groups

Diesen übergeordneten Kompetenzen werden dann jeweils weitere Kompetenzen zugeordnet, die notwendige Fähigkeiten für Einzeltätigkeiten beschreiben (z.B. Veranstaltungsplanung, Lehren, Beraten, Evaluieren) und sie werden bezogen auf 13 einzelne Tätigkeitsfelder. Ziel der Studie ist es, über die Definition dieser Kompetenzen den Professionalisierungsprozess von Erwachsenenbildner/-innen zu unterstützen, in dem ihre Erfahrungen und Fähigkeiten den Kompetenzen zugeordnet und mithilfe existierender Validierungs- und Zertifizierungssysteme wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)

eingestuft werden. Damit soll es möglich werden, auch informell erworbene Kompetenzen anzuerkennen. Langfristiges Ziel ist es, den Professionalisierungsprozess qualitativ zu verbessern und abzusichern (ebd., S. 18).

Inhaltlich stimmen die Tätigkeitsbeschreibungen deutscher und europäischer Erhebungen weitgehend überein und es zeichnet sich ab, dass die Entwicklung von Kompetenzen für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung immer wichtiger wird, da sich Arbeitsformen verändern, traditioneller Unterricht seltener wird und die Selbstständigkeit der Teilnehmenden deutlicher in den Vordergrund rückt, wodurch sich das Profil der Dozenten vom Lehrenden zum ‚Lernhelfer' wandelt. Trotzdem lässt sich mit Hans Tietgens feststellen: Erwachsenenbildung „[…] hat es seit eh und je als ihre Aufgabe angesehen, Menschen zu selbständigem Weiterlernen zu verhelfen" (Tietgens, 1988, S. 41). Es wird auch in Zukunft darum gehen, Lernpotenziale in der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden zu fördern.

Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/-innen

Der Professionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung ist zum einen gekennzeichnet von einem Bemühen um seine Akademisierung und damit auch der Etablierung der Disziplin Erwachsenenbildungswissenschaft (vgl. Egetenmeyer & Schüßler, 2012; Schmidt-Lauff, 2009). Seinen Ausdruck fand dies in Deutschland in der Aufnahme des Fachs als Studienrichtung im Rahmen des grundständigen Diplomstudiengangs Pädagogik seit Anfang der 1970er Jahre.

Heute sind diese fast vollständig in BA-/MA-Studiengänge umgewandelt, teilweise wurden die Studienrichtungen Erwachsenenbildung erhalten oder es erfolgten Spezialisierungen für die Bereiche Bildungsmanagement oder Beratung (vgl. Faulstich, Graeßner & Walber, 2012, S. 33; Kraft, 2011, S. 417). Daneben finden sich häufig temporär existierende Zusatz- oder Weiterbildungsstudiengänge für Personen, die bereits in der Erwachsenenbildung tätig sind (Faulstich Graeßner & Walber, 2012, S. 35). Zumeist schließen sie mit Zertifikaten ab, mittlerweile auch mit einem MA. Hier nähert sich die deutsche Studienorganisation internationalen Gepflogenheiten an, wo häufig ein MA in Adult Education zur Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse und parallel zur einschlägigen beruflichen Tätigkeit studiert wird.

Die Ausdifferenzierung der Tätigkeitsformen und Beschäftigungsverhältnisse und ein Anwachsen der Zahl derjenigen, die in unterschiedlichen Konstellationen nebenamtlich in der Erwachsenenbildung vor allem im Bereich der Vermitt-

lung tätig sind, hat zu unterschiedlichen Entwicklungen in Bezug auf die Unterstützung ihres Professionalisierungsprozesses geführt. Von Bedeutung ist das Ergebnis der WSF-Studie, nach der Personen, die nebenamtlich in der Erwachsenenbildung tätig sind, zwar häufig über pädagogische Grundkenntnisse verfügen, selten aber über spezifische Kenntnisse und Kompetenzen im Hinblick auf andragogisches Handeln.

Als Konsequenz führte dies zur Entwicklung unterschiedlicher Angebote: sie reichen von der Anerkennung von im Beruf erworbenen Kompetenzen bis zu modulartig aufgebauten zertifizierten Lehrgängen (vgl. Egetenmeyer & Schüßler, 2012, S. 28ff.). Beispiele für die Zertifizierung von beruflich erworbenen Kompetenzen sind die Weiterbildungsakademie (wba) in Österreich (Heilinger, 2012) und das „Baukastensystem zur Ausbildung der Ausbildenden" (AdA-Baukastensystem) in der Schweiz. Mit Hilfe dieses modularen Systems können sich Kursleiter/-innen der Erwachsenenbildung weiterbilden (Eckhardt-Steffen, 2012). An der TU Dresden wurde das Bilanzierungsinstrument KOMPASS für Erwachsenenbildner/-innen im Land Sachsen entwickelt (Böhm & Wiesner, 2012). Ein weiterer Schritt der Professionalisierung berufserfahrener Nicht-Akademiker/-innen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, ist ein berufsbegleitendes MA-Studium der Erwachsenenbildung, das in Österreich in Kooperation mit der Universität Klagenfurt und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl angeboten wird. Ausgehend von über die wba zertifizierten Kompetenzen können ECTS-Punkte anerkannt werden und dann Kurse des berufsbegleitenden Studiums besucht werden (Brünner, Gruber & Huss, 2012, S. 100).

Für Deutschland schlagen Kraft, Seitter & Kollewe (2009) ein Referenzmodell vor, das die Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung Beschäftigten unterstützen soll. Sie haben Vorschläge für ein Grundzertifikat und ein darauf aufbauendes Fortbildungszertifikat entwickelt (vgl. auch Kraft, 2011; Seitter, 2011). Dieses Modell ist aber noch nicht in die Praxis umgesetzt worden.

Ähnlich wie das von der EU in Auftrag gegebene Projekt zur Definition von Handlungskompetenzen in der Erwachsenenbildung hat auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gemeinsam mit anderen europäischen Einrichtungen zur Erwachsenenbildung – Forschungsinstituten, Universitäten, Praxiseinrichtungen – einen Vorschlag zur Kompetenzdefinition, Validierung und Zertifizierung und Vermittlung formuliert (Bernhardsson & Lattke, 2012).

Perspektiven für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung

Das ‚Irreguläre', das der Profession der Erwachsenenbildung in den 1960er Jahren zugeschrieben wurde (vgl. Schulenberg, 1972, S. 9), hat sich in vielen Bereichen erhalten. Zwar gibt es seit mehr als 40 Jahren akademisch-wissenschaftliche Studiengänge, die auf hauptberufliches professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung vorbereiten, aber gleichzeitig haben sich Tätigkeitsformen und Beschäftigungsverhältnisse weiter ausdifferenziert und die Zahl derjenigen, die in unterschiedlichen Konstellationen nebenamtlich in der Erwachsenenbildung vor allem im Bereich der Vermittlung in prekären Beschäftigungsverhältnissen tätig sind, ist weiter angewachsen (DIE, 2010, S. 79).

Perspektivisch wird von einer weiteren Differenzierung des beruflichen Feldes ausgegangen (vgl. Gieseke, 2011; Seitter, 2011), die von dem Anspruch des selbstorgansierten Lernens im Rahmen lebenslanger Lernprozesse abgeleitet wird. Dies wird einen höheren Bedarf an Lernberatung und -begleitung nach sich ziehen. Gleichzeitig vermutet man eine Ausdehnung der Lernphasen des Einzelnen vor allem als informelles Lernen und eine Ausweitung des Wissens wird zu neuen Aneignungs- und Verarbeitungsformen von Wissen führen (Seitter, 2011, S. 124). Als weiteren Aspekt andragogischen Handelns, der in den letzten Jahren verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit erfuhr, hebt Helga Schicke (2012) die Organisationen als Kontext von Professionalität hervor. Sie verweist auf das reziproke Verhältnis, in dem Gesellschaft, Träger und Einrichtungen und in der Erwachsenenbildung Beschäftige stehen. Eine Beziehung, deren Konsequenzen die ihrer Einschätzung nach in Zukunft vor allen Dingen aufgrund der ständigen Transformationsprozesse von Organisationen stärker berücksichtigt werden sollte. Denn die Beschäftigten werden vor die Alternative gestellt, sich diesen Veränderungen entweder passiv anzupassen oder aktiv in die Gestaltung einzugreifen. Dies setzt wiederum Vorstellungen und Zielsetzungen voraus, die von der Erwachsenenbildung selbst formuliert werden müssten und nicht von den Trägern.

Die zurzeit diskutierten Vorschläge zur Professionalisierung von in der Erwachsenenbildung tätigen Personen konzentrieren sich sehr stark auf die nachholende Vermittlung bestimmter Schlüsselkompetenzen, die als grundlegend für professionelles Handeln erachtet werden. So wichtig diese auf der Handlungsebene sicherlich sind, verstellen sie aber den Blick auf das Anliegen der Erwachsenenbildung als Disziplin und als gesellschaftlich und politisch begründetes Handlungsfeld. Es greift zu kurz, separierte Kompetenzen zu vermitteln, wenn dabei der übergreifende Anspruch der Erwachsenenbildung, Bildungs-

prozesse Erwachsener anzuregen, als Zentralwertbezug verloren geht. Vergessen wird damit auch das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, Teil einer sozialen (Bildungs-)Bewegungen zu sein, was mehr bedeutet als ‚Lernermöglicher' individuelle Lernprozesse zu unterstützen. Ein solches Aufgabenverständnis birgt die Gefahr, dass sich die Akteure der Erwachsenenbildung in Bezug auf ihr professionelles Handeln instrumentalisieren lassen, indem sie unreflektiert ökonomisch und politisch begründete Forderungen zum Lebenslangen Lernen bedienen. Damit geben sie gleichzeitig eine genuine Zielsetzung der Erwachsenenbildung auf, gesellschaftliche und individuelle Emanzipation durch Bildung zu unterstützen, was zu einer erneuten Infragestellung ihrer Eigenständigkeit führen könnte.

Literatur

Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2012). Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa* (S. 109–125). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bilger, F. & Rosenbladt, B. von (Hrsg.) (2011). *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Böhm, J. & Wiesner, G. (2012). Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS (Kompetenzpass für Weiterbildner/innen) – diskursive Entwicklung, Erprobung und Einsatzempfehlungen. In E. Gruber & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen* (S. 117–129). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Brünner, A., Gruber, E. & Huss, S. (2012). Qualifizierung des Weiterbildungspersonals: Ergebnisse aus dem begleitenden Evaluationsprozess der Weiterbildungsakademie Österreich. In E. Gruber & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen* (S. 97–114). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Buiskool, J. & Broek, S. (2012). Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal: Ein Inventar der Europäischen Praxis. In I. Sgier und S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Projekten* (S. 87–107). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Buiskool, J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A. & Zarifis, G.K. (2010). *Key Competences for Adult Learning Professionals. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals. Final Report*. European Commission, Project No. B3542. Zoetermeer. URL http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Eckhardt-Steffen, R. (2012). Aus der Praxis – für die Praxis. Kompetenzprofile in der höheren Berufsbildung der Schweiz. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Projekten* (S. 47–63). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2012). Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnungen und professionalitätsbezogene Systematik. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Projekten* (S. 17–34). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faulstich, P., Graeßner, G. & Walber, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. Zur Situation des Studiums in der Erwachsenbildung im BA-/MA-System. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung.* Weinheim: Beltz.

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (3. Aufl.) Weinheim: Juventa.

Gieseke, W. (2011). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 385–403). Wiesbaden: VS-Verlag.

Gruber, E. & Wiesner, G. (2012). Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Herausforderung. In E. Gruber & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen* (S. 9–22). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Heilinger, A. (2012). Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich. In E. Gruber & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen* (S. 59–81). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hippel, A. von & Tippelt R. (2011). Adressaten- Teilnehmer und Zielgruppenforschung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 801–811) Wiesbaden: VS-Verlag.

Huntemann, H. & Reichart E. (2012). *Volkshochschulstatistik* 50. Folge, Arbeitsjahr 2011. Bonn: DIE. URL http://www.die-bonn.de/doks/2012-volkshochschule-statistik-01.pdf [03.12.2012]

Kraft, S. (2011): Berufsfeld Weiterbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 405–426) Wiesbaden: VS-Verlag.

Kraft, S., Seitter, W. & Kollewe, L. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Lundgreen, P. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 19–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungsprofessionalität. Ansprüche und Realitäten.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Reischmann, J. (2001). Ist Professionswissen lehrbar? In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln.* Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2001. Beiheft zum Report (S. 81–88). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schmidt-Lauff, S. (2009). Professionelle Handlungsfelder und -ebenen in der Erwachsenenbildung. In C. Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Erwachsenenbildung.* Weinheim: Juventa. DOI: 10.3262/EEO16090010

Schmidt-Lauff, S. & Lehmann, A. (2012). Entwicklungsstränge im Professionalisierungsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungs-

verfahren. In E. Gruber & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen* (S. 23–41). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schulenberg, W. (Hrsg.) (1972). *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung.* Braunschweig: Georg Westermann.

Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 122–137.

Strauch, A. & Pätzold, H. (2012). Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Projekten* (S. 67–86). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Strunk, G. (1988). *Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In G. Wiltrud, H. Tietgens, O. Schaeffter, A. Venth & C. W. Mueller (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung Kerpen (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen*. Schlussbericht. Bonn, Berlin: BMBF. URL http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [19.02.2012]

Zeuner, C. (2011). Lernen ohne Grenzen: Europäische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung. In R. Arnold & A. Pachner (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* Bd. 69 (S. 145–162). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zeuner, C. (2008). Erwachsenenbildung. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Grundkurs Erziehungswissenschaft* (S. 532–555). Reinbek bei Hamburg: rowohlt Taschenbuchverlag.

Zeuner, C. (2006). Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Zeitraum 1990–2006–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten.* Festschrift für Peter Faulstich (S. 41–60). Weinheim: Juventa.

Prof. Dr. Benno Hafeneger, geb. 1948

Professor für Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, außerschulische Jugendbildung, Jugend und Rechtsextremismus.

Benno Hafeneger

Professionalität in der Jugendbildung

In der außerschulischen Jugendbildung hat sich in einem langen Professionalisierungsprozess auch eine spezifische und abgrenzbare Professionalität mit zugehörigen Kompetenzmerkmalen herausgebildet. Das Lern- und Bildungsfeld gehört zum Bereich der non-formalen Bildung und grenzt sich ab von der formalen (schulischen) und der mehr informellen Bildung in der Familie, in Jugendarbeit, Medien und Peer-Gesellungsformen. Es hat nach SGB VIII (§ 11, Abs. 3 KJHG) und Landesgesetzen (Jugendbildungsgesetze) sowie nach kommunalen Förderrichtlinien einen eigenen Bildungsauftrag mit vielfältigen Bildungsangeboten, die von öffentlichen und freien Trägern ausgehen. Die Bildungsangebote finden in der Freizeit und im Rahmen von Freistellungsgesetzen (z.B. Bildungsurlaub, Weiterbildung, Juleica) statt, zu denen sich Jugendliche und junge Erwachsene anmelden und an denen sie freiwillig teilnehmen. Die Jugendbildung bezieht sich nach dem SGB VIII als Teil der Jugendarbeit auf „allgemeine, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung“ (§ 11, Abs. 3).

Historische Hinweise

Die Diskussion um Professionalisierung (als Prozess) und Professionalität (als Merkmale, Kompetenz und Handlungsperspektive) reicht zurück bis in die Zeit der Entstehung der Jugendphase, die Entwicklung des außerschulischen Lern- und Bildungsfeldes ‚Jugendarbeit‘ (als Teil der ‚Jugendpflege‘) mit seinen

freien und öffentlichen Trägern zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Weiter ist sie verbunden mit den jeweiligen staatlichen und gesellschaftlichen Interessen (Jugendpolitik) an der jungen Generation sowie den gesetzlichen Regelungen als zeitbezogenen Kompromissen, dann der Etablierung von wissenschaftlichen Ausbildungsstätten und der Produktion von wissenschaftlichem Wissen über die junge Generation (Dudek, 1990; Hafeneger, 1992; Naudascher, 1990).

Das Feld der außerschulischen Jugendbildung und ihrer Profession hat sich mit der Geschichte der Jugendpflege/-arbeit und hier der Profession der ‚Jugendpflege(r)' herausgebildet. Sie beginnt in der wilhelminischen Zeit mit den „Preußischen Jugendpflegererlassen" zu Beginn des 20. Jahrhunderts, entwickelt sich in der Weimarer Republik mit dem „Reichsjugendwohlfahrtsgesetz" (RJWG) und erfährt ihre Differenzierung in der Geschichte der Bundesrepublik mit der Bundes- und Ländergesetzgebung (Kinder- und Jugendhilfegesetz auf Bundesebene) sowie dem Kinder- und Jugendplan (KJP) des Bundes. Die Jugendbildung ist in die Geschichte und Herausbildung der Kinder- und Jugendhilfe, der sozialen Berufe und der Entwicklung von akademischen Ausbildungsstätten eingebunden. Das gilt vor allem für das Feld der kommunalen Jugendpflege und die Profession des primär männlichen kommunalen Jugendpflegers mit den sich entwickelnden Bildungs-/Seminarangeboten, dem Lernen und der Bildung in Jugendheimen (offene Jugendarbeit) und von bzw. in Jugendverbänden. Erst in der Geschichte der Bundesrepublik – und hier vor allem seit den 1970er Jahren – bilden sich die eigenständigen Arbeitsfelder der außerschulischen Jugendbildung und die Profession mit akademischer Ausbildung als Jugendbildungsreferent/-in, pädagogischer Mitarbeiter/-in und Dozent/-in heraus.

In der Geschichte der Bundesrepublik entwickelt sich in mehreren Phasen ein differenziertes Arbeits- und Berufsfeld der Jugendarbeit, zu dem auch die Jugendbildung gehört (Lindner, 2006). Das gilt zunächst vor allem für die Bildungsangebote in zahlreichen Jugendgruppenleiterschulen, (Jugend-)Bildungsstätten, Jugendhöfen und Akademien in staatlicher und freier (z.B. verbandlicher, gewerkschaftlicher, kirchlicher) Trägerschaft. Deren Auftrag war u.a., zur Integration der jungen Generation in die demokratische verfasste Republik und mit ihren Angeboten zur Demokratieerziehung (*reorientation* und *re-education*) beizutragen sowie experimentelle Methoden, Arbeitsformen und didaktische Konzepte für die Aus- und Fortbildung von ehrenamtlichen Mitarbeitern/-innen (Jugendgruppenleitern/-innen) zu entwickeln. Dabei wird nach Müller in den Gründerjahren „eine enge Verbindung zwischen politischer Bildung, kommunikativer Kultur und Kunst gesehen und gesucht" (Müller, 1988, S. 56).

Der Professionalisierungsprozess in der Jugendarbeit/-bildung erfolgte dann vor allem in den 1960er und 70er Jahren; so gab es im Jahr 1966 etwa 1.000 hauptberufliche Mitarbeiter/-innen in der Jugendarbeit der Jugendverbände (als größten freien Trägern), von denen viele auch für die Jugendbildung zuständig waren. Vor dem Hintergrund von Reform- und Modernisierungsprozessen im Bildungsbereich entwickelten sich neben der sportlichen, kulturellen und fachlichen vor allem die politische Jugendbildung zum Zentrum der außerschulischen Bildungsangebote und der Professionalisierung (Hafeneger, 1998; Hafeneger, 2012a). Die Entwicklung von Professionalisierung und Professionalität ging einher mit der Etablierung von Ausbildungsgängen an Fachhochschulen und Universitäten sowie den Einstellungsvorgaben durch Landesgesetze und Richtlinien. Mit den Jugendbildungsgesetzen der Länder beginnt eine sukzessive (aber nicht linear sich entwickelnde) Professionalisierung des Arbeitsfeldes der außerschulischen (politischen) Jugendbildung und zu den politisch-pädagogischen Dimensionen und theoriegeleiteten Begründungen der Profession werden vor allem Mit- und Selbstbestimmung, Aufklärung und Reflexion, Mündigkeit und Emanzipation, Kritik- und Handlungsfähigkeit (Lüers, 1979).

Die Profession gibt es in der weiteren Entwicklung mit den Bezeichnungen als Jugendbildungsreferenten/-innen, pädagogische Mitarbeiter/-innen und Fachkräfte in unterschiedlichen Arbeitsfeldern und Schwerpunkten. Dies sind neben der politischen Bildung die Felder der kulturellen, sportlichen, ökologischen, historisch-politischen, gesundheitlichen, arbeitsweltbezogenen, religiösen, sozialen, internationalen und interkulturellen Bildung, der Jungen- und Mädchenbildung, der Medien- und Bewegungsbildung, der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, der Menschenrechts- und Diversity-Pädagogik (Hafeneger, 2012a). Beschäftigt sind die hauptamtlichen Mitarbeiter/-innen bei freien Trägern wie den Jugendverbänden/-ringen, in Jugendbildungs- und -begegnungsstätten, in Kirchen, Akademien, Gewerkschaften, bei Arbeit und Leben, dann bei Parteien und Stiftungen; weiter bei der kommunalen Jugendförderung (z.B. Jugendbildungswerken), in Volkshochschulen, bei der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung. Die Finanzierung der Profession erfolgt (anteilmäßig) über die Träger, öffentliche Mittel aus kommunalen und Landeshaushalten und dem Kinder- und Jugendplan (KJB) des Bundes sowie aus zeitlich befristeten Projektmitteln von Stiftungen, Ministerien, der EU für spezifische Bildungsprogramme, Angebote und Aktivitäten.

Rahmung der Profession

Das professionelle Kompetenz- und Aufgabenprofil der Jugendbildung ist in den gesetzlichen Vorgaben und den Kontexten von Trägern und deren Angeboten ausgewiesen. Es ist eingebunden in die jeweils zeitbezogenen bildungs- und wohlfahrtspolitischen Interessen und Konstellationen sowie die Bedeutung von Jugendpolitik. Zu den rahmenden Eckpunkten zählen insbesondere folgende Aspekte:

1. Die unterschiedlichen zeitdiagnostischen Diskurse unterhalb von Meta-Erzählungen sowie zentrale Tendenzen. Dazu zählen Marktlogiken und Ökonomisierung des Lebens mit dem Paradigma und teleologischen Denken von Planbarkeit, Messbarkeit und Steuerbarkeit mit der Frage, in welcher (komplexen und unübersichtlichen) Gesellschaft wir leben und wie deren Entwicklungen und Prozesse, Krisen und Problemkonstellationen – vor allem mit Blick auf die junge Generation – zu beschreiben und zu erklären sind.

2. Die sich gravierend verändernden Bedingungen des Aufwachsens in den letzten Jahrzehnten sind – wie zahlreiche empirische Befunde zeigen – mit den Merkmalen einer sich herausbildenden eigenständigen, entgrenzten und beschleunigten, langen und verschulten, gespalteten und prekären Jugendphase verbunden; weiter mit Tendenzen wie Mobilität, Individualisierung und Pluralisierung von Milieus, von Lebensformen, -stilen und -kulturen. Ambivalenzen und Ungewissheiten kennzeichnen die lange und sich gleichzeitig verdichtende Jugendphase. Die Statuspassage Jugend (als Jugenden im Plural) ist „immer“ weniger als eigenständige, in sich eingrenzbare Lebens- und Bildungsphase zu identifizieren (Bingel, Nordmann & Münchmeier, 2008; Wahler, Tully & Preiß, 2008). „Damit zerfällt die einheitliche kollektive Statuspassage Jugend – in unterschiedliche, einer je eigenen zeitlichen Logik folgenden Teilübergänge – wie es die These von der ‚Entstrukturierung‘ behauptet. Zudem streuen diese Teilübergänge biographisch immer weiter“ (Kühnlein, 2010, S. 11). Dabei haben die Freiheitsgrade und Chancen ebenso zugenommen wie die Anforderungen und Risiken.

3. Es ist eine bestimmte gesellschaftliche Praxis, die das Strukturmuster Jugend erzeugt und nicht etwa die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lebensaltersgruppe. Danach können wir Jugend nach wie vor als eine biographische Phase zwischen Kindheit und Erwachsenen betrachten, die mit bestimmten ‚Entwicklungsaufgaben‘ befasst und gegenüber der Kindheit deutlich erhöhten Freiräumen und Handlungschancen ausgestattet ist, zu-

gleich aber auch mit strukturellen Rahmenbedingungen und Restriktionen (u.a. ökonomische Abhängigkeit, verengter Blick auf das ‚Human-Kapital') insbesondere im Vergleich zu Erwachsenen verbunden ist (BJK, 2009). Die junge Generation lebt in der gespalteten Situation, in der sie eher früher sozio-kulturell unabhängig und erwachsen wird und gleichzeitig sozio-ökonomisch eher länger von der Erwachsenengesellschaft (den Eltern, Transferleistungen) abhängig bleibt.

4. In einer langen Tradition haben unterschiedliche theoretisch-konzeptionelle Ansätze die Jugendbildung mit demokratisch-emanzipatorischen, subjektorientierten, sozial-räumlichen und beziehungsorientierten Fundierungen fachlich und als professionelle Orientierung begründet; weiter gibt es vielfältige konzeptionelle Ansätze, z.B. in der Mädchen-/Jungenbildung, in der politischen, interkulturellen, ökologischen, internationalen, medienorientierten, arbeitsweltbezogenen, bewegungsorientierten, ästhetischen, erlebnisorientierten, antirassistischen und religiösen Bildung (Hafeneger, 2012a, 2012b).

5. Ausgehend von einem merkmalsorientierten Professionsbegriff findet die Profil- und Kompetenzentwicklung der Profession in der akademischen Ausbildung im Rahmen der Modulstruktur von bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten und Hochschulen (Akademisierung, Verwissenschaftlichung) sowie in den Qualifizierungsprozessen *on the job* (in der Fort- und Weiterbildung, in Teamgesprächen, Supervision etc.) statt. Für die Profession ‚Jugendbildung' gibt es kein eigenes systematisch ausgebautes und modular-curricular entwickeltes Ausbildungssystem im Spannungsfeld von Kinder-/Jugendforschung, bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studium, Theorie-Praxiskontakten und Weiterbildung (Thole, Wegener & Küster, 2005). Bezugswissenschaften sind neben den Erkenntnissen aus der Jugendforschung und Beiträgen aus der Jugendarbeit vor allem die Bildungs- und Erziehungswissenschaft, dann die Sozialwissenschaften, Politikwissenschaft und Psychologie.

6. Die Jugendbildung ist von politischen Regelungen und Entscheidungen vor allem in der Bildungs- und der Jugendpolitik abhängig und hier mit der Frage verknüpft, ob sich deren Instrumente (Gesetze, Richtlinien, Förderpolitik) auf die tatsächliche Verfasstheit der heutigen Lebenslage Jugend beziehen. Dabei bedarf es nach dem Bundesjugendkuratorium (BJK) „einer jugendpolitischen Konzeption, die eine Thematisierung der Gesamtsituation von Jugendlichen, ihrer Sichtweisen, Erfahrungen und Lebenslagen unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen ins Auge fasst" (BJK, 2009, S. 13).

7. Das Feld ist weiter von Strukturelementen und einem auszubalancierenden Spannungsfeld bestimmt, zu denen u.a. die jeweiligen Förder- und Trägerinteressen, das Professionswissen und -können, die Bildungsbedürfnisse und Interessen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die rechtlichen und materiellen Bedingungen (Ressourcen) sowie die (professionellen) Spielräume im Feld der Träger zählen.

Professionsfeld

In der neueren Geschichte des Bildungswesens und -systems sowie der Differenzierung der Jugendpflege/-arbeit hat sich mit der außerschulischen Jugendbildung unter dem Aspekt von ‚Bildung in der Freizeit' und als Baustein von *lifelong learning* ein breites und differenziertes Spektrum von Strukturen und Trägern, Bildungsorten und Angeboten, Finanzierung und Förderung sowie ein traditionsreicher normativer und theoretisch-konzeptioneller Horizont mit zugehörigen Praktiken entwickelt (Hafeneger, 2012a; Lange, 2010; Lüders & Behr-Heintze, 2009; Thole, 2000). Der Versuch, über das Feld und die Institutionen einen Überblick zu geben, muss mit einer Reihe von Unschärfen und Begründungsverpflichtungen fertig werden. Der Begriff außerschulische Jugendbildung bündelt heterogene Praxisfelder, Institutionen, Arbeitsformen und Zielgruppen. So werden in einem neueren Handbuch (Hafeneger, 2012a) neben bildungstheoretischen Reflexionen und strukturellen Einordnungen insgesamt 23 themenbezogene non-formale Handlungsfelder vorgestellt, die zeigen, wie differenziert und vielschichtig die Trägerlandschaft, die konzeptionellen Ansätze, offenen Curricula und Praxisentwicklungen sind. Danach umfasst und ermöglicht die außerschulische Jugendbildung u.a. die politische, kulturelle, interkulturelle, religiöse, soziale, technische, historisch-politische, ökologische, berufsorientierte, biografische, internationale, globalisierte, sexuelle, körperbezogene Bildung; dann die Menschenrechts-, Gesundheits-, Medien-, Mädchen-, Jungenbildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Bildung gegen rechtsextreme Orientierungen.

Die Breite der professionellen Arbeitsfelder begründet sich bildungstheoretisch und fachpolitisch – so die pädagogische Denkfigur – aus der Perspektive der verlängerten Jugendphase, des aktiven, adoleszenten Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 12 und 27 Jahren, die mit ihren Übergängen, Bewältigungsaufgaben und Entwicklungslogiken auf der Suche nach Orientierung und Inspiration, Identität und Integration sind. Dabei bieten außerschulische Bildungsorte und -zeiten Gelegenheiten für selbstgesteuerte Reflexions- und Wissenserwerbsprozesse; sie sind – im klassischen und engeren

Sinne – gekennzeichnet von Einmal- und Kurzzeitveranstaltungen (in Form von Seminaren, Tagungen, Fortbildungen, Schulungen, Ausbildungen, Workshops, Reisen etc.), dann auch von längerfristigen Kooperationskontexten und Projekten. Hier ist die Profession zuständig für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von spezifischen non-formalen (trägerbezogenen) Angeboten und Schwerpunkten, Programmen und Formaten. Solche non-formalen Bildungsangebote und Absichten folgen einem offenen Curriculum, schwach vorstrukturierten Lernsettings und pädagogisch intendierten Absichten. Hierzu zählen Bildungsangebote wie Seminare, Fortbildungen, Schulungen, Workshops und vielfältige produktive Formate der Aneignung und Gestaltung (z.B. Theater, Musik, Reisen, Web 2.0), der Bewegung und von Körpererfahrungen (Niekrenz & Witte, 2011). Die Lernsettings sind bei aller Planung immer auch offen und flexibel, die Teilnehmer/-innen sind als Akteure aktiv in die inhaltlichen Akzentsetzungen, den Verlauf und die Gestaltung der Bildungsvorhaben einbezogen. Hier gilt für erfolgreiche Bildungsprozesse, dass „arrangierte Bildungssettings auf der einen Seite in Rechnung stellen müssen, dass Lernende selbst konstitutiv am Bildungsgeschehen zu beteiligen sind, dass sie aber zugleich auf der anderen Seite auch gezielte Lernstimuli und gestaltete Lernumgebungen benötigen“ (Rauschenbach, 2009, S. 111).

Der wissenschaftlich-systematische und empirische Blick auf die formale Bildung (vor allem in der Schule als zentralem formalen Bildungsort), die nonformale Bildung (u.a. angeboten von Trägern der Jugendarbeit/-bildung, Bildungsstätten, Akademien) und die informelle Bildung (im Jugendleben, im Alltag der Kinder- und Jugendarbeit) sowie auf die jeweiligen Implikationen (Formate, Settings, Bildungsgelegenheiten/-prozesse) hat in den letzten Jahren einen Bildungsdiskurs zwischen und innerhalb der jeweiligen Akteursgruppen provoziert (Harring, 2007; Lüders & Behr-Heintze, 2009; Otto & Kutscher, 2004; Otto & Rauschenbach, 2004; Tippelt & Schmidt, 2009). Dabei wird die außerschulische Jugendbildung im engeren Sinne als non-formale und im weiteren Sinne auch als informelle Bildung definiert und verstanden. Hier sind vor allem die Jugendverbandsarbeit und offene Jugendarbeit (aber auch die Jugendsozialarbeit) neben ihren non-formalen Bildungsangeboten ein vielfältiges Feld der informellen Bildung resp. von situiertem Lernen sowie von Bildungsgelegenheiten. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernen eng mit der Situation verknüpft ist und Bildung wird als ein aktiver Prozess charakterisiert, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der politischen, sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet (BMFSFJ, 2005; Coelen & Gusinde, 2011).

Professionelles Profil

In der Diskussion um das Kompetenzprofil, die Qualifikationen und Merkmale der Profession sind seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts – orientiert an bzw. verwoben mit theoretisch-konzeptionellen Debatten und Theorien der Jugendarbeit – unterschiedliche normative Begründungen angeboten worden. Das gilt vor allem für die politische Jugendbildung, die zeitweise zum Zentrum der Diskurse wird und für die zunächst Orientierungen wie ‚Aufklärung und Mündigkeit' (Adorno, dann: Müller, Kentler, Giesecke, Mollenhauer), ‚Klasse' (Liebel, Lessing), ‚Emanzipation' (Mollenhauer), ‚Interessen und Bedürfnisse' (Damm), ‚Erfahrungen' (Negt), dann neuere Differenzierungen, wie ‚sozialräumliche Orientierung' (Böhnisch, Rudolph & Wolf, 1998; Kiesel, Scherr & Thole, 1998) oder ‚Subjektorientierung' (Scherr, 1998) angeboten werden. Neben vielen Einzelfeld- und themenbezogenen Begründungen werden in der weiteren Diskussion als gemeinsame und rahmende Denktraditionen und Orientierungen vor allem Aufklärung und Vernunft, Kritik und Demokratie, Subjektorientierung und Emanzipation als normatives Selbstverständnis des Feldes und einer Pädagogik akzeptiert, die sich als eine politische Pädagogik versteht (Lösch & Thimmel, 2010). Von dem non-formalen Feld mit seinen unterschiedlichen Formaten und Settings sollen – so das gemeinsame Interesse – bildungsorientierte, aufklärende Kompetenz gewinnende und emanzipatorische Impulse ausgehen. Es soll mit seinen Angeboten, seiner Lernkultur und mit produktiven Irritationen ein von Rationalität und Diskursfreundlichkeit geprägter Bildungsraum sein. Auf die prägenden Potenziale, Bedeutungen und elementaren Erfahrungen non-formaler Bildungsangebote für die Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung, die Biografie und Integration der jungen Generation ist wiederholt hingewiesen worden. Sie liegen nach Rauschenbach (2009) in Bereichen wie ‚Erkenntnis-, Reflexions- und Orientierungsgewinn', ‚kritische Aufklärung und Handlungsfähigkeit', ‚Demokratie, Teilhabe und Partizipation', ‚Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserfahrungen', ‚Aneignung und Gestaltung von sozialen Räumen', ‚Einmischung und Protest', ‚kulturelle Praxen', ‚Anerkennung und Strategien der Lebensbewältigung', ‚Körper- und Bewegungserleben'.

Für das Professionsprofil hat Giesecke den Begriff des ‚Lernhelfers' angeboten, der „Lernen ermöglichen" (Giesecke, 1987, S. 13) soll; dabei versteht er pädagogisches Handeln als eine spezifische Form des sozialen (d.h. wechselseitigen) Handelns und der pädagogischen Beziehung. Er unterscheidet mit „Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren" fünf Grundformen pädagogischen Handelns und in dieser Denktradition schaffen Pädagogen vor allem Gelegenheiten und Arrangements für Lernen (Ermöglichungsdidaktik).

Sie organisieren Lernen und moderieren Prozesse, sie stellen sich mit ihren Kenntnissen, Möglichkeiten und Angeboten zur ‚Verfügung'; weitere Begriffsangebote sehen die Profession je nach Feld und Handlungsbereich als Netzwerker, Drehpunktperson, Boundary-Management und Reflexionsunterstützer sowie als interessante und interessierte, biografiebegleitende Zeitgenossen (Erwachsene) (Helsper & Tippelt, 2011). Deren personale Bedeutung wird weiter in Lern- und Bildungsprozessen gesehen, Jugendlichen in einer ‚einbettenden Kultur' Chancen und Gelegenheiten zu eröffnen, sich in entwicklungsfördernde und kreative Netzwerke, in prosoziale Milieus und Lebenswelten einzubinden. Damit begründet sich als weiteres Professionselement die konstruktive Zusammenarbeit, Vernetzung und Kooperation mit Institutionen der formalen und informellen Bildung (insb. Schule) und die Mitarbeit an der Entwicklung von lokalen und regionalen Bildungslandschaften.

Die Profession ist in der ‚bildenden Arena' mit unterschiedlichen Strukturen und Rahmenbedingungen, widersprüchlichen Herausforderungen und Dilemmata, Spannungsbogen und Paradoxien konfrontiert, die es auszubalancieren gilt. Für die pädagogische Professionalität gilt eine Gleichzeitigkeit von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person sowie eine spezifische und diffuse Sozialbeziehung. Dimensionen wie Vermittlung und Aneignung, Nähe und Distanz sowie Generationsbeziehung sind typisch, konstitutiv und nicht auflösbar – aber ständig zu reflektieren und auszubalancieren (Oevermann, 1996). Gleichzeitig gilt bei noch so viel Professionalität und Rationalität in der Planung, didaktischem Geschick und methodischer Flexibilität auf Seiten der Lehrenden, dass die Lernenden immer eigensinnige Subjekte bleiben; sie lernen und bilden sich selbst, und sie entscheiden selbst, ob, was und wie sie lernen. Weil wir nicht wissen, wie die Zukunft aussieht und was sie bringt, wie und warum Menschen lernen, wie ihre Biographien verlaufen, gilt es, diese Dimensionen anzuerkennen und als produktive Herausforderung – als Umgang damit – anzunehmen. Hier liegt gerade auch Potenzial für die Entwicklung von Neuem, von Möglichkeiten und Horizonten, die nicht mehr gefangen sind in linearem, wissendem und gewissem (Gewissheit erzeugendem) Fortschrittsdenken. Das meint einmal die gesellschaftlich vorgefundene Ungewissheit und Nicht-Planbarkeit (Gewissheitsverluste und Unübersichtlichkeit) und dann die Pädagogik selbst, die ebenfalls Ungewissheit erzeugt und mit ihr systematisch verwoben ist. Mit der Ausbildung und Verinnerlichung eines professionellen Habitus (auch als Kompetenzbegriff zu verstehen) sind dann ‚verinnerlichte Muster' gemeint, die Verhalten und Handeln bestimmen und sich unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse in einem Arbeitsbündnis bzw. einer Arbeitsbeziehung realisieren. Es geht weiter um den professionellen (möglichen) Beitrag zur Integrations-

fähigkeit und Weiterentwicklung der Gesellschaft einerseits und für gelingende Lebensläufe resp. politische Sozialisation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen andererseits; weil „erst mit der systematischen Berücksichtigung gesellschaftlicher Strukturbedingungen für das Aufwachsen subjektorientierte Perspektiven ertragreich werden“ (Bingel, Nordmann & Münchmeier, 2008, S. 9). Hier gehört die außerschulische Jugendbildung mit ihrer Profession zu den institutionellen, sozialräumlichen und personalen Ressourcen, die mit dazu beitragen, das Jungsein prosozial zu leben, die Entwicklungs- und Bildungsaufgaben mit ihren Übergängen konstruktiv zu bewältigen sowie demokratische Orientierungen und Mentalitäten auszubilden. Anknüpfend an die Diskussion um das ‚Vertragsverhältnis‘ (Combe & Helsper, 1996) können professionelle und generativ begründete pädagogische Beziehungen eine Arena sein, in der Jugendliche und junge Erwachsene „ihre Sache“ subjekt- und autonomiefördernd „zur Sprache bringen“. Dabei hat die Profession spezifische Wissensbestände, Kompetenzen und Zuständigkeiten, einen Informations- und Wissensvorsprung, die sie der jungen Generation anbieten.

Die Profession ist mit ihrer Expertenrolle verantwortlich und zuständig für das ‚Bildungsprogramm‘ und den Verlauf des jeweiligen Formates (Seminar, Reise etc.), sie bringen Kompetenzen, Know-how und ‚Vorhalteleistungen‘ (Cloos et al., 2007) mit. Die Teilnehmer/-innen wiederum kommen freiwillig, mit ihren Motiven und Interessen, ihrer Neugierde, aber auch Skepsis und ihren Blockierungen. Beide – möglicherweise spannungsreichen und differenten – Perspektiven gilt es auszuhandeln und in eine von beiden Seiten akzeptierte und zunächst offene Arbeitsbeziehung (einen *working consensus*) einzubringen. Mitarbeiter/-innen müssen ihr Angebot bzw. ihr Programm (ihre ‚Vorhalteleistungen‘) transparent machen und plausibilisieren, sie müssen gleichzeitig die Interessen der Jugendlichen evaluieren und situativ aushandeln. Damit wird ein spannungsreicher professioneller Möglichkeitsraum deutlich, der an die handlungsleitende Maxime des Feldes gebunden ist, nach der an den Interessen junger Menschen anzuknüpfen ist, sie mitbestimmen und mit gestalten können, sie zur Selbstbestimmung und Mitverantwortung zu befähigen sind.

Der Bildungsort selbst ist der pädagogische Interaktions- und Aushandlungsort von Interessen und Bedürfnissen; und das berufsförmige Handeln ist geleitet von der Herausforderung, die lebensweltlichen Themen, Fragen und Probleme der Teilnehmer/-innen aufzunehmen. Die Wirksamkeit bzw. Wirkungen sind in der empirischen Lehr-/Lernforschung bisher kaum untersucht. In einer ersten Evaluations-/Professionsstudie zur politischen Jugendbildung (Schröder, Baltzer & Schroedter, 2004) wird u.a. anhand von fünf biografi-

schen Portraits von Jugendbildungsreferenten/-innen sowie mit Daten aus einer Fragebogenerhebung, an der 149 Referenten teilgenommen haben, deren Professionalitätsverständnis skizziert. Danach haben neben Wissensvermittlung und Lernzuwächsen „nahezu alle Interviewpartner die wachsende Bedeutung der Persönlichkeitsbildung als Voraussetzung politischer Jugendbildung hervorgehoben“ (ebd., S. 190). Weiter wird die erfahrene ‚interaktive Praxis‘, das ‚interpersonale Lernen‘ und der Erwerb von ‚Informationen und Kompetenzen‘ (ebd., S. 191) akzentuiert; und die Referenten zeigen „ihre professionelle Begeisterung, wenn es ihnen gelingt, Jugendliche, die dem Politischen fern stehen, über anregende Methoden, fesselnde Projekte und nachvollziehbare Inhalte an das Nachdenken über und die Auseinandersetzung mit Politik heran zu führen“ (ebd.).

Fazit

Fasst man die skizzierten Überlegungen zusammen, dann geht es in einem mehrdimensionalen und spannungsreichen – hier non-formalen – Bildungsfeld zunächst um die Kompetenz, die pädagogische Professionalität der (Selbst-) Reflexion zugänglich zu machen und diese als Habitusmerkmal auszubilden und beizubehalten. Selbstreflexive Kompetenz bzw. reflexive Professionalität meint eine Orientierung und einen Blick, der die skizzierte Komplexität (Strukturmerkmale) und Spannungsbögen aufnimmt, im pädagogischen Handeln miteinander verschränkt und vermittelt. Sie bezieht sich auf Lernen und Bildung, Anerkennung und Respekt vor den Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die Eingebundenheit und Abhängigkeit professionellen Handelns, die Generationen- und Geschlechterverhältnisse, die Paradoxien der Bildungs- und Jugendpolitik sowie die vermeintlichen Zwänge und den normativen Druck von Marktlogiken auch im Bildungssystem. Dabei hat Ziel aller professionellen Arbeit zu sein: Die Jugendlichen sollen die Orte und Zeiten, die Lernarrangements und Beziehungen, die Themen und Lernkultur des Feldes – d.h. immer auch die vermittelnde und anregende, interessante und interessierte Profession – als angenehm und nützlich, motivierend und fördernd erleben; sie soll biografisch aufgrund des Dialogcharakters und Lernzuwachs in „guter“ Erinnerung bleiben, neugierig machen und zum „Wiederkommen“ motivieren.

Literatur

Bingel, G., Nordmann, A. & Münchmeier, R. (Hrsg.) (2008). *Die Gesellschaft und ihre Jugend*. Opladen: Budrich.

Böhnisch, L., Rudolph, M. & Wolf, B. (Hrsg.) (1998). *Jugendarbeit als Lebensort*. Weinheim u. München: Juventa.

BMFSFJ (2005). *Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule.* Zwölfter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Berlin.

BJK – Bundesjugendkuratorium (2009). *Zur Neupositionierung von Jugendpolitik*. Berlin

Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2007). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Coelen, T. & Gusinde, F. (Hrsg.) (2011). *Was ist Jugendbildung? Positionen – Definitionen – Perspektiven.* Weinheim u. München: Juventa.

Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dudek, P. (1990). *Jugend als Objekte der Wissenschaften.* Opladen: Budrich.

Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf.* Weinheim u. München: Juventa.

Hafeneger, B. (1992). *Jugendarbeit als Beruf.* Opladen: Budrich.

Hafeneger, B. (Hrsg.) (1998). *Politische Jugendbildung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hafeneger, B. (Hrsg.) (2012a). *Handbuch Außerschulische Jugendbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hafeneger, B. (2012b). *Außerschulische Jugendbildung.* In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 703–719). Wiesbaden: VS-Verlag.

Harring, M. (2007). Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Bildung im Jugendalter. In M. Harring, C. Rohlfs & Ch. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 237–258). Wiesbaden: VS-Verlag.

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft.

Kiesel, D., Scherr, A. & Thole, W. (Hrsg.) (1998). *Standortbestimmung Jugendarbeit.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kühnlein, G. (2010). Hauptsache Betrieb!? Zur Schlüsselfunktion von Einzelbetrieben für die Bildungs- und Erwerbsbiographie von Jugendlichen. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 57–68). Wiesbaden: VS-Verlag.

Lange, D. (2010). *Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Lindner, W. (Hrsg.) (2006). 1*964–2004; vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Lösch, B. & Thimmel, A. (Hrsg.) (2010). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Lüders, Ch. & Behr-Heintze, A. (2009). Außerschulische Jugendbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 445–466). Wiesbaden: VS-Verlag.

Lüers, U. (1979). *Jugendarbeit im Zugriff von Verwaltung und Politik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Müller, C. W. (1988). *Wie Helfen zum Beruf wurde.* Bd. 2. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Niekrenz, Y. & Witte, M. (Hrsg.) (2011). *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten*. Weinheim u. München: Juventa.

Naudascher, B. (1990). *Freizeit in öffentlicher Hand. Behördliche Jugendpflege in Deutschland von 1900–1980*. Düsseldorf: Roger Bröchler.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In W. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Otto, H.-U. & Kutscher, N. (2004). *Informelle Bildung Online*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (2004). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung*. Weinheim u. München: Juventa.

Scherr, A. (1998). *Subjektorientierte Jugendarbeit*. Weinheim u. München: Juventa.

Schröder, A., Balzter, N. & Schroedter, T. (2004). *Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation.* Weinheim u. München: Juventa.

Thole, W. (2000). *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim u. München: Juventa.

Thole, W., Wegener, C. & Küster, U.-E. (2005). *Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen.* Wiesbaden: VS-Verlag.

Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarb. u. erw. Aufl.) Wiesbaden: VS-Verlag.

Wahler, P., Tully, C.J. & Preiß, C. (2008). *Jugendliche in neuen Lebenswelten. Selbst-organisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung* (2., erw. Aufl.) Wiesbaden: VS-Verlag.

Ina Bielenberg, geb. 1962

Studium der Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, Berlin. Dozentin an der Fernuniversität Hagen im Studiengang Kulturmanagement.

Ina Bielenberg

Praxisfeld Fachverband – Beobachtungen zum Professionsverständnis in der außerschulischen Bildung

Will man Aussagen über das Professionsverständnis der außerschulischen politischen Bildnerinnen und Bildner treffen, ist es notwendig, die Perspektive deutlich zu machen, aus der man das Arbeitsfeld betrachtet. Dieser Beitrag spiegelt nicht die Sichtweise eines Bildners aus der täglichen Praxis der Bildungsarbeit wider, sondern bietet einen Erfahrungsbericht aus der Perspektive eines Verbandes, des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB), eine ‚Draufsicht' quasi, in die Erfahrungen, Beobachtungen und Rückmeldungen verschiedener Bildnerinnen und Bildern, Einrichtungen und Träger eingeflossen sind.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) ist ein Fachverband der politischen Bildung. Mitglieder sind bundesweit rund 150 Jugendbildungsstätten, Bildungswerke, Heimvolkshochschulen, internationale Begegnungsstätten sowie die Akademien der parteinahen Stiftungen. Der Großteil der Mitglieder bietet Kurse, Seminare und Projekte in der eigenen Bildungsstätte an, einige Mitglieder verfügen nicht über ein eigenes Haus, nutzen aber häufig die Infrastruktur der Bildungsstätten für Veranstaltungen, Exkursionen und Studienreisen.

Unter den Einrichtungen sind Jugendbildungsstätten genauso wie Häuser, die sich vorrangig an einen erwachsenen Teilnehmerkreis richten. Es gibt große Einrichtungen mit zahlreichen Mitarbeitenden und kleine Betriebe, die wesent-

lich vom ehrenamtlichen Engagement leben. Einige Bildungsstätten sind europäisch oder international ausgerichtet, andere haben fachliche Schwerpunkte wie z.B. Gender Mainstreaming, Medienpädagogik oder historisch-politische Bildung. Auch die weltanschauliche Vielfalt gehört zum Wesen des AdB, die Bildungsstätte der Falken z.B. ist ebenso Mitglied im Verband wie das Kloster Banz der Hanns-Seidel-Stiftung.

In all diesen Einrichtungen findet – auf der Grundlage der je eigenen Ausrichtung, der rechtlichen, (förder-)politischen, räumlichen und personellen Bedingungen – politische Bildung statt. Bildungsstätten als Orte der Begegnung bieten dabei die Möglichkeit des „Lebens und Lernens unter einem Dach". Das bedeutet, dass die Teilnehmenden, abseits des alltäglichen sozialen Umfeldes und in der Regel über mehrere Tage, Zeit und Raum haben, sich mit einem Thema, einer Fragestellung intensiv und ungestört auseinanderzusetzen, dass man aber auch die Mahlzeiten und die freie Zeit beispielsweise am Abend gemeinsam verbringt. In dieser Verknüpfung von Bildungsarbeit, Freizeit und Alltagsleben ist es möglich, Reflexion, Erfahrung und Handeln optimal miteinander zu verbinden.

Dieses ganzheitliche Konzept verlangt, dass nicht nur die sogenannten hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen, also diejenigen, die die Bildungsarbeit planen und durchführen, für ein gelungenes Bildungserlebnis sorgen, sondern dass ein Zusammenspiel aller Mitarbeitenden – Hauswirtschaft, Haustechnik, Verwaltung – notwendig ist, um eine glaubwürdige und überzeugende Verknüpfung von pädagogischem Anspruch und Umsetzung im eigenen Haus zu erreichen.

Damit ist bereits eine Kompetenz von politischen Bildnerinnen und Bildnern beschrieben: Sie müssen ‚Teamplayer' sein, die in der Lage sind, die vielfältigen Bezüge ihrer Arbeit schon im eigenen Haus/beim eigenen Träger zu erkennen und gemeinschaftlich mit den anderen Mitarbeitenden den Bildungsauftrag und das Bildungsanliegen umzusetzen. Wer aber sind die Akteure vor Ort, die diese Bildungsarbeit verantworten?

Pädagogisches Personal in den Einrichtungen

Schon die Suche nach einer einheitlichen Berufsbezeichnung zeigt, was in den folgenden Ausführungen deutlich werden soll: es gibt kein klar umrissenes Berufsbild. In einigen Einrichtungen heißen die politischen Bildner/-innen Dozenten, Referenten oder Trainer, weiterhin ist von Jugendbildungsreferen-

ten, Multiplikatoren oder wissenschaftlichen Mitarbeitern die Rede. Auch von Assistenten, Projektmitarbeitern und hauptamtlichen pädagogischen Fachkräften wird gesprochen (jeweils immer auch in der weiblichen Form). Die Bezeichnung hängt vom Selbstverständnis und vom Konzept der Einrichtung ab, aber alle hier Aufgelisteten sind in ihren Häusern für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen der politischen Bildung verantwortlich. Der Grad der Professionalisierung ist dabei unterschiedlich, die grundsätzlich vorhandene akademische Ausbildung weist eine hohe Bandbreite auf. Eine Abfrage der Studiengänge bzw. Hochschulabschlüsse der Jugendbildungsreferent/-innen, die aktuell im Programm „Politische Jugendbildung im AdB“ mitwirken, ergab, dass die mit Abstand größte Gruppe aus Pädagoginnen und Pädagogen besteht. Weitere Studiengänge, die in die politische Bildung geführt haben, sind Politikwissenschaft, Medienwissenschaft, Kulturwissenschaft, Soziologie und Geologie. Auch wenn diese Abfrage unter 16 Jugendbildungsreferent/-innen nicht repräsentativ für das gesamte Arbeitsfeld ist, steht zu vermuten, dass größere Erhebungen zu einer ähnlichen Bandbreite kommen, erfahrungsgemäß angereichert um weitere geisteswissenschaftliche Studiengänge wie Erwachsenenbildung oder Geschichtswissenschaft. Es gibt also nicht „das“ Studium oder „den“ Abschluss und damit nicht „den“ Zugang zur Hauptberuflichkeit in der politischen Bildung. Damit entfällt eine wichtige Grundlage zur Ausbildung eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses. Gleichzeitig verbindet sich mit dieser Vielfalt aber auch die Chance, immer wieder neue fachliche Aspekte einzubinden und die politische Bildungsarbeit weiterzuentwickeln, z.B. durch die Einbindung medienpädagogischer Angebote oder künstlerischer Methoden.

Politische Bildner/-innen als Bildungsmanager

Die Planung, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen der politischen Bildung sind die zentralen Aufgaben der Bildner/-innen. Es ist aber bei weitem nicht die einzige Aufgabe, denen diese sich in ihren Einrichtungen stellen müssen. Zum Profil gehören weitere Arbeiten, die, je nach Größe, Organisationsform, Personalressourcen und finanzieller Ausstattung der Einrichtung, mal mehr und mal weniger ins Gewicht fallen. In der Regel setzt sich die Arbeit von Bildner/-innen aus folgenden Tätigkeiten zusammen:

- Durchführung von Bildungsveranstaltungen
- Konzepterstellung, Planung und Auswertung der Bildungsveranstaltungen
- Öffentlichkeitsarbeit und Marketing für die eigenen Veranstaltungen
- Gewinnung von und Absprachen mit Kooperationspartnern

- Finanzplanung
- Verwaltungsaufgaben (Abrechnung, Verwendungsnachweis, Statistik etc.)
- Mitwirkung an Veröffentlichungen (Projektdokumentation, Jahresberichte, Webseiten, Praxisberichte in Fachzeitschriften etc.)
- Mitwirkung in Gremien (trägerinterne Gremien wie Teamgespräche oder Vorstandssitzungen, trägerexterne Gremien wie Landesarbeitsgemeinschaften etc.)
- Besuch von Fortbildungen und Fachtagungen

Es gibt Träger, bei denen die politischen Bildner/Bildnerinnen an allen Aufgaben wesentlich beteiligt sind. In anderen Einrichtungen gibt es zusätzliche Mitarbeiter/-innen z.B. für die Öffentlichkeitsarbeit, Abrechnungen etc.

Das oben aufgeführte Tätigkeitstableau zeigt, dass politische Bildnerinnen und Bildner – neben ihren Fach- und Methodenkompetenzen – zur Durchführung von Bildungsveranstaltungen weitere Kenntnisse und Fähigkeiten benötigen, um in ihrem Job bestehen zu können. Sie müssen kommunikativ sein, Kontakte zu (neuen) Partnern aufbauen können, Kenntnisse von Öffentlichkeitsarbeit haben, Gesetze, Richtlinien und Formulare kennen und nutzen können, sie müssen sich auch schriftlich gut ausdrücken können und dürfen keine Angst vor Zahlen haben.

In den letzten Jahren mehren sich die Klagen, dass Verwaltungsarbeiten wie Abrechnungen, Verwendungsnachweise, statistische Auswertungen etc. aufwändiger würden und zunehmend die Arbeit dominierten. Der steigende wirtschaftliche Druck, die Rückläufigkeit von Fördermitteln und die daraus resultierende Notwendigkeit, zusätzliche Mittel zu akquirieren, schlägt sich damit unmittelbar in der Arbeit der Bildner/-innen nieder.

Aber auch wenn die Verwaltungsarbeit die unangenehme Eigenschaft hat, sich im Arbeitsplan der Bildner/-innen auszudehnen, wird deren Selbstverständnis eindeutig geprägt von der Bildungsarbeit, die sie verantworten. Die konzeptionelle Entwicklung, die Durchführung und die Auswertung von politischen Bildungsveranstaltungen machen den Kern der Arbeit aus.

Kompetenzen für die politische Bildung

Dabei ist die Ausgestaltung dieser Bildungsarbeit – was, wie, für wen und zu welchem Thema angeboten wird – so vielfältig wie die oben beschriebene Trä-

gerlandschaft. Bei aller Unterschiedlichkeit der Bildungsarbeit verfügen die Bildner/-innen in jedem Fall über eine hohe

Fachkompetenz

Egal, ob es sich um ein Seminar über die arabische Revolution, die Krise in Europa oder über Chancen und Risiken des Web 2.0 handelt, politische Bildner/-innen müssen sich das Thema ihrer Veranstaltung umfassend erschließen, um es fundiert vorbereiten zu können, um geeignete Referent/-innen, Zeitzeugen, Materialien, Exkursionsorte etc. zu recherchieren und auszuwählen und um sprech- und auskunftsfähig gegenüber den Teilnehmenden zu sein. Sie brauchen ein grundständiges Fach- und Strukturwissen über politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und historische Zusammenhänge sowie pädagogische und didaktische Kompetenzen, um die Bildungsveranstaltungen begründet planen und durchführen zu können. Sie müssen den Beutelsbacher Konsens kennen und das Überwältigungsverbot sowie das Kontroversitätsgebot berücksichtigen. Und sie müssen in der Lage sein, die gewählten Themen und Inhalte, auch die von den Teilnehmenden eingebrachten individuellen Erfahrungen, Fragen und Anliegen, an den zentralen Kategorien Macht, Interesse, Herrschaft, Konflikt, Willensbildung auszurichten.

Methodenkompetenz

Politische Bildner/-innen brauchen ein reichhaltiges und vielfältiges Repertoire an Methoden, die jeweils zugeschnitten sein müssen auf das Thema, den Veranstaltungsort und vor allem auf die Zielgruppe. Methode und Inhalt müssen zueinander passen, die Teilnehmenden dürfen weder über- noch unterfordert werden. Bei Bildner/-innen und Teilnehmer/-innen gleichermaßen beliebt sind interaktive, aktivierende, medial angereicherte Methoden.

Sozialkompetenz

Ein hohes Maß an sozialer Kompetenz ist notwendig, um die Interessen der Teilnehmenden zu erkennen, um die lebensweltlichen Themen, Fragen und Probleme der Teilnehmenden aufzunehmen und in die Veranstaltung einbinden zu können. Außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet unter der Prämisse der Freiwilligkeit statt, d.h., sie muss und will sich für das interessieren, was die Teilnehmenden mitbringen, was sie wissen wollen, sie ist offen für deren Fragen und Anliegen, die von den politischen Bildnerinnen und Bildnern erkannt und im Setting der Veranstaltung und im Methodeneinsatz

berücksichtigt werden müssen. Dafür brauchen die Bildnerinnen und Bildner Sensibilität, Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Konfliktlösungskompetenz, sie müssen den Teilnehmenden offen, anerkennend und wertschätzend gegenübertreten und sie brauchen ein zielgruppenspezifisches Wissen über Herkunft sowie kulturelle und soziale Kontexte der Teilnehmenden.

Aktuelle Herausforderungen für politische Bildner/-innen

Gerade die zuletzt angesprochene Offenheit gegenüber Teilnehmenden, das Interesse an und die Kenntnis über diejenigen, die in die Veranstaltungen kommen, gewinnt in der politischen Bildung noch einmal verstärkt an Bedeutung vor dem Hintergrund *sich verändernder Teilnehmergruppen*. Vor allem in der Jugendbildung wächst, regional unterschiedlich, der Anteil junger Menschen mit Migrationshintergrund, der in die Bildungsstätten kommt. Im Programm „Politische Jugendbildung im AdB", an dem bundesweit insgesamt 23 Bildungsstätten und Bildungsträger beteiligt sind, versucht der AdB, auf der Grundlage der Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Überblick zu gewinnen, wie hoch der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist. Er liegt im Querschnitt aller Angebote bei 25 Prozent, gemessen am Anteil von 19 Prozent an der Gesamtbevölkerung ein sogar überproportionaler Anteil. (AdB, 2012). Ein Grund dafür liegt vermutlich an der guten Zusammenarbeit mit Schulen, über die viele junge Menschen erreicht werden.

Mit der veränderten Zusammensetzung der Teilnehmerschaft differenzieren sich auch die Erfahrungen, Erlebnisse, Vorstellungen, Fragen und Interessen aus. Diese Vielfalt sollte Thema der Angebote politischer Bildung sein, die Gemeinsamkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten betont werden, aber nicht um den Preis der Einebnung der Unterschiede. Die politischen Bildner/-innen müssen Missverständnisse und Meinungsverschiedenheiten aushalten können und gleichzeitig die Kompetenz besitzen, zu deren Klärung beizutragen.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, die technischen Möglichkeiten und *neuen Kommunikationsformen in die politische Bildungsarbeit einzubeziehen*, was vorrangig in der Jugendbildung bereits geschieht. Die politischen Bildner/-innen sind gefragt, neue Formate zu entwickeln und neue Methoden in die Bildungsarbeit zu integrieren, um an die Interessen, Ausdrucksformen und Lebenswelten der Teilnehmenden anzuknüpfen. Beispiele für solche Neuentwicklungen sind z.B. BarCamps, Geocaching, EduCaching, Reality Games und Blended-Learning-Formate, eine Kombination aus Seminarphasen und

E-Learning-Anteilen. Auch die Einbeziehung von Werkzeugen des Web 2.0 wie Blogs, Podcasts, Wikis etc. gehören mittlerweile zum Standard, den ein politischer Bildner/eine politische Bildnerin beherrschen sollte, im Übrigen nicht nur, um die Bildungsarbeit entsprechend zu planen, sondern auch, um die anderen Aufgaben wie Teilnehmeransprache, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Dokumentation von Ergebnissen etc. erfolgreich zu leisten (Muuß-Merholz, 2011). Die dazu gehörenden Kompetenzen sind Aufgeschlossenheit gegenüber neuen technischen und kommunikativen Möglichkeiten, medienpädagogische Kompetenzen, Experimentierfreude und Kreativität im Erproben neuer Formate und Methoden.

Eine dritte Herausforderung, der sich die politischen Bildner/-innen (immer wieder neu) stellen müssen, ist die *Ansprache und Gewinnung neuer Zielgruppen* für die Einrichtungen (vgl. hierzu auch Becker, 2011). Politische Bildung hat den Anspruch, grundsätzlich offen zu sein für alle Bürgerinnen und Bürger, dennoch zeigt die Erfahrung, dass es Defizite gibt bei der Einbeziehung möglichst aller Bevölkerungsgruppen. In diesem Zusammenhang ist in den letzten Jahren der politische Druck gewachsen, speziell solche Zielgruppen zu erreichen, die als ‚bildungsfern', ‚politikfern' oder ‚benachteiligt' bezeichnet werden, oft auch mit dem Zusatz „mit Migrationshintergrund" versehen. Hier sind die politischen Bildner/-innen gefordert, nicht dem vorgezeichneten defizitären Bild ihrer Teilnehmenden aufzusitzen, sondern sich ihre grundsätzliche Offenheit zu bewahren und die Stärken der Menschen zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen und nicht ihre Schwächen oder das, was sie nicht können, in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu stellen.

Zudem gibt es in der Fachauseinandersetzung eine berechtigte Kritik (z.B. Bremer, 2010, S. 04-2) an dieser Art der Zielgruppenkonstruktion. Politische Bildner/-innen sind daher gefordert, politischen Druck aushalten zu können. Zugleich brauchen sie bessere Kenntnisse über den eigenen Teilnehmerkreis z.B. über Einstellungen, Motive und Interessen, um daraus entsprechende Angebote und Themen zu entwickeln. Das könnte heißen, die eigenen Evaluationsverfahren zu überdenken und zu überarbeiten, um entsprechende Informationen zu generieren und diese zukünftig in die Planung einzubeziehen.

Ausblick

Teamfähigkeit, Flexibilität, Offenheit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungskompetenz, umfangreiches Methodenwissen, pädagogische und didaktische Kompetenzen, Fach- und Strukturwissen, Planungskompetenz – die Voraus-

setzungen für Bildnerinnen und Bildner in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sind anspruchsvoll und vielfältig. Der Kompetenzerwerb erfolgt übrigens, so die Erfahrung, im Rahmen der akademischen Ausbildung, autodidaktisch im ‚Learning-by-doing-Verfahren', im Austausch mit anderen Bildner/-innen im Rahmen kollegialer Beratung sowie beim Besuch von Fortbildungsveranstaltungen.

Im Interesse der zukünftigen Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes politische Bildung und im Hinblick auf die Stärkung der in diesem Arbeitsfeld tätigen Personen sind aus Verbandsperspektive folgende Punkte wünschenswert:

Offensive und selbstsichere Haltung

Politische Bildung sieht sich, im Vergleich zu den 70er und 80er Jahren, in der Defensive. Berufliche Verwertbarkeit von Bildung und Weiterbildung, Marktkonformität, Kürzungsdebatten sind nur einige Stichworte, die den Druck auf das Arbeitsfeld deutlich machen. Diesem Druck sollten politische Bildnerinnen und Bildner mit Selbstbewusstsein begegnen und offensiv die Wichtigkeit und Notwendigkeit ihrer Bildungsarbeit vertreten.

Austauschinteresse über Fachgrenzen

Auf der Grundlage eines gestärkten Selbstbewusstseins sollten mehr als bisher Fachgrenzen überwunden und der Kontakt mit anderen Bildungsbereichen gesucht werden. Politische Bildung hat etwas zu bieten und kann gleichzeitig von Ausflügen z.B. in die Medienpädagogik, die ökonomische, ökologische, kulturelle Bildung profitieren.

Diskursinteresse und Diskursbereitschaft

Auch als Herausgeber einer eigenen Zeitschrift ist der AdB auf die Mitwirkung und Mitarbeit der politischen Bildner/-innen angewiesen. Dabei ist zu beobachten, dass sich einige politische Bildnerinnen und Bildner mit Fachbeiträgen, Praxisreflexionen, Methodenvorstellungen und Projektbeschreibungen am fachlichen Diskurs beteiligen. Es wäre wünschenswert, wenn über diesen Kreis der Engagierten hinaus viele weitere Kolleginnen und Kollegen die Bereitschaft finden würden, sich einzumischen und Debatten mit eigenen Beiträgen anzureichern.

Theorie- und Forschungsinteresse

Bei den vielfältigen Aufgaben der politischen Bildner/-innen in den Einrichtungen bleibt in der Regel wenig Zeit, sich auch noch mit der eigenen Profession und ihrem wissenschaftlichen Widerhall zu beschäftigen. Auch hier hat es daher den Anschein, als ob ein überschaubarer Kreis Interessierter den Theorie-Praxis-Dialog nicht nur beobachtet, sondern auch mitträgt. Dabei wäre eine bessere Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis in jedem Fall hilfreich. Dazu gehört auch, dass die politischen Bildner/-innen von sich aus auf Forschungslücken und Forschungsbedarf aufmerksam machen und die wissenschaftliche Unterstützung ihrer Arbeit offensiv einfordern.

Literatur

AdB – Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (2012). *Kooperationen mit Schulen im neuen Programm Politische Jugendbildung im AdB*. Berlin.

Becker, H. (2011). *Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland.* Teil 1: *Auswertungsbericht mit Empfehlungen*. Essen u. Berlin.

Bremer, H. (2010). Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 10, 11 S.

Muuß-Merholz, J. (2011). *Web 2.0 in der politischen Bildung – Lernformate zwischen Bildungsstätte und Internet. Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, Ausg. 2, 151–159

Karim Fereidooni, geb. 1983

Lehrer für die Fächer Deutsch, Sozialwissenschaften, Politik und Wirtschaft. Doktorand mit einem Stipendium der Stiftung der Deutschen Wirtschaft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Thema der Arbeit: „Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften mit ‚Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen".

Karim Fereidooni

Interkulturelle Professionalisierung – neue Schlüsselqualifikation für Politiklehrkräfte eines Einwanderungslandes

Einleitung

Die Zusammensetzung der bundesdeutschen Gesellschaft hat sich seit 1945 nachhaltig verändert, so dass gegenwärtig von den 81,7 Mio. Menschen, die in Deutschland leben, rund 15,7 Mio. Menschen einen ‚Migrationshintergrund'[1] besitzen; das sind 19,2 Prozent der Gesamtbevölkerung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Aufgrund dieser Diversifizierung der Bevölkerung hat sich auch die Schüler/-innenzusammensetzung nachhaltig verändert, so dass in der Alterskohorte der 6- bis unter 20-Jährigen fast jeder dritte einen ‚Migrationshintergrund' besitzt; bei den unter 1-Jährigen liegt dieser Wert bereits bei 35 Prozent (ebd.).

1 Der Zusatz ‚Migrationshintergrund' ist in doppelter Hinsicht eine irreführende Bezeichnung: In quantitativer Hinsicht sind die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen in diesem Land geboren, aufgewachsen und beschult worden. Die wenigsten Schüler/-innen in Deutschland besitzen einen ‚Migrationshintergrund' in dem Sinne, dass Sie selbst in dieses Land eingewandert sind. Diesbezüglich muss zudem die Frage gestellt werden: Wie lange wird ein Menschen als ‚Migrant' bezeichnet?

In qualitativer Hinsicht gebietet die Heterogenität der Schüler/-innen, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, die Verwendung eines anderen Begriffs, da dieser eine scheinbare Homogenität suggeriert, die faktisch nicht besteht. Dies lässt sich auch an der Streuweite der von unterschiedlichen ‚Migrantengruppen' erworbenen Bildungszertifikate ablesen.

Die demographische Entwicklung der BRD und das normative Eingeständnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, müssen nachhaltige Folgen für das Professionsverständnis von Politiklehrer/-innen und deren interkulturelle Professionalisierung haben. Die Notwendigkeit einer solchen Professionalisierungserweiterung ergibt sich aus dem Umstand, dass es bisher sowohl in der ersten als auch in der zweiten Ausbildungsphase von Politiklehrkräften an geeigneten und obligatorischen Maßnahmen der diversitätsbewussten Professionalisierung mangelt, so dass sich ein Teil der ausgebildeten Lehrkräfte sowohl im Umgang mit der heterogenen Schülerschaft als auch bei der Vermittlung der gesellschaftlichen Realität eines Einwanderungslandes unsicher fühlt (vgl. Edelmann, 2007). Ein Aspekt der interkulturellen Professionalisierung von Politiklehrkräften, betrifft deren (unintendierte) rassistische Umgangsweisen mit einer heterogenen Schülerschaft im Unterricht, deren Wirkungsweise im Folgenden dargestellt wird. In einem zweiten Schritt werden Strategien beleuchtet, die geeignet sind, um die interkulturelle Ausrichtung des Politikunterrichts zu bewirken.

Wie wirkt Rassismus im Politikunterricht?

Die vom schulischen Rassismus betroffenen Schüler/-innen nehmen diesen als sozial konstruierten performativen Akt wahr, der intendiert oder nicht, durch sprachliche oder nicht-sprachliche Interaktionsmuster erzeugt wird und die selbstbestimmte oder fremdzugeschriebene ethnische, religiöse oder kulturelle Zugehörigkeit als Grundlage für aktive oder passive Abwertungsmaßnahmen nimmt (vgl. Rose, 2011; Terkessidis, 2004).

Die institutionell bedingten Diskriminierungsmechanismen, die kulturalisierenden, stereotypisierenden und rassistischen Einstellungen von Lehrkräften wirken sich zudem auf ihre Notengebung aus. Im Folgenden werden einige rassistische Praxen im Politikunterricht dargestellt.

Die Konstruktion von Kollektiven

In der unterrichtlichen Praxis kommt es vor, dass das individuelle Fehlverhalten von Personen, die als Minderheitsangehörige identifiziert werden, von Lehrkräften, die sich selbst als Teil der dominanten Gesellschaftsgruppe wahrnehmen, als Bestätigung der eigenen Vorurteile aufgefasst wird (vgl. Amesberger & Halbmayr, 2008, S. 82), was eine Spirale des Rassismus zur Folge haben kann, etwa wenn Devianz kulturalisiert und verallgemeinert wird.

Beispielsweise sollte bei der unterrichtlichen Analyse gesellschaftlicher Problemlagen wie ‚Ehrenmorde' nicht suggeriert werden, dass diese selbstverständlicher Teil der ‚muslimischen Kultur' seien und von den meisten muslimischen Migranten toleriert werden. Vielmehr sollte die Behandlung differenziert erfolgen, um nicht bestehende kulturelle Stereotype im Unterricht zu perpetuieren. Die Lehrkräfte sollten sich darüber im Klaren sein, dass für den kulturalistischen Rassismus die Inanspruchnahme positiver Eigenschaften für die Selbstbeschreibung und die Verwendung negativ konnotierter Attribute im Zuge der Fremddarstellung kennzeichnend ist: „Das ‚Wir' wird als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt, ‚sie' hingegen seien vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch, frauenfeindlich – so weit die aktuelle Repräsentation muslimischer Migrant/-innen oder Menschen mit türkischem Migrationshintergrund" (Broden, 2007, S. 51). Die Gefahr einer solch verkürzenden Ursachen-Wirkungsanalyse in Form einer positiv-negativ Dichotomie sollte im Unterricht vermieden werden.

Die Konstruktion von Experten

Die Deklarierung von Schüler/-innen als Experten für das politische System des Herkunftslandes ihrer Eltern ist eine weitere Grundlage, für einen (oftmals nicht intendierten) Rassismus, da sich die wenigsten Schüler/-innen mit dem politischen System eines anderen Landes auskennen bzw. diese Kenntnisse von der Politiklehrkraft in der Schule lernen sollen. Wenn Schüler/-innen als Experten für ihr vermeintliches Heimatland deklariert werden, verortet die Lehrkraft die Herkunft der betreffenden Schüler/-innen nicht in Deutschland, sondern in einem anderen Land, was sich negativ auf das Selbstbild auswirkt, weil damit der/dem entsprechenden Schüler/-in suggeriert wird, dass sie/er nicht hierher gehöre (vgl. Terkessidis, 2010). Zudem erzeigt die Unkenntnis politischer Sachverhalte des Heimatlandes der Eltern bzw. Großeltern oftmals einen Rechtfertigungsdruck bei den Schüler/-innen, wenn etwa von der Lehrkraft zugeschriebene Kenntnisse nicht vorhanden sind, was sich wiederum negativ auf das Selbstkonzept der Schüler/-innen auswirkt. Die Lehrkräfte können von den Schüler/-innen kein Wissen qua Geburt verlangen, weil Kompetenzen durch Aneignung und Vermittlung erworben werden.

Lernende als Experten zu betrachten birgt eine weitere Gefahr, wenn etwa die Lehrkraft keinerlei oder nur wenig Expertise in dem spezifischen Lehrgebiet aufweist und deshalb Schüler/-innen bittet, beispielsweise von dem politischen System des Herkunftslandes ihrer Eltern bzw. Großeltern zu berichten: Die Lehrkraft kann bei Falschaussagen oder Fehlinterpretationen nicht korrigierend eingreifen, so dass der Lerngruppe u.U. etwas Falsches vermittelt wird.

Zu konstatieren ist, dass der Einbezug des Schülerwissens durchaus hilfreich und wünschenswert ist, trägt es doch zu einer verstärkten Unterrichtspartizipation der Schüler/-innen bei und kann durchaus den Unterricht bereichern. Lehrkräfte sollten jedoch immer Kenntnisse über das entsprechende Wissensgebiet verfügen, weil sie und nicht die Lernenden die Experten sind. Außerdem sollten die Lehrkräfte ihre Schüler/-innen nicht in die Expertenrolle drängen, sondern vielmehr auf das Prinzip der Freiwilligkeit setzen.

Rassismus im Curriculum

Aber nicht nur auf der Ebene der Lehrkräfte-Lernende-Interaktion, sondern auch auf schuladministrativer Ebene kommt es zu der Weitergabe rassistischer Gedanken: Seit 1980 und verstärkt seit Beginn des 21. Jahrhunderts macht die Menschenrechtsbildung einen Schwerpunkt in der schulischen Politik- und Werteerziehung aus; sie ist in den Schulgesetzen aller Bundesländer verankert (vgl. KMK, 2000). Einen Bezug zur gesellschaftlichen Diversität sucht man hingegen vergebens (vgl. Soysal, 2011). Der Respekt vor anderen Kulturen wird zwar zu Recht erwähnt, die Formulierung hingegen suggeriert eine starre Unterscheidung nach dem Modell „Wir und die anderen“ (KMK, 2008). Das entspricht nicht der gelebten Realität in der kulturell vielfältigen Gesellschaft der Gegenwart. Auch ein Blick in die Rahmenpläne und Schulbücher zeigt: Menschenrechte werden bei uns gewährt und eingehalten, bei den anderen hingegen verletzt (vgl. Fereidooni & Hassan, 2012). Diese dichotome Wahrnehmung ist nicht zuletzt für die eindimensionale (Re-)Präsentation von Menschen, die in anderen Kontinenten leben, verantwortlich. Der „dominante Wissenskanon“ (Wachendorfer, 2009, S. 537) erscheint demnach rudimentär und nicht geeignet, die eigene Gesellschaft und die Welt in ihrer Komplexität darzustellen und den Schüler/-innen begreiflich zu machen.

Im Politikunterricht sind „Menschen weißer ‚Hautfarbe‘ repräsentiert. Sie können sich sicher sein, dass ihre Geschichte und ihre politischen, sozialen ökonomischen sowie kulturellen Errungenschaften (historisch wie aktuell) in Schulbüchern [und, Anm. d. Verf.] […] Curricula […] dargestellt werden, sie somit ‚existieren‘, während die Geschichte und Leistungen der Anderen überwiegend negiert und ignoriert wird“ (Amesberger & Halbmayr, 2008, S. 82). Dies führt in dem Bewusstsein der Schüler/-innen dazu, dass gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Leistungen der eigenen Gesellschaft höher bewertet werden als die anderer Nationen und eigene Privilegien dadurch automatisch Rechtfertigung erfahren.

Fazit

Die unterrichtlichen Anforderungen an Politiklehrkräfte sind in den vergangen Jahrzehnten gestiegen, weil sich zum einen die gesellschaftliche Realität in der BRD ausdifferenziert hat und weil zum anderen die überregionalen Unterrichtsthemen aufgrund der zunehmenden Globalisierung und der damit einhergehenden wirtschaftlichen und politischen Interdependenz von Staaten zugenommen hat.

Beispielsweise ist die unterrichtliche Thematisierung der Ursachen- und Auswirkungszusammenhänge der gegenwärtigen Weltwirtschaftskrise zu einem komplexen Unterfangen geworden. Zudem sind größere geschichtliche, politische und wirtschaftliche Kompetenzen vonnöten, um die aktuellen internationalen Konflikte zu didaktisieren. Aufgrund der höheren Komplexität des zu vermittelnden Unterrichtsstoffes müssen Politiklehrkräfte ihr universitäres Fachwissen intensiver durch selbstständige und institutionalisierte Fortbildungen anreichern.

Bezüglich des Themenkomplexes der interkulturellen Professionalisierung sollten sich Politiklehrkräfte eigenständig zum Thema des institutionellen und individuellen Rassismus fortbilden, da bisher eine obligatorische Didaktik der Interkultur und des Antirassismus weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase stattfindet.

Geeignet ist beispielsweise die Beschäftigung mit dem eigenen, sozialisations- und gesellschaftsbedingten Rassismus, der in einem Anti-Rassimus-Training (Phoenix e.V. – http://www.phoenix-ev.org/) behandelt wird.

Außerdem ist es vonnöten, dass sich Lehrkräfte mit dem institutionellen Rassismus im Bildungswesen auseinandersetzen (vgl. Fereidooni, 2011).Dabei sollten sich die Lehrkräfte darüber im Klaren sein, dass Antirassismusarbeit kontinuierlich und systematisch geschehen muss und „keine Aufgabe [ist, Anm. d. Verf.], die sich an einem Wochenende erledigen lässt, vielmehr bedeutet dies, sich auf einen langwierigen und manchmal schmerzhaften Prozess einzulassen“ (Zwink, 2006, S. 183).

Literatur

Amesberger, H. & Halbmayr, B. (2008). *Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur*. In A. Pelinka & I. König (Hrsg.), *Studienreihe Konfliktforschung*, Bd. 22, Wien: Braumüller.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: wbv. URL http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf [01.01.2013].

Broden, A. (2007). Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. Überblick. *Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen*, 13 (2), 9–13.

Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster: LIT.

Fereidooni, K. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Fereidooni, K. & Hassan, K. (2012). Interkulturelle Menschenrechtsbildung. Überlegungen zu einer diversitätsbewussten Didaktik im Politikunterricht. *Polis. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung*, 4, 22–24.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) (2000). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule vom 4.12.1980 in der Fassung vom 14.12.2000*. URL http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Empfehlungen_Umfragen/empfehlung_der_kultusministerkonferenz_z_foerderung_d_menschenrechtserziehung_in_d_schule_1980_2000.pdf [01.01.2013].

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) (2008). *Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung*. Bonn. URL http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Empfehlungen_Umfragen/konferenz_der_kultusminister_der_laender_menschenrechtsbildung_in_der_bundesrepublik_deutschland_2008.pdf [01.01.2013].

Rose, N. (2011). Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In A. Broder & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 209–233). Bielefeld: Transcript.

Soysal, Y.N. (2011). Die „Kosmopolitisierung" von Staat und Bürgern: ein europäisches Dilemma. In S. Stemmler (Hrsg.), *Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland* (S. 131–141). Göttingen: Wallstein.

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: Transcript.

Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.

Wachendorfer, U. (2009). Weiße halten weiße Räume weiß. In M.M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 530–539). Münster: Unrast.

Zwink, A. (2006). Vom alltäglichen Umgang mit Rassismus. Erfahrungen der Gruppe Eltern Schwarzer Kinder. In S. Arndt (Hrsg.), *Afrikabilder. Studien zu Rassismus in Deutschland* (S. 182–189). Studienausgabe. Münster: Unrast.

Manfred Huber, geb. 1959

Diplom-Sozialpädagoge (FH),
Studium der Pädagogik,
Geschichte und Politikwissenschaften.
Erlebnispädagoge, Trainer.
Seit 2006 Dozent im Institut für Jugendarbeit
des Bayerischen Jugendrings in Gauting,
Fachgebiet Politische Bildung und Sozialkompetenz.

Manfred Huber

Zum Professionsverständnis in den Praxisfeldern des Bildungssystems

Das Institut für Jugendarbeit

Das Institut für Jugendarbeit ist die Fortbildungseinrichtung des Bayerischen Jugendrings (BJR) mit angeschlossenem Seminarhaus und liegt in S-Bahnentfernung südlich von München.

Der formale Auftrag des Instituts ergibt sich aus den staatsübertragenen Aufgaben des BJR und sieht im Wesentlichen die Aus- und Weiterbildung von zumeist hauptamtlichen pädagogischen Fachkräften der Jugendarbeit in Bayern vor. Außerdem sollen Themen in Form von Fachgesprächen und Tagungen aufgegriffen und weiterentwickelt werden, die für Jugendarbeit relevant und wichtig sind.

Für diesen Auftrag und dem sich daraus ergebenden Seminarprogramm sind vier Dozent/-innen in Festanstellung mit jeweils einem Schwerpunkt zuständig. Neben den Bereichen „Management und Selbstkompetenz“, „Fachlich-pädagogische Kompetenz“, „Kulturelle Bildung und Jugendkulturarbeit“ gibt es auch den Schwerpunkt „Politische Bildung und Sozialkompetenz“.

Bereich „Politische Bildung und Sozialkompetenz“ – Voraussetzungen und Fähigkeiten

Die Voraussetzungen als Dozent/-in für diesen Bereich ist ein abgeschlossenes pädagogisches Studium, das durch Weiterbildungen und Zusatzqualifikationen ergänzt wird. Denkbar wäre hier auch ein Studium der Politikwissenschaft, der Soziologie oder Geschichte, ergänzt durch pädagogische Zusatzqualifikationen. Da unser Seminarangebot jedoch in erster Linie dazu gedacht ist, Pädagog/-innen für die verschiedenen Felder und Aktivitäten der außerschulischen Jugendarbeit zu qualifizieren und weiterzubilden, ist in jedem Fall ein sehr breites und fundiertes pädagogisches Wissen nötig. In diesen Anforderungen spiegelt sich die Praxis der Jugendarbeit wider. Politische Bildung wird in den verschiedenen Feldern der Jugendarbeit entweder in Form von Jugendbildungsmaßnahmen oder aber als fester Bestandteil der laufenden Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder Jugendverbände) umgesetzt. Insofern ist es in der Jugendarbeit unverzichtbar, pädagogische Prozesse/ Bildungsprozesse zielgerichtet gestalten zu können, um darauf aufbauend Inhalte der politischen Bildung zu vermitteln.

Um ein interessantes Seminarprogramm planen und gestalten zu können, sind neben guten kommunikativen Fähigkeiten auch Organisations- und Vernetzungstalent zusätzliche und unentbehrliche Voraussetzungen.

Politische Bildung in der Jugendarbeit

Das Grundziel der politischen Bildung ist eng und weit gefasst zugleich: Kinder und Jugendliche sollen befähigt werden, als mündige und nach einem erfüllten Leben strebende Bürger demokratische Prozesse lebendig und bewusst mitgestalten zu können. Die Voraussetzungen, um dieses Grundziel verfolgen zu können, sind vielfältig. In erster Linie braucht es hierzu grundlegende soziale Kompetenzen: Kontaktfähigkeit und das lebenslange Bemühen, das Thema Nähe und Distanz individuell und angemessen zu lösen, oder aber Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit als Voraussetzung für die Teilhabe am öffentlichen Leben und privater Erfüllung, beides ebenso lebenslange Themen für jeden von uns.

Es braucht aber darüber hinaus auch noch die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich konstruktiv mit Werten auseinanderzusetzen und diese dann in sein eigenes Leben zu integrieren, beispielsweise Toleranz, Solidarität, Einfühlungsvermögen etc. Doch auch hier gilt es, das Wesen der Dichotomie von Werten

anzuerkennen: Wo kippt Toleranz in Gleichgültigkeit, wo verhindert Solidarität eine gesunde Auseinandersetzung? Dritte Fähigkeit als Voraussetzung für das Verfolgen des Grundzieles ist außerdem, ein ausreichendes Wissen über die Regeln von Gemeinschaften (sei es nun vom Staat, von der Schule oder vom eigenen Jugendverband) zu besitzen, um partizipativ an Entscheidungen mitwirken zu können. Der politischen Bildung in der Praxis kommt die Aufgabe zu, all diese Fähigkeiten bei den Teilnehmenden zu entwickeln und zu fördern. Damit dies gelingt, ist ein grundlegendes didaktisches Wissen nötig, das dann unter entwicklungspsychologischen oder neurodidaktischen Erkenntnissen angewendet wird, um die Entwicklungsaufgaben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu unterstützen. Dies alles im Zusammenwirken stellt in der Praxis der politischen Bildung besondere Anforderung an alle Lehrenden und Multiplikator/-innen. Dies gilt in besonderem Maß für die Angebote im Bereich der Jugendarbeit, die auf freiwilliger Basis erfolgen und demzufolge so angeboten werden müssen, dass sie von den Jugendlichen als für ihr Leben relevant und motivierend identifiziert werden. Diese Anforderungen werden dann, entsprechend der Ebene der Multiplikator/-innen, auch an die Weiterbildungsangebote unseres Instituts gestellt.

Politische Bildung wandelt sich derzeit

Diese Anforderungen unterliegen derzeit jedoch einem enormen Wandel, da sich durch Digitalisierung und Internetrevolution nicht nur die Kommunikationsformen, sondern gleichzeitig auch politische Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse im Umbruch befinden. Durch die Etablierung der sozialen Netzwerke werden erstmals Kommunikationsprozesse in erheblichem Umfang zeitlich und örtlich entgrenzt und globalisiert – mit weitreichenden Folgen für die Identität(en) der Kommunizierenden. Informationen über Sachverhalte, aber auch über Personen werden in atemberaubenden Tempo und Menge ins Netz gestellt und stehen dort womöglich dauerhaft zur Verfügung. Suchmaschinen mit Algorithmen generieren Zusammenhänge, die sich zunehmend der Kontrolle und der Transparenz entziehen. Diese Prozesse entwickeln sich derzeit in allen Gesellschaften global mit rasender Geschwindigkeit. Sie haben eine hohe politische und gesellschaftliche Relevanz und bedeuten für den Einzelnen erhöhte Chancen und Risiken. Dies gilt vor allem für Kinder und Jugendliche, die mit dieser Entwicklung aufwachsen und sie aktiv mitgestalten. Gesellschaftlich neu ist zudem, dass dies ohne ein Erfahrungskorrelativ der älteren Generation und der meisten Lehrenden, die in ihrer Mehrheit den *non-digitals* angehören dürften, geschieht. Mithin kommt den neuen Medien und dem Umgang mit denselben eine enorme Bedeutung zu. In der politischen Bildung, aber auch

allgemein in der Pädagogik müssen sowohl die Chancen (jederzeit verfügbarer Fundus an Allgemein- und Detailwissen, neue Möglichkeiten der politischen Partizipation etwa durch *liquid democracy*) als auch die Risiken (Schutz der Persönlichkeit im Netz) thematisiert und fokussiert werden. Für die in der politischen Bildung Tätigen bedeuten diese Entwicklungen, dass sich ihre Rolle im Hinblick auf das Arbeiten mit den Neuen Medien vom bisherigen Vermitteln von Inhalten hin zum Moderieren und Reflektieren der Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen wandelt. Das bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als dass das Bild des Lehrenden neu konstruiert und interpretiert werden muss.

Auch beim Thema Nationalsozialismus bzw. in der Gedenkstättenpädagogik als einem bedeutenden Teil der politischen Bildung gibt es eine deutliche Zäsur. Die Ära der Zeitzeug/-innen und des familiären Bezugs über die Großelterngeneration neigt sich dem Ende zu, neue Formen der didaktischen Arbeit müssen diese Lücke füllen. Hatte politische Bildung in Zeiten der Tabuisierung und nur zögerlichen Aufarbeitung die Funktion, den Kulturbruch der Nationalsozialisten überhaupt in den gesellschaftlichen Diskurs zu bringen und damit seine Aufarbeitung in einer Umgebung persönlicher Betroffenheit zu ermöglichen, ist bei der heutigen Generation von Jugendlichen auf Grund des großen zeitlichen Abstandes die persönliche Betroffenheit und familiäre Verquickungen oft nicht mehr gegeben. Insofern geht es immer mehr darum, die Erinnerung an die politischen Geschehnisse dieser Zeit wachzuhalten und mit aktuellen Themen wie Menschenrechten, Rechtsextremismus oder Migration zu verbinden.

Weitere wichtige Themen der politischen Bildung, wie etwa ökologische Herausforderungen und eine gesunde und nachhaltige Lebensführung, haben ebenfalls einen hohen Stellenwert und gewinnen außerdem durch die aktuellen politischen und gesellschaftlichen Ereignisse im Zusammenhang mit dem Klimawandel zusätzlich an Brisanz.

Und schließlich nehmen wie erwähnt die neuen Partizipationsformen politischen Handelns durch soziale Netzwerke und Möglichkeiten der digitalen Partizipation (*liquid democracy*) einen immer größeren Raum ein.

Auch bei den Methoden der Vermittlung von Inhalten lassen sich Veränderungen beobachten. Der seminaristisch geführte Diskurs wird in der Praxis zunehmend ergänzt durch handlungsorientierten Methoden, die den Lernenden mittels Problemlöseaufgaben die Möglichkeit geben, sich selbst in der Gruppe zu erfahren und zu reflektieren. Dabei gilt ein Hauptaugenmerk den eigenen Verhaltensmustern in Gruppen, die dann in der Reflexion auf die Ebene des po-

litischen Handelns gebracht werden können. Es gilt aber ebenso auch für das Erarbeiten von individuellen Ansichten und Lösungen im Hinblick auf politische Themen. Diese werden zunehmend induktiv und im Wechsel von individueller Beschäftigung, Kleingruppenarbeit und Plenum erarbeitet.

Politische Bildung in der Praxis

Der Kern der beruflichen Tätigkeit in diesem ausgewählten Handlungsfeld ist zunächst, Entwicklungen im Bereich der Jugendarbeit zu beobachten und daraus bedarfsgerecht Seminar- und Weiterbildungsangebote für die Zielgruppe der Multiplikator/-innen zu entwickeln und anzubieten. Durchgeführt werden diese Angebote hauptsächlich von externen Referent/-innen und Fachleuten nach Inhalten und Vorgaben, die im Vorfeld des Seminars festgelegt werden. Insofern müssen den Referent/-innen bereits im Vorfeld die Arbeitsbedingungen der Zielgruppen hinreichend beschrieben werden, damit die jeweiligen Inhalte und Unterrichtsformen entsprechend anpasst werden können. Dies erfordert eine detaillierte Kenntnis der Strukturen in der außerschulischen Jugendarbeit und einen Überblick über das weite Feld der politischen Bildung und den darin enthaltenen verschiedenen Schwerpunkten. Es erfordert drittens eine gute Kommunikation, um beides miteinander gut kombinieren und zusammen bringen zu können.

Mithin besteht der Großteil der beruflichen Tätigkeit darin, Seminarthemen zu identifizieren, die für die Jugendarbeit relevant sein könnten. Sind diese identifiziert, gilt es, geeignete Referent/-innen zu finden und die konkrete Umsetzung der Inhalte in den verschiedenen Formaten zu planen. Die letztendliche Verantwortung für das Gelingen der Seminare liegt beim Dozenten/bei der Dozentin des jeweiligen Bereichs. Maßstab hierfür ist es, wie sehr die Seminarteilnehmenden für ihr eigene pädagogische Praxis profitieren konnten. Dies wird am Ende des Seminars mit Hilfe eines standardisierten Auswertungsbogens erhoben.

Studium und danach: ständige Weiterbildung und Aktualisierung

Mein Ausbildungsgang führte mich über ein Studium der Geschichte und Politikwissenschaften (Lehramt) sowie daran anschließend ein Studium der Sozialen Arbeit zu meiner jetzigen Tätigkeit. Diese Ausbildung bildet eine gute und grundlegende Basis für die beschriebene Tätigkeit am Institut für Jugendarbeit. Ergänzt wird diese Ausbildung von Weiterbildungen und Zusatzqualifizierungen vor allem im pädagogischen Bereich. Grundlegende Erkenntnisse über das

Funktionieren von sozialen Systemen habe ich außerdem in der eigenen ehrenamtlichen Tätigkeit in einem Jugendverband bekommen. Eine Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischer pädagogischer Tätigkeit in verschiedenen Bereichen, sei es ehrenamtlich oder als Honorarkraft, erachte ich deshalb bereits im Studium nicht nur für hilfreich, sondern auch für notwendig. Möglicherweise könnte dies in der Ausbildung noch stärker verankert werden. Gerade im Bereich der Gedenkstättenpädagogik oder im interkulturellen Bereich von Jugendbegegnungen wäre ja auch der Bedarf und die Möglichkeit gegeben, das erworbene Wissen schon während des Studiums durch Honorararbeit oder im Rahmen von Praktika in die pädagogische Praxis umzusetzen. Diese Formen der praktischen Tätigkeit, verbunden mit entsprechender Reflexion, kollegialer Beratung oder Supervision, sollten m.E. einen höheren Stellenwert bekommen und fest in die Ausbildung integriert werden.

In der praktischen Arbeit ist es zudem erforderlich, aktuelle Forschungen und Publikationen in den jeweiligen Fachgebieten zur Kenntnis zu nehmen und sich ihnen zumindest punktuell und themenbezogen zu widmen. Die große Kunst ist hierbei, den Überblick zu behalten und in der Vertiefung selektiv vorzugehen, da mit den verdichteten Anforderungen im praktischen Berufsalltag natürlich die Ressource Zeit begrenzt ist. Am Institut stehen uns alle relevanten Zeitschriften zur politischen Bildung und zur Jugendarbeit zur Verfügung. Spezielle Themen werden hier individuell durch Lektüre vertieft. Bestimmte Studien wie beispielsweise die Shell Jugendstudie sind jedoch für unseren Fortbildungsbereich so wichtig, dass ihre Kenntnis vorausgesetzt wird, und die Konsequenzen, die sich für das Seminarprogramm daraus ergeben, im Kollegenkreis diskutiert werden. Ein interner Qualitätssicherungsprozess stellt sicher, dass mittel- und langfristige Ziele und damit verbundene Themen von Zeit zu Zeit wieder neu definiert werden. Um diese Ziele und Inhalte umsetzen zu können, werden im Kreis der Kolleginnen und Kollegen mit Hilfe von externen Spezialist/-innen und Referent/-innen in Werkstattgesprächen und im Rahmen von internen Fortbildungen die fachlichen Grundlagen dafür gelegt, dass sich diese Weiterentwicklungen in Seminarangeboten niederschlagen können. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Theorie sind somit Voraussetzung für ein aktuelles Seminarprogramm und bereichern unseren Berufsalltag. Natürlich: Es könnte immer mehr sein und nicht alle relevanten Neuerungen oder Diskurse werden in der ihnen gebührenden Weise von uns aufgenommen und umgesetzt. Geschuldet ist diese Tatsache aber den zeitlichen Ressourcen, die eine Auswahl und Fokussierung erfordern.

Verteilung der Ressource Zeit

Die unmittelbare Lehrtätigkeit bei der Durchführung von Weiterbildungen, Seminaren und Fachgesprächen, inklusive Vor- und Nachbereitung nimmt ca. 40 Prozent meiner Zeitressourcen in Anspruch. Das beinhaltet das Entwerfen von Seminarplänen, die Unterrichtsvorbereitung und Leitung von Seminaren sowie das Erstellen von Handouts und Fotoprotokollen inklusive der Pflege von E-Learning-Plattformen bzw. Homepages, die das Institut zu bestimmten Themen den Teilnehmenden zur Verfügung stellt. Es beinhaltet des Weiteren den E-Mail-Kontakt und Anfragen von Interessenten und Teilnehmenden.

Ungefähr 30 Prozent nimmt die Organisation der Veranstaltungen (Programmerstellung, Öffentlichkeitsarbeit, Raum und Unterrichtsmaterialien, Unterkunft und Verpflegung) ein. Die verbleibenden 30 Prozent verteilen sich auf wissenschaftliche Lektüre, das Verfassen von Schriftstücken (Jahresbericht, Publikationen etc.), Kontaktpflege zu Referent/-innen sowie für allgemeine Aufgaben und Tätigkeiten innerhalb der Organisation ein. Diese Aufteilung unterliegt natürlich gewissen Schwankungen, die sich aus aktuellen Erfordernissen ergeben. Verbunden mit dieser Tätigkeit muss auch ein generelles Interesse an politische Themen und gesellschaftlichen Entwicklungen einhergehen, so dass viele Anregungen und Impulse aus der Beschäftigung mit politischen Themen im privaten Bereich eine nicht unwichtige Rolle für die Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben spielen dürften.

Frank Langner, geb. 1971

Fachleiter für Sozialwissenschaften am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung in Köln, Fachberater für Sozialwissenschaften bei der Bezirksregierung Köln und Fachlehrer für Sozialwissenschaften und Mathematik an dem Alexander-von-Humboldt-Gymnasium in Bornheim. Arbeitsschwerpunkte: Virtuelle Lernumgebungen in der politischen Bildung, Theorie politischen Lernens, politikdidaktische Diagnostik.

Frank Langner

Theoriegeleitete Praxis als Leitbild beruflichen Handelns – Reflexionen zu dem eigenen Professionsverständnis

Was sind die zentralen, eindeutig herauszufilternden Kernbestände professionellen Handelns in „der" politischen Bildung?

Eine Möglichkeit, sich den Kernbeständen des professionellen Handelns in der politischen Bildung zu nähern, besteht darin, das professionelle Handeln selbst zu charakterisieren. Geschieht dies, so lassen sich drei *Merkmalsdimensionen* dieses Handelns unterscheiden: die berufsethische, die fachlich standardisierte sowie die funktionsbezogene Dimension. Diese drei Facetten sind nicht in allen Aspekten trennscharf voneinander abzugrenzen, erlauben aber dennoch je eigene Blickwinkel auf das spezifisch berufliche Handeln in der politischen Bildung. Die *berufsethische* Merkmalsdimension betont die innere Haltung des politischen Bildners/der politischen Bildnerin in Bezug seine eigene Profession, die Motive und Einstellungen, welche sein Handeln bestimmen. Seinen Ausgangspunkt findet dieses Handeln in Adornos Diktum von der „Erziehung nach Auschwitz", wonach „die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, dass die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist" (Adorno, 2004, S. 145). Das professionelle Handeln in der politischen Bildung zeichnet sich demnach durch eine *emanzipatorische, kritisch-konstruktive Haltung* aus, welche beabsichtigt, diejenigen, die an politischen Bildungsarrangements teilnehmen, zu der Wahrnehmung eigener Interessen und einer prinzipiell distanzierten Betrachtung sozialer Tatsachen zu

befähigen. „Damit wird keineswegs übersehen, dass Menschen als soziale Lebewesen in aller Regel Gemeinwesen nicht nur angehören, sondern auch Gemeinschaftsbedürfnisse und Identifikationsbedürfnisse entwickeln. Aber welcher Gruppe der Einzelne mit welcher Intensität angehören möchte und welche soziale Bindung welche Bedeutung für ihn hat, gehört zu seiner Entscheidungsfreiheit. […] Politische Bildung arbeitet also nicht an der Vereinheitlichung, sondern fördert eine Vervielfältigung von Identitäten, die freilich durch ihre wechselseitige Anerkennung in einer freiheitlichen politischen Ordnung miteinander verbunden sind“ (Sander, 2008, S. 58f.). Die erste Antwort nach den Kernbeständen professionellen Handelns in der politischen Bildung lautet folglich: Eine prinzipiell demokratiebejahende, d.h. insbesondere pluralistisch orientierte und engagierte Grundhaltung ist ein unabdingbares Wesensmerkmal professionellen Handelns und gehört damit zu seinem Kernbestand. Ihren Ausdruck findet diese Grundhaltung in der Akzeptanz der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, wie sie im Grundgesetz und in analogen Varianten in anderen Verfassungen des europäisch-westlich geprägten Kulturraums kodifiziert ist. Sie steht im Einklang mit dem Beutelsbacher Konsens, welcher als Maßgaben für die politische Bildung das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die umfassende Berücksichtigung der Interessenlage der Lernenden postuliert (vgl. Wehling, 1977, S. 179f.).

Die zweite Antwort setzt an der *fachlich-standardisierten* Merkmalsdimension des professionellen Handelns an. Anders als bisher geht es damit nicht um die Haltung des politischen Bildners/der politischen Bildnerin, sondern um das Professionswissen, deren Kenntnis die Voraussetzung bildet, um überhaupt fachlich adäquat handeln zu können. In diesem Zusammenhang bedeutet fachlich adäquates Handeln, dass dieses Tun politisches Lernen ermöglicht, es mithin einerseits darauf gerichtet ist, gesellschaftlich relevante Gegenstände in politischer Hinsicht zu thematisieren, und anderseits darauf, die derart fokussierten Themen lernbar aufzubereiten. Professionelles Handeln ist damit im Wortsinn politik-didaktisches Handeln, verknüpft entsprechend die Domäne, um die es geht, mit dem Anspruch des Wissens- und Kompetenzerwerbs sowie mit der Ausbildung demokratischer Einstellung. Ergo ist dieses Handeln darauf gerichtet, eine politische Bildungspraxis zu etablieren, die vor allen Dingen das Politische in den Blick nimmt und sich nicht primär auf Lebenshilfe oder soziales Lernen beschränkt (vgl. Massing, 2011, S. 51). Das Politische manifestiert sich allerdings nicht in den Gegenständen, die betrachtet werden, sondern es zeigt sich durch die Perspektive, mit welcher auf die Gegenstände, die aus allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (und vielen weiteren) stammen können, geschaut wird (vgl. Langner, 2007c, S. 14). Professionelles Handeln zielt insofern

darauf, Lernende zu der Beschäftigung mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen aus einer politischen Perspektive heraus anzuleiten und anzuregen.

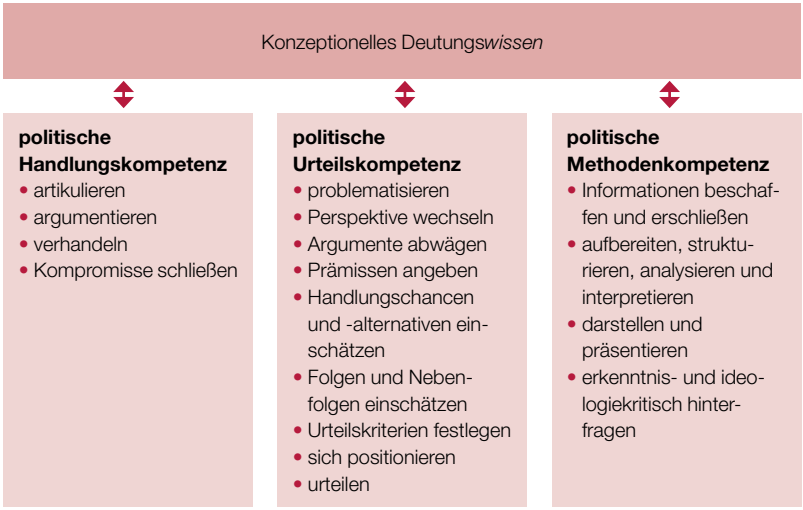


Abb. 1: Zentrale politische Kompetenzen

Damit dies gelingt, ist eine Orientierung an allgemein bekannten und überwiegend auch akzeptierten politikdidaktischen Prinzipien, Überlegungen, Ansätzen, Konzepten und Modellen vonnöten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang:

- ein zu Zwecken der politischen Bildung brauchbarer, hinreichend offener Politikbegriff (vgl. Weißeno et al., 2010, S. 28–36),
- Leitvorstellungen zum politisch mündigen Bürger (informierter und urteilsfähiger Zuschauer, interventionsfähiger Bürger, Aktivbürger),
- relevante Bestände an domänenspezifischem konzeptuellen Deutungswissen (evtl. künftig ergänzt durch trag- und konsensfähige Vorstellungen von Basis- und Fachkonzepten),
- die zentralen Kompetenzen, die in der politischen Bildung erworben werden können (vgl. Abb. 1) sowie Ansätze zu ihrer fachlichen Präzisierung (etwa zur politischen Urteilsbildung),
- Überlegungen zu Motiven und Einstellungen der Lernerden,

- die handlungsleitenden Prinzipien wie die politische Problemorientierung, die Kontroversität (s.o.), die Exemplarizität, die Adressatenorientierung, die genetische Orientierung sowie die Handlungs- und die Wissenschaftsorientierung,
- der kategoriale Ansatz in der Politikdidaktik einschließlich zentraler Kategorienschemata (Dimensionen der Politik, Politikzyklus, polare Spannungen des Politische; vgl. Detjen, 2007, S. 294–303),
- die Reflexionsebenen der Unterrichtsmethodik (typische Lehr- und Lernwege, Gestaltungsformen, Arbeitstechniken; vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Unterrichtsmethodik

Darüber hinaus bedarf es einer Orientierung an theoretisch fundierten Überlegungen zum Lernbegriff. Als gewinnbringend für die politische Bildung hat sich unter anderem die undogmatische Berücksichtigung konstruktivischer Ansätze erwiesen (vgl. Langner, 2007b).

Zusammenfassend ergibt sich als zweite Antwort nach den Kernbeständen professionellen Handelns in der politischen Bildung: Diese umfassen die vorab umrissenen Konzepte. Erst die Kenntnis dieser Ansätze – d.h. des Professionswissens – befähigt politische Bildner/-innen dazu, politische Bildung im Sinne des oben beschriebenen Anspruchs zu realisieren.

Allerdings reicht die Kenntnis der Konzepte (ebenso wie das Vorhandensein angemessener Haltungen) allein nicht aus. Der politische Bildner/die politische Bildnerin muss auch in der Lage sein, das Professionswissen zu entfalten und umzusetzen. Der Gedanke verweist auf die dritte Merkmalsdimension des professionellen Handelns: auf die funktionsbezogene Dimension. Diese knüpft an die Tätigkeitsfelder an, die politische Bildner/-innen zu bewältigen haben und die – in Anlehnung an eine Systematik der Kultusministerkonferenz (vgl. Kultusministerkonferenz, 2005, S. 284–290), welche als zentrale Funktionsbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren benennt – in der Abb. 3 als Übersicht dargestellt sind.

Zu den Kernbeständen professionellen Handelns in der politischen Bildung gehören damit, so die dritte Antwortvariante, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur adäquaten Bewältigung der in Abb.3 skizzierten Tätigkeitsfelder. Vor allem bezogen auf das domänenspezifische Diagnostizieren und Fördern bietet die Politikdidaktik kaum brauchbare Instrumente (vgl. Langner, 2007a, S. 59–67), so dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu gegenwärtig auch die Kompetenz, eigene fachspezifische Diagnose- und Fördermodelle zu entwickeln, umfassen. Dies kann nur gelingen, wenn das Praxisverständnis, das den genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten unterlegt ist, das einer theoriegeleiteten Praxis ist.

Mittels dieser Leitvorstellung lassen sich die drei Antwortversuche auch zu einer zusammenfassen: Die Kernbestände professionellen Handelns in der politischen Bildung umfassen solche demokratiebejahende Haltungen, fachliche und fachdidaktische Wissensbestände sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine theoriegeleitete politische Bildungspraxis gewährleisten.

Abb. 3: Tätigkeitsprofil politischer Bildner/-innen

Welche Faktoren bestimmen vorrangig professionelle Entscheidungen? Wie steht es um das Theorie-Praxis-Verhältnis?

In dem beschriebenen Verständnis, welches das professionelle Handeln als politik-didaktisches Handeln im eigentlichen Sinne ausweist, bilden fachdidaktische Referenzpunkte die zentralen Orientierungen. Dabei wird die Politikdidaktik eine Handlungswissenschaft aufgefasst (vgl. Jank & Meyer, 2002, S. 15), die – anders als eine reine Grundlagenwissenschaft – neben den gängigen wissenschaftstheoretisch begründbaren Standards zusätzlich weiteren Gütekriterien zu genügen hat. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang als Hauptkriterium

die unmittelbare oder mittelbare Brauchbarkeit bzw. Fruchtbarkeit des Theoriewissens für die Gestaltung und Verbesserung der Bildungspraxis. Ausdrücklich wendet sich die Auffassung von der Politikdidaktik als Handlungswissenschaft gegen die Dichotomie von politikdidaktischem Denken und politikdidaktischem Handeln. „Eine derartige naive Zweiteilung würde zum einen über Lücken, die fachdidaktische Forschung und Lehre offenlassen und deshalb vom Lehrer [allgemeiner vom politischen Bildner/von der politischen Bildnerin, Anm. d. Verf.] aufgrund eigenständiger Überlegungen immer selbst geschlossen werden müssen, hinwegtäuschen und zum anderen den Eindruck erwecken, als käme der Fachdidaktiker in seiner Arbeit ohne einen Bezug zur Unterrichtspraxis aus und der Lehrer [allgemeiner der politische Bildner/die politische Bildnerin, Anm. d. Verf.] ohne eine – wie auch immer geartete – Theorie. Fachdidaktische Theorie wird hier vielmehr […] als Theorie der Praxis für die Praxis verstanden“ (Plöger, 1999, S. 34).

Der angemahnte Praxisbezug bedeutet nun allerdings nicht, dass die Praxis den einzigen Bezugspunkt der Theorieentwicklung der Politikdidaktik darstellt. Ganz im Gegenteil: Es gibt Forschungsaufgaben, die für die wissenschaftliche Selbstvergewisserung und Profilierung der Politikdidaktik unerlässlich, für die Bildungspraxis hingegen nicht unmittelbar bedeutsam sind. Als Beispiele lassen sich die Klärung der theoretischen Grundlagen der Disziplin anführen oder die Genese eines methodischen Instrumentariums für eine empirische Analyse politischer Lernprozesse. Nur stellen diese wissenschaftsimmanten Vorgänge keinen Selbstzweck dar, sondern sind darauf ausgerichtet, eine akademische Disziplin zu etablieren und weiterzuentwickeln, die auf eine gute politische Bildungspraxis zielt.

Gibt es Bezugswissenschaften?

Die Konzepte, die für eine derart verfasste akademische Disziplin relevant sind, entstammen keiner einheitlichen, noch nicht einmal einer konsistenten Theoriebildung, sondern einem Konglomerat aus Theorien und Modellen, das sich in Anlehnung an Detjen (2007, S. 418–421) wie in der Abb. 4 darstellen lässt. Das Herzstück liegt in der Bildungstheorie des Politischen, die auf die Bildungspraxis gerichtet ist. Diese speist sich:

- unter Berücksichtigung weitgehend empirisch-deskriptiv ausgerichteter Objekttheorien, die überwiegend aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive über „Bedingungen, Wirkungsmöglichkeiten, Verfahrensweisen und Restriktionen des Bildungsgeschehens“ (ebd., S. 429) Auskunft geben, sowie
- vor dem Hintergrund von im Wesentlichen sozialwissenschaftlichen Bezugswissenschaften (wie beispielsweise der Politik-, der Wirtschafts- oder der Rechtswissenschaft sowie der Soziologie)
- auch aus normativen Diskursen, die konstitutiv für die politische Bildung sind.

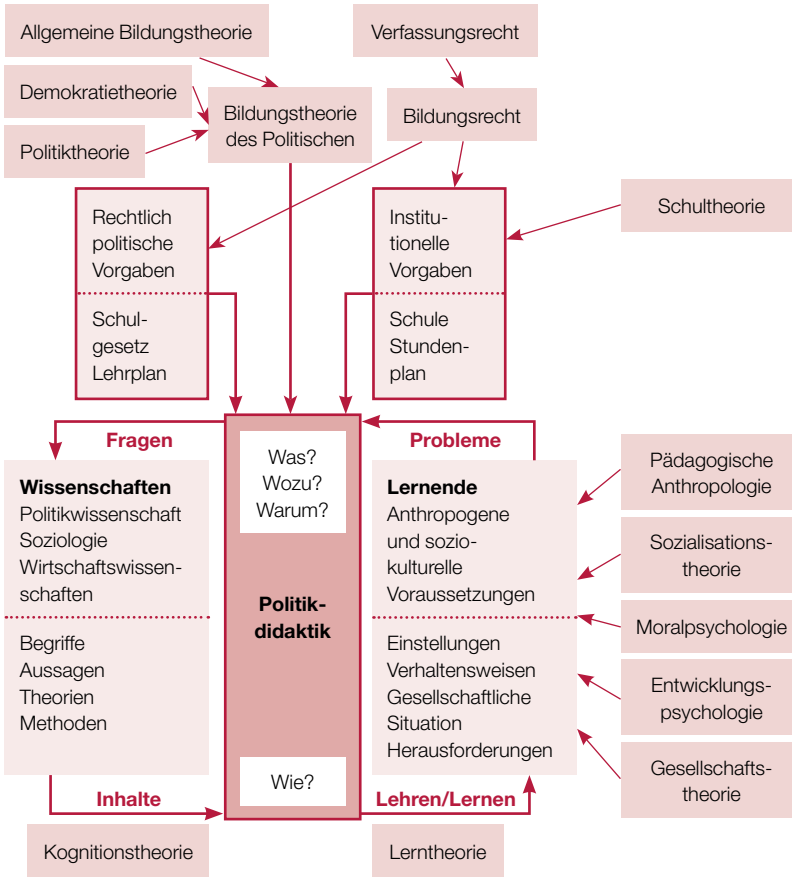


Abb. 4: Bezugstheorien der Politikdidaktik (aus: Detjen, 2007, S. 419)

Welche Objekttheorie und welche Bezugsdisziplinen zu dem Theorieensemble der Politikdidaktik (resp. der Wissenschaft von der politischen Bildung) gezählt werden, ist mit Blick auf das oben erwähnte Kriterium der Fruchtbarkeit der Theorie für die Gestaltung und Verbesserung der Bildungspraxis zu entscheiden.

Welche Änderungen in der beruflichen Sozialisation haben sich über die Jahre – und warum und wodurch – ergeben? Wodurch wird professionelle Kompetenz gesichert und vertieft?

Prägend für die Entwicklung des geschilderten Verständnisses einer theoriegeleiteten Praxis, die auf einer praxisorientierten Theorie beruht, sind zwei Unzulänglichkeitserfahrungen gewesen: einerseits die eigene teilweise unzureichende fachdidaktische Ausbildung, die sich immer wieder durch sämtliche Phasen der beruflichen Sozialisation (Studium, Referendariat, Fort- und Weiterbildung) zog, anderseits die Praxiserfahrungen (als Fachlehrer an unterschiedlichen Schulen, als Fachberater bei der Schulaufsicht sowie als Fachseminarleiter in der Lehrerausbildung), die vorhandene politikdidaktische Theoriebestände mitunter als zu wenig fruchtbringend für die Bildungspraxis erscheinen lassen. Ein knappes Beispiel soll diese Erfahrungen illustrieren: Zu den Konzepten der Politikdidaktik mit einer hohen Wirkungsbreite in der Bildungspraxis gehört der vertretene Ansatz zur politischen Urteilsbildung (vgl. Massing, 2003, S. 93), wonach diese auf einer politisch-gesellschaftlichen Rationalität fuße. Konzeptionelle Überlegungen zur Ausdifferenzierung dieses Rationalitätsbereichs bleiben jedoch sehr abstrakt (etwa die Untergliederung in die Zweck- und Wertrationalität) oder in hohem Maße disparat (wenn beispielsweise – wie in ebd., S. 97 – sowohl systemische Funktionsfähigkeit als auch Menschenrechte oder Kompetenzen politischer Akteure als ‚Begründungslinien' aufgeführt werden, die selbst begrifflich auf verschiedenen Ebenen liegen). Die Umsetzung dieses Ansatzes zur politischen Urteilsbildung wird damit erheblich erschwert.

Ausgehend von derartigen Einsichten aus der Perspektive der Bildungspraxis kommt es daher darauf an, den jeweiligen konzeptionellen Ansatz weiterzuführen und (in Auseinandersetzung mit aktuellen fachdidaktischen Publikationen oder durch Impulse aus Tagungen und Fortbildungen, welche die professionelle Kompetenz festigen und vertiefen,) „handhabbar" zu machen – im vorliegenden Zusammenhang etwa in der Form, die in Abb. 5 aufgeführt ist und die den Anspruch einer theoriegeleiteten Bildungspraxis exemplarisch unterstreicht. Zugleich zeigt das Beispiel: Der Schritt hin zur praxisorientierten Bildungstheorie des Politischen ist nicht sehr groß, so dass Synergieeffekte im Falle einer Ko-

operation zwischen theoriegeleiteter Praxis und praxisorientierter Theorie nahe liegen. Diese Synergien nicht zu nutzen, wäre fahrlässig!

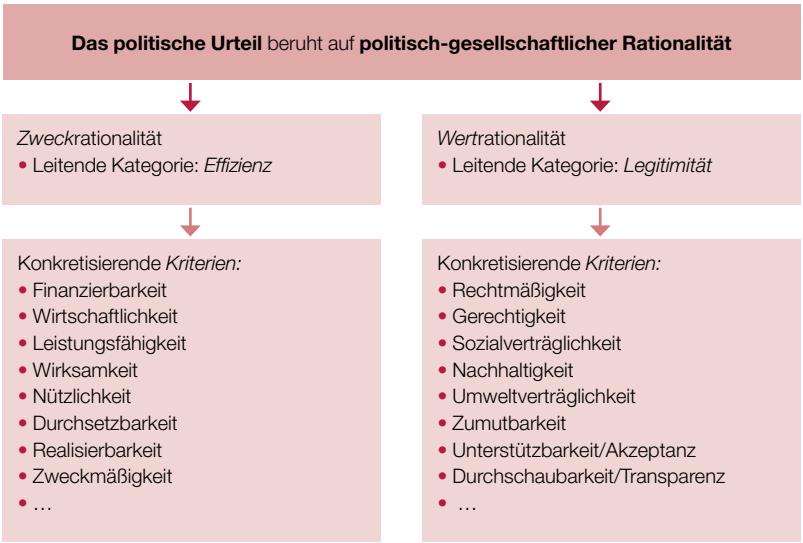


Abb. 5: Kriterielle Ausdifferenzierung politisch-gesellschaftlicher Rationalität

Literatur

Adorno, T. W. (2004). Erziehung nach Auschwitz. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Theodor W. Adorno – Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (21. Aufl.) (S. 133–147) Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Detjen, J. (2007). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle* (5., völlig überarb. Aufl.) Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Kultusministerkonferenz (2005). Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 280–290.

Langner, F. (2007a). Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik. In J. Schattschneider (Hrsg.), *Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung* (S. 58–70). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Langner, F. (2007b). Politisches Lernen als Konstruktion. In D. Lange (Hrsg.), *Konzeptionen Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 166–175). Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Langner, F. (2007c). Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht. In V. Reinhardt (Hrsg.), *Planung Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 12–22) Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Massing, P. (2003). Kategoriale politische Urteilsfähigkeit. In H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt* (S. 91–108). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Massing, P. (2011). *Politikdidaktik als Wissenschaft.* Ausgewählte Aufsätze, Ein Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Plöger, W. (1999). *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik*. München: Fink.

Sander, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (3., durchges. Aufl.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Oliver Venzke, geb. 1971

Gewerkschaftssekretär der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie, mehrere Jahre tätig in der Abteilung Bildung/Wissenschaft beim Hauptvorstand Hannover, jetzt Stellvertretender Bezirksleiter Bezirk Hamburg/Harburg der IG BCE.

Oliver Venzke

Die Profession der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung bei den Gewerkschaften lebt von einem Graswurzelansatz

Gewerkschaften sind zu einem hohen Prozentsatz auf ehrenamtlicher Arbeit angewiesen. Sei es im Betrieb in der Funktion als Betriebsrat oder als gewerkschaftliche Vertrauensfrau/gewerkschaftlicher Vertrauensmann, sei es überbetrieblich oder regional in den Ortsgruppen, Vorständen und vielfältigsten Arbeitsgruppen und Ausschüssen.

Politische Bildung hat dabei für Gewerkschaften von jeher eine entscheidende Bedeutung. Sie hat die Aufgabe, die eigenen Arbeits- und Lebensverhältnisse zu reflektieren und vor allem auch Handlungskompetenz zu entwickeln. Für Gewerkschaften ist entscheidend, dass Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ihre eigene politische Meinung entwickeln und sie auch in der Lage sind, diese zu artikulieren und darüber hinaus die Bereitschaft zeigen, ihre Interessen durchzusetzen. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung bei Gewerkschaften ist somit zwingend notwendig, um die Beschäftigteninteressen zu bündeln und Aktivitäten zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen innerhalb und außerhalb des Betriebes zu reflektieren und zu generieren.

Politische Bildung in Gewerkschaften

Die Grenzen zwischen politischer Bildung und der Planung sowie Realisierung von politischer Interessenvertretung ist daher fließend. Theorie und Praxis liegen aus dieser Perspektive nah beieinander und eine „reine Institutionenkunde" kann es in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gar nicht geben. Insoweit ist sie eine kritische politische Bildung, da sie stets die herrschende Lage hinterfragt, und zwar mit dem Ziel, sie im Sinne der Arbeitnehmerinteressen zu verbessern.

Politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet bei den Gewerkschaften in vielfältigsten Formen statt und die Kreativität der Arbeitnehmerbewegung ist schon seit Jahrzehnten bekannt: von klassischen Seminaren, in der Woche oder am Wochenende, über Abendveranstaltungen und -kurse, Jours fixes und Tagungen innerhalb bestimmter Gremien, Vernetzungstreffen und -fortbildungen, betriebliche Veranstaltungen und Betriebsversammlungsinputs bis hin zu E-Learning-Angeboten und Bildungsreisen. Die Aufzählung ließe sich fortsetzen. Methodisch werden nahezu alle modernen und klassischen Formen der Pädagogik und Lernforschung angewandt. Exemplarisches Lernen und der Versuch der Subjektorientierung in der Bildung sind dabei wichtige Orientierungsmerkmale.

Die Umsetzung dieser vielfältigen Bildungsarbeit ist auch für Beteiligte kaum überschaubar. Jede Gewerkschaft hat ihre eigene Bildungsarbeit, die sie zudem auf unterschiedlichen Ebenen (Bundes-, Landes-, Regional- und Betriebsebene), auch historisch bedingt, umsetzt. Dazu kommt noch eine Vielzahl von gewerkschaftlichen Satellitenorganisationen, die sich auf Bildungsarbeit spezialisiert haben. Bekannt sind zumeist das DGB-Bildungswerk und die eher regional ausgerichteten „Arbeit & Leben"-Vereine. Die Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE) hat zudem eine Bildungsgesellschaft (IG BCE BWS GmbH) für die Aus- und Fortbildung der Betriebsräte, Jugend- und Ausbildungs- sowie Schwerbehindertenvertreter/-innen, ein Qualifizierungswerk Chemie (QFC) für berufliche und politische Bildung und eine Stiftung Arbeit und Umwelt sowie eine Chemie-Stiftung Sozialpartner Akademie (CSSA), nicht zu vergessen die Freizeit- und Jugendorganisation der IG BCE-Jugend (Fejo). Und diese Organisationen sind lediglich die größten.

Dieser kurze Einblick in den Aufbau der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung verdeutlicht zum einen die Vielfalt, zum anderen auch die explizite Verbindung zwischen beruflicher Fortbildung, Freizeitgestaltung mit politischen Bildungsangeboten. Die Grenzen sind hier fließend und die Angebote werden stets

nach den aktuellen Interessen der Arbeitnehmer/-innen teilweise sogar von ihnen selbst entwickelt und organisiert. Dieses Wissen ist wichtig, um zu verstehen, wie das pädagogische Personal bei den Gewerkschaften aufgestellt ist.

Politikbildner/-innen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Referent/-innen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit kommen vornehmlich aus drei Bereichen:

1. ehrenamtliche Bildungsaktive aus den Betrieben,
2. freie Fachreferent/-innen,
3. eine geringe Anzahl an hauptamtlichen Dozent/-innen und Bildungssekretär/-innen.

Ehrenamtliche Bildungsaktive bekommen lediglich eine Aufwandsentschädigung für ihre Referententätigkeit und gehen ansonsten ihrem zumeist nichtpädagogischen Hauptberuf nach. Freie Fachreferent/-innen leben dagegen von der politischen Bildungsarbeit und sind in der Regel frühere Beschäftigte aus einer der zu vertretenden Betriebe der jeweiligen Gewerkschaft, die sich, von einer Fortbildung unterstützt, selbstständig gemacht haben. Hauptamtliche Dozentinnen und Dozenten sind ausgebildete Gewerkschaftssekretärinnen bzw. Gewerkschaftssekretäre, die eher in Ausnahmefällen über eine zuvor fundierte pädagogische Grundausbildung in Form eines Studiums verfügen. Allerdings ist eine akademische Vorbildung aus den Rechts-, Wirtschafts-, Politik- oder Sozialwissenschaften mittlerweile die Regel.

Als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die grundsätzliche Mitarbeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wird eine möglichst nahe betriebliche Anbindung gesehen. Darum wird insbesondere Wert auf Referentinnen und Referenten mit betrieblicher Anbindung gelegt. Die Erfahrung zeigt, dass sie am ehesten die Probleme und Nöte der Teilnehmer/-innen kennen und vor allem durch eine ähnliche Sozialisation eine schnelle Teilnehmeranbindung bekommen. Dazu sind natürlich insbesondere auch soziale und kommunikative Kompetenzen vonnöten, die mit gewerkschaftseigenen Qualifizierungen weiter ausgebildet werden können.

Fortbildung von politischen Referentinnen und Referenten

Je größer eine Gewerkschaft ist, desto ausführlicher ist ihr Bildungsprogramm für Referentinnen und Referenten. In der IG BCE gibt es seit mehr als zwanzig Jahren eine Grundausbildung für Referentinnen und Referenten der Jugendbildung. Sie besteht aus einem hohen Anteil an pädagogisch-didaktischen Inhalten und aus politisch-vertiefenden Fragestellungen. Jede Referentin und jeder Referent bekommt eine individuelle Beratung, welche Fortbildungsteile im Programm aufgrund der Vorbildung am ehesten Frage kommen. Außer zwei Grundseminaren und der Teilnahme am Arbeitskreis für Referentinnen und Referenten besteht bisher kein verpflichtendes Ausbildungsprogramm. Jedoch gibt es die Selbstverpflichtung, sich als Referent/-in regelmäßig fortzubilden. Die Arbeitskreise für Referentinnen und Referenten haben dabei eine wichtige Funktion. Miteinander wird das jeweilige Bildungsprogramm geplant und evaluiert, Verantwortlichkeiten verteilt und auch gemeinsame Fortbildungen initiiert und organisiert.

Dies ist in der Erwachsenenbildung der IG BCE nicht anders, wobei eine Grundausbildung für Referentinnen und Referenten zwar noch in den Anfängen steckt, dafür aber eine Vielzahl von Seminaren zur Fortbildung sozialer, kommunikativer, didaktischer, rechtlicher, politischer und gewerkschaftsorganisatorischer Kompetenz geboten werden.

Bedeutung des Austausches zwischen Theorie und Praxis

In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der IG BCE wird der Austausch zwischen anderen Bildungsträgern, darunter auch den Hochschulen und deren pädagogischen Fachbereichen, von jeher gepflegt – in den letzten Jahren sogar intensiviert. Dabei ist der Austausch mit den Universitäten – zwischen Theorie und Praxis – nicht immer einfach, da es weniger auf die Institution, sondern im Wesentlichen auf Personen ankommt, ob ein fruchtbarer Diskurs entstehen kann. Kritisch lässt sich aber anmerken, dass häufig zu wenig Mühe für diese Auseinandersetzung von beiden Seiten aufgebracht wird. Dadurch entstehen häufig Kommunikationsstörungen, weil das gegenseitige Verstehen schon aufgrund unterschiedlicher Wortwahl schwierig ist. Wenn Theorie zu theoretisch wird und sich die Praxis nur noch in ihrer scheinbar all zu konkreten Relevanz reflektiert, dann ist auf beiden Seiten ein Wissensfortschritt wahrscheinlich marginal.

Das Ergebnis einer solchen Entwicklung sehen wir als IG BCE derzeit hautnah: Trotz sehr hohen Interesses unsererseits, wieder ein wissenschaftsangeleitetes Projekt innerhalb der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu initiieren, konnten wir bisher hierfür keinen universitären Partner ausfindig machen, der noch nahe genug an den Gewerkschaften steht, um für uns praxisorientierte Brücken zu schlagen.

Den Kompetenzdiskurs in der beruflichen Bildung wollen wir für unsere politische Bildung hinterfragen, einschließlich der Frage, ob eine gleichzeitige Verwertbarkeitschance politischer Kompetenzen in der Arbeitswelt nutzbringend möglich ist. Außerdem möchten wir gemeinsam theoretische Grundlagen für die Weiterentwicklung unserer Bildungsarbeit erarbeiten, um der Vielzahl an Herausforderungen aufgrund veränderter Arbeits- und Lebensbedingungen organisatorisch und didaktisch besser zu begegnen.

Für einen Austausch zwischen Theorie und Praxis stellen sich aber auch noch ungelöste Fragen. Die IG BCE hat pro Jahr ca. 80.000 Teilnehmer/-innen in Bildungsveranstaltungen, für die Gewerkschaften und ihre Partnerorganisationen dürften dies mehr als 200.000 Teilnehmer/-innen sein. Ungefähr 1.500 Referent/-innen haben wir als IG BCE, die meisten davon sind ehrenamtlich tätig. Bei den heutigen Zeitbelastungen in der modernen Arbeits- und Lebenswelt scheint es gerade im Alter von 25 bis 45 Jahren extrem schwierig, neben Familie und beruflicher Karriere auch die fachtheoretischen Diskursen der politischen Bildung intensiv zu begleiten. Finden diese zudem in einer Sprache statt, die weit von unseren ehrenamtlichen politischen Bildnern und Bildnerinnen entfernt ist, dann ist ein mangelnder Austausch vorprogrammiert, begleitet von einem theoretischen Diskurs, der sich um sich selbst dreht.

Deshalb ist es von beiden Seiten unabdingbar, gerade in den Fragen einer zeitgemäßen politischen Bildung, ihrer Bedeutung und Finanzierung, ihrer didaktischen Struktur und eventueller Fehlstellungen aufeinander zuzugehen.

Die beschleunigte Ökonomisierung der Bildung mit ihrer einseitigen Verwertungs- und Nutzenbetrachtung von Bildungsprozessen und beispielhaft auch der Diskurs um die Abspaltung einer ökonomischen Bildung im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen verdeutlichen doch nur, dass die politische Bildung sowohl den Diskurs miteinander als auch mit anderen Teilen der Gesellschaft und der Öffentlichkeit suchen muss. Daher hat für die Gewerkschaften die politische Bildung zwingend einer Handlungsorientierung zu folgen.

Betriebsnahe politische Bildungsarbeit

Dies ist dann neben der betrieblichen Nähe eine weitere Voraussetzung für politische Bildner/-innen in den Gewerkschaften. Es geht immer neben dem „Warum ist etwas wie?“ auch um die Frage „Wie kann etwas anders werden?“. Gewerkschaftliche Referent/-innen müssen die Fähigkeit erlangen, hier geht es schon in Richtung Politikcoaching, Teilnehmer/-innen zur Handlungsfähigkeit anzuregen und teilweise auch anzuleiten. Eine gute politische Bildung für Gewerkschaften ist in unserem Sinne dann eine Seminareinheit, die Ergebnisse zur politischen Handlung im Betrieb oder Region gleich mit produziert und damit den Bildungsprozess über das Seminar sogar hinaus fortsetzt.

Hier ist dann auch noch mal der Grund erkennbar, warum Gewerkschaften betriebsnahe Referent/-innen für so wichtig halten. Sie besitzen häufig die Fähigkeiten und die Erfahrung, politische Handlungsprozesse in den Betrieben und der Region durchzuführen und authentisch weiterzugeben. Leider haben wir in den letzten Jahren zunehmend Probleme, gute betriebliche Referenten und Referentinnen für unsere Bildungsarbeit zu gewinnen, weil kommunikative und sozialengagierte Arbeitnehmer/-innen auch von den Unternehmen immer stärker für betriebliche Aufstiegschancen gewonnen werden und dann die Zeit für Gewerkschaftsbildung fehlt.

Freie Referenten und Referentinnen gewinnen deshalb zunehmend an Bedeutung. Zumeist spezialisieren sie sich auf bestimmte Fachbereiche der politischen Erwachsenenbildung. In der Jugendbildung sind sie eher selten anzutreffen, da für diesen Bildungszweig insbesondere auch das Alter eine Rolle spielt. Referenten und Referentinnen in der gewerkschaftlichen Jugendbildung sind selten älter als 32 Jahre, die Teilnehmer/-innen sind zumeist zwischen 16 und 24 Jahre alt. Bis zum 27. Lebensjahr dürfen Gewerkschaftsmitglieder an Jugendseminaren teilnehmen.

Einen akademischen Abschluss, häufig über den zweiten Bildungsweg erlangt, haben die meisten freien Referenten und Referentinnen. Ihre Ansprüche an Fortbildung innerhalb des IG BCE-Programms für Referenten und Referentinnen liegen hauptsächlich im didaktisch-kommunikativen Bereich, widmen sich kaum fachlichen Fragen und noch weniger betriebs- und gewerkschaftspolitischen Themen. Letzteres ist für uns als IG BCE immer mehr ein Problem, da freie Referenten und Referentinnen häufig in der betrieblichen und gewerkschaftlichen Arbeit keine Erfahrungen mehr sammeln und somit eine Grundkompetenz gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zu gering ausgeprägt ist. Disku-

tiert wird deshalb in der IG BCE gerade in dieser Frage, ob nicht zukünftig verpflichtende Fortbildungen angeboten werden sollen. Bei einer vergleichbaren Personengruppe, den freien Beraterinnen und Beratern, die für die IG BCE aktiv sind, ist man da schon einen Schritt weiter: Hier wird ein Kooperationsvertrag zwischen freien Beratern/Beraterinnen und der IG BCE abgeschlossen, bei dem auch verpflichtende Fortbildungen zur IG BCE-Betriebs- und Gewerkschaftspolitik vereinbart werden. So ein Kooperationsvertrag wäre auch zwischen freien Referenten/Referentinnen und IG BCE-Bildung möglich.

Blick in die Zukunft der IG BCE-Bildungsarbeit

Bei der IG BCE wird in den kommenden Jahren eine Systematisierung des Bildungsangebots für Referenten und Referentinnen angestrebt. Diese Entwicklung ist auch in den großen Gewerkschaften und Partnerorganisationen zu erkennen. Dabei wurden in den letzten zwei Jahren der Austausch und die Kooperation zwischen den großen Gewerkschaften und befreundeten Organisationen intensiviert. Es findet dabei ein bisher beispielloses Voneinander-Lernen statt. Erfolgsversprechende Ideen werden weitergegeben. Es ist ein Suchprozess, in einer sich wandelnden Arbeits- und Lebenswelt ein zukunftsfestes und flexibles Fortbildungssystem zu entwickeln.

Die Zusammenarbeit mit wissenschaftlicher Weiterbildung über die Universitäten ist naheliegend. Die IG BCE steht dem offen gegenüber. Gemeinsame universitäre Angebote, z.B. für Betriebsrätefortbildungen, existieren bereits. Allerdings müssen solche wissenschaftlich gestützten Angebote intensiv mit den Ansprüchen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit abgeglichen werden. Hier sollten interessierte Hochschulen Kontaktbereitschaft entwickeln.

Eine Professionalisierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist in der IG BCE deutlich erkennbar und wird insbesondere von den Bildungsverantwortlichen und engagierten Politikbildnern/-bildnerinnen betrieben. Das fängt bei einer Systematisierung der Seminarevaluation an, geht mit einheitlichen Qualitätsstandards von Bildungsmaterialien und der Dokumentation der Seminarplanung weiter und hört mit einer qualifizierten und transparenten Fortbildung der Referenten und Referentinnen noch lange nicht auf. Allerdings dürfen dabei die Vielfalt, Offenheit und vor allem auch Beteiligungsorientierung der politischen Bildung nicht verloren gehen.

Die gewerkschaftspolitische Jugend- und Erwachsenenbildung ist ein wesentlicher Baustein der politischen Bildung in Deutschland. Gerade deshalb darf und will sie sich der Weiterentwicklung auch nicht verschließen. Es steht also eine Form von Professionalisierung der politischen Bildung an, verbunden mit dem Erhalt der Gestaltungsoffenheit und kritischen Betrachtung herrschender Verhältnisse. Und vor allem auch der Entwicklung einer Struktur zwischen guter Bildungsarbeit und hoher Beteiligung der Teilnehmer/-innen und Interessierten.

Reinhard Wille, geb. 1953

Diplom-Sozialwissenschaftler und Lehrer für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen. Tätigkeiten u.a. als wissenschaftlicher Mitarbeiter und als Fachleiter für Politik/Wirtschaftslehre und Sozialwissenschaften. Heute tätig als Seminardirektor Berufskolleg am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Krefeld

Reinhard Wille

Zwischen Moderation und kritischer politischer Bildung – ein Plädoyer für mehr Mut im Politikunterricht

Die folgenden eher essayistischen Ausführungen beruhen auf meiner Erfahrung als Fachleiter für Politik, Wirtschaftslehre und Sozialwissenschaften an verschiedenen Zentren der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Vor dem eigenen biografischen Hintergrund schulischer und universitärer Erfahrungen in den 70er Jahren und der damit verbundenen politischen Sozialisation, irritiert mich zunehmend eine Unterrichtspraxis, die sich zwar der Förderung politischer Urteilskompetenz (vgl. Weißeno, 2008) verpflichtet sieht (vgl. MSFW, 2001, S. 17) diesen Unterricht aber derart aushandelt und inszeniert (vgl. Petrik, 2012, S. 3), dass die angestrebte Förderung der politischen Urteilskompetenz oftmals rein formal und nahezu ohne kritisch-reflexive Kraft bleibt. Sie vollzieht sich oftmals in der Form einer weitgehend unkritischen Reproduktion der angebotenen Argumente und Meinungen und transformiert sich letztlich in eine inhaltsabstrakte Handlungskompetenz, ohne regelgerecht diskutieren und moderieren sowie eine beliebige Position einnehmen zu können.

Dabei wiegt besonders schwer, obwohl von jedem bewertenden Aspekt befreit, dass sich die Diskussion dieses Sachverhalts in den Stundenreflexionen der angehenden Lehrer/-innen als besonders schwierig gestaltet, weil sie offensichtlich grundlegenden Überzeugungen widerspricht und damit einer produktiven Verarbeitung kaum zugänglich erscheint. Um die Zusammenhänge deut-

licher zu machen, werden im Folgenden zwei exemplarische Stundenverläufe skizziert, um anschließend mögliche Verursachungskomplexe aufzuschließen.

Praxisbeispiele:

Tempolimit auf deutschen Autobahnen

Für eine rein männliche Berufsschulklasse von Automobilverkäufern mit einer starken Affinität zu schnellen Autos wählte ein Referendar die passende Problemstellung, ob in Deutschland ein Tempolimit von 120 km/h auf Autobahnen eingeführt werden soll.

In Anlehnung an Wolfgang Sanders Methode der politischen Urteilsbildung (vgl. Sander o.J.) sollten die Schüler lernen, ein fundiertes Gesamturteil zu bilden, das sich durch einen Bezug auf relevante Kriterien von einem noch unreflektierten Spontanurteil, das für die Lerngruppe nicht überraschend 19 mal „nein" und nur 1 mal „ja" zu dem geplanten Tempolimit erbrachte, qualitativ abhebt und damit die Sinnhaftigkeit einer informationshaltigen Themenauseinandersetzung vor einer Entscheidungsfindung verdeutlicht.

Der ausführliche Informationsprozess über drei Unterrichtswochen erbrachte zu den Kriterien ‚Sicherheit/Lärmbelastung' und ‚Schadstoffausstoß/Verbrauch' positive Statements zur Einführung eines Tempolimits, zu den Kriterien ‚Verkehrsfluss' und ‚technische Innovation' ablehnende. In der Abschlussstunde der Reihe wurden die Lernenden aufgefordert, mittels einer individuellen Hierarchisierung der Kriterien nach Wichtigkeit zu einem begründeten Gesamturteil zu gelangen. Nicht ganz überraschend angesichts des berufs-, geschlechts- und gruppenspezifischen Hintergrunds der Lerngruppe ergab der Meinungsbildungsprozess aber kein verändertes Stimmungsbild, obwohl die große Mehrheit der Schüler die vermeintlichen Pro-Kriterien ‚Sicherheit/Lärmbelästigung' und ‚Schadstoffausstoß/Verbrauch' an die Positionen eins und zwei ihrer Prioritätenliste gesetzt hatten. Die diese Kriterien unterstützenden Argumente und Fakten wurden in den Stellungnahmen zunehmend relativiert, autokritische Institutionen wie Greenpeace oder Die Grünen unter Ideologieverdacht gestellt und der Sinn von Verboten oder Regeln generell infrage gestellt, womit der Widerspruch zwischen der eigenen Kriterien-Hierarchisierung und dem individuellen Abstimmungsverhalten für die Lernenden auflösbar wurde.

Interessant war das Verhalten des unterrichtenden Kollegen, der die gesamte Präsentation der individuellen Meinungsbildung im Rahmen der Methode rein

moderativ ohne jede Nachfrage gestaltete und auch eine kurze argumentative Auseinandersetzung zwischen den ungleich besetzten Positionen weitgehend passiv verfolgte. Abschließend fragte er lediglich nach, ob trotz des unveränderten Abstimmungsverhaltens die angewandte Methode der Urteilsbildung sinnvoll sei, was die Lernenden gern bestätigten, weil sie ihre eigene Meinung nun fundierter äußern könnten. In der sich anschließenden Stundenreflexion betonte der Referendar das hohe Maß an Schüleraktivität, an individueller Meinungsbildung und sah seine Zielsetzungen trotz des unveränderten Meinungsbildes als erfüllt an, da die Lernenden die ausgewählten Kriterien sowie die sie unterstützenden Fakten und Argumente in ihren Stellungnahmen verwendet hatten.

Darf der deutsche Staat foltern, um höhere Ziele zu erreichen?

Vor dem Hintergrund des bekannten Entführungsfalls Jakob von Metzler und der in diesem Zusammenhang angedrohten Gewaltanwendung durch staatliche Stellen wurde im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu den Grundrechten der Menschenwürde und des Rechts auf körperliche Unversehrtheit in einer Maurerklasse des dualen Systems eine Dilemmasituation bearbeitet, um zu einer rationaleren, weil weniger emotionalen Urteilsbildung zu gelangen. Der Kollege wählte diese Problemstellung lerngruppenorientiert aus, indem er auf die hohe Bereitschaft der Schüler verwies, Gewalt in Konfliktsituationen anzuwenden und diese sogar von staatlichen Organen durch Einsatz von Folter auch zu erwarten sei. Nach einem ersten Stimmungsbild, das ein 22:0 für staatliche Folteranwendung erbrachte, wurden kontrastiv Argumente von Verfassungsrechtlern, Parteien und Polizisten angeboten, um über eine Pro-und-Contra-Diskussion zu einer begründeten Meinungsbildung zu gelangen. Die methodisch vorgegebene Struktur erbrachte eine Präsentation der wesentlichen Argumente, wobei die Contra-Seite sichtlich verunsichert wirkte und Schwierigkeiten hatte, mit der emotionalisierten Pro-Seite argumentativ zu streiten. Der Kollege organisierte den Meinungsaustausch und die abschließende erneute Abstimmung, die trotz der nun bekannten Gegenargumente keine Veränderung erbrachte. Vorsichtige Nachfragen hinsichtlich der Legalität von staatlicher Folter blieben weitgehend unberücksichtigt und wurden von den Lernenden mit dem Hinweis entkräftet, dass sie persönlich bereit wären, Zivilcourage im Sinne eines zivilen Ungehorsams zu zeigen und dementsprechend Gewalt anzuwenden.

In der Stundenreflexion bedauerte der Referendar, dass die Lernenden ihre Positionen beibehalten hätten, betonte aber, dass diese Veränderung für ihn auch kein legitimiertes Ziel sei. Sein eigentliches Stundenziel sah er daher doch als

erreicht an, da die Urteile nun durch den Bezug auf die angebotenen Argumente begründeter seien.

Selbst vor dem Hintergrund der sicherlich nur verkürzt dargestellten Unterrichtszusammenhänge wird deutlich, dass hier Chancen einer nachhaltigen individuellen Entwicklung politischer Urteilsbildung in Bezug auf Nachhaltigkeit und Ökologie oder Rechtsstaatlichkeit und Gewaltfreiheit im Sinne einer kritischen Urteilsbildung nach Negt, Hilligen oder Giesecke kaum ausgeschöpft wurden (vgl. Gagel, 1991; Negt, 1997). Die Eigenbeschränkung auf eine moderative Rolle, in Verbindung mit einer die Lernvoraussetzungen – verstanden als Einstellungs- und Meinungspotenziale – weitgehend ausblendenden Medienauswahl und Stundeninszenierung nach strengen methodischen Vorgaben, verhindert die Nutzung von offensichtlichen kognitiven Dissonanzen und nimmt den Lernenden die Gelegenheit, ihre eigenen Überzeugungen kritisch-reflexiv überdenken zu können. Der Meinungsbildungsprozess bleibt eigentümlich abstrakt und erfordert die Fähigkeit, aus den dargebotenen Meinungen autonom einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, ohne dabei aber über kategoriale Begriffe zu verfügen oder die Widersprüchlichkeit eigenen Denkens vermittelt über passende Impulse und Nachfragen wahrnehmen zu können. Damit kommt es aber zu einer bloßen Addition oder Zuordnung der passenden Argumente zu der bereits bestehenden eigenen Meinung, deren Wertigkeit als solche immer wieder absolut gesetzt wird.

Auch wenn die Aussagekraft der eigenen Ausbildungsarbeit durch die begrenzte Anzahl sicherlich keine Allgemeingültigkeit beanspruchen kann, schälen sich doch einige mögliche Ursachen für ein solches didaktisch-methodisches Vorgehen heraus.

1. Unterrichtsqualität wird heute zunehmend auf der Basis von Kompetenzen und Standards oftmals fächer- bzw. situationsunabhängig beurteilt. So erfährt der Standard des wertschätzenden Umgangs mit Schülerinnen und Schülern zentrale Bedeutung, wird dieser aber im Rahmen politischer Bildung derart verstanden, dass jede individuelle Meinung – abgesehen von öffentlich diskriminierten rechts- oder linksextremen Positionen – respektiert werden muss, verhindert Wertschätzung im Sinne eines Wohlfühlens die Nutzung kognitiver Dissonanzen, um die Lernenden nicht zu „verletzen“.

2. Aus zahlreichen Gesprächen zur Berufsbiografie oder politischen Sozialisation der angehenden Lehrer/-innen entsteht der Eindruck, dass die Motivation, Politik oder Sozialwissenschaften für das Lehramt zu studieren, heute weni-

ger aus einer eigenen politischen-moralischen Position entsteht als aus eher pragmatischen Studienmotiven. Diese Normalisierung von Politik führt nach Anja Besand dazu, dass diese Lehrergeneration „den Unterricht im handwerklichen Sinne richtig machen (will) […] und ihre Professionalität über die sichere Anwendung von Unterrichtstechniken zu entwickeln (sucht) und nicht über die Verwirklichung normativer Leitvorgaben, sozialwissenschaftlicher Expertise oder diffuser Konzepte wie etwa das der Lehrerpersönlichkeit“ (Besand, 2006, S. 80). Führt dies tatsächlich dazu, dass eine normative Orientierung des politischen Bildners als „unglaubwürdig und überholt“ (ebd.) erachtet wird, erklärt sich nicht nur das Agieren der Lehrer/-innen in den dargestellten Unterrichtsstunden, sondern auch die Schwierigkeit, Kritik hieran nachvollziehbar zu machen.

3. Ein weiterer Erklärungszusammenhang scheint das Verständnis bzw. die Interpretation des Beutelsbacher Konsenses zu sein, der nahezu allen Auszubildenden aus dem Studium bekannt ist, allerdings weniger in seiner historischen Dimension einer Befriedung des bildungspolitischen Streits zwischen den Polen eines Meinungsunterrichts und einer weitgehend unpolitischen Institutionenkunde (vgl. Weißeno, 1996, S. 108) als vielmehr in der Funktion eines curricularen Grundgesetzes, das jede Form einer wie auch immer begründeten politischen Parteinahme (vgl. Reinhardt, 1976) quasi unter Indoktrinationsverdacht stellt. Dabei wird das Kontroversitätsgebot ungeachtet der spezifischen Einstellungs- oder Meinungspotenziale, aber mit Hinblick auf das Ziel einer eher abstrakten politischen Urteilsbildung in qualitativer und quantitativer Hinsicht konsequent umgesetzt, wobei ein Legitimationsbedarf der angebotenen Inhalte zu keinem Zeitpunkt ein erkennbares Thema war (vgl. Weißeno, 1996, S. 115) und niemals wesentliche Positionen unzulässig verkürzt oder weggelassen wurden. Demgegenüber steht aber ein Verständnis des Überwältigungsverbots, das die fachdidaktische Zielsetzung einer Meinungsveränderung oder bewussten Herbeiführung von kognitiven Dissonanzen ebenso unter Generalverdacht stellt wie mögliche Interventionen der Lehrkraft im Verlauf der Urteilsbildung. Damit aber wird das Überwältigungsverbot zu einer meist unreflektierten Verteidigung gegenüber jeder Art „normativer Anmaßung“ und zur Legitimation einer sich selbst verordneten Neutralität.

4. Zu der oben bereits angeführten Unterrichtskompetenz gehört es, Unterrichtserfolg an der Entwicklung von Kompetenzen überprüfbar messen zu können. Dies setzt voraus, dass der Kompetenzstand vor dem Unterricht erfasst wird. Interessanterweise werden die Lerngruppen zwar hinsichtlich ihrer sozialen und methodischen Kompetenzen detailliert beschrieben, ihre poli-

tischen Einstellungen und Denkmuster bleiben aber auf Grund mangelnder Erfahrung mit den Argumentationsmustern bestimmter Lerngruppen und der Tendenz, diskriminierende Verallgemeinerungen generell vermeiden zu wollen, weitgehend unbestimmt, obwohl sie in der Themenauswahl durchaus antizipiert werden. Dies hat den vermeintlichen Vorteil, den Erfolg des Unterrichts quasi neutral als Erweiterung einer bestimmten politischen Urteilskompetenz beschreiben zu können. Ein Erfolg, der sich schon bei der bloßen Verwendung von angebotenen bzw. erarbeiteten Argumenten in den Präsentationsphasen einstellt. Die vorher beschriebene Zufriedenheit mit den Stundenergebnissen überrascht daher kaum.

Konsequenzen:

Welche Schlussfolgerungen bzw. Strategien lassen sich aus diesen Zusammenhängen ziehen?

1. Wenn das Fach Politik im Rahmen politischer Bildung seine kritische und im Sinne etwa von Negt, Giesecke oder Hilligen (vgl. Gagel, 1991; Negt, 1997) auch auf Gesellschaftsveränderung oder -verbesserung bzw. Lösung von Schlüsselproblemen ausgerichtete Dimension behalten will, muss es versuchen, eine spezifische Identität herausbilden bzw. zu bewahren. Im Unterschied zu den oftmals neuen Inhalten anderer Unterrichtsfächer „bringen Schülerinnen und Schüler immer schon Einstellungen zur Politik mit und beurteilen bereits Politik, Gesellschaft und Wirtschaft auf der Grundlage ihrer Einstellungen und ihres Vorwissens“ (MFSW, 2001, S. 16). Diese Lernvoraussetzungen möglichst genau zu erforschen, ist eine Grundvoraussetzung erfolgreichen Handelns und erfordert im Bereich der universitären Ausbildung eine Schwerpunktsetzung auf sozialisationstheoretische Fragestellungen auch im Rahmen soziologischer Theoriebildung. In Zeiten einer neuen Unübersichtlichkeit und Individualisierung sicherlich kein einfaches Unterfangen, das aber von praxisorientierten Publikationen wie etwa ‚Polis‘, der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, richtungweisend aufgegriffen wird. Die vielfachen Angebote zu Unterrichtseinheiten von Politik- oder Sozialwissenschaftsunterricht liefern zwar ein kaum noch überschaubares Angebot, verzichten aber auf eine Einschätzung der möglichen Lerngruppen und auf eine politische Legitimation der Zielsetzungen. Diese Arbeit ist von den Unterrichtenden auch mit Bezug auf unterschiedliche Didaktiken politischer Bildung in jedem Fall in einem weitgehend selbstreflexiven Prozess zu leisten, den es auch in der Ausbildung der angehenden Lehrer/-innen im Sinne einer Wiedergewinnung von Politik (vgl. Hufer, 1996, S. 55) zu unterstützen gilt.

2. In fachdidaktischer Hinsicht muss das politische Streiten im Sinne eines gehaltvollen Argumentierens zur Lösung von Schlüsselproblemen reaktiviert werden. Dabei sollte trotz aller Sinnhaftigkeit der Schwerpunkt nicht auf der bloßen Vermittlung von Diskussions- oder Moderationstechniken liegen, sondern auch auf den politischen Inhalten selbst, d.h. der Erfolg politischer Bildung sich nicht schwerpunktmäßig an der reinen Form der Auseinandersetzung messen lassen. Schon im Rahmen der universitären Ausbildung erscheint es sinnvoll, bloße Methodenvermittlungen zu vermeiden, die inhaltsabstrakt angeboten werden und letztlich – wie gezeigt – oftmals nur Meinungsgirlanden produzieren und bei den Lernenden den Eindruck eines „Laberfachs" entstehen lassen. Das Einüben einer eigenen Stellungnahme sollte weitgehend im Rahmen einer politischen Didaktik und Aktion stattfinden, die selbst politisch im klassischen Sinn ist, d.h. konkrete politisierte Zielsetzungen aufweist, ohne dabei das Anerkennen von unterschiedlichen Interessen und Werten aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen und Lebensgeschichten zu vernachlässigen. Nur so scheint in Zeiten eines offensichtlich entpolitisierten Alltags die Förderung politischer Urteilsbildung durch den Politikunterricht mehr als eine bloße Beliebigkeitsveranstaltung zu sein. Dabei reicht es eben nicht aus „nur darauf zu achten, dass der Lehrer bzw. die Lehrerin in argumentationshomogenen Lerngruppen den *advocatus diaboli*, bei argumentations-heterogenen den Moderator und bei indifferenten den Provokateur spielt" (Weißeno, 1996, S. 115). Es gilt, Inhalte nicht nur formal zu betrachten, sondern ihnen ihre Bedeutsamkeit zurückzugeben. Dazu bedarf es auf Seiten der Unterrichtenden , ob in Schule oder Universität, einer Authentizität (vgl. Dollase, 2002, S. 28) bzw. professionellen Identität, die es ermöglicht, die Lernenden als politisch selbstständige und autonome Menschen zu schätzen, ohne die Zielsetzungen einer politischen Bildung, diese Gesellschaft und Welt friedlicher, solidarischer und nachhaltiger zu machen, zu vernachlässigen. Es liegt auf der Hand, dass dies in den zwei dargestellten Unterrichtszusammenhängen auf der Zielebene anderes bedeutet hätte, als die inhaltlich abstrakte bloße Erweiterung politischer Urteilskompetenz. Dies erfordert neben allen didaktisch-methodischen Kompetenzen auch Mut, kritisch nachzufragen und selbst kritisiert zu werden. Eben diese Kompetenz unterscheidet politische Bildung stark von den Anforderungsprofilen anderer Fächer und heute möglicherweise mehr denn je.

3. Georg Weißeno führt zu Recht aus, dass sich zum Zeitpunkt der Entstehung des Beutelsbacher Konsenses „die politische Position eines Fachdidaktikers bzw. einer Fachdidakterin und Lehrers bzw. einer Lehrerin in seiner wissenschaftlichen Arbeit abbildete" (Weißeno, 1996, S. 107) und dass dies zu ei-

nem vereinfachten Links-Rechts-Schema führte, das aber heute kaum noch bedient wird. Damit entfallen Orientierungspunkte für politisch Lernende oder sie sind schwieriger zu finden. Daher gewinnen deutlichere Positionsbestimmungen auch derer, die politische Bildung betreiben, an Bedeutung. Weißenos bereits 1996 getroffene Einschätzung, das bildungspolitische Tagesgeschäft sei „vielleicht allzu still" (Weißeno, 1996, S. 107) hat an Aktualität sicherlich noch weiter zugenommen. Inwieweit politische Bildung an Universitäten dazu beitragen kann und will, bleibt angesichts der veränderten Bildungslandschaft und -politik sicherlich schwierig einzuschätzen. Im Rahmen der Lehrerausbildung, mit ihrem besonderen Spannungsverhältnis von Beratung und Bewertung und den daraus entstehenden Abhängigkeiten, ist eine solche Form der Re-Politisierung allerdings kaum umsetzbar. Guter Rat ist daher mehr als teuer.

Literatur

Besand, A. (2006). Wir sagen nicht mehr, wo die Bösen sitzen – oder die Frage: was will die neue Generation von Fachlehrerinnen und Fachlehrern in der politischen Bildung eigentlich? *Politisches Lernen*, 3–4, 76–81.

Dollase, R. (2002). Können ModeratorInnen von selbst regulierten Lernprozessen politische Bildung vermitteln? *Kursiv – Journal für politische Bildung*, 4, 24–29.

Gagel, W. (1991). *Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hufer, K.-P. (1996). Heterogenität oder gemeinsame Leitideen? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 39–64). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Negt, O. (1997). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. (7. Aufl.) Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Petrik, A. (2012). Der heimliche politikdidaktische Kanon. URL http://www.lpb-mv.de/cms2/LfpB_prod/LfpB/_downloads/Jahreskongress_2011_Petrik politikdidaktische-Kanon.pdf [28.11.2012].

Reinhardt, S. (1976). Wie politisch darf der „Politik"-Lehrer sein? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B8, 25–35.

Sander, W. (o.J.) Urteilsbildung. URL http://egora.uni-muenster.de/pbnetz/filo_ub_konzept.shtml [27.11.2012].

Weißeno, G. (1996). Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 107–127). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Weißeno, G. (Hrsg.). (2008). *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Iris Witt, geb. 1969

Sozialmanagerin
M.A. und Diplom-Sozialpädagogin (FH)
seit 2010 Referentin für politische Bildung
beim Landesverband der Volkshochschulen von NRW,
nebenberuflich tätig als
Erwachsenenbildnerin und Moderatorin.

Iris Witt

Politische Bildung an Volkshochschulen – Beobachtungen und Erfahrungen, nicht nur aus Nordrhein-Westfalen

Regelmäßig schaue ich mir Programmhefte von Volkshochschulen (VHS) an, und meist erscheinen bereits auf den ersten Seiten die Veranstaltungen zur politischen Bildung. Einen großen Anteil machen Vorträge aus, daneben finden sich Exkursionen, Diskussionsforen, Zukunftswerkstätten, Foren zur Auseinandersetzung mit aktuellen, allgemeinen wie auch kommunalen Konfliktthemen sowie über mehrere Wochen laufende Abendkurse. Also ein Angebot, das das Herz eines politischen Menschen höher schlagen lässt.

Doch gibt es keinen Grund zum Jubeln: Politische Bildung hat seit Jahren an den VHS nur noch einen marginalen Anteil am Gesamtangebot, obwohl sie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen nach dem Weiterbildungsgesetz zum Pflichtangebot der VHS gehört (WbG NRW § 11 Abs. 2).

Als Referentin für politische Bildung des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen bin ich Ansprechpartnerin für die politischen Weiterbildner und Weiterbildnerinnen an den Volkshochschulen des Landes. Ich biete Fortbildungen für hauptamtliche und nebenberufliche politische Weiterbildner und Weiterbildnerinnen an, arbeite mit ihnen in Arbeitsgruppen an neuen Projekten und zu innovativen Ideen für die politische Bildung und vertrete auf Landes- und Bundesebene in verschiedenen Gremien die politische Bildung.

§ 11 Grundversorgung

(1) Die Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten wird durch das Pflichtangebot der Volkshochschulen sichergestellt.
(2) Das Pflichtangebot der Volkshochschulen umfasst Lehrveranstaltungen der politischen Bildung, der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung, der kompensatorischen Grundbildung, der abschluss- und schulabschlussbezogenen Bildung, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung und zu Existenzfragen einschließlich des Bereichs der sozialen und interkulturellen Beziehungen sowie Angebote zur Förderung von Schlüsselqualifikationen mit den Komponenten Sprachen und Medienkompetenz. Zur Grundversorgung gehören auch Bildungsangebote, wie sie im Kinder- und Jugendhilfegesetz der Familienbildung zugewiesen sind.
(3) …

(WbG NRW, 2005)

Ausgehend auch von meinen eigenen Erfahrungen als hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin an einer VHS sowie als Dozentin in diesem Bereich suche ich im Folgenden herauszuarbeiten, welche Voraussetzungen eine an einer VHS im Bereich politische Weiterbildung verantwortliche Person mitbringen sollte, was ihre Arbeit erschwert oder unterstützt und inwieweit die Tätigkeit in der kommunalen Weiterbildung vom gesellschaftlichen Wandel beeinflusst ist.

Wenn es darum geht, eine Einschätzung der Anforderungen an politische Weiterbildner und Weiterbildnerinnen an VHS zu geben, kann ich das immer nur in Bezug zu den Rahmenbedingungen machen. Es fällt auf, dass an den einzelnen VHS nicht nur in Nordrhein-Westfalen sehr unterschiedliche Angebote an politischer Bildung zu finden sind, was Qualität und Quantität angeht. Da alle unter den gleichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen arbeiten, muss der Blick gerade auf die institutionellen und personellen Voraussetzungen gerichtet werden, die offenbar gewisse Spielräume ermöglichen.

Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Wie die Institution VHS, so ist die politische Bildung Spiegel der aktuellen gesellschaftlichen Situation. Maßgeblichen Einfluss auf die Arbeit hat die zunehmende betriebswirtschaftliche Sichtweise auf die Weiterbildung. Um eine Kostendeckung bei Veranstaltungen der politischen Bildung anzustreben, muss viel Zeit für Projektmittelbeantragung und Refinanzierung aufgebracht werden, die der inhaltlichen Arbeit verloren geht. Oder aber die Entgelte müssen erhöht werden, was häufig einen Teilnehmerrückgang nach sich zieht.

Politische Bildung benötigt hier eine starke Unterstützung durch die Leitung der jeweiligen VHS, und die Arbeit der politischen Weiterbildner und Weiterbildnerinnen wird da erleichtert, wo die gesellschaftliche Bedeutung der politischen Bildung als Argumentationshilfe gegen eine rein betriebswirtschaftliche Sichtweise für die Institution hochgehalten wird.

Die VHS als kommunale Weiterbildungseinrichtungen sind eingebunden in die Machtverhältnisse und Verwaltungsstrukturen ihrer Kommunen. In den Entscheidungsgremien der VHS sitzen in der Regel Ratsmitglieder, sie haben Einfluss auf die Arbeit der VHS. Von den meisten Kollegen und Kolleginnen wird die politische Bildung an der VHS als kritische politische Bildung definiert. Dementsprechend werden auch Veranstaltungen angeboten, die sich kritisch mit aktuellen Entwicklungen in Gesellschaft und Politik auseinandersetzen. Dadurch kann es zu kontroversen Ansichten über Inhalte oder Referentinnen/Referenten kommen und teilweise auch dazu führen, dass bestimmte Themen nicht bearbeitet werden dürfen. Hier benötigen die zuständigen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner wieder mehr Rückendeckung durch die Institution wie auch durch die Kommunalpolitik, damit eine kritische politische Bildung möglich bleibt.

Werden den pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die für den Fachbereich zuständig sind, die notwendigen finanziellen und Zeitressourcen zur Verfügung gestellt? Wird von den politisch verantwortlichen Gremien eine normative Ausrichtung politischer Bildung auf die Beschäftigung mit Politik unterstützt oder sogar eingefordert? Verfügen die zuständigen pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen über fundierte Kenntnisse der politischen Bildung und werden sie darin gestärkt, dieses Wissen durch Fortbildung zu vertiefen und ständig zu aktualisieren? Gibt es von der Leitung der VHS die notwendige Unterstützung, wenn politische Bildungsveranstaltungen von der Kommunalpolitik als zu kritisch eingestuft werden?

Können alle diese Fragen mit Ja beantwortet werden, so sind immerhin die grundsätzlichsten institutionellen Rahmenbedingungen gegeben, um eine politische Bildung, wie es das Weiterbildungsgesetz in NRW verlangt, an der jeweiligen VHS anzubieten.

Hauptberufliche politische Weiterbildner und Weiterbildnerinnen an VHS

Die jeweiligen Fachbereiche an VHS werden in der Regel von hauptberuflichem Personal geleitet und gesteuert. Einstellungskriterien für diese Stellen sind ein Hochschulabschluss und eine erwachsenenpädagogische Grundqualifikation. Hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind für die Erstellung und Durchführung eines Halbjahres- oder Jahresprogramms ihres Fachbereichs zuständig. Dazu gehören die Auswahl und Beratung von Dozenten und Dozentinnen sowie die Themenwahl. Da jedoch Veranstaltungen des Fachbereichs Politik – Umwelt – Gesellschaft an vielen VHS nur noch einen

Anteil von weniger als 8 Prozent des Gesamtangebots ausmachen, wird dieser Fachbereich gerade an kleineren VHS häufig neben dem eigentlichen Fachbereich, für den ausgewiesene Qualifikationen bestehen, von Nichtfachleuten übernommen. Bei diesen für den Fachbereich der politischen Bildung Zuständigen kann heute ein sozialwissenschaftliches Studium und Basiswissen zur politischen Bildung nicht unbedingt vorausgesetzt werden. Dies wird in den nächsten Jahren noch deutlicher zu Tage treten, da beim derzeitigen Generationenwechsel die Kollegen und Kolleginnen aus dem Dienst scheiden, die vor etwa 30 Jahren noch einen boomenden Fachbereich der politischen Bildung übernommen hatten und in der Regel auch einen sozialwissenschaftlichen Hintergrund vorweisen konnten.

Zur Leitung dieses Fachbereichs sind, über die eigentliche fachwissenschaftliche Qualifikation hinaus, die besonderen Kenntnisse der historischen und aktuellen Diskussion über politische Bildung an VHS notwendig, ebenso natürlich auch Erfahrungen in der Erwachsenenpädagogik. Insgesamt muss also ein fundiertes allgemeines politisches Wissen und Interesse vorhanden sein, um geeignete aktuelle Themen und dazu entsprechende Dozenten und Dozentinnen auszuwählen. Auch für nebenamtliche Kräfte, die Veranstaltungen im Bereich der politischen Bildung an der VHS auf Honorarbasis anbieten, gilt in der Regel als Mindestqualifizierung ein Hochschulabschluss, wobei die jeweilige Honorarordnung kaum eine angemessene finanzielle Berücksichtigung des akademischen Werdegangs ermöglicht.

Kooperationen mit anderen Einrichtungen und zivilbürgerschaftlichen Gruppierungen ermöglichen die Erreichbarkeit und Ansprache einer breiteren Bevölkerungsgruppe. Die politischen Weiterbildner und Weiterbildnerinnen müssen dafür in ihren regionalen Netzwerken eingebunden und über die aktuellen Entwicklungen zumindest in ihrer Kommune informiert sein. Hier sind Vernetzungs- und Kooperationsfähigkeiten gefragt.

Die fortschreitende Spaltung der Gesellschaft, die zunehmende Arbeitsverdichtung und die politische Schwerpunktsetzung auf die berufsbezogene Fortbildung, natürlich auch die zunehmende Unzufriedenheit mit der Politik und die Entpolitisierung des gesellschaftlichen Lebens, bieten zudem den politischen Bildungsangeboten einen erschwerten Rahmen. Um diese Auswirkungen auf die eigene Arbeit zu erkennen und einschätzen zu können, ist ein in der Diskussion tragfähiges politisches Grundwissen und Verständnis notwendig. Die nach dem Weiterbildungsgesetz für NRW geforderte Bedeutung der politischen Bil-

dung für die VHS muss immer präsent sein, damit z.B. gegen rein ökonomische Vorgaben in der Kommune und der VHS argumentiert werden kann.

Um auch politische Bildungsveranstaltungen kostendeckend anzubieten, können verschiedene Projektmittel beantragt werden. Hier ist geschickter Umgang mit finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten in der politischen Bildung gefordert. Erfahrungen mit der Beantragung, Verwaltung und Durchführung von Projekten sowie die dazu notwendigen Zeitressourcen sind notwendig, um mit solchen Mitteln die Veranstaltungen günstiger oder sogar kostenfrei anbieten zu können. Politische Weiterbildner und Weiterbildnerinnen benötigen also neben dem Fachwissen zur politischen Bildung sowie in der Erwachsenenpädagogik weiterhin auch Kenntnisse zur Projektbeantragung.

Das Wissen um die gesellschaftliche Relevanz und die historische Bedeutung der politischen Bildung für die VHS untermauert Argumente zur Stärkung der politischen Bildung in der eigenen Kommune. Die politischen Weiterbildner und Weiterbildnerinnen benötigen Zeit, um sich über die aktuellen Entwicklungen, neuen Methoden und Kommunikationsformen sowie politischen Debatten auf dem Laufenden zu halten.

Weiterhin können durch die Kooperation mit anderen Weiterbildungseinrichtungen Kosten auf mehrere Stellen verteilt und damit für den einzelnen Fachbereich reduziert werden. Kooperation, Vernetzung und Austausch erfordern jedoch wiederum spezifische Fähigkeiten und Zeitressourcen.

Neue Möglichkeiten, neue Herausforderungen

Seit einiger Zeit sind, neben den dargestellten erschwerenden Bedingungen, die Einfluss auf die politische Bildung haben, auch gesellschaftliche Entwicklungen zu verzeichnen, die ihrerseits neue Chancen für die politische Bildung an VHS eröffnen. Die Zunahme von Bürgerinitiativen aller Art zeigt eine Stärkung des politischen Interesses, insbesondere an direkter Demokratie. Gerade VHS sind aufgrund ihrer Verpflichtung zur parteipolitischen Neutralität und Bürgernähe prädestiniert, Foren für das wachsende Interesse an politischer Arbeit von unten, gerade auch zu Themen in der eigenen Umwelt, in der Kommune, zu bieten. Hier sind insbesondere Erfahrungen mit Formen der Zivilgesellschaft und Bürgerbewegungen nötig sowie die Fähigkeit, sich mit anderen zu vernetzen und miteinander zu kooperieren. Dies erfordert eine intensive Beschäftigung mit den unterschiedlichen Erscheinungsformen der Demokratie und der Initiativen in der eigenen Kommune und ebenfalls Zeit- und Personalressourcen.

Kommunikation und Bildung verändern sich durch die zunehmenden Möglichkeiten, die das Internet bietet. Auch die politische Bildung darf sich diesen Techniken und damit einhergehenden politischen Möglichkeiten nicht verschließen. Zudem ermöglicht das Internet eine Reihe neuer Methoden und Kommunikationsmöglichkeiten für Veranstaltungen gerade auch der politischen Bildung. Politische Weiterbildnerinnen und Weiterbildner müssen über die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse durch das Internet sowie die Möglichkeiten und Methoden dieser Medien informiert sein.

Notwendige Unterstützung von verschiedenen Seiten

Damit die politischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner das vom Gesetzgeber vorgegebene Pflichtangebot an den VHS qualitativ und quantitativ wirksam anbieten können, ist Unterstützung für sie von verschiedenen Seiten notwendig. So gibt es zum Beispiel für alle, die im Fachbereich der politischen Bildung an einer VHS in Nordrhein-Westfalen tätig sind, verschiedene Angebote des Landesverbandes, sich Grund- und Fachwissen der politischen Bildung vertiefend anzueignen. Um das notwendige Grundwissen zur politischen Bildung zu erlangen, bietet der Landesverband seit 2012 ein Modul in der Erwachsenenpädagogischen Qualifizierungsreihe zu Grundwissen über die politische Bildung an. Zum Selbststudium wurde ein Reader zur politischen Bildung erstellt, in dem gerade auch die historische und gesellschaftliche Bedeutung der politischen Bildung an den VHS dargestellt wird. Dieses Angebot fasst das zusammen, was als notwendiges Basiswissen in der Arbeit der politischen Bildung an VHS notwendig ist.

Politischer Bildung als notwendiger lebensbegleitender Weiterbildung des Menschen in einer Demokratie muss der ihr gebührende Platz zugewiesen werden. Die gesellschaftliche Bedeutung der politischen Bildung an den VHS muss von politischen Entscheidungsträgern stärker als bisher hervorgehoben und unterstützt werden. Hier fehlen aktuelle verbindliche politische Vorgaben, die die Kolleginnen und Kollegen vor Ort in den Kommunen bei ihrer Arbeit fördern. Es fehlen mehr öffentlichkeitswirksame Persönlichkeiten, die sich konkret für diesen Fachbereich stark machen und damit eine rein betriebswirtschaftliche Sicht auf diesen Fachbereich verhindern.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist zu verbessern. So wäre es wünschenswert, dass an den Universitäten Aspekte der politischen Bildung der VHS stärker verortet wären und in einem engeren Kontakt zwischen Universitäten und VHS auch mehr Studierende Praktika in den VHS absolvierten. Mehr akademische

Abschlussarbeiten und Praxiserfahrungen zur Arbeit von VHS könnten den gegenseitigen Informationsfluss positiv erhöhen.

Bildungsgerechtigkeit auch in der politischen Bildung

Politische Bildung muss auch gestärkt werden durch die Weiterentwicklung von Methoden zur Erreichung von bisher nicht erreichten Zielgruppen. Bildungsgerechtigkeit wird durch unser Schulsystem nicht erreicht, und dieses Problem potenziert sich in der Weiterbildung. Menschen, die von Armut betroffen sind, finden sich jedoch in den klassischen Veranstaltungen der politischen Bildung an den VHS kaum wieder. Um Menschen zu erreichen, die bisher noch kaum an den Angeboten der VHS teilnehmen, bedarf es einer sozialraumnahen Beratung sowie eines Wissens um Bildungsbedarfe und Bildungswünsche der Zielgruppen. Politische Weiterbildner und Weiterbildnerinnen müssen Kontakte zu Brückenmenschen aufbauen, um Bedarfe aus den unterschiedlichen Milieus zu erfahren und dementsprechend Beratung anbieten zu können. Mehr Unterstützung der politischen Bildung durch Wissenschaft und Beratung ist hier notwendig, um den politischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern den notwendigen Support für ihre aktuelle Arbeit und die zukünftigen Aufgaben der politischen Bildung zu bieten.

Fazit

Die gesellschaftliche Bedeutung der politischen Bildung, nämlich die Ausrichtung auf die Beschäftigung mit Politik unter dem Blickwinkel der Demokratie als normativer Idee und auf die Bildung von politischen Menschen, muss in der Gesellschaft und Politik wieder stärker in den Vordergrund gerückt werden (Hufer, 2012).

Ja, zwar finden sich keine relevanten Reden von Politikern, die sich gegen politische Bildung aussprechen. Im Gegenteil, die Wichtigkeit der politischen Bildung wird in den politischen Reden immer hervorgehoben. Dies insbesondere angesichts der Zunahme gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und zunehmenden Desinteresses an Politik sowie wachsender Wahlmüdigkeit. Doch Sonntagsreden zur Unerlässlichkeit der politischen Bildung helfen nicht. Solange die sozialen Ursachen der Problematik nicht behoben werden, kann auch die politische Bildung nichts an diesen „Zuständen“ ändern. Doch zumindest kann und muss politische Bildung hier aufklärend und motivierend wirken.

Wenn das Zentrum politischer Bildung die Entwicklung von Urteilsfähigkeit ist, wie Oskar Negt es beschreibt (vgl. Negt, 2010, S. 32), so folge ich weiterhin seiner Argumentation, dass es heute von brennender Aktualität wäre, „möglichst viel Aufmerksamkeit und Geld auf Bildung und Entwicklung der politischen Urteilskraft, auf Bildung in einem weitreichenden Verständnis zu konzentrieren." (ebd., S. 28)

Die politische Bildung an der VHS benötigt gründlich ausgebildete und die jeweiligen methodischen und aktuellen technischen Kommunikationsmöglichkeiten beherrschende politische Weiterbildner und Weiterbildnerinnen, die sich auf eine institutionelle und kommunale Unterstützung sowie stärkere finanzielle wie politische Unterstützung verlassen können. An den VHS, wo politischer Bildung eine wichtige gesellschaftspolitische Rolle zuerkannt wird, wo der Fachbereich sich nicht unter rein betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten verhalten muss, wo den zuständigen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen genügend Zeitressourcen zuerkannt wird, findet auch in der heutigen Zeit eine „gute" politische Bildung statt.

Literatur

Hufer, K.-P. (April 2012). Politische Bildung: Eine Standortbestimmung. In Landesverband der Volkshochschulen von NRW e.V. (Hrsg.), *Reader politische Bildung an Volkshochschulen*. S. 4–11.

Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.

WbG NRW – Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. April 2000, geändert durch Gesetz vom 15. Februar 2005, § 11 Abs. 2.

Prof. Dr. Felicitas Thiel, geb. 1961

Professorin für Schulpädagogik/ Schulentwicklungsforschung an der Freien Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Organisationstheorie; Schulentwicklungsforschung; Professionsforschung; Unterrichtsforschung (Schwerpunkt Klassenmanagement)

Felicitas Thiel

Der Beitrag des Studiums zur Professionalisierung von Lehrkräften

Der Begriff der Professionalisierung eröffnet eine spezifische Perspektive auf die Ausbildung beruflicher Kompetenzen. Professionen wie z.B. Ärztinnen und Ärzte oder Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte sind besondere Berufe. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie mit dem Einverständnis ihrer Klientinnen und Klienten Lösungen für Problemlagen (z.B. Krankheit, Konflikte mit dem Gesetz) entwickeln, die diese Klientinnen und Klienten nicht selbstständig bearbeiten können (Stichweh, 1994; für den Lehrerberuf: Thiel, 2007). Klientinnen und Klienten gewähren Professionellen aufgrund deren Kompetenzvorsprungs einen Vertrauensvorschuss. Ein großer Unterschied zu anderen Expertenberufen besteht darin, dass Professionelle in hohem Maße auf die Mitwirkungsbereitschaft ihrer Klientinnen und Klienten angewiesen sind. Neben der fachlichen Kompetenz des Professionellen ist demnach die Fähigkeit zur Etablierung eines Arbeitsbündnisses mit der Klientin bzw. dem Klienten eine wichtige Erfolgsbedingung professioneller Arbeit (Oevermann, 1996). Bei der Lehrerprofession stellt sich die Schließung eines Arbeitsbündnisses als besondere Herausforderung dar, weil die Dringlichkeit von Bildung im Unterschied etwa zur Krankheit nicht für alle Klientinnen und Klienten gleichermaßen offensichtlich ist und weil über die Inanspruchnahme eines vertrauenswürdigen Professionellen nicht, wie beispielsweise bei der Arztwahl, selbstständig entschieden werden kann, eine Zuweisung zu Lehrkräften vielmehr zwangsweise erfolgt.

Auch was die konkrete Anforderungsdynamik des Unterrichts betrifft, sind deutliche Unterschiede zu anderen Professionen auszumachen: In den wenigsten Fällen erbringen Lehrkräfte ihre Leistung in einer Dyade mit der Klientin bzw. dem Klienten. Sie agieren vielmehr in einem komplexen sozialen System, haben es also gleichzeitig mit vielen unterschiedlichen Klientinnen und Klienten zu tun.

Um die an sie gestellten Anforderungen erfolgreich zu bearbeiten, müssen Lehrkräfte auf ganz unterschiedliche Wissensbestandteile wie Fachwissen und pädagogisches Wissen zurückgreifen.

In diesem Beitrag stehen drei Fragen im Mittelpunkt:

- Welche konkreten Anforderungen müssen Angehörige der Lehrerprofession bewältigen?
- Welches professionelle Wissen und welche professionellen Kompetenzen sind zur Bewältigung dieser Anforderungen unverzichtbar?
- Wie können diese Kompetenzen bereits im Studium entwickelt bzw. angebahnt werden?

Anforderungen des Unterrichtens

Lehrkräfte sind professionelle Expertinnen und Experten für Lernprozesse. Sie sind dem Ziel der Bildung verpflichtet. Das bedeutet: Lehrkräfte sind erstens verantwortlich für die sequentielle Wissensakkumulation in bestimmten fachlichen und überfachlichen Wissensdomänen, und zwar jeweils in bestimmten Ausschnitten der Bildungsbiographie (Jahrgangsklassen). Und Lehrkräfte zertifizieren zweitens Ausmaß und Qualität des Wissenserwerbs und schaffen damit Bedingungen für Anschlüsse und Übergänge, treffen also lebenslaufbedeutsame Entscheidungen.

Die Unterstützung und Zertifizierung des Wissens- und Kompetenzerwerbs bringen ganz unterschiedliche Anforderungen mit sich. Zunächst ist unmittelbar einsichtig, dass die Voraussetzungen, auf denen aufgebaut und die Anschlussstellen, auf die hingearbeitet werden soll, bekannt sein müssen. Erst dann kann eine begründete Entscheidung über eine angemessene didaktische Strategie herbeigeführt werden. Eine didaktische Strategie wiederum muss sich ebenso wie eine Diagnose der Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens auf drei grundlegende Aspekte richten: auf Prozesse der Informationsbearbeitung, auf die Motivierung der Lernerinnen und Lerner zur Aneignung des Lerngegen-

stands und auf die Dynamik der grundsätzlich störungsanfälligen Interaktion in der Lerngruppe.

1. Bei der Unterstützung von Informationsverarbeitungsprozessen sind grundsätzlich vier Phasen des Lernzyklus zu beachten: Es muss immer zunächst eine Struktur aufgebaut werden – diese Struktur kann die Form von Aussagen, Fragen oder Problemen haben. In der zweiten Phase wird die Struktur durchgearbeitet, d.h. systematisch mit dem Vorwissen verknüpft. Dieses wird erweitert bzw. neu organisiert; das neue Wissen muss anschließend durch Übung gefestigt und automatisiert werden. Und schließlich folgt die letzte – im gegenwärtigen Schulunterricht oft nachrangig behandelte – Phase des Problemlösens und Anwendens, die für den Wissenstransfer ausschlaggebend ist (vgl. Aebli, 1980; Hasselhorn & Gold, 2009). Die Güte der Instruktion lässt sich sowohl ablesen an einer vollständigen und folgerichtigen Bearbeitung des Lernzyklus als auch an der situations-, schüler- und stoffadäquaten Ausbalancierung von Lehrerintervention und Schülerselbsttätigkeit in den einzelnen Phasen.

2. Auch bei der Motivierung sind mehrere Aspekte zu unterscheiden. Infolge der Selektionsfunktion der Schule ist ein extrinsischer Anreiz gewissermaßen systeminduziert. Damit muss eine Lehrkraft nicht nur rechnen, sie muss entsprechende soziale Vergleichsprozesse unter langfristigen motivationsfördernden oder -hinderlichen Gesichtspunkten (Umgang mit Misserfolgen) arrangieren und kommentieren (Leistungsrückmeldung). Ein weiterer extrinsischer Anreiz besteht in dem antizipierten Nutzen des Lernergebnisses (Rheinberg, 2008). Neben extrinsischen Anreizen spielt die gegenstands- oder stoffbezogene Motivation, das Interesse, eine zentrale Rolle (Krapp, 2001). Lehrkräfte haben – so legen es die Befunde der empirischen Unterrichtsforschung nahe – die Möglichkeit, durch die Wahl der Themen und Aufgaben, durch Enthusiasmus und durch die Demonstration des praktischen Nutzens der Lernergebnisse das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Lerngegenstand zu beeinflussen. Außerdem kann die „tätigkeitszentrierte Motivation“ (Schiefele & Köller, 1998, S. 193) durch die Bereitstellung von Aufgaben mit Herausforderungscharakter beeinflusst werden.

3. Was die Klassenführung betrifft, so lassen sich drei Ebenen unterscheiden (Doyle, 1986; Ophardt & Thiel, 2013): Die Vereinbarung von Regeln, Ritualen und Sanktionen dient der Störungsprävention durch die Gestaltung überdauernder Strukturen. Monitoring (Allgegenwärtigkeit), Reibungslosigkeit, Schwung oder die Aufrechterhaltung des Gruppenfokus sind Ausdruck situ-

ationaler Regulationshandlungen zur Steuerung des Interaktionsprozesses. Die dritte Ebene bezieht sich auf den Umgang mit Problemverhalten, also auf die Regulierung von Konflikten, die eine Unterbrechung der Unterrichtskommunikation erfordern. Grundsätzlich ist zu sagen, dass ein effektives Klassenmanagement auf ein stabiles Arbeitsbündnis zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern angewiesen ist.

Quer zu diesen drei Bereichen liegt die Anforderung der Adaption des Unterrichts an die unterschiedlichen Schülervoraussetzungen. Auch hier lassen sich verschiedene Aspekte unterscheiden: die Binnendifferenzierung von Instruktion, Aufgaben und Material, die Individualisierung der Motivierung und Unterstützung in Abhängigkeit von den kognitiven Voraussetzungen, Interessen, vom Selbstkonzept und von den volitionalen Strategien der Schülerinnen und Schüler und schließlich die Individualisierung der Leistungsrückmeldung.

Unterrichtsinteraktionen weisen eine ganz eigene Dynamik auf. Immer wieder tauchen neue Fragen, Verstehensprobleme, Aufmerksamkeitsdefizite auf, die nur zum Teil antizipiert werden können und auf die unmittelbar und rasch reagiert werden muss. Unterrichten findet in einem “ill-structured, dynamic environment” (Leinhardt & Greeno, 1986) statt. Weder die Ziele noch die einzelnen Handlungsoperationen sind ein für alle Mal festgelegt. Außerdem verändern sich die Umweltbedingungen – und damit auch die Aufgaben – ständig. Informationen, die notwendig sind, um eine Handlung effektiv auszuführen, ergeben sich oft erst im Handlungsvollzug. Handeln im Klassenzimmer ist nicht nur Handeln unter verschärften Unsicherheitsbedingungen, sondern meistens auch „Handeln unter Druck“ (Wahl, 1991).

Obwohl durch eine überlegte Unterrichtsplanung Unsicherheit reduziert werden kann, liegt in der kontinuierlichen situationsangepassten Intervention eine wesentliche Kompetenz von Lehrkräften. Unterrichten erfordert beides: “the construction of plans and the making of rapid on-line decisions” (Leinhardt & Greeno, 1986, S. 75).

Professionelles Lehrerwissen und professionelle Kompetenzen

Welches Wissen und welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um die beschriebenen Herausforderungen so zu bewältigen, dass der Lernertrag ihrer Schülerinnen und Schüler maximiert wird? Welche Bereiche des Wissens lassen sich unterscheiden?

Professionelles Expertenwissen ist auf theoretischem Wissen beruhendes praktisches Wissen. Im Unterschied zu wissenschaftlichem Wissen ist es situational, intuitiv und implizit (Leinhardt, McCarthy Young & Merriam, 1995): Situational ist dieses Wissen, weil es in spezifischen authentischen Situationen gelernt wurde und weil dieses Wissen in großen Teilen als episodisches Wissen mental repräsentiert ist. Intuitiv meint, dass die Lernerin bzw. der Lerner durch Erfahrung quasi ein „Gefühl" dafür ausgebildet hat, was wann zu tun ist. Implizit ist das Wissen, weil es meist nicht expliziert ist und im konkreten Handlungsvollzug oft gar nicht ins Bewusstsein tritt. Donald Schön hat professionelles Wissen auch als *tacit knowledge in action* (Schön, 1983) bezeichnet. Häufig findet auch der Begriff *practical knowledge* (Meijer, Verloop & Beijaard, 1999) Verwendung. Damit ist stark routinisiertes Wissen gemeint, das im Langzeitgedächtnis in Form von Skripts und Prozeduren gespeichert ist und das die rasche Bearbeitung wiederkehrender Anforderungen ermöglicht.

Im professionellen Handeln von Lehrkräften spielen unterschiedliche Kompetenzbereiche zusammen. Lee Shulman hat die unterschiedlichen Bereiche professionellen Wissens von Lehrkräften in verschiedenen Publikationen genauer beschrieben: neben dem *content knowledge* und dem *pedagogical knowledge* – das sowohl lehr-lernpsychologisches als auch Wissen zur Klassenführung umfasst – unterscheidet Shulman das ‚curriculare Wissen' und das ‚fachspezifische pädagogische Wissen' (Shulman, 1986). Bromme ergänzte in seiner „Topologie des professionellen Lehrerwissens" Shulmans Klassifikation um einen weiteren Wissensbereich, die ‚Philosophie des Schulfachs' (Bromme 1992, S. 96).

‚Fachliches Inhaltswissen' ist Wissen über die Grundkonzepte und Grundbegriffe einer Disziplin, über deren erkenntnisleitende Fragen und ihre Methoden sowie ihre wichtigsten Forschungsbefunde. Vom fachlichen Wissen abgegrenzt wird das ‚curriculare Wissen'. Der Aufbau, die Wissensordnung eines Schulfaches ist nicht mit der Wissensordnung einer wissenschaftlichen Disziplin identisch. Manchmal existiert gar keine Entsprechung von Disziplin und Schulfach wie im Fall der Sozialkunde oder das Fach referiert auf mehrere Disziplinen. Die Wissensordnung eines Schulfaches ist durch Lehrpläne, durch einen eigenen Kanon und spezifische Bezugnahmen auf allgemeinbildende Inhalte oder gesellschaftliche Schlüsselprobleme gekennzeichnet. Bei der von Bromme eingeführten Kategorie ‚Philosophie des Schulfachs' handelt es sich um *beliefs* oder Überzeugungen über die Natur des Fachs oder seinen Nutzen. Diese *beliefs* haben einen großen Einfluss darauf, wie eine Lehrkraft ihren Unterricht gestaltet. ‚Pädagogisches Wissen' umfasst alles Wissen, das fachunspezifisch ist.

Dies sind allgemeine Kenntnisse über Prozesse der Informationsverarbeitung, der Motivation und Handlungskontrolle ebenso wie Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten. Die letzte Kategorie, das ‚fachspezifische pädagogische Wissen', steht im Zentrum des Interesses der Lehrerkognitionsforschung. Dieses Wissen ist der Kern des Lehrerwissens. In ihm ist lehr-lernpsychologisches Wissen mit Wissen über den Gegenstand verknüpft. Wie ein Gegenstand oder ein Stoffgebiet aufbereitet, reduziert wird, in welcher Sequenz und in welchem Umfang Teilaspekte vermittelt werden, wann und wie wiederholt wird, wie Aufgaben gestaltet und variiert werden, welche Fragen und Erläuterungen gegeben werden, wie Lernergebnisse beurteilt und zurückgemeldet werden – all das gehört zum fachspezifischen pädagogischen Wissen.

Baumert & Kunter (2006) haben die Modelle von Shulman und Bromme weiterentwickelt. Hervorzuheben ist insbesondere ihre Relationierung von Wissen, Überzeugungen, Motiven und selbstregulativen Fähigkeiten. Weil Überzeugungen wie ein Filter für die Verarbeitung von Wissen wirken und selbstregulative Kompetenzen notwendige Voraussetzungen für die Wissensaneignung darstellen, müssen beide Aspekte neben der Vermittlung von fachlichem, pädagogisch-psychologischem und fachdidaktischem Wissen einen hohen Stellenwert bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung haben.

Deklaratives und praktisches Wissen kommen sowohl bei der Planung als auch bei der Steuerung von Unterrichtsprozessen zum Einsatz.

Zunächst zur Planung von Unterricht: Im Gegensatz zur Steuerung von Unterrichtsprozessen findet Planen unter den Bedingungen von Handlungsentlastung statt (Yinger, 1980). Ziel der Planung ist der Entwurf eines mehr oder weniger detaillierten Unterrichtsskripts, in dem einzelne Aktivitäten (z.B. Lehrervortrag, Stillarbeit, Klassengespräch, Gruppenarbeit) bezogen auf die drei grundlegenden Aspekte Unterstützung der Wissenskonstruktion der Lernerinnen und Lerner, Motivierung der Lernerinnen und Lerner zur Aneignung des Lerngegenstands und lernzeitdienliche Steuerung der Interaktion in der Lerngruppe (Klassenmanagement) kombiniert werden. Aktivitätsstrukturen sind die *natural units* (Berliner, 1983) des Unterrichts. Sie stellen grundlegende Planungsparameter dar. Von ihnen sind nachgeordnete Planungsparameter zu unterscheiden: Darstellungen, Erklärungen, Fragen und Thesen, mittels derer Gesprächssituationen arrangiert werden, Aufgaben, Medien, Materialien, Tests, aber auch bestimmte Prozeduren, die das Schüler- und Lehrerverhalten standardisieren. Bei der Planung kommen also bereits alle Teilbereiche des Lehrer-

wissens zum Einsatz: fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen und allgemein pädagogisches Wissen.

Unterrichten beruht immer auf Planungsüberlegungen, selbst wenn es sich dabei nur um *mental plans* (McCutcheon, 1980) handelt. Unterrichtspläne sind nur selten vollständig operationalisiert. Es handelt sich vielmehr um *skeletal frameworks* (Rosebery, 2005), die Spielräume bei der Umsetzung eröffnen. Pläne können verstanden werden als "general guidelines for lessons that are designed to be responsive to the unpredictability of classroom events" (Livingston & Borko, 1989, S. 476).

Im Unterschied zu erfahrenen Lehrkräften können Studierende bei der Planung meist noch nicht auf komplexe Schemata zurückgreifen, in denen die unterschiedlichen Planungsparameter kohärent verknüpft sind (Livingston & Borko, 1989). Das lässt sich daran ablesen, dass sie Entscheidungen über Aufgaben, Verhaltenserwartungen, Lernziele und Materialien oft unabhängig voneinander treffen. So entstehen nicht selten Unverträglichkeiten zwischen den einzelnen Planungsentscheidungen.

Steuerungsentscheidungen *in situ* konkretisieren oder korrigieren die Planung: "Details are filled in during the class session as the teacher draws from an extensive repertoire of routines or patterns of action to respond to what the students say and do" (Livingston & Borko, 1989, S. 37).

Folgende grundlegende Steuerungskompetenzen von erfolgreichen Lehrkräften lassen sich unterscheiden (Carter et al., 1988; Kounin, 2006; Westerman, 1991):

- eine besondere Form der kategorialen Wahrnehmung, um *on the spot* relevante Aspekte einer Situation treffsicher identifizieren zu können;
- die Fähigkeit zur Antizipation von Entwicklungsverläufen sowohl was individuelle Lernprozesse also auch was soziale Dynamiken im Klassenzimmer betrifft;
- die Kompetenz, eine rasche Entscheidung für eine adäquate Handlungsstrategie zu treffen. Die Voraussetzung dafür ist, dass ein breites Repertoire an Strategien verfügbar ist;
- metakognitive Kompetenzen zum handlungsbegleitenden Monitoring inklusive der Selbstbeobachtung;
- die Fähigkeit zur flexiblen Anpassung des Handelns und gegebenenfalls auch der Handlungsziele.

Entwicklung professioneller Expertise im Lehramtsstudium

Wie kann man sich den Erwerb der skizzierten Kompetenzen vorstellen? Welche Lerngelegenheiten unterstützen den Aufbau und die Weiterentwicklung professionellen Wissens? Welchen Anteil hat das Studium an Universitäten an der Entwicklung von Expertise?

Alle großen empirischen Studien zu Lehrerkompetenzen belegen die Wichtigkeit einer reichhaltigen fachlichen Wissensbasis (vgl. zuletzt wieder Kunter et al., 2011). Das tiefgreifende Verständnis der grundlegenden Begriffe, Konzepte, Theorien und Methoden des jeweiligen Fachs ist die Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines Repertoires an Fragen, Erklärungen, lerndienlichen Hinweisen oder Beispielen, die sowohl für die Planung als auch für die Steuerung des Unterrichtsprozesses maßgeblich sind. Dass die universitäre Ausbildung in der Vermittlung des fachlichen Wissens sowie der kognitiven Werkzeuge und Methoden ihre besondere Aufgabe hat, ist unbestritten. Strittig ist allerdings, ob, bezogen auf die oben genannte Topologie des professionellen Wissens, die Vermittlung fachlichen Wissens im Lehramtsstudium stärker an der Wissensarchitektur einer Disziplin ausgerichtet sein sollte oder am Curriculum des Schulfachs.

Unstrittig wiederum ist, dass das fachliche Wissen allein nicht ausreicht. Lehrerexpertise zeichnet sich insbesondere durch fachdidaktisches sowie pädagogisch-psychologisches Wissen aus. Auch hier sind Bezugstheorien, Begriffe und Methoden als wichtige Voraussetzungen der Entwicklung praktischer Kompetenzen zu betrachten. Zwei Herausforderungen für die Gestaltung der universitären Ausbildung resultieren aus der Aufgabe der Vermittlung von deklarativem Wissen in unterschiedlichen disziplinären Kontexten:

- die kohärente, d.h. abgestimmte Verknüpfung von fachlichem, pädagogisch-psychologischem Wissen sowie fachdidaktischem Wissen und die Organisation einzelner Wissensbestandteile in übergeordneten Schemata, die einerseits die Grundlage für die kontinuierliche Erweiterung des Wissensbestands bilden, andererseits den Ausgangspunkt für die Entwicklung des sogenannten *practical knowledge* darstellen (Leinhardt, McCarthy Young & Merriam, 1995);
- die frühzeitige Sensibilisierung der Studierenden für die Kumulativität der Wissensentwicklung in den unterschiedlichen Domänen und daraus resultierend die Kultivierung einer Bereitschaft zur kontinuierlichen Expansion und Elaboration des fachlichen und fachübergreifenden Wissens während der gesamten professionellen Karriere (Simons & Ruijters, 2004).

Die Integration von fachlichem und pädagogisch-psychologischem Wissen muss bereits bei der Unterrichtsplanung gezielt unterstützt werden, ebenso wie eine an den konkreten Lernervoraussetzungen ausgerichtete stimmige Verwendung der unterschiedlichen Planungsparameter. Unterrichtsplanung hat deshalb in der ersten Phase eine wichtige Funktion. Die Begründung einzelner Planungsentscheidungen vor dem Hintergrund des fachlichen, pädagogisch-psychologischen und vor allem fachdidaktischen Wissens unterstützt die Herausbildung der komplexen Schemata, die auch für die flüssige Steuerung des Unterrichts eine wichtige Grundlage darstellen (Livingston & Borko, 1989).

Neben dem Erwerb von deklarativem Wissen (Fakten und Konzeptwissen) ist praktische Erfahrung eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für den Aufbau von Expertise. Einige Studien zeigen, dass die Verknüpfung von dem in universitären Veranstaltungen erworbenen theoretischen Wissen und praktischen Erfahrungen in vielen Fällen nur sehr unzureichend gelingt (Borko & Putnam, 1996; Hatch & Grossmann, 2009; Munby, Russel & Martin, 2001). Bei der Beobachtung von Unterrichtspraxis scheinen sich Studierende im Praktikum vor allem auf Oberflächenmerkmale und teilweise irrelevante Aspekte zu konzentrieren (Feiman-Nemser & Buchman, 1985). Weil die je gegenwärtige Unterrichtspraxis, gemessen an lehr-lernpsychologischen Qualitätskriterien, oft ein relativ begrenztes Spektrum an wirksamen Instruktionsstrategien abbildet, wirke die Beobachtung von Praxis dem Aufbau eines Repertoires an differenzierten Strategien in vielen Fällen sogar entgegen (Feiman-Nemser & Buchman, 1985). Bei Anfängerinnen und Anfängern bestehe eine besondere Gefahr darin, dass “observing classrooms can be overwhelming” (Santagata, Zannoni & Stigler, 2007, S. 124). Die Autoren kommen vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zu dem Schluss, dass “professional judgment, adaptable to differing objectives and student groups, may not be developed through limited field experience” (S. 124).

Damit Unterrichtsbeobachtung und -erfahrung im Sinne der gezielten Entwicklung professioneller Kompetenzen wirksam werden können, muss theoretisches Wissen mit praktischer Erfahrung systematisch verknüpft werden (Hatch & Grossmann, 2009). Studierende brauchen einen “framework for reflecting on what was observed; and they need concrete images of innovative and alternative teaching strategies” (Santagata, Zannoni & Stigler, 2007, S. 125).

Vorliegende Befunde (Eilam & Poyas, 2006; Grossman, 2005; Levin, 1995; Hatch & Grossman, 2009; Yadav & Koehler, 2007) legen es nahe, spezifische praxisvorbereitende Lernangebote im Studium einzusetzen. Simulierte Felder-

fahrung auf der Basis von Unterrichtstranskripten und Videomitschnitten (Livingston & Borko, 1989) hat in frühen Phasen der Ausbildung einen besonderen Stellenwert. Unterrichtseinheiten können hier so analysiert werden, dass zwar eine Reduktion der Komplexität erfolgt, der Gesamtzusammenhang aber trotzdem im Blick bleibt (Leinhardt, 1993, S. 48). Leinhardt schlägt einen *five-part process for learning to teach* vor: Novizinnen und Novizen lernen systematisch, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu *beobachten*. Ein wichtiges Instrument zur Analyse der multiplen Komponenten der Lehrerperformanz im Gesamtzusammenhang stellt die kontrastive Analyse mehrerer Unterrichtsbeispiele dar. Vor dem Hintergrund der Beobachtungen sollen die Novizinnen und Novizen lernen, das Verhalten von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern vorherzusagen und den Fortgang des Unterrichtsskripts zu antizipieren. Die Ausbildung von Beobachtungs- und Voraussagekompetenzen erlaubt die Beurteilung hinsichtlich funktionierender und nicht-funktionierender Lehreraktivitäten und im anschließenden vierten Schritt die *Generierung von Alternativen*. Erst in der letzten Phase dieses Zyklus erfolgt eine *theoriegestützte Analyse*. Theorie wird als "tool for interpreting activity" (Leinhardt, 1993, S. 45) verstanden.

Neben der Vermittlung des fachlichen, pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Wissens hat demnach die universitäre Ausbildung in der dosierten Praxiserschließung eine wichtige Funktion. Gegenüber der Praxis verfügt die universitäre Ausbildung über "unique resources it can utilize to reduce some of the constraints on learning in practice" (Leinhardt, McCarthy Young & Merriam, 1995, S. 404). Unter den Bedingungen der Handlungsentlastung, der wiederholbaren Beobachtung dokumentierter Situationen und der theoretischen Begründung von Kriterien kann praktisches Wissen expliziert werden.

Was die eigentlichen Praxisphasen während des Studiums betrifft, ist die Begleitung des Planungs- und Unterrichtsprozesses durch qualifizierte Mentorinnen und Mentoren von entscheidender Bedeutung (Berliner, 2004). Mentorinnen und Mentoren modellieren pädagogische Expertise, indem sie demonstrieren, wie fachliche Inhalte in ein Curriculum übersetzt werden können und wie dieses Curriculum implementiert werden kann. Außerdem können mit ihrer Unterstützung auch erfahrungsbasierte Routinen und Prozeduren erschlossen werden, die am besten durch Lernen am Modell und Imitation vermittelt werden können. Bei der Beschreibung der Funktion von Mentorinnen und Mentoren wird vielfach auf den Ansatz des Cognitive Apprenticeship verwiesen, der verschiedene Phasen der Begleitung des Wissenserwerbs von Novizinnen und Novizen unterscheidet: Zunächst das *modeling* einer zu erwerbenden Fähigkeit; da es

sich meist um kognitive Fertigkeiten handelt, müssen diese Prozesse allerdings durch Verbalisierung expliziert werden. *Scaffolding* meint die gezielte Unterstützung beim Handlungsvollzug durch Hinweise, sogenannte *prompts*, *fading* bezeichnet das schrittweise Zurücknehmen der Unterstützung nach Maßgabe des Kompetenzerwerbs des Lernenden (Collins, Brown & Newman, 1987).

Neben Modeling und Scaffolding ist die Anregung und Unterstützung der Reflexion sowie Evaluation von Planungsentwürfen und Unterrichtserfahrungen eine zentrale Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren (Schüpbach, 2007). Die systematische und kriteriale Reflexion hat grundlegende Bedeutung für den Aufbau von Expertise. Hans Aebli definiert Reflexion als „Selbstbeobachtung des Handelns und Denkens im Lichte der erreichten Ergebnisse" (1980, S. 27). Ziel der Reflexion ist die Optimierung einer Problemlösung oder einer Handlung. Von Donald Schön (1983) stammt die Unterscheidung von *reflection-on-action* und *reflection-in-action*. Wird im ersten Fall die Handlung unterbrochen und mental noch einmal durchgespielt, so begleitet im zweiten Fall die Reflexion den Handlungsfluss (Neuweg, 2001). *Reflection-in-action* erfolgt dann, wenn das stille Wissen, auf das im Handlungsvollzug spontan und ohne Überlegung zurückgegriffen wird, nicht mehr ausreicht, um ein Problem zu lösen. Das im Handlungsfluss auftauchende Problem wird redefiniert, eine Lösungsstrategie wird unmittelbar abgeleitet und in die Praxis übersetzt. Schön bezeichnet die Implementation der Lösung als handlungsbegleitendes Experiment, das seine Bewährungsprobe unmittelbar in der Situation findet. Entsprechend erfolgt die Evaluation der Güte der Lösung nicht kriteriengeleitet und systematisch, sondern in Form der spontanen Bewertung des Ergebnisses. Weil Distanznahme im Handlungsvollzug nicht möglich ist, können durch *reflection-in-action* auch keine abstrakten Regeln generiert werden. In der ersten Phase der Lehrerbildung muss deshalb *reflection-in-action*, die im Rahmen der eigenen noch sparsamen Unterrichtserfahrung zwangsläufig unsystematisch geschieht, unbedingt durch *reflection-on-action* ergänzt werden. Diese setzt die Beendigung oder Unterbrechung des Handlungsvollzugs voraus. Die Handelnde bzw. der Handelnde kann sich zu seiner Handlung in Distanz setzen. Das erlaubt ihr bzw. ihm, eine zurückliegende oder geplante Handlung im Detail mental durchzuspielen, sie zu visualisieren, Handlungsfolgen mental zu simulieren, sie in Begriffe zu übersetzen und sie damit dem Vergleich mit anderen Handlungen und der kriterialen Beurteilung zugänglich zu machen. Handlungsentlastung schafft dafür die erforderlichen kognitiven Kapazitäten. Der Lernertrag der *reflection-on-action* besteht in der Entwicklung neuer Handlungsstrategien und abstrakten Regelwissens.

Dass Mentorinnen und Mentoren in allen Phasen der Entwicklung von praktischem Handlungswissen, bei der Planung, Erprobung und Reflexion eine zentrale Rolle einnehmen, zeigen die Ansätze des fachspezifisch-pädagogischen Coachings, die mittlerweile auch für das Praktikum im Lehramtsstudium angepasst wurden (Kreis & Staub, 2011).

Im Unterschied zum Studium findet die zweite Phase der Lehrerbildung ihre eigene Aufgabe in der Begleitung kontinuierlicher eigener Unterrichtserfahrung. Erst im Referendariat erfolgt der systematische Aufbau von situiertem, kontextspezifischem *tacit knowledge-in-action*. Umfang und Kontinuität selbstverantworteter Praxiserfahrungen erzeugen zahlreiche Anlässe für *reflection-in-action* und ermöglichen dadurch den Aufbau und die kontinuierliche Erweiterung einer Art ‚Fallbibliothek' (Neuweg, 2001, S. 358). Auch die handlungsentlastete *reflection-on-action* hat hier eine andere Qualität als im Studium, weil ihr eine umfangreiche *reflection-in-action* vorausgeht. Inwieweit die Verknüpfung beider Formen der Reflexion fruchtbar wird, ist nicht zuletzt von der Explikation von Gütestandards professionellen Lehrerhandelns abhängig.

Literatur

Aebli, H. (1980). *Denken, das Ordnen des Tuns*. Bd. 1 *Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

Berliner, D. C. (1983). Developing conceptions of classroom environments: some light on the T in classroom studies of ATI. *Educational Psychologist*, 18, 1–13.

Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 200–212.

Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473–498.

Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. Berliner & R. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 673–708). New York: Macmillan.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern u.a.: Huber.

Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P. & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom stimuli. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25–31.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1987). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics* (Technical Report No. 403). BBN Laboratories, Cambridge, MA. Centre for the Study of Reading, University of Illinois.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (4. Aufl.) (S. 392–431). New York: MacMillan Publishing.

Eilam, B. & Poyas, Y. (2006). Promoting awareness of the characteristics of classrooms' complexity: a course curriculum in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 337–351.

Feiman-Nemser, S. & Buchman, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record,* 87, 53–65.

Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Hrsg.), *Studying Teacher Education* (S. 425–476). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreich Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hatch, T. & Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation. Using technology to examine teaching (overview for a digital exhibition: learning from the practice of teaching). *Journal of Teacher Education*, 60(1), 70–85.

Kounin, J. S. (2006). T*echniken der Klassenführung: Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Münster: Waxmann.

Krapp, A. (2001). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 286–294). Weinheim: Beltz-PVU.

Kreis, A. & Staub, F. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 197–205.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Leinhardt, G. (1993). On teaching. In R. Glaser (Hrsg.), *Advances in Instructional Psychology*, Bd. 4 (S. 1–54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Leinhardt, G. & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75–95.

Leinhardt, G., McCarthy Young, K. & Merriam, J. (1995). Integrating professional knowledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401–408.

Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11, 63–79.

Livingston, C. & Borko, H. (1989). Expert-novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(4), 36–42.

McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, 81, 4–23.

Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59–84.

Munby, H., Russel, T. & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (4. Aufl.) (S. 877–904) Washington, D.C: American Educational Research Association.

Neuweg, G.H. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rosebery, A. (2005). What are we going to do next? Lesson planning as a resource for teaching. In R. Nemirovsky, A. Rosebery, J. Solomon & B. Warren (Hrsg.), *Everyday Matters in Science and Mathematics* (S. 299–327). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Santagata, R., Zannoni, C. & Stigler, J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 123–140.

Schiefele, U. & Köller, O. (1998). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 193–197). Weinheim: Beltz/PVU.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrerpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis"?* Bern u.a.: Haupt.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Simons, P. & Ruijters, M. (2004). Learning professionals: towards an integrated model. In H. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Hrsg.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (S. 207–229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stichweh, R. (1994). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In R. Stichweh (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen* (S. 362–378). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag.

Thiel, F. (2007). Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 74–91.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305.

Yadav, A. &. Koehler, M. (2007). The role of epistemological beliefs in preservice teachers interpretation of video cases of early-grade literacy instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15, 335–361.

Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *Elementary School Journal*, 80, 107–127.

Prof. Dr. Georg Weißeno, geb. 1951

Professur für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung in der Domäne Politik, Theorie und Didaktik der politischen Bildung, Kompetenzmodellierung.

Dr. Eva Weschenfelder, geb. 1984

Diplom-Sozialwissenschaftlerin, seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Forschungsschwerpunkte: Empirische Forschung in der Politikdidaktik, Lehrerkompetenzforschung.

Prof. Dr. Monika Oberle, geb. 1973

Professorin für Politikwissenschaft/ Didaktik der Politik an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkt: Empirische Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen der politischen Bildung mit besonderem Interesse an der politischen Europabildung.

Georg Weißeno, Eva Weschenfelder & Monika Oberle

Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen

Anlass

Im deutschsprachigen Kontext ist die Forschung zum Lehrberuf sowie insbesondere zu den Politiklehrer/-innen bisher nicht sehr weit entwickelt. Es gibt kaum gesicherten Kenntnisstand. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu den pädagogischen Annahmen und Diskussionen, die den Lehrer/-innen wichtige Funktionen der Unterrichtsorganisation und -gestaltung, der Diagnose von Schülerleistungen, der Beratung von Eltern und Schüler/-innen, der Förderung von Schüler/-innen, des/r Experten/-in usw. zuschreiben. Bislang gibt es kaum Wissen zu der Lehrmotivation, zur Leistungsbereitschaft, zu den Fähigkeiten und lehr-lernbezogenen Überzeugungen, zum Professionswissen usw. von Politiklehrer/-innen. Keine Erkenntnisse liegen bisher zum Einfluss der Politiklehrer/-innen auf den Lernerfolg der Schüler/-innen vor. Mithin gibt es ein großes Forschungsdefizit festzustellen, das auch darauf beruht, dass sich die

Politikdidaktik bisher kaum Gedanken zu einem fachspezifischen Kompetenzmodell für Lehrer/-innen gemacht hat. Insofern bestehen hier nicht nur Forschungs-, sondern auch Theoriedefizite.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der systematischen Politiklehrerforschung dargestellt. Hierzu werden neben theoretischen Überlegungen insbesondere aktuelle Ergebnisse zur professionellen Kompetenz erläutert. In der Folge der empirischen Bildungsforschung zeigt sich hinsichtlich des Umfangs und Niveaus auch in der Politikdidaktik ein Wachstumsschub. Die älteren politikdidaktischen Befunde werden hier nicht in der Breite vorgestellt (hierzu z.B. Weißeno, 2012; Weschenfelder, 2013). Der Beitrag konzentriert sich auf den Zwischenstand der Ergebnisse des Forschungsverbundes Karlsruhe-Göttingen. In den nächsten Jahren ist mit einer weiteren Zunahme an neuen Ergebnissen und Erkenntnissen zu rechnen.

Modell der professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen

In der Politikdidaktik wurde in der Vergangenheit überwiegend zur Professionalisierung als Prozess der Verberuflichung geschrieben, während aktuell die Professionalität als das Handeln der Politiklehrer/-innen im Vordergrund steht. Da das Handeln der Politiklehrer/-innen im Unterricht nicht allein von fachbezogenen, sondern auch von sonstigen pädagogischen Fähigkeiten abhängig ist, steht die Entwicklung eines fachbezogenen Modells der Lehrerkompetenzen vor der Schwierigkeit, einerseits fachliche Aspekte wie z.B. Wissen, andererseits aber auch die zahlreichen sonstigen Aspekte, die in der allgemeinen Lehrerforschung berücksichtigt werden, aufzunehmen und fachspezifisch zu wenden. Die Politikdidaktik ist mit der Politikwissenschaft und der allgemeinen pädagogisch-psychologischen Lehrerforschung verbunden. Das Zusammendenken, Auswählen und Strukturieren dieser beiden Bezugsdisziplinen mit Blick auf die Lehrer/-innen und Schüler/-innen ist Aufgabe der Politikdidaktik.

In der Pädagogik werden die strukturtheoretischen Ansätze (Helsper, 2011), in der Psychologie der Persönlichkeitsansatz (Mayr, 2011) und die kompetenztheoretischen Ansätze unter Rückgriff auf das Experten-Paradigma (Krauss, 2011) unterschieden. Das Forschungsprogramm „Professionelle Kompetenz von Politiklehrer/-innen“ (PKP) (Karlsruhe-Göttingen) verfolgt einen kompetenztheoretischen Ansatz in Anlehnung an die Expertiseforschung (Baumert & Kunter 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Auf dieser Basis können die Kompetenzen fachspezifisch ausdifferenziert und begründet werden. Es geht darum, Struktur, Ausprägungen und Zusammenhänge professioneller Lehrer-

kompetenz für das Fach Politik in einem Modell zu beschreiben (Abb. 1). Es beschränkt sich auf die Person des/r Lehrerenden. Die Handlungskompetenz im Unterricht, im System Schule, in der Schulentwicklung wie auch die Wirkung auf die Schülerkompetenzen müssen noch genauer untersucht werden. Das Modell beschäftigt sich weder mit Aspekten der Persönlichkeitsbildung und -entwicklung noch beansprucht es, die Gesamtheit der möglichen Aspekte abzubilden.

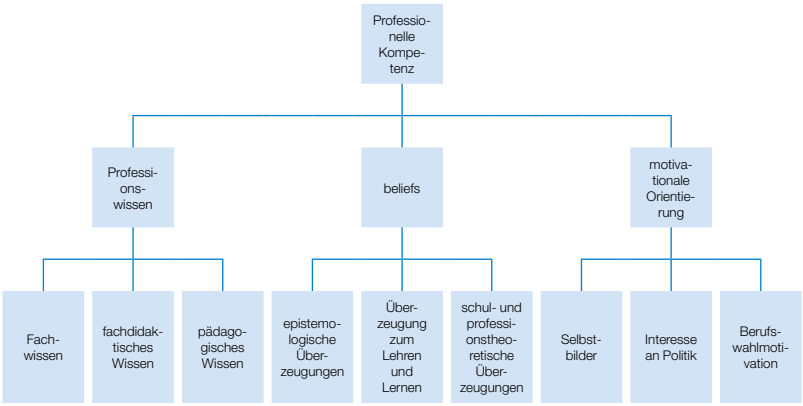


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen

Kompetenz und Kompetenzdiagnostik bilden die Basis für die Entwicklung dieses in Anlehnung an Baumert & Kunter (2006) sowie Blömeke, Kaiser & Lehmann (2008) entwickelten fachbezogenen generischen Strukturmodells (Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Verstanden wird im allgemeinen Modell von Baumert und Kunter professionelle Handlungskompetenz als „Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigtem, deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinn: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481; Baumert & Kunter, 2011, S. 33).

Die Politikdidaktik kann an die Strukturierung der allgemeinen professionellen Kompetenz anknüpfen. Auch Politiklehrer/-innen benötigen Wissen in den

drei Bereichen und werden im Handeln durch Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation in ihrer jeweiligen fachspezifischen Ausprägung beeinflusst. Wesentliche Elemente des allgemeinen Modells sind für das fachspezifische übernommen worden.

Ein Element der professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften stellt in dem Modell das professionelle Wissen dar. Shulmans (1986, 1987) Wissenstaxonomie ist in der kognitionspsychologischen Lehrerforschung ein einflussreicher Ansatz zur Klassifizierung professionellen Wissens. Seine theoretisch-begriffliche Aufgliederung in Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches (*pedagogical content knowledge*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*) hat sich weitgehend durchgesetzt (vgl. auch Baumert & Kunter, 2006, S. 497; Bromme, 1992; Krauss et al., 2004). Shulman (1986) betont besonders die Inhalte des Faches und richtet sich gegen eine allgemeine, fachlich unspezifische Unterrichtsforschung, in der zentrale Fragen zu Aspekten der Lehrertätigkeit nicht gestellt werden. Dabei geht es nicht darum, die Bedeutung pädagogischer Fähigkeiten zu negieren, sondern vielmehr darum, auch die Bedeutung inhaltlicher Aspekte zu betonen (vgl. ebd., S. 6ff.).

Den Lehrerberuf und das Unterrichten versteht Shulman (1986) als professionelle Tätigkeit, in der Wissen, Fähigkeiten, Verstehen und Verfahrensweisen, Ethos, Dispositionen und kollektive Verantwortung sowie Mittel, um diese darzustellen und zu kommunizieren, zusammenspielen. Die erfolgreiche Ausübung der Lehrertätigkeit wird als die Fähigkeit beschrieben, Wissen, Fähigkeiten und günstige Überzeugungen im Rahmen des Unterrichts in Handlungen zu transformieren und den Schülerinnen und Schülern verständlich zugänglich zu machen. Um eine praktische und verständliche Basis für die Professionalisierung der Lehrertätigkeit zu schaffen, konkretisiert er die dafür erforderliche Wissensbasis. Die theoretische Rahmung ist nötig, um die Komplexität der professionellen Kompetenz analysieren zu können (vgl. ebd., S. 4ff.).

Professionelles Wissen von Politiklehrkräften

Qualitative Studien in der Politikdidaktik bedienen sich vor allem der Unterrichtsanalyse und Interviews, um Erkenntnisse über subjektive Theorien und Einstellungen von Politiklehrer/-innen zu erlangen. Zum objektiven fachbezogenen Wissen können sie keine Aussagen machen und konnten deshalb hier nicht herangezogen werden. Dies gilt im Prinzip ähnlich für ältere quantitative Studien, die noch nicht mit Skalen arbeiten und messtheoretischen Ansprüchen genügen. Meistens wiesen alle Studien auf Defizite bei den Politiklehrer/-innen

hin, ohne auf belastbaren reliablen und validen Daten zu beruhen. Insofern war auf diesem Feld ein theoriegeleiteter Neuanfang erforderlich. Die im Folgenden referierten Daten geben keinen Anlass zu einer Lehrerschelte, sondern spiegeln Zusammenhänge von Kompetenzfacetten und verbesserungsbedürftige Aspekte wider. Sie geben Anhaltspunkte für die Lehrerbildung und zukünftige Forschung zur Interdependenz von Schüler/-innen und Lehrer/-innen.

Im Folgenden werden deshalb ausschließlich Ergebnisse aus dem PKP-Forschungsprogramm vorgestellt. Die umfassendste Darstellung des Projekts und der Ergebnisse zum professionellen Wissen und den Überzeugungen von Politiklehrer/-innen (n = 332) hat Weschenfelder (2013) vorgelegt. Die Testscores zum fachbezogenen Wissen können Objektivität und Reliabilität beanspruchen, erfüllen aber auch die Inhalts- und die Konstruktvalidität. Die Studie hat gezeigt, dass es sich bei politikwissenschaftlichem und politikdidaktischem Professionswissen nicht um ein gemeinsames Konstrukt handelt, sondern um unterscheidbare Dimensionen, die positiv zusammenhängen. Ein dreidimensionales Modell, das politikdidaktisches Wissen in Wissen um normative fachdidaktische Konzeptionen und Diskurse und in ein stärker unterrichtsbezogenes Wissen um Fehlkonzepte, Fördermöglichkeiten und den Aufbau von Konzepten bei Schülerinnen und Schülern unterscheidet, bildet die Daten dabei am besten ab. Die Unterscheidung in verschiedene Wissensfacetten, v.a. in eine fachwissenschaftliche und eine fachdidaktische Wissenskomponente, geht mit kognitionspsychologischen Annahmen zur Organisation von fachspezifischem Wissen einher (vgl. Bromme, 1992; Shulman, 1986).

Bei den befragten Politiklehrer/-innen korrelieren das Fachwissen und das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen in dieser Studie stark, während die beiden fachdidaktischen Wissensfacetten akzeptabel korrelieren. Das Ergebnis der Studie überrascht zunächst. Es könnte ein erster Hinweis darauf sein, dass das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen, also das Erkennen von Fehlkonzepten und das Wissen um Konzeptaufbau und Fördermöglichkeiten, möglicherweise ein konsistenteres Konstrukt darstellt als das zu den normativen Propositionen aus dem Bereich der Politikdidaktik.

Politiklehrer/-innen des Gymnasiums schneiden in dieser Studie sowohl beim fachwissenschaftlichen als auch bei den fachdidaktischen Tests besser ab als die Lehrer/-innen der Sek. I, wobei die Unterschiede in den fachdidaktischen Wissensfacetten geringer ausfallen. Gymnasiallehrerinnen haben ein geringeres professionelles Wissen als ihre männlichen Kollegen. Bei Sek. I-Lehrer/-innen zeigt sich dieser Zusammenhang aber nicht. Die schulformspezifischen Unter-

schiede bleiben unter Kontrolle der Abiturnote bestehen. Zwar scheinen Abiturientinnen und Abiturienten mit besserer Abiturnote häufiger ein Studium für das Gymnasiallehramt zu wählen, vergleicht man aber diejenigen mit gleichen Eingangsvoraussetzungen, nimmt der Einfluss der Schulart kaum ab. Gymnasiallehrer/-innen erreichen also dennoch höhere Werte in den Wissenstests. Das deutet darauf hin, dass nicht die Eingangsselektivität, sondern die Ausbildung über das spätere Wissensniveau entscheidet (vgl. Krauss et al., 2011, S. 153).

Die Studie zeigt bei Studierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen die erwartete Entwicklung der drei Wissensfacetten. Studierende erreichen die geringsten Kompetenzwerte in den Tests, Politiklehrer/-innen die höchsten. Der Unterschied, der unterrichtenden Lehrer/-innen in allen drei Wissensfacetten die höchsten Kompetenzwerte bescheinigt, könnte möglicherweise auf eine Weiterentwicklung und Festigung des Wissens im Beruf hindeuten. Die Effektstärken deuten aber auf eher geringe Unterschiede hin. Überraschend ist der Befund, dass Studierende für das Lehramt in der Sek. I in den drei Wissenstests besser abschneiden als Referendar/-innen und Lehrkräfte. Möglicherweise könnte das ein Hinweis auf eine verbesserte Ausbildung dieser Gruppe sein.

Weschenfelder, Weißeno & Oberle (2013) haben das professionelle Wissen von Referendar/-innen in einer Studie untersucht. Im Rahmen der Studie wurden 266 Referendar/-innen des Faches Politik befragt. Wie bei den Lehrer/-innen kann hier die Struktur der Daten am besten durch die oben beschriebene dreidimensionale Struktur wiedergegeben werden. In einem Pfadmodell zeigen sich hinsichtlich des Geschlechts wiederum negative Effekte. Referendarinnen beantworten etwas weniger Items richtig als ihre männlichen Kollegen. Die Schulform wirkt sich lediglich auf das Fachwissen direkt aus. Referendar/-innen an gymnasialen Schulformen schneiden hinsichtlich des erhobenen politikwissenschaftlichen Wissens etwas besser ab. Auch im fachdidaktischen Teil erreichen Referendar/-innen an Gymnasien höhere Kompetenzwerte als ihre Kolleginnen und Kollegen an nicht-gymnasialen Schulformen.

Die Interpretation der hier vorgestellten Auswahl aus den umfänglichen Befunden der beiden Studien wirft einige Fragen auf. Die Befunde der deskriptiven Analysen und der Modellierungen im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen haben die Relevanz dafür aufgezeigt, für Lehrkräfte der Sek. I und des Gymnasiums getrennte Analysen durchzuführen. Die Befunde könnten ein Hinweis darauf sein, dass bei Gymnasiallehrkräften eher das Fachwissen im Vordergrund steht. Bei Sek. I-Lehrkräften sind die fachdidaktischen Wissensfacetten stärker aufeinander bezogen. Denkbar wäre, dass an Grund-, Haupt- und Realschulen

aufgrund der anderen Schülerpopulation Fachwissen nicht im selben Ausmaß benötigt wird wie an Gymnasien. Dies kann aber auch auf Effekte der Ausbildung hindeuten, wonach aufgrund der höheren fachdidaktischen Studienanteile eine stärkere Vernetzung der Wissensfacetten angenommen werden kann.

Bemerkenswert an den Ergebnissen der beiden Studien ist, dass Gymnasiallehrer/-innen nicht nur im unterrichtsbezogenen fachdidaktischen Wissen, also im Erkennen von Präkonzepten, der Nutzung von Fördermöglichkeiten und dem Aufbau von Konzepten im Politikunterricht, höhere Kompetenzwerte erreichen. Sie scheinen auch im politikdidaktischen Wissen, das sich auf Konzeptionen und Diskurse der Politikdidaktik bezieht, tendenziell ein höheres Wissen aufzuweisen. Ein hohes Fachwissen bei Gymnasiallehrkräften geht immer mit einem hohen fachdidaktischen Wissen einher, während bei geringem Fachwissen keine hohen Werte im fachdidaktischen Wissen erreicht werden. Für Sek. I-Lehrkräfte kann hier weniger von einer Schutzfunktion des Fachwissens ausgegangen werden, da auch bei relativ hohem Fachwissen bei einem Teil der Befragten nur niedrige Kompetenzwerte im fachdidaktischen Wissen erreicht werden. Die Befunde aus der Validierung der Messinstrumente, bei der die Leistungen der Politiklehrer/-innen mit denen von Referendar/-innen verglichen wurden, zeigen, dass die Unterschiede bereits in der Ausbildung zu bestehen scheinen. Die Ergebnisse für die Zusammenhänge der fachspezifischen Wissensfacetten deuten also darauf hin, dass der Einfluss des Fachwissens von der Fachdidaktik berücksichtigt werden sollte, zumal er auch theoretisch plausibel ist.

Überzeugungen von Politiklehrkräften

Nicht allein zum Professionswissen, auch zur Kompetenzfacette Überzeugungen gibt es inzwischen reliable Ergebnisse. Im PKP-Forschungsprogramm werden z.B. epistemologische und lehr-lerntheoretische Überzeugungen untersucht. Die Überzeugungen, die allgemeiner oder fachbezogener Natur sind, geben Struktur, Sicherheit und Orientierung. Für epistemologische Überzeugungen wird erwartet, dass diese eine Filterfunktion innehaben, durch die besonders solche Informationen aufgenommen werden, die sich in das bestehende Überzeugungssystem einpassen lassen (vgl. Baer et al., 2001; Blömeke, 2007; Fried, 2003). Nach dem Modell von Hofer wird bei Weschenfelder (2013) angenommen, dass sie sich direkt auf Wissen oder indirekt vermittelt über Interesse und Lernstrategien auf Wissen auswirken (vgl. Hofer, 2001). Besonders für epistemologische Überzeugungen wird aber davon ausgegangen, dass sie relativ änderungsresistent sind, v.a. solange sie nicht mit entsprechenden Erfahrungen verknüpft werden können (vgl. Richardson, 1996).

In der Studie von Weschenfelder (2013) wirken sich epistemologische Überzeugungen bei den befragten Politiklehrer/-innen auf das fachbezogene Interesse und Wissen aus. Allerdings üben bei den befragten Politiklehrer/-innen nicht alle Subdimensionen einen Einfluss aus. Zudem scheinen sich in den beiden Gruppen unterschiedliche Variablen auf das fachbezogene Interesse und Wissen auszuwirken. Sowohl bei Gymnasiallehrer/-innen als auch bei Sek. I-Lehrkräften wirken sich absolutistische Überzeugungen negativ auf Fachwissen, fachdidaktisches und unterrichtsbezogenes fachdidaktisches Wissen aus. Politiklehrer/-innen, die von einer relativen Sicherheit wissenschaftlichen Wissens ausgehen, weisen tendenziell ein geringeres Professionswissen auf. In beiden Gruppen wirken sich formale Überzeugungen zur Struktur politischen Wissens positiv auf das Fachinteresse aus. Bei Sek. I-Lehrer/-innen zeigt sich zusätzlich ein positiver Effekt auf das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen. Die Skalen *conceptual change* und anthropologische Konstante der Begabung wirken sich in beiden Gruppen nicht auf Fachinteresse und Professionswissen aus.

Bei Sek. I-Lehrerinnen und -Lehrern wirken anders als bei den Gymnasiallehrkräften neben absolutistischen auch formale, relativistische und postrelativistische Überzeugungen direkt auf die verschiedenen Wissensfacetten. Relativistische und postrelativistische Überzeugungen bei Sek. I-Lehrer/-innen zeigen in dieser Studie einen Einfluss auf die Wissensfacetten. Die Befunde in dieser Studie könnten darauf hindeuten, dass die Wissensaufnahme bei Gymnasiallehrer/-innen weniger von ihren epistemologischen Überzeugungen gesteuert wird als bei Politiklehrer/-innen an nicht-gymnasialen Schulformen. Relativistische Überzeugungen wirken sich bei Sek. I-Lehrer/-innen negativ auf das Fachwissen aus. Lehrkräfte, die die Subjektivität von Wissen betonen, ohne seine Objektivität adäquat zu erfassen, erreichen deutlich geringere Kompetenzwerte im fachwissenschaftlichen Wissen. Möglicherweise nutzen die Personen, die die Objektivität von Wissen nicht anerkennen, weniger elaborierte Lernstrategien. Die Aufklärung möglicher Zusammenhänge obliegt zukünftiger Forschung. Postrelativistische Überzeugungen scheinen ein höheres fachdidaktisches Wissen und Interesse zu bedingen. Die befragten Sek. I-Lehrer/-innen, die gleichermaßen gültige Auffassungen anerkennen und davon ausgehen, dass diese mehr oder weniger gut begründet sein können, weisen ein höheres fachdidaktisches Wissen auf.

Neben epistemologischen Überzeugungen werden in der Studie auch Überzeugungen zum Lehren und Lernen untersucht. Die Lehrer/-innen unterscheiden sich im Hinblick darauf, welche Überzeugungen sie zu Möglichkei-

ten des eigenen Unterrichts haben. Überzeugungen zum Lehren und Lernen setzen sich aus den Subfacetten ‚konstruktivistische und transmissive Überzeugungen zum Lehren und Lernen', ‚unterrichtsmethodische Präferenzen', ‚Klassenführung' und ‚Zielvorstellungen für den Politikunterricht' zusammen. Transmissive und konstruktivistische Überzeugungen lassen sich in einem gemeinsamen Modell abbilden. Politiklehrer/-innen mit transmissiven Überzeugungen zum Lehren und Lernen zeigen eine Präferenz für lehrerzentrierte Lehrmethoden, bei denen die Lehrkräfte eher den aktiven Part einnehmen und der Überzeugung sind, dass Schüler/-innen am besten aus den Erklärungen und Darstellungen der Lehrerin bzw. des Lehrers lernen. Konstruktivistische Überzeugungen folgen der Vorstellung, dass Schüler/-innen politische Phänomene am besten verstehen, wenn sie selbst Erklärungen und Deutungen entdecken oder entwickeln. Diese beiden Facetten korrelieren deutlich negativ, was darauf hindeutet, dass Lehrer/-innen mit konstruktiven Überzeugungen eher weniger transmissive Überzeugungen zeigen, sie aber nicht entweder transmissive oder konstruktive Überzeugungen haben müssen, sondern beiden Subdimensionen zustimmen können.

Politiklehrer/-innen mit transmissiven epistemologischen Überzeugungen scheinen auch eher transmissive Überzeugungen zum Lehren und Lernen zu haben, während diejenigen mit konstruktivistischen epistemologischen Überzeugungen eher konstruktivistische lehr-lernprozessbezogene Überzeugungen aufweisen. Dass epistemologische und lehr-lernprozessbezogene Überzeugungen mit demselben lerntheoretischen Hintergrund in einer Konstruktions- und einer Transmissionsorientierung charakteristisch zusammenfallen, lässt sich empirisch abbilden.

Den Annahmen des kognitiven Konstruktivismus folgend führt eine Mischung konstruktivistischer und instruktionaler Lernumgebungen und eine strukturierte und beratende Begleitung von Lernprozessen zu einer günstigen Unterrichtsgestaltung, so dass die „quasilogische" Struktur (vgl. Voss et al., 2011, S. 249) lerntheoretischer Überzeugungen kein Widerspruch darstellen muss. Die stärkere Korrelation der lerntheoretischen Überzeugungssyndrome bei Gymnasiallehrer/-innen könnte darauf hindeuten, dass die Verknüpfung bei ihnen stärker ausgeprägt und konsistenter ist.

Interessant sind auch erste Ergebnisse zu den Zusammenhängen. Zwischen den Wissensfacetten, konstruktivistisch geprägten Überzeugungen und Argumentieren als Unterrichtsziel zeigen sich überwiegend moderat positive Zusammenhänge. Das fachspezifische Wissen korreliert tendenziell negativ mit

transmissiven Orientierungen und weist keine Zusammenhänge zu Selbstwirksamkeitserwartungen auf. Überraschend ist der negative Zusammenhang der Wissensfacetten mit relativistischen Überzeugungen. Relativistische Überzeugung, bei denen Wissen als subjektiv konstruiert und personenrelativ charakterisiert wird, ohne den Objektivitätsanspruch der Wirklichkeit adäquat zu berücksichtigen, geht mit geringerem fachspezifischen Wissen einher. Erklärt werden könnte der Befund mit Annahmen des kognitiven Konstruktivismus, nach dem Lernprozessen Ziele zugrunde gelegt werden und Aussagen bewertbar sein müssen (Anderson, Reder & Simon, 1998).

Diese Ergebnisse werden tendenziell auch in einer Studie bestätigt, die Referendar/-innen untersucht hat (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2013). Referendar/-innen mit konstruktivistischen Orientierungen erreichen eher geringe Werte hinsichtlich transmissiver Orientierungen. Die Subdimensionen der Selbstwirksamkeitserwartungen hängen deutlich positiv zusammen mit kognitiv konstruktivistischen Überzeugungen zum Lehren und Lernen, zeigen aber keine Zusammenhänge zu transmissiven Überzeugungen. Referendar/-innen mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen und einem höheren Fachinteresse haben tendenziell auch eher kognitiv konstruktivistische Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Während die Schulart und die Note im Abitur nicht mit den lerntheoretischen Überzeugungen zusammenzuhängen, zeigt sich für das Geschlecht ein positiver Zusammenhang. Das heißt, Referendarinnen scheinen kognitiv konstruktivistischen Überzeugungen etwas stärker zuzustimmen als ihre männlichen Kollegen.

Die Selbstwirksamkeitserwartung von Politiklehrer/-innen ist positiv mit konstruktivistischen Überzeugungen assoziiert (vgl. Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2013b). Diese Zusammenhänge zeigen sich auch für die einzelnen Facetten der übergeordneten Überzeugungsparadigmen. Auffallend ist hier u.a. die hohe positive Korrelation der Subfacette konstruktivistischen Lehrens und Lernens mit der insbesondere auf Probleme der Unterrichtsgestaltung bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung, während die Zustimmung zu transmissivem Lehren und Lernen hier keinen signifikanten Zusammenhang aufweist. Deutlich fallen die Korrelationen mit den auf Klassenführung bezogenen *beliefs* aus: Während die Zustimmung zu einer präventiv-instruktionalen Klassenführung stark positiv mit den, wiederum insbesondere auf die Unterrichtsgestaltung bezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen korreliert ist, steht die Bejahung eines reaktiv-strafenden *Classroom-Managements* in einem negativen Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Politiklehrer/-innen.

Diese Befunde ließen sich unterschiedlich interpretieren. Sie könnten einerseits darauf hinweisen, dass Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sich eher zutrauen, neue bzw. progressive Formen der Unterrichtsgestaltung einzusetzen. Andererseits könnte der Befund auch dadurch zu erklären sein, dass Lehrkräfte mit eher konstruktionsorientierten Einstellungen erfolgreicher unterrichten, was sich in einer entsprechend höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung niederschlägt. Plausibel wäre auch ein sich über die Zeit verstärkender *virtuous circle* beider Wirkungszusammenhänge. Weitere Studien mit entsprechenden Untersuchungsdesigns könnten hier Klärung bringen und Erkenntnisse für eine erfolgreiche Lehreraus- und -fortbildung liefern.

Motivation von Politiklehrkräften

Die Motivation von Lehrkräften gilt als bedeutsam für Ausdauer und Engagement im Beruf, für den Schutz vor Burnout und Depression sowie für die Auswahl bzw. Umsetzung fachdidaktischer Strategien. Allerdings wird davon ausgegangen, dass Motivation kein eindimensionales Konstrukt ist, sondern sich aus unterschiedlichen Merkmalen zusammensetzt, die mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzfacetten interagieren und das berufliche Verhalten beeinflussen (vgl. Eccles & Wigfield, 2002; Kunter, 2011). Motivation erhöht die Fähigkeit der Lehrkräfte, mit Widerständen umzugehen bzw. stärken ihre Ausdauer, angesichts auftretender Schwierigkeiten, die eigenen Bemühungen aufrecht zu erhalten (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter, 2011). Motivation kann dabei als indirekt wirkende „Moderatorvariable“ (ebd., S. 272) aufgefasst werden, die das effektive Unterrichtsverhalten stützende Faktoren beeinflusst.

Die Studie von Oberle, Weschenfelder & Weißeno (2013a) modelliert die Berufswahlorientierung, Fachinteresse und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei allen drei befragten Gruppen. Angehende und praktizierende Politiklehrkräfte geben überwiegend intrinsische Motive für ihre Berufswahl an. Dabei werden sowohl der gesellschaftliche Nutzen des Lehrerberufs als auch die Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Gründe angegeben, den Beruf der/des Politiklehrers/-in ergreifen zu wollen bzw. ergriffen zu haben. Extrinsische Motive werden dabei insgesamt nicht verneint, scheinen jedoch eine geringere Rolle zu spielen. Angehende und praktizierende Lehrerinnen unterscheiden sich in ihren intrinsischen Berufswahlmotiven nicht signifikant von männlichen Kollegen, stimmen allerdings extrinsischen Motiven etwas weniger zu. Während die extrinsischen Berufswahlmotive nicht mit dem politischen Interesse assoziiert sind, sind beide Facetten der intrinsischen Berufswahlmotivation positiv mit dem Fachinteresse korreliert.

Die Einschätzung, im Beruf auftretende Probleme bewältigen zu können, unterscheidet sich also nicht systematisch zwischen (angehenden) Lehrkräften an Gymnasien und anderen Schularten. Frauen äußern eine geringere generelle berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung (SWÜ), schätzen ihre Fähigkeit, mit Problemen der Unterrichtsgestaltung und der Schülerförderung umzugehen, jedoch tendenziell ebenso positiv ein wie die (angehenden) Lehrer. Lehrkräfte unterscheiden sich zwar von Studierenden und Referendar/-innen nicht signifikant in ihrer generellen beruflichen SWÜ, äußern jedoch, insbesondere im Vergleich zu Studierenden, eine geringere SWÜ hinsichtlich des Umgangs mit Schüler/-innen und, schwach signifikant, der Bewältigung von Problemen der Unterrichtsgestaltung. Insbesondere die intrinsischen Berufswahlmotive, und hier besonders der Wunsch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, stehen in einem positiven Zusammenhang mit den SWÜ. Besonders die Erwartung, Probleme bei der Unterrichtsdurchführung erfolgreich bewältigen zu können, ist mit einer intrinsisch motivierten Berufswahl positiv assoziiert. (Angehende) Politiklehrer/-innen fühlen sich ihren beruflichen Problemen insgesamt überwiegend gewachsen. Dies gilt gleichermaßen für Gymnasium und andere Schulformen. Insgesamt stellen dies gute Bedingungen für Engagement, Gesundheit und Lehrerfolg der Fachlehrkräfte dar. Den Ursachen für Überforderungsgefühle, die manche der befragten angehenden und praktizierenden Politiklehrer/-innen äußern, sollte allerdings weiter nachgegangen werden.

Das politische Interesse erhöht sich in dieser vergleichenden Studie, analog zur altersabhängigen Interessensentwicklung in der Gesamtbevölkerung, mit zunehmendem Alter der angehenden und praktizierenden Lehrkräfte (Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2013a). Dass Lehrkräfte unter Kontrolle ihres Alters mit leichter Signifikanz ein etwas geringeres politisches Interesse äußern, ist ein schwer interpretierbarer Befund. Das Geschlecht hat unter Kontrolle der übrigen erhobenen Prädiktoren einen signifikanten Einfluss auf das politische Interesse, und zwar einen für Frauen negativ ausgeprägten: In allen drei Gruppen geben Frauen ein geringeres Interesse an Politik an als ihre männlichen Kollegen. Der Geschlechterunterschied bleibt also trotz des mit zunehmendem Alter in beiden Geschlechtergruppen ansteigenden politischen Interesses erhalten. Angehende und praktizierende Gymnasiallehrkräfte äußern ein größeres Interesse an Politik als die Fachlehrkräfte anderer Schularten.

Das Fachinteresse beeinflusst das Fachwissen von Referendar/-innen statistisch signifikant (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2013). Der Befund geht mit Annahmen der Motivationspsychologie einher, nach denen ein höheres Fachinteresse zu höheren Leistungen führen kann. Beim fachdidaktischen Wissen

zeigt sich für das Geschlecht ein negativer Einfluss auf die Einschätzung richtig beantworteter Items im fachdidaktischen Wissenstest sowie des Fachinteresses und ein geringer Einfluss auf das fachdidaktische Wissen. Das höhere Interesse der Politikreferendar/-innen an Gymnasien geht mit Befunden einher, nach denen ein Studium für Gymnasiallehramt eher aus fachlichem Interesse aufgenommen wird, während einem Sek. I-Studium meist eher pädagogische Motive zugrunde liegen (Retelsdorf & Möller, 2012).

Gefragt wurde auch danach, wie die Referendar/-innen ihren Wissensstand nach der Lösung der Items selbst einschätzen (Weschenfelder, Weißeno & Oberle, 2013). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es Referendar/-innen des Fachs nicht leicht fällt, ihren tatsächlichen Wissensstand einzuschätzen. Möglichweise erfolgt die Einschätzung des Wissens hier relativ losgelöst vom tatsächlichen Wissen. Denkbar wäre auch, dass es sich v.a. bei fachdidaktischem Wissen eher um implizite Wissensanteile handelt, die schwerer einzuschätzen sind oder bei der Beantwortung der Items größere Unsicherheit besteht. Überraschend sind die geschlechtsspezifischen Effekte auf Interesse, Wissen und Selbsteinschätzung. Referendarinnen geben ein etwas geringeres Interesse an Politik an, erreichen etwas geringere Werte in den Wissenstests und schätzen die Anzahl richtig beantworteter Items seltener hoch ein. Die Effekte fallen moderat aus. Sie überraschen dennoch, da es sich bei Referendar/-innen des Faches um eine selbstselektierte Gruppe (Retelsdorf & Möller, 2012) handelt, für die keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erwartet wurden. Die schlechtere Einschätzung der Anzahl richtig beantworteter Items entspricht Befunden, nach denen sich Frauen in Leistungssituationen häufig schlechter einschätzen als Männer (vgl. Sieverding, 2003).

Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrags konnten nur sehr wenige Befunde vorgestellt werden. Sie verdeutlichen aber bereits die Vielzahl der Aspekte, die es bei der Lehrerprofessionalität zu berücksichtigen gilt. Sie werden in dem Forschungsverbund erstmals systematisch für Politiklehrer/-innen ausgewertet. Es ist ein Fortschritt, dass in der Politikdidaktik immer mehr systematisch gewonnene Ergebnisse vorliegen, so dass sich die politikdidaktische Theoriebildung anstatt auf Einzelbeobachtungen auf valide und reliable Befunde stützen kann. Ein realistischeres Bild von den Möglichkeiten des Politikunterrichts kann sich nur durch eine theoriegeleitete Forschung entwickeln. “Only when science of education develops that sorts truth from fancy—as it is beginning to develop

now—will dramatic improvements in educational practice be seen" (Anderson, Reder & Simon, 1998, S. 255).

Die aktuell vorliegenden Studien haben einige Überraschungen hinsichtlich des Fachinteresses der Frauen, des Zusammenhangs politikdidaktischer Wissensfacetten, der Überzeugungen ergeben. Diese Fragen sollten in der Ausbildung und in Fortbildungen thematisiert werden, damit sich Veränderungen von Überzeugungsstrukturen und politikdidaktischer Handlungskompetenz entwickeln können.

In der Bildungsforschung zeigt sich, dass die höchsten Leistungen bei einer Mischung kognitiv-konstruktiver und transmissiver Überzeugungen von Lehrkräften entstehen. Dies ist für die Politikdidaktik deshalb wichtig, weil es zukünftig zu unterscheiden gilt zwischen dem hier zugrundeliegenden kognitiven Konstruktivismus und dem radikalen Konstruktivismus, der die Möglichkeit von wahrem Wissen radikal in Frage stellt und beim Lernprozess der Schüler/-innen allein auf deren individuelle Perspektive abhebt. Die kognitiv-konstruktivistische und die radikal-konstruktivistische Perspektive stimmen zwar darin überein, dass man verstehen sollte, wie die Schüler/-innen denken, und dass man an den Präkonzepten der Schüler/-innen anknüpfen sollte; jedoch ist das Ziel des Unterrichtens unterschiedlich.

Die Leistungen im politikdidaktischen Wissen müssen weiter untersucht werden. Hierzu ist es wichtig, die Gegenstände politikdidaktischer Theorie zu überarbeiten und sich mehr mit dem unterrichtsbezogenen fachdidaktischen Wissen zu beschäftigen. Gerade bei Letzterem zeigen sich überraschend positive Ergebnisse. Dem Fachinteresse und dem Interesse für das Unterrichten kommt große Bedeutung zu, da Fachlehrer/-innen über entsprechenden Lehrerenthusiasmus verfügen sollten, um überzeugen zu können und sich dauerhaft in ihrem Beruf zu engagieren. Aufklärung der Studierenden über die Vielzahl der genannten Faktoren ist angesagt. Im Rahmen des PKP-Forschungsprogramms haben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte und Forschungsfragen für die Politikdidaktik ergeben. Der Anschluss weiterer Untersuchungen ist dringend erforderlich. Aber die Ergebnisse können schon jetzt dazu beitragen, in der Politikdidaktik zukünftig evidenzbasiert über die Lehrerbildung nachzudenken.

Literatur

Anderson, J.R., Reder, L.M. & Simon, H.A. (1998). Radical constructivism and cognitive psychology. In D. Ravitch (Hrsg.), *Brookings Papers on Education Policy* (S. 227–278). Washington, DC: Brookings Institute Press.

Baer, M., Beck, E., Brühwiler, C., Guldimann, T., Niedermann, R. & Zutavern, M. (2001). Unterrichtern lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 62–81.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Blömeke, S. (2007). Messung der professionellen Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte. In C. Schratz & M. Kraler (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 191–208). Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 4. Wien: LIT.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare.* Münster: Waxmann.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern u.a.: Huber.

Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerausbildungsforschung in internationaler Sicht. In D. Jahreis & D. Lemmermöhle (Hrsg.), Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 7, 7–31 Weinheim: Juventa.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.

Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, 353–383.

Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Prenzel & M. Doll (Hrsg.), *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster: Waxmann.

Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.

Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 135–161). Münster u.a.: Waxmann.

Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Münster: Waxmann.

Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster: Waxmann.

Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2013a). Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 55–66). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2013b). Lernbezogene beliefs von Politiklehrkräften in Deutschland. In B. Ziegler & R. Kübler (Hrsg.), *Politikdidaktik empirisch* (eingereicht). Zürich: Rüegger.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of Research in Teacher Education* (S. 102–119). New York: Macmillan.

Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 5–17.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

Sieverding, M. (2003). Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34, 147–160.

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.

Weißeno, G. (2012). Quantitative politikdidaktische Forschung in Deutschland. In D. Allenspach & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungstrends in der politischen Bildung* (S. 111–126). Zürich: Rüegger.

Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 68–77). Schwalbach/Ts.: Wochenschau

Weschenfelder, E. (im Druck). Professionelles Wissen und Überzeugungen von Politiklehrerinnen und Politiklehrern.

Weschenfelder, E., Weißeno, G. & Oberle, M. (2013). Professionelles Wissen angehender deutscher Politiklehrkräfte. In B. Ziegler & R. Kübler (Hrsg.), *Politikdidaktik empirisch* (eingereicht). Zürich: Rüegger.

Prof. Dr. Sabine Manzel, geb. 1973

Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Standardisierte Videografie von Politikunterricht zur Erfassung von Dimensionen von Politikkompetenz, Förderung der Diagnose- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften, Neukonzeption der Praktika im Lehramtsstudium.

Sabine Manzel

Performanz im Politikunterricht – Theorieansätze und Entwicklungstrends zum professionellen Lehrer/-innenwissen und Unterrichtshandeln

Schüler/-innen und Lehrkräfte im Fokus der Bildungspolitik

Das deutsche Bildungssystem erfährt zyklisch intensive Kritik aus Politik und Öffentlichkeit oder um es mit Bölling (1983) auszudrücken: „An Literatur über die deutschen Lehrer herrscht kein Mangel“ (S. 5). Die Auseinandersetzung mit professionstheoretischen Ansätzen (McClelland, 1991; Tenorth, 2006) hat zu einer Allianz zwischen quantitativer und qualitativer Forschung und ihren Methoden geführt, so dass typische Muster, Erfahrungen und Besonderheiten in der Beschreibung und Analyse des Wissens und Könnens im Lehrberuf sichtbar werden. International vergleichende Bildungsstudien haben die Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen in Frage gestellt, neuerdings steht die Unterrichtskompetenz der Lehrer/-innen zur Disposition: „Die Lehrerbildung wird für die Defizite der Schule verantwortlich gemacht und gleichzeitig beauftragt, Abhilfe bereitzustellen“ (Oelkers, 2001, S. 151). Seit der 76. Jahrestagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung in Klagenfurt im September 2011 sind Lehrkräfte und ihre Aus- und Weiterbildung erneut in den Fokus der empirischen Unterrichtsforschung gerückt. Das Motto der Tagung hat 2013 noch seine Gültigkeit, wenn auch in der „Baustelle Lehrerbildung“ einige Fundamente gelegt sind. Einzelne Standsäulen wie TEDS-M (vgl. Blömeke et al., 2009) oder das COACTIV-Modell (vgl. Kunter et al., 2011) mit den drei Kompe-

tenzdimensionen Professionswissen, Einstellungen und motivationale Orientierungen sind mittlerweile *common sense* in den Kompetenzansätzen der empirischen Bildungsforschung über Fächergrenzen hinweg. Diese Unterscheidung zwischen den drei Kompetenzdimensionen bei der Professionsentwicklung basiert auf dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2011), der empirisch untersuchten Topologie von Shulman (1986, 1999) und dem Novizen-Experten-Paradigma (vgl. Neuweg, 2004; Ericsson et al., 2006). Nach gegenwärtigem Erkenntnisstand sind dabei die Wissensbestände sowie Überzeugungen der Lehrkraft und daraus folgend ihr Unterrichtshandeln auf ein Fach bezogen: „Das Fach bestimmt bis in Einzelheiten hinein die Textur des Unterrichts" (Baumert & Kunter, 2006, S. 492). Die Kontextabhängigkeit von Handlungsanforderungen und die aktive Aneignung dieser Kompetenzen in domänenspezifischen Lehr-Lernsituationen liegen zahlreichen Kompetenzansätzen gemeinsam zugrunde. Ergebnisse und Instrumente der Lehrerkompetenzforschung in einzelnen Domänen können zwar nicht kongruent auf das Fach Politik/Sozialwissenschaften übertragen werden (vgl. Waldmann, Renkl & Gruber, 2003), aber sie ermöglichen sowohl fachspezifisch eine Hypothesenbildung und Kompetenzmodellierung als auch die domänenspezifische Entwicklung von quantitativen und qualitativen Instrumenten sowie deren Anwendung. Dabei wird angenommen, dass man der Professionskompetenz von Lehrkräften nur dann näher kommt, wenn man sowohl Lehrerkognitionen (das gilt auch für implizites Wissen; vgl. Neuweg, 2002) als auch Lehrerverhalten untersucht (Reinisch, 2009, S. 38f.).

Theoretische Ansätze und empirische Studien in der Unterrichtsforschung

Postuliert man einen positiven Zusammenhang zwischen Professionskompetenz von Lehrenden und dem Lernerfolg der Schüler/-innen (vgl. Baumert & Kunter, 2011), ist verständlich, warum nach den Schulleistungsuntersuchungen wie PISA, TIMSS, IGLU, PIRLS etc. nun auch die Professionskompetenz von Lehrer/-innen mit quantitativen Tests, leitfadengestützten Interviews und videografierten Unterrichtsstunden erhoben wird. In der hypothetischen Wirkungskette „Lehrer/-innenaus- und -weiterbildung – Unterrichtshandeln – Lernen von Schüler/-innen – Leistungsmessung" spielt die Professionskompetenz von Lehrkräften eine bedeutsame Rolle. Kompetenzmodelle dienen der Beschreibung sowohl theoretisch-normativ bestimmter Handlungsanforderungen (vgl. Terhart, 2002) als auch der empirisch erhobenen Lehrkompetenzen.

Kognitive, nicht-kognitive und performative Kompetenzfacetten im Lehrberuf

Zu unterscheiden sind bei Kompetenzmodellierungen neben dem Fokus auf Tätigkeitsausschnitte und Zielsetzungen insbesondere „das Spektrum der betrachteten Kompetenzfacetten“ und der „Konstruktionshintergrund“ (Schaper, 2009, S. 169). Ein umfassendes Kompetenzprofil stellen z.B. die MT 21-Studie (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) und das COACTIV-Projekt dar, während die „Modellierung und Messung von Diagnosekompetenz bei Lehrkräften […] nur Teilkompetenzen erfassen“ (Schaper, 2009, S. 169). Mit der Konstruktion einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung befassen sich mit Hilfe einer angepassten Delphi-Methode u.a. Heinzer, Oser & Salzmann (2009) oder ComTrans von Schott & Azizi Ghanbari (2008).

Angelehnt an den pädagogisch-psychologischen Kompetenzbegriff von Weinert (2001) kann Professionskompetenz definiert werden als „das dynamische Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen wie den Selbstwirksamkeitserwartungen und selbstregulativen Fähigkeiten“ (Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008, S. 269). In den Kompetenzstrukturmodellen wird die Binnenstruktur zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Dimensionen aufgegliedert. Während Fachwissen die Grundlage der Vermittlung ist, trägt fachdidaktisches Wissen und auch pädagogisch-psychologisches Wissen (vgl. Voss & Kunter, 2011) maßgeblich dazu bei, dass Lernende erfolgreich sind, weil Lehrende so die Lernangebote besser auf die Lernenden abstimmen können (Hattie, 2009, S. 109). Anders ausgedrückt „definiert das Fachwissen den Entwicklungsraum des fachdidaktischen Wissens und damit auch indirekt die Unterrichtsqualität. Mängel im Fachwissen limitieren die Entwicklungsmöglichkeiten fachdidaktischer Ressourcen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 185). Beide Wissensfacetten stellen „damit notwendige und alleine jeweils nicht hinreichende Elemente der Lehrerkompetenz“ dar, sie „sind empirisch unterscheidbar und offenbar mit zunehmender professioneller Kompetenz stärker miteinander vernetzt“ sowie „ausbildungsabhängig“ entwickelbar (vgl. Oberle, 2012, S. 298f.). Einschränkend gestaltet sich eine „präzise Definition und Abgrenzung des pädagogisch-psychologischen Wissens gegenüber anderen Wissensdimensionen oder gegenüber pädagogischen Überzeugungen […] vergleichsweise schwierig, da es sich um ein disziplinär vieldeutiges Konstrukt handelt“ (Riese & Reinhold, 2010). Baumert & Kunter (2006) diskutieren für Mathematikstudien die Unterscheidung zwischen konzeptuellem Bildungswissen, didaktischer Analyse- und Planungsfähigkeit, Wissen über

Classroom-Management und die Bereitstellung von Lerngelegenheiten sowie Diagnose- und Bewertungswissen (vgl. S. 485).

Studien aus der Mathematik erfassen des Weiteren Werthaltungen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen der Lehrkräfte als eigene Kompetenzfacetten, die das Unterrichtsgeschehen im Zusammenhang mit dem Professionswissen steuern. Sie haben also eine „handlungsleitende Funktion" (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 157), d.h. ihre Ausprägung entscheidet mit, ob Lehrer/-innenwissen zu Lernerfolgen bei unterrichteten Schüler/-innen führt. Allerdings ist dieser Zusammenhang gegenwärtig noch wenig erforscht. Videostudien in einzelnen Fächern untersuchen jedoch bereits das Handeln von Lehrkräften in Zusammenhang mit Wissen. In der COACTIV-Studie ließ sich „ein direkter Pfad von Lehrerüberzeugung auf Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler statistisch absichern: Die konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen der Lehrkräfte erwiesen sich als bedeutsam" (Voss et al., 2011, S. 248). Es zeigt sich, „dass Lehrkräfte mit konstruktivistischen Überzeugungsmustern erweiterte Sozialformen im Unterricht bevorzugen und in manchen Studien höhere Schülerleistungen beim Lösen mathematischer Textaufgaben erzielten als Kolleg/-innen mit eher transmissiven lehr-lerntheoretischen Überzeugungen" (vgl. Oberle, 2012, S. 299).

Die anglo-amerikanische Lehrer/-innenforschung analysiert verstärkt die Bedingungen für eine alle Ausbildungsphasen übergreifende Professionalisierung. So strebt das National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS) eine Standardisierung in der Ausbildung an. Bei der Zertifizierung der Lehramtsausbildung ist z.B. der Einsatz von Unterrichtsvideos zur Reflexion neben schriftlichen Leistungen ein wesentlicher Bestandteil (vgl. Kraft, 2001). "When we place teachers we often implore them to be 'reflective' and when they return from the classroom we ask them to be 'reflective'. Reflection, however is very difficult. You do not see it by observing another teacher […], it is often post-hoc justification about what we did, and it assumes non-automaticity. Reflection refers to the 'knowing how' as opposed to the 'knowing that'" (Hattie, 1999, S. 10). Die Reflexionskompetenz zählt dabei zu den Teilkompetenzansätzen in Strukturmodellen. Mit der „No child left behind Act" (NBPTS, 2002) ist auch im amerikanischen Bildungssystem eine Wende zur Leistungsorientierung vollzogen und Professionalisierungsbestrebungen in der Lehramtsausbildung zum „reflektierten Praktiker" treten neben die bisherigen deregulativen Ideen des weniger reflexiven und theoretisch fundierten *training-on-the-job* (Roters, 2012, S. 89f.).

Dass zur Professionalisierung durch Reflexion in der Lehramtsausbildung und Lehrer/-innenfortbildung die Notwendigkeit einer Außensicht besteht, haben u.a. das Projekt DESI der KMK, Studien in Mathematik und das fächerübergreifende EMU-Projekt zur Unterrichtsdiagnostik von Helmke (2012) belegt: Selbsteinschätzungen reichen angesichts der Komplexität von Unterricht nicht aus, eine evidenzbasierte, empirisch fundierte Standortbestimmung gilt als Voraussetzung für die gezielte Weiterentwicklung des Unterrichts. Praktikumsschulen bieten sich während der Praktika-Phasen im Lehramtsstudium als Orte der Forschung an (Roters, 2012, S. 92). Über den Einsatz von Expert/-inneninterviews, Dokumentenanalysen und selbstverfassten Portfolios oder Praktika-Berichten zur reflexiven Auseinandersetzung mit der Professionalität findet sich zahlreiche fächerübergreifend Literatur (Borko et al., 2008; Krammer et al., 2010; Kunter et al., 2011).

Nach Helmke (2012) gehören Hospitationen mit datenbasiertem Feedback zu den effektivsten Formen der Lehrerfortbildung. Der Einsatz von Videos in der Praktikumsphase von Studierenden stellt aber noch ein relativ unerforschtes Feld dar. Aktuell beschäftigen sich die Videoprojektgruppen am IPN Kiel (Seidel, Prenzel & Rimmele, 2007) und die deutsch-schweizerische Gruppe um Reusser, Pauli und Klieme mit den Potenzialen der Videografie auch für die Professionsentwicklung. Ein entscheidender Vorteil von systematischen Videoanalysen besteht in der Aufnahme der Komplexität des Unterrichtsgeschehens (“avoiding the reduction caused by coding”; Janik & Seidel, 2009, S. 13). Kobarg (2009) untersucht am Beispiel der computerbasierten Lernumgebung LUV (Prenzel & Seidel, 2003) explizit das Lernen aus Unterrichtsvideos und setzt dieses mit den Lernprozessen der Schüler/-innen aus der IPN-Videostudie in Beziehung. Die oben beschriebene Wirkungskette wird somit in Ansätzen empirisch überprüfbar. Zusätzlich können mit Hilfe der Videoaufzeichnungen Instrumente zur Diagnose, Bewertung und zum Feedback von individuell erreichten und auszubauenden Kompetenzen der einzelnen Lehrer/-innen entwickelt werden. Auch der Einsatz von Videovignetten ermöglicht die Erfassung prozeduralen und somit handlungsorientiertem Wissen (vgl. Oser & Renold, 2005). Im Physikunterricht z.B. zeigen insbesondere Berufsanfänger/-innen Probleme bei der Umsetzung theoretischen Wissens in Handlung (vgl. Fischler, 2008). Das Transferproblem wird für andere Domänen ebenfalls angenommen. Trotz dieser ersten Erhebungsversuche ist die Facette der Performanz in der Kompetenzmodellierung und -messung noch stark entwicklungsbedürftig – sicherlich auch bedingt durch die vielfältigen kontextuellen Moderatorvariablen, die auf den Lehr-Lernprozess Einfluss nehmen können sowie durch Fragen der Praktikabilität und Nützlichkeit von „harten“ Validitätskriterien in der Kompetenzmes-

sung nicht-kognitiver Fertigkeiten und implizitem Wissen in realen Handlungs- und Problemkontexten. „Prozedurales (fachdidaktisches) Wissen kann jedoch nur bis zu einem gewissen Grad expliziert werden, da es insbesondere beim Handeln unter Zeitdruck immer einen Satz von Hintergrundannahmen gibt, die das Handeln leiten“ (Oberauer, 1993, zitiert nach Riese & Reinhold, 2010, S. 172). Die Prozess-Produktforschung alleine reicht nicht aus, hilfreich ist zusätzlich der Novizen-Experten-Ansatz und eine „systematisch angelegte Emotionsforschung im Kontext von Schule und Unterricht“ (Krapp & Hascher, 2011, S. 512), da wirksamer Unterricht „auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden kann“ (Weinert & Helmke, 1996, S. 231) und positive Lehrer/-innenemotionen als lehr-lernprozessförderlich angenommen werden (Kunter et al., 2008).

Theorieentwicklungen und empirische Studien in der Politikdidaktik

Während vor allem in der Mathematik und in den Naturwissenschaften eine Reihe von Befunden vorliegt, sind in der Politikdidaktik erst wenige systematische und wissenschaftlichen Standards genügende Vorarbeiten zur Professionskompetenz von Lehrkräften vorhanden bzw. im Entstehen.[1] Die umfassendste ist die Karlsruher PKP-Studie, die sich an die Dreiteilung des Professionswissens von COACTIV anlehnt (vgl. Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2012). Die Bedeutung der Überzeugungsmuster – insbesondere die epistemologischen Überzeugungen zur Struktur und dem Erwerb von Wissen und solcher zum Lehren und Lernen – ist nach ersten Befunden der PKP-Studie mit n = 800 Subsample-Befragten (Studierende, Referendar/-innen und Lehrer/-innen) auch in der Domäne Politik nachweisbar (vgl. Weschenfelder, Weißeno & Oberle, 2012). Erste Ergebnisse für das Fach Politik zu den *beliefs* angehender und praktizierender Lehrkräfte zeigen die Relevanz der Facetten „Interesse an Politik“ und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Oberle, 2012, S. 297) für Lehr-Lernprozesse: Lehrkräfte, die selbst „unpolitisch“ sind oder nicht an die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts glauben, können kaum zum Lernerfolg im Fach beitragen. Die intrinsischen Berufswahlmotive angehender und praktizierender Lehrkräfte wirken sich deutlich positiv auf alle Dimensionen der SWÜ aus (vgl. Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2012). Der aus anderen Fächern signifikante Befund, dass auch die motivationalen Orientierungen indirekt als „Moderatorvariable“ zum effektiven Unterrichtsverhalten beitragen (Kunter et al., 2011), scheint sich auch im Fach Politik zu bestätigen. Die ersten Kohorten-

1 Nicht an aktuellen qualitativen oder quantitativen Methodenstandards orientierte Einzelstudien zur Professionskompetenz von Lehrkräften: Breit & Harms (1990); Grammes & Weißeno (1993); Henkenborg & Kuhn (1998); Klee (2008); Reinhardt (2009); Szukala (2012). Dieses Forschungsdefizit beklagt Manzel (2012a).

Daten (n = 272, Migrationsanteil 31,6 Prozent) der im Wintersemester 2011/12 angelegten Panel-Erhebung zur Berufswahlmotivation und Professionskompetenz im sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen weisen analog zur PKP-Studie die intrinsischen Motive wie pädagogisches Interesse und Wichtigkeit der politischen Bildung sowie positive Fähigkeitsüberzeugungen inklusive signifikanter Gender-Unterschiede als entscheidend für die Berufswahl aus. Nicht signifikant belegen ließ sich bislang das fachliche Interesse als Faktor (Manzel, 2012b). Interessant ist dieses zunächst nicht erwartete Ergebnis, da es sich mit Befunden zur Relevanz universitären Wissens in einer Studie mit Videovignetten in der Physik möglicherweise erklären lässt. Riese & Reinhold (2010) kommen zu dem Schluss, dass universitäres Wissen im Gegensatz zu Schulwissen und vertieftem Wissen „weder auf das deklarative fachdidaktische Wissen noch auf die beiden Teile der Unterrichtsvignetten signifikant lädt […], so dass universitäres Fachwissen eher die Stellung eines Wissensbereichs zweiter Ordnung in Bezug auf das Bearbeiten der Unterrichtsvignetten, die bis zu einem gewissen Grad Handeln im Kontext von Physikunterricht repräsentieren, einzunehmen scheint“ (S. 183). Stärkere Relevanz für den Unterrichtsprozess nimmt „vor allem das vertiefte Wissen (also vernetztes schulbezogenes Wissen vom höheren Standpunkt aus)“ ein (ebd.). Zu überprüfen bleibt zum einen in Pfad-Modellen die Auswirkung auf die Professionskompetenz, zum anderen mittels Videografie die Verknüpfung zur realen Unterrichtsperformanz. Denn um den Inkongruenzen zwischen situationsspezifischer Handlungsroutinen und in Fragebögen oder Interviews geäußerten Überzeugungen von Lehrkräften über ihr Handeln auf die Spur zu kommen (Reusser, Pauli & Waldis, 2010), bedarf es Methoden, die unbewusste Kognitionen und reale Performanz sichtbar machen.

Die Methode der Videografie ist in der Politikdidaktik bereits vereinzelt eingesetzt worden (Grammes & Weißeno, 1993; Schelle, Rabenstein & Reh, 2010), dennoch existierte bis vor kurzem keine standardisierte videobasierte Unterrichtsforschung – weder mit der Perspektive auf den Kompetenzerwerb von Schüler/-innen noch mit dem auf die Professionsentwicklung von Lehrkräften. Ein systematischer Zugang ist im Entstehen (vgl. Manzel & Gronostay, 2012). Auf der Basis qualitativen Videomaterials werden mit inhaltsanalytischen Ratingverfahren (Mayring, 2010) für den Politikunterricht relevante Professionskompetenzen herausgearbeitet.

Aus vergleichenden Wirkungsstudien der empirischen Bildungsforschung sind vier Faktoren mehrfach als lernfördernd und wirksam bestätigt worden: Classroom-Management, kognitive Aktivierung, Unterrichtsklima und Feedback/

Tests (Brophy & Good, 1986; Hattie, 2012). Wie Lehrkräfte ihre Professionskompetenz in performatives Unterrichtshandeln im Sinn dieser vier Wirkungsfaktoren umsetzen, ist ein offenes Forschungsfeld. Für die Politikdidaktik ist zu untersuchen, ob diese Kriterien für „wirksamen Unterricht" übertragbar sind. In einer Pilotstudie zur induktiven Modellierung von Kompetenzen (Manzel & Gronostay, 2013) ist der Faktor „kognitive Aktivierung" mit folgenden vier Unterfacetten für „wirksamen" Politik-Unterricht ausgewählt worden:

a) Authentizität (situiertes und exemplarisches Lernen, Fallprinzip),
b) Fachkonzepte,
c) Eigenaktivität, kooperatives Lernen und instruktionale Unterstützung,
d) Diskursivität (Redeanteile, Elaborationsdichte).

Erste Befunde zum Lehrer/-innenhandeln in der *small scale*-Studie beschreiben deutliche Defizite in der Performanz. Ein situiertes Lernen an aktuellen und authentischen politischen Beispielen findet selten statt. Die fehlende Einbettung des Stundenthemas in aktuelle politische Ereignisse und weitgehend abstrakte Lerninhalte erschweren die kognitive Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit Realpolitik (vgl. Manzel & Gronostay, 2012). Durch den Fokus auf die analytische Auseinandersetzung mit gedruckten Texten sind auditive oder visuelle Lerntypen benachteiligt. In Bezug auf Fachkonzepte zeigt sich das Basiskonzept Ordnung, insbesondere das Fachkonzept Staat, durchgängig in fast allen Unterrichtsstunden (82 Prozent). Politik scheint institutionenkundlich unterrichtet zu werden. Zudem zeigen die videografierten Politikstunden eine geringe Vernetzung der fachlichen Begriffe und mit einem Prozent nur selten ein komplexes Vernetzungsniveau beim Aufbau eines politischen Fachkonzepts bei den Schüler/-innen. Dies entspricht Befunden aus den Naturwissenschaften (Knobloch, Sumfleth & Walpuski, 2011; Wadouh, 2007). Indizien finden sich zum häufig gemachten Vorwurf, Politik sei ein „Laberfach" mit pauschalen Meinungsäußerungen. „Die Differenz zwischen den domänenspezifisch höher ausfallenden Redeanteilen in Politik (41 Prozent) im Vergleich zu Mathematik (31 Prozent) oder Englisch (24 Prozent) und den tatsächlich beobachteten fachlichen Äußerungen von Schüler/-innen (davon nur 30 Prozent), im Vergleich zu Biologie (mit 48 Prozent Schüler/-innenanteil am Fachgespräch) werfen in der *small scale*-Studie ein negatives Bild auf den Kompetenzerwerb" (vgl. Manzel & Gronostay, 2013). Überraschenderweise sind die Beiträge der Lernenden auf Zusammenhangsniveau mit 30 Prozent höher als die der Lehrkräfte mit 20 Prozent. Der Wirkungszusammenhang zwischen Fachniveaus im Politikunterricht und der Professionskompetenz von Politiklehrer/-innen ist mit größeren Fallzahlen zu analysieren. Im Rekurs auf die Kontroverse zwischen Demokratie-

pädagogik und Politiklernen ist der Befund spannend, „dass Lehrkräfte ohne Unterrichtsvorgaben und nur mit der Maßgabe, eine Politikstunde zu halten, unter einem typischen Politikunterricht nicht immer politisches Lernen verstehen“ (ebd.). Ein weiteres Pilotprojekt an der Universität Duisburg-Essen verbindet quantitative Messmethoden zum Professionswissen Lehramtsstudierender mit dem Einsatz von Videovignetten und der qualitativen Auswertung von stellvertretender Diagnose- und Reflexionskompetenz im sozialwissenschaftlichen Unterricht in NRW (Manzel & Neumann, im Entstehen). Es wird auf Basis internationaler Befunde zur Vermittlung von Lehrmethoden angenommen, dass sich die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden und somit ihre Handlungskompetenz erhöht (Appleton, 1995; Watters & Ginns, 2000). Erste Befunde für die Politikdidaktik werden Ende 2013 erwartet. An den Tiefenstrukturen von Unterricht gilt es im Sinne eines Beschreibungs- und Erklärungswissen weiter zu forschen, um typische Unterrichtsmuster aufzudecken und diese sowohl mit der Professionskompetenz als auch der Politikkompetenz in Verbindung zu bringen. „Welche Komponenten des Unterrichts sich auf welche Art und Weise auf das Lernen […] auswirkt, ist […] häufig unklar“ (Kobarg, 2009, S. 11).

Forschungs- und Entwicklungsbedarf: Was zu tun bleibt!

Das aktuelle Politik-Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) modelliert unter einem theoretischen Anspruch vier Kompetenzdimensionen für die Politikkompetenz seitens der Schüler/-innen: Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und politische Einstellung/Motivation. „Die Kompetenzfacetten bilden die theoretische und empirisch überprüfbare Basis für Lern- und Testaufgaben. Mit diesen Aufgaben sollen Lehrende im Unterricht sowohl die Kompetenzen der Lernenden fördern als auch den Erfolg der Förderung überprüfen können“ (S. 22). Entscheidend ist es nun, die beiden Perspektiven – Lernende und Lehrkräfte – in der Unterrichtspraxis in eine Zusammenhangsstruktur zu bringen, denn „auf den Unterricht kommt es an!“ (vgl. Lipowsky, 2006). Folgendes mehrdimensionale Konstrukt unternimmt den Versuch, Professionskompetenz, Performanz und Politikkompetenz im Fachunterricht zusammenzudenken.

Damit der „Flickenteppich divergenter Modelle und Reformversuche“ (Keuffer, 2010, S. 51) zu einer verwobenen Lehrer/-innenbildung – verstanden als Professionalisierungsprozess in den Domänen – werden kann, bedarf es in der Politikdidaktik neben einer Weiterentwicklung von Kompetenzmodellen der empirischen Klärung der Zusammenhangsstruktur professioneller Handlungskompetenzen mit dem Professionswissen der Lehrkräfte und den Effekten

auf die Politikkompetenz der Schüler/-innen. Fachspezifische Instrumentarien müssen entwickelt und kontextspezifisch angepasst werden. Zu sinnvollen Verfahrenstypen fehlen systematische Konzepte und Erkenntnisse. Eine Kommunikation zwischen unterschiedlichen Forschungs- und Kompetenzansätzen ist dringend notwendig. Die methodischen Desiderate stellen nicht nur eine Herausforderung für die politische Bildung dar. Erst die Aufklärung über Unterrichtswirklichkeit und die Wirkung von Kompetenzfacetten auf den Lernerfolg ermöglicht eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung.

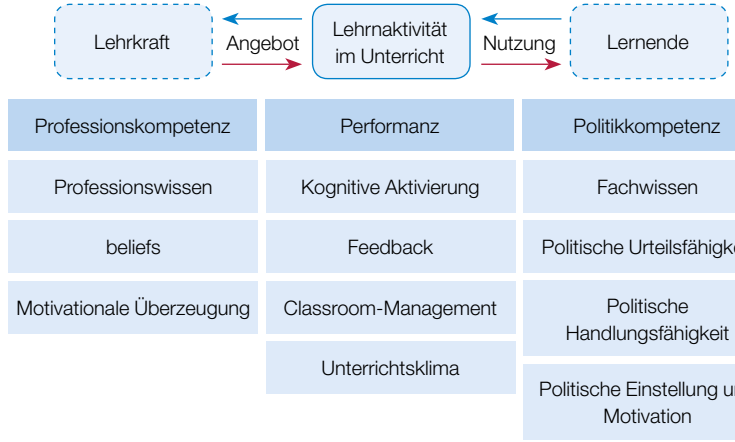


Abb. 1: Das Zusammenspiel von Professionskompetenz, Performanz und Politikkompetenz im Unterricht. Zudem beeinflussen Mediationsprozesse (Sozialisation, Persönlichkeit, Kontext etc.) das Angebot, die Lernaktivitäten und somit den Lernerfolg/Kompetenzerwerb. Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das ANM (Helmke), PKM (Detjen) und PKP (Oberle u.a.)

Literatur

Appleton, K. (1995). Student teachers' confidence to teach science: is more science knowledge necessary to improve self-confidence? *International Journal of Science Education*, 17, 357–369.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 469–520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.),

Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 163–192). Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C. & Hacke, S. (2009). TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 181–210). Weinheim & Basel: Beltz.

Bölling, R. (1983). *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljong, E. & Pittman, M.E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417–436.

Breit, G. & Harms, H. (1990). Zur Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In W. Cremer (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung* (S. 13–168). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Aufl.) (S. 328–375). New York: McMillan.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell für den Unterricht*. Berlin: Springer.

Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. & Hoffman, R.R. (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.

Fischler, H. (2008). Physikdidaktisches Wissen und Handlungskompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14, 27–49.

Grammes, T. & Weißeno, G. (Hrsg.) (1993). *Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen*. Opladen: Leske & Budrich.

Hattie, J. (1999). The influences of associate teachers on beginning students. URL http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/associate-teachers.pdf [13.09.2012].

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Oxon: Routledge.

Heinzer, S., Oser, F. & Salzmann, P. (2009). Zur Genese von Kompetenzprofilen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 28–56.

Helmke, A. (2011). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.) Seelze-Velber: Kallmeyer.

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Unterrichtsdiagnostik. Vortrag auf der Tagung „Schülerforschung, Lehrerforschung – Theorie und Empirie“ der GPJE in Dresden, 21.06.2012.

Henkenborg, P. & Kuhn, H.-W. (Hrsg.) (1998). *Der alltägliche Politikunterricht*. Opladen: Leske & Budrich.

Janik, T. & Seidel, T. (Hrsg.) (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.

Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 40, 51–67.

Klee, A. (2008). *Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Knobloch, R., Sumfleth, E. & Walpuski, M. (2011). Analyse der Schüler-Schüler-Kommunikation im Chemieunterricht. *Chemie konkret: CHEMKON, Forum für Unterricht und Didaktik*, 18 (2), 1–6.

Kobarg, M. (2009). *Unterstützung unterrichtlicher Lernprozesse aus zwei Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Kraft, N. (2001). A critical analysis of standards in teacher-education programs. In J. Kincheloe & D. Weil (Hrsg.), *Standards and Schooling in the United States. An Encyklopedia* , Santa Barbara, CA: ABC-Clio.

Krammer, K., Schnetzler, C.L., Pauli, C., Reusser, K., Ratzka, N., Lipowsky & Klieme, E. (2010). Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 227–243). Münster: Waxmann.

Krapp, A. & Hascher, T. (2011). Forschung zu Lehreremotionen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–526). Münster u.a.: Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim: Beltz.

Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perception of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18, 468–482.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 47–70). Weinheim: Beltz.

Manzel, S. (2012a). Überfällige Anpassung an wissenschaftliche Standards oder Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik? Zum empirischen Aufbruch einer neuen Generation von Politikdidaktiker/-innen. Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1, 143–154.

Manzel, S. (2012b). Politikunterricht vor der Kamera: Worauf es ankommt! Erkenntnisse statt Bekenntnisse. Antrittsvorlesung in Duisburg, 21.11.2012

Manzel, S. & Gronostay, D. (2012). Core patterns of social science teaching. Vortrag auf der AEPF-Tagung in Bielefeld, 11.09.2012.

Manzel, S. & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 198–215). Münster: Waxmann.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., vollst. überarb. Aufl.) Weinheim: Beltz.

McClelland, C.E. (1991). *The German Experience of Professionalization. Modern Learned Professions and their Organizations from the Early Nineteenth Century to the Hitler Era*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

NBPTS – National Board of Professional Teaching Standards (2002). „Standards NBPTS“. URL http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf [4.7.2012].

Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 10–29.

Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und Implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (3. Aufl.) Münster: Waxmann.

Oberle, M. (2012). Professionelle Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenze*n (S. 289–305). Opladen: Budrich.

Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2012). Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen. Skizze eines Forschungsprojekts. In I. Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* (S. 127–138). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (S. 151–164). Weinheim: Beltz.

Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 119–140.

Prenzel, M. & Seidel, T. (2003). Wie können Lehrkräfte von Unterrichtsvideos profitieren? Eine experimentelle Studie. Antrag an die DFG. Kiel: IPN.

Reinhardt, S. (2009). Gelingende Lehrerausbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, 8, 23–31.

Reinisch, H. (2009). „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term – eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33–43). Weinheim: Beltz.

Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (Hrsg.) (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und einer schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.

Riese, J. & Reinhold, P. (2010). Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. *Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 167–187.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.

Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166–199.

Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). *Ein Studienbuch zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht: Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. ComTrans – ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage*. Münster: Waxmann.

Schulte, M., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11, 268–287.

Seidel, T., Prenzel, M. & Rimmele, R. (2007). Science teaching and learning in German physics classrooms. Findings from the IPN Video Study. In M. Prenzel (Hrsg.), *Studies on the*

Educational Quality of Schools. The Final Report on the DFG Priority Programme (S. 79–99). Münster: Waxmann.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L.S. (1999). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: J. Leach & B. Moon (Hrsg.), *Learners and Pedagogy* (S. 61–77). London: Paul Chapman.

Szukala, A. (2012). Epistemologische Überzeugungen in der sozialwissenschaftlichen Domäne: Die Bielefelder Professionsstudie. In I. Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* (S. 201–202). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Tenorth, H.-E. (2006). Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion. Zum Stand der Forschung. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* Bd. 12 (S. 331–350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. *ZKL-Text (Zentrale Koordination Lehrerausbildung)* Nr. 24. Universität Münster.

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.

Voss, T. & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster: Waxmann.

Wadouh, J. (2007). Vernetzung und kumulatives Lernen im Biologieunterricht der Gymnasialklasse 9 [Internetdokument]. URL http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-20492/DISSERTATION_komplett_5_BIB_end.pdf [10.10.2012].

Waldmann, M. R., Renkl, A. & Gruber, H. (2003). Das Dreieck von Begabung, Wissen und Lernen. In W. Schneider & M. Knopf (Hrsg.), *Entwicklung, Lehren und Lernen. Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert* (S. 219–233). Göttingen: Hogrefe.

Watters, J.J. & Ginns, I.S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11, 301–321.

Weinert, F.E. (2001). Concept of competence. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer. Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 223–233). Weinheim: Beltz.

Weschenfelder, E., Weißeno, G., Oberle, M. (2012). Ergebnisse einer Studie zu den Überzeugungsstrukturen angehender Politiklehrer/-innen. Vortrag auf der Tagung „Schülerforschung, Lehrerforschung – Theorie und Empirie“ der GPJE in Dresden, 22.06.2012.

Dr. Dominik Allenspach, geb. 1977

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
im Koordinationsbereich Hochschulen
der Schweizerischen Konferenz
der kantonalen Erziehungsdirektoren.
Arbeitsschwerpunkt: Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Dominik Allenspach

Professionsverständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen der politischen Bildung

Einleitung, Erkenntnisinteresse und Fragestellung[1]

Die politische Bildung hat in der Schweizer Bildungspolitik einen geringen Stellenwert (Allenspach & Ziegler, 2012, S. 8). So bildet die politische Bildung in den wenigsten Kantonen ein eigenständiges Unterrichtsfach. Sie findet sich meistens entweder in einem Doppelfach Geschichte/Politik mit deutlichem Schwerpunkt auf Geschichte oder in einem Fächerverbund wie z.B. Mensch und Umwelt (Jung, Reinhardt & Ziegler, 2007, S. 257; Quesel & Allenspach, 2007, S. 12). Die fehlende Institutionalisierung und Ausgestaltung der politischen Bildung zeigt sich auch darin, dass es an den pädagogischen Hochschulen keine Dozenturen oder Professuren mit Fokus auf Politikdidaktik und politische Bildung gibt. Meistens haben Dozierende der Geschichte – manchmal auch der Erziehungswissenschaften oder der Soziologie – einen im Umfang kleinen Auftrag für politische Bildung (Jung, Reinhardt & Ziegler, 2007, S. 256). Die Ausbildung Deutschschweizer Lehrpersonen im „Fachbereich" politische Bildung ist aufgrund der fehlenden Institutionalisierung somit als rudimentär zu bezeichnen. Der Unterricht in politischer Bildung, den diese Lehrpersonen nach der

1 Der Artikel entstand im Rahmen des Projekts „Verständnisse der Lehrpersonen von Politischer Bildung" („Beliefs of Teachers about Civic Education") SNF-DORE 13DPD3_129729, das an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt wurde.

Ausbildung geben, hängt hinsichtlich der Qualität und des Umfangs stark von ihrer Motivation und ihrem Interesse ab (Reichenbach, 1999, S. 561). Deutschschweizer Lehrpersonen müssen somit aufgrund der mangelnden Ausbildung in politischer Bildung stark auf ihre Verständnisse von politischer Bildung zurückgreifen. Es interessiert deshalb, welche Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen der Sekundarstufe I von politischer Bildung haben. Darüber hinaus ist das Ziel der vorliegenden Studie, eine Typenbildung zu den Verständnissen zu erstellen. Die Typenbildung dient den vielerorts in der Deutschschweiz gestarteten Reformbemühungen im Fachbereich politische Bildung. Durch die Ergebnisse kann festgestellt werden, wo mit den Reformen angesetzt und wie die politische Bildung in der Lehrerausbildung ausgestaltet und verändert werden soll.

Theoretischer Rahmen

Der Begriff ‚Verständnis' wird als Übersetzung des englischen Begriffs *belief* verwendet. Die Studie situiert sich somit in der Forschungstradition der *teacher beliefs* und der *political beliefs*. Diese Forschungstradition geht davon aus, dass Individuen und somit auch Lehrpersonen *cognitive misers* sind. Damit ist gemeint, dass Individuen eine limitierte Kapazität haben, mit Informationen umzugehen. Deshalb greifen sie auf *beliefs* zurück, um adäquate und effiziente Entscheidungen und Urteile fällen zu können (Conover & Feldman, 1984, S. 96). Ein *belief* kann definiert werden als 1) ein implizites, nicht artikuliertes, 2) für subjektiv wahr gehaltenes, 3) sich auf kognitive Komponenten stützendes und 4) aufgrund persönlicher Erfahrung konstruiertes Verständnis 5) eines idealtypischen Zustands, das 6) die Zielorientierung und das Handeln beeinflusst (Calderhead, 1996, S. 719; Lange, 2007, S. 53; Luskin, 1987, S. 857–858; Nespor, 1985, S. 11–15).

Beliefs beziehen sich auf einen bestimmten Bereich (Conover & Feldman, 1984, S. 96; Luskin, 1987, S. 861). Dementsprechend fokussiert die vorliegende Studie hauptsächlich auf die Verständnisse von politischer Bildung als Fachbereich. Um den Gegenstandsbereich ‚Verständnisse von einem Fachbereich' fassbarer zu machen, wird danach gefragt, was die ‚Natur' des Fachbereichs ist. Diese Frage ist eng mit den Vorstellungen der Lehrpersonen verbunden, was Jugendliche lernen und welchen Endzustand sie erreichen sollen (Calderhead, 1996, S. 719; Lange, 2007, S. 53; Quinlan, 1999, S. 452). In Bezug auf die Verständnisse von politischer Bildung geht es hier somit um die Frage, was ein politisch gebildeter Jugendlicher sein soll (Anderson et al., 1997, S. 335).

Die verschiedenen Verständnisse, die ein Individuum von einem Bereich hat, bilden sein *belief system* zu diesem Bereich. So bilden beispielsweise alle Verständnisse eines Individuums zu politikspezifischen Bereichen sein *political belief system*. Ein *belief system* ist umso differenzierter, je größer die Anzahl und der Umfang der Verständnisse sind, und es ist umso kohärenter, je stärker diese Verständnisse miteinander verbunden sind. Der Aspekt der Kohärenz zeigt, dass Individuen ihre bereichsspezifischen Verständnisse innerhalb des *belief system* organisieren und strukturieren (Conover & Feldman, 1984, S. 100; Luskin, 1987, S. 859–862). Ist beispielsweise ein bereichsspezifisches Verständnis nicht kohärent zu den anderen bereichsspezifischen Verständnissen, versucht das Individuum, dieses entlang der anderen vorliegenden *beliefs* zu revidieren (Pajares, 1992, S. 325). In diesem Organisationsprozess können Individuen sehr komplexe und abstrakte zentrale Verständnisse herausbilden, nach denen sie ihre Entscheidungen und Handlungen richten (Luskin, 1987, S. 862). In Bezug auf den Gegenstandsbereich Politik wird beispielsweise auf das Verständnis liberal/konservativ (Luskin, 1987, S. 863) oder *individualism/equalitarianism* (Conover & Feldman, 1984, S. 100) verwiesen. Eine solche Organisation der Verständnisse weist auch Schnittpunkte auf. Beispielsweise hat ein Individuum selten ein ausschließlich liberales oder konservatives Verständnis von einem Bereich. Vielmehr zeigen sich beide Verständnisse in unterschiedlicher Ausprägung. Conover und Feldman (1984, S. 121) formulieren es folgendermaßen:

> "Moreover, for most of our subjects the schemas [= beliefs; Anm. d. Verf.] we identified were related to each other in ways indicative of substantial belief system organization. […] we readily interpret it as evidence that fairly average people may have relatively complex, interrelated ways of structuring their political world."

Forschungsstand

Bislang wurde wenig über die Verständnisse der Lehrpersonen von politischer Bildung geforscht. Es können drei wichtige Studien genannt werden, bei denen der interessierende Forschungsgegenstand explizit im Zentrum stand. Es sind dies die Studien von Anderson et al. (1997), Leenders, Veugelers & De Kat (2008) sowie Da Rin & Künzli (2006). In weiteren Studien war die Untersuchung der Verständnisse der Lehrpersonen von politischer Bildung ein Nebenprodukt einer auf einen anderen Themenbereich fokussierten Fragestellung (Biedermann, 2003; Caliendo, 2000; Engeli, 1972; Henkenborg & Kuhn, 1998; Mintrop, 2003; Quakernack, 1991; Quesel & Allenspach, 2007; Scholz, 1981). Dies wird daraus ersichtlich, dass oftmals nur nach den wichtigsten Themen gefragt wurde, welche die Lehrpersonen in der politischen Bildung behandelten, jedoch nicht deren Verständnisse eruiert wurden.

In einer Vorstudie untersuchten Anderson et al. (1997) in den 1990er Jahren die Verständnisse von *citizenship education* bei 39 Lehrpersonen, die im Bundesstaat Minnesota den Fachbereich *Social Studies* unterrichteten. Mithilfe der Q-Methodologie fanden die Autoren drei Verständnisse von *citizenship education*: Für das erste Verständnis, *cultural pluralism*, ist vor allem die multikulturelle Bildung wichtig. Das zweite Verständnis, *communitarism*, betonte die Hinwendung zur Gemeinschaft. Dem dritten Verständnis, *legalism*, sind der Gehorsam und der Respekt gegenüber dem Gesetz wichtig (Anderson et al., 1997, S. 342–344). Anschließend an diese Vorstudie befragten Anderson et al. (1997) landesweit 316 US-amerikanische Lehrpersonen des Fachbereichs *Social Studies*. Dabei fanden die Autoren vier Verständnisse von *citizenship education* (Anderson et al., 1997). Für das erste Verständnis, *critical thinking*, ist der Zweck der *citizenship education*, den Jugendlichen eine wachsame und kritische Grundhaltung gegenüber dem gesellschaftlichen und politischen Status quo zu vermitteln. Im Kontrast zu diesem Verständnis fanden die Autoren das Verständnis *legalism*. Diesem Verständnis zufolge soll *citizenship education* die Jugendlichen zu Respekt gegenüber den Gesetzen wie auch gegenüber der US-Regierung erziehen. Als drittes Verständnis fanden die Autoren jenes des *cultural pluralism*. Dieses sieht den Zweck der *citizenship education* darin, Jugendliche mit verschiedenen politischen Ideologien und der kulturellen Vielfalt vertraut zu machen. Als viertes und letztes Verständnis entdeckten die Autoren das Verständnis *assimilationism*. Gemäß diesem Verständnis soll *citizenship education* eine nationale Leitkultur vermitteln und die Jugendlichen zu Patriotismus und Loyalität gegenüber dem Staat sowie zu Pflichtbewusstsein erziehen (Anderson et al., 1997, S. 346–351). Obwohl bei den Lehrpersonen jeweils eines dieser vier Verständnisse besonders ausgeprägt war, zeigten sich auch gemeinsame Verständnisse. Zum Beispiel teilten die Lehrpersonen das Verständnis, dass *citizenship education* Toleranz und Aufgeschlossenheit fördern soll (Anderson et al., 1997, S. 346–347).

Eine zweite Studie wurde in den Niederlanden durchgeführt. Die Autoren untersuchten bei 254 Lehrpersonen der Sekundarstufe II die Perspektiven zu *citizenship education* (Leenders, Veugelers & De Kat 2008, S. 156). Mithilfe von Clusteranalysen fanden die Autoren drei Verständnisse: Das Verständnis *adapting citizenship* betont vor allem Werte wie Disziplin, Gehorsam, harte Arbeit, Integrität, Respekt sowie Verantwortung als wesentliche Bildungsziele und lehnt die Hinführung zum kritischen Denken ab. Das Verständnis *individualistic citizenship* bezeichnet Werte wie Unabhängigkeit, Selbstregulierung und persönliche Autonomie als zentrale Bildungsziele und betrachtet die soziale Verpflichtung als eher unwichtig. Das Verständnis *critical citizenship* betrachtet Werte wie

kritisches Denken, Achtsamkeit, Sorgsamkeit und Solidarität als wichtige Bildungsziele und bezeichnet Disziplin als eher unwichtig (Leenders, Veugelers & De Kat, 2008, S. 163).

In einer dritten Studie, die in der Schweiz durchgeführt wurde, führten die Autorinnen Gruppeninterviews mit Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II sowie mit sich noch in Ausbildung befindenden Lehrpersonen zu ihren Verständnissen von Politik und politischer Bildung durch (Da Rin & Künzli, 2006). Dabei konnten sie zwei Verständnisse von politischer Bildung rekonstruieren: ein demokratisch sowie ein schweizerisch orientiertes Verständnis. Gemäß dem ersten Verständnis wird politische Bildung als die Schaffung eines Bewusstseins für demokratische Prozesse verstanden, nach denen das Zusammenleben in einer Gemeinschaft gestaltet werden soll. Dem zweiten Verständnis zufolge wird politische Bildung als die Schaffung eines Bewusstseins für die Schweiz als Nation und für eine Schweizer Kultur verstanden (Da Rin & Künzli, 2006, S. 13–22).

Obwohl die beiden Studien von Anderson et al. (1997) und Leenders, Veugelers & De Kat (2008) in zwei unterschiedlichen Ländern (USA bzw. Niederlande) und im Abstand von elf Jahren durchgeführt wurden, konnten die Autoren sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung ähnliche Verständnistypen von *citizenship education* finden. Die Annahme, dass diese Verständnistypen von politischer Bildung bei Lehrpersonen in den USA bzw. in den Niederlanden auch bei Lehrpersonen in der Schweiz gefunden werden können, muss auf den ersten Blick verworfen werden. Denn in der Studie von Da Rin und Künzli (2006) ließen sich nur zwei Verständnistypen von politischer Bildung finden. Möglicherweise ist aber die Zurückweisung dieser Annahme auf das von Da Rin und Künzli (2006) gewählte Datenerhebungsverfahren der Gruppendiskussion und das willkürliche Sampling der Lehrpersonen zurückzuführen.

Methodisches Vorgehen[2]

Da kaum Kenntnisse über diesen Forschungsbereich vorhanden sind, wurde zur Beantwortung der Fragestellung ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Mithilfe des *theoretical samplings*, leitfadengestützter Experteninterviews und der *Grounded Theory*-Methodologie (Corbin & Strauss, 2008) wurden 16 Lehrpersonen ausgewählt, die in Deutschschweizer Kantonen auf der Sekundarstu-

2 Eine ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens ist in Allenspach (2012) zu finden.

fe I politische Bildung unterrichten.[3] Diese Lehrpersonen wurden interviewt und deren Verständnisse von politischer Bildung rekonstruiert.

Typenbildung

Die auf der Grundlage eines qualitativen Forschungsdesigns durchgeführte Studie zeigte, dass die Lehrpersonen die politische Bildung als ein verschiedene Elemente beinhaltender Prozess verstehen. Ausgangspunkt dieses Prozesses sind die Vorstellungen der Lehrpersonen von einer idealen politischen Organisation des Zusammenlebens der Menschen. Diese Vorstellungen geben den Lehrpersonen die politischen Fähigkeiten vor, die die Jugendlichen im Hinblick auf die politische Organisation des Zusammenlebens benötigen und die sie zu politisch gebildeten Jugendlichen machen. Die Lehrpersonen wählen sodann jene didaktischen Prinzipien aus, mithilfe derer sie den Jugendlichen die politischen Fähigkeiten vermitteln können. Am Endpunkt dieses Prozesses steht für die Lehrpersonen die Hoffnung, den gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft ihren Vorstellungen von einer idealen politischen Organisation des Zusammenlebens der Menschen anzunähern. Die verschiedenen Elemente dieses Prozesses werden von den Lehrpersonen jedoch unterschiedlich organisiert. Die Ergebnisse zeigen drei Verständnisse von politischer Bildung bei den Lehrpersonen: 1) ein kommunitaristisches Verständnis, 2) ein demokratisches Verständnis und 3) ein funktionalistisches Verständnis (Allenspach, 2012, S. 83). Wie Allenspach (2012, S. 82; siehe auch Conover & Feldman, 1984, S. 121) sagt, haben die Individuen nicht ein ausschließlich kommunitaristisches, demokratisches oder funktionalistisches Verständnis von politischer Bildung. Bei der Strukturierung der Verständnisse von politischer Bildung herrscht zwar eines der drei Verständnisse vor, hängt aber mit den anderen beiden Verständnissen zusammen. Die Lehrpersonen weisen also alle drei Verständnisse in unterschiedlicher Ausprägung auf. Eine Lehrperson, die ein vorwiegend kommunitaristisches und in geringerem Ausmaß ein demokratisches und funktionalistisches Verständnis aufweist, wurde von Allenspach (2012, S. 83) als Kommunitarist bezeichnet. Lehrpersonen mit einem vorwiegend demokratischen Verständnis wurden als Demokraten und Lehrpersonen mit einem vorwiegend funktionalistischen Verständnis als Funktionalisten bezeichnet.

3 Wie in der Einleitung gezeigt wurde, ist der Fachbereich politische Bildung in den kantonalen Lehrplänen und den Stundentafeln der Sekundarstufe I kaum institutionalisiert oder definiert. Ob er unterrichtet wird, ist deshalb stark von der Motivation und dem Interesse der Lehrpersonen abhängig. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Studie nur Lehrpersonen interviewt, die angegeben haben, dass sie politische Bildung/Staatskunde auch tatsächlich unterrichten.

Aus Platzgründen wird die Typologie zu den Verständnissen von politischer Bildung nachfolgend auf das im oben aufgeführten Prozess zentrale Element des politisch gebildeten Jugendlichen begrenzt. Eine ausführliche Beschreibung der Typologie findet sich in Allenspach (2012).

Für die Kommunitaristen – also Lehrpersonen mit einem stark kommunitaristischen Verständnis davon, was ein politisch gebildeter Jugendlicher sein soll – ist ein kritischer, reflektierender und sozial engagierter Jugendlicher ein politisch gebildeter Jugendlicher. Einen Jugendlichen mit diesen Eigenschaften bezeichnen die Kommunitaristen auch als politisch mündig, wie das Zitat (I8, 068) einer Lehrperson zeigt:

„Ich hoffe, dass meine Schüler erwachsene Menschen werden, die Themen hinterfragen, die kritische Überlegungen machen können, die nicht einfach irgendwelchen Plakatkampagnen oder so vertrauen. […] das, finde ich, sind mündige Bürger, die selbstständig denken können und kritisch hinterfragen. Ich glaube, es ist […] wichtig für die Gesellschaft, dass man irgendwie schon in dem Alter mit zwölf, mit dreizehn (Jahren) auf das hinweist und sie immer wieder fordert, selber zu denken. Und ich glaube, dann wird es der ganzen Schweizer Gesellschaft etwas bringen […]“
(I8, 068)

Den Kommunitaristen ist es auch wichtig, dass die Jugendlichen neugierig sind und Zusammenhänge sehen können. Denn die Jugendlichen sollen erkennen können, dass ihr soziales Engagement wichtig und Egoismus schädlich für das Funktionieren der Gesellschaft sind. Somit müssen die Jugendlichen ihre Handlungen aber auch abwägen und reflektieren, weil diese für sie selbst sowie für die Gesellschaft Auswirkungen haben. Den Kommunitaristen zufolge soll ein politisch gebildeter Jugendlicher auch die Handlungen des Gegenübers kritisch reflektieren. Dies betonen die Kommunitaristen insbesondere in Bezug auf populistische Äußerungen vor Abstimmungen und Wahlen. Das Zitat (I1, 123) einer Lehrperson veranschaulicht dies:

„Ich glaube, das hat mit meinem Menschenbild zu tun, dass ich sehr stark Kooperation möchte, im Staat, im Unterrichten, in der Klasse. […] Ich möchte akzeptieren oder verstehen, in welcher Welt du lebst. Und für mich ist auch die Politik, die im Moment in der Schweiz herrscht […] aussagekräftig […]: Weshalb kommen wir in den Sachthemen nicht weiter? Das hat so viel damit zu tun, wie sie [die Politiker – Anm. d. Verf.] miteinander umgehen. […] Ich denke immer, ich möchte diesen jungen Menschen etwas mitgeben, auch ein bisschen den Mut, sich zu engagieren oder mitzudenken […]“
(I1, 123)

Es ist deshalb wichtig, dass die Jugendlichen die Meinungen anderer Personen nicht unhinterfragt übernehmen, sondern sich ihre eigene Meinung bilden. Diese Meinungsbildung geht dabei sehr weit; sie reicht bis in die Persönlichkeitsentwicklung hinein, wie ein weiteres Zitat (I1, 133) der Lehrperson zeigt:

„[…] ich erlebe schon junge Menschen als politische Menschen, wenn sie zum Beispiel aus Überzeugung Vegetarier sein wollen. Dann ist das für mich auch schon etwas Politisches, weil sie sich Gedanken (darüber) machen, was in unserer Welt passiert".
(I1, 133)

„[…] dass sie [die Jugendlichen] realisieren, dass man sich [in den politischen Prozess] einbringen kann. Man muss nicht Bundesrat sein, um sich einzubringen, sondern man kann sich auch via Initiativen, Referenden, Parteimitgliedschaft [einbringen], beziehungsweise [man kann] einfach das Wahlrecht ausüben."
(I5, 082)

„[…] dass man wirklich abstimmt oder wählt. […] Das ist eine wesentliche Botschaft, die ich versuche, zu vermitteln. Die Kompetenz zu bekommen, die Einsicht zu haben, diese Pflicht wahrzunehmen, weil es [das Abstimmen und Wählen] einer guten Sache dient […]. Ja, dass es [die Demokratie] nicht in das Totalitäre kippt."
(I6, 102)

„Es ist auch so im Klassenlager, wenn wir in einem Prozess […] bestimmen, Abklärungen machen und wählen. Dann möchte ich nicht, dass gemotzt wird: Weshalb gehen wir dorthin [ins Klassenlager]? Sondern wir sagen: Es ist ein Mehrheitsentscheid; und wir haben das entschieden und tragen das jetzt gemeinsam mit, ob es gut ist oder nicht gut ist."
(I5, 128)

Für die Demokraten ist ein Jugendlicher dann politisch gebildet, wenn er ein demokratisches Bewusstsein und eine demokratische Haltung aufweist. Dazu gehören soziale Grundeinstellungen wie Toleranz, Respekt und gegenseitige Rücksichtnahme sowie die Erkenntnis, dass die eigenen Anspruchshaltungen und hedonistisches Verhalten gegenüber dem Mehrheitsprinzip zurückgestellt werden müssen. Es geht hier also um das Kennen und Berücksichtigen demokratischer Regeln und demokratischer Errungenschaften. Die demokratischen Errungenschaften beinhalten, dass der Jugendliche seine alltäglichen Rechte und Pflichten – vor allem im Zusammenhang mit der Wahl- und Abstimmungsteilnahme – kennt und diese auch wahrnimmt. Dies formuliert eine Lehrperson folgendermaßen (I5, 082):

Die politischen Partizipationsmöglichkeiten stellen für die Demokraten nicht nur Rechte dar, sondern auch Pflichten: Denn je mehr Personen sich politisch beteiligen, desto besser kann die Demokratie gegen totalitäre Strömungen verteidigt werden, wie eine Lehrperson ausführt (I16, 102):

Zudem wird durch die politische Beteiligung die Gefahr einer Fremdbestimmung des Individuums kleiner, als wenn es sich nicht politisch beteiligt. Trotzdem kann es vorkommen, dass politische Mehrheitsentscheide anders ausfallen, als sie vom Individuum erwünscht wurden. Deswegen ist es für die Demokraten sehr wichtig, dass Jugendliche solche Mehrheitsentscheide auch akzeptieren und auch gegen ihren eigenen Willen mittragen können. Dies wird anhand eines Zitats einer Lehrperson deutlich (I5, 128):

Für die Funktionalisten ist ein Jugendlicher dann politisch gebildet, wenn er bei seiner gesetzlichen Mündigkeit im Alter von 18 Jahren die an ihn gestellten Rechte und Pflichten – vor allem im Zusammenhang mit der Steuerpflicht – befolgt und wahrnimmt. Solange ein Jugendlicher gesetzlich nicht mündig ist, kann er im Verständnis der Funktionalisten auch nicht politisch mündig sein, wie das Zitat (I15, 083) einer Lehrperson zeigt:

„[…] weil die Argumentationen, selbst jener [Jugendlichen], die sich interessieren, […] noch nicht derart verfeinert [sind], dass alle Seiten gleich berücksichtigt [werden]. Also es [das Argument] ist einfach noch nicht so durchdacht, es fehlt die Erfahrung. Sie zahlen noch keine Steuern, […] die ganze AHV-Geschichte [Alters- und Hinterlassenenversicherung] kommt neu. Man [die Jugendlichen] weiß viele Sachen nicht."
(I5, 083)

Damit ein Jugendlicher diese Rechte und Pflichten bei gesetzlicher Mündigkeit wahrnehmen kann, muss er nach Ansicht der Funktionalisten über ein umfangreiches staatskundliches Wissen und verschiedene Tugenden wie Fleiß, Anstand und Pünktlichkeit verfügen. Das Zitat (I9, 100) einer Lehrperson veranschaulicht dies:

„[…] wenn zum Beispiel einer [ein Schüler] keine guten Noten hat, aber im Arbeitsverhalten sehr gut [ist], dann heißt es, das ist ein Krampfer [Malocher], der arbeitet, obwohl es vielleicht nicht reicht [für gute Noten]. Vielleicht [ist er] auch intellektuell einfach nicht so weit. Aber trotzdem, diese Person kann man gebrauchen"
(I9, 100)

Mithilfe dieser Tugenden sollen die Jugendlichen von einem „chaotischen Haufen" zu einer „homogenen, funktionierenden Gruppe" geformt werden. Durch die genannten Mindestfähigkeiten können sich die Jugendlichen gleichzeitig in die vorgegebenen, stark auf die „Heimat" ausgerichteten gesellschaftlichen Strukturen einfügen. Das beschreibt eine Lehrperson folgendermaßen (I13, 129):

„[…] wie kann ich irgendwo wohnen, wo ich von Tuten und Blasen keine Ahnung habe: was in meiner Gemeinde läuft, wie das dort funktioniert, weshalb ich jedes Jahr fünftausend Franken Steuern bezahlen muss, […] wo der Hauptort [ist], was dort einmal passiert (ist) […]? Also ich habe schon das Gefühl, […] dass das sehr wichtig für jemanden ist, dass man sich wie in der Familie zuhause fühlen kann […]"
(I13, 129)

Dadurch kann dem Pluralismus, der tendenziell als Bedrohung gesehen wird, ein gewisser Einhalt geboten werden. Für einige wenige Jugendliche hat den Funktionalisten zufolge die politische Bildung aber auch den Auftrag, sie zu Politikerinnen und Politikern auszubilden.

Diskussion und Schluss

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen eine ähnliche Typologie der Verständnisse der Lehrpersonen von politischer Bildung wie die Studien von Anderson et al. (1997) und Leenders, Veugelers & De Kat (2008). Wie im Forschungsstand bereits dargelegt wurde, scheinen sich in westlichen Demokratien tatsächlich

drei Verständnisse von politischer Bildung bei den Lehrpersonen zu zeigen: ein kommunitaristisches, ein demokratisches und ein funktionalistisches Verständnis. Dabei haben alle drei Verständnisse ihre Daseinsberechtigung, da in westlichen Demokratien die politische Bildung stark normativ geprägt ist. Diese Daseinsberechtigung der drei Verständnisse hat auch dann Gültigkeit, wenn man von einem Minimalkonsens ausgeht, der besagt, dass sich die politische Bildung nicht gegen demokratische Errungenschaften wenden darf. Denn keiner der drei Verständnisse stellt sich gegen demokratische Errungenschaften. Politische Bildung untersteht aber auch einem gesellschaftlichen Wandel. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welches der drei Verständnisse von politischer Bildung den heutigen Ansprüchen an die politische Bildung am ehesten gerecht wird.

Analysiert man die Schriften von Schweizer Politikdidaktikern zur politischen Bildung, lassen sich seit der Gründung des Schweizer Bundesstaates drei sich einander ablösende Phasen der politischen Bildung in der Schweiz aufzeigen (Moser, Kost & Holdener, 1978, S. 151):

1. Als mit der ersten Bundesverfassung von 1848 der Schweizer Bundesstaat gegründet wurde, diente die politische Bildung dazu, dass die Bürgerinnen und Bürger zur Legitimierung und Konsolidierung des fragilen Staates beitrugen. Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zum funktionalistischen Verständnis: Politische Bildung soll die Jugendlichen dahingehend erziehen, dass sie das politische System unterstützen und jene Aufgaben erfüllen, die notwendig sind, damit das politische System gut funktionieren kann.

2. Mit der zweiten Bundesverfassung von 1874 änderte sich der Schweizer Bundesstaat von einer repräsentativen zu einer halbdirekten Demokratie. Politische Bildung hatte den Auftrag, die Bürgerinnen und Bürger zur Nutzung der direkt-demokratischen Instrumente zu befähigen. Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zum demokratischen Verständnis: Politische Bildung dient dazu, dass die Jugendlichen die demokratischen Regeln, wie politische Rechte und Pflichten, kennen und wahrnehmen.

3. Seit der gegenwärtigen ökonomischen Krise hat politische Bildung den Auftrag, die Individuen zu kritischen Beobachtern zu bilden, die in den politischen Prozess eingreifen können, wenn sie es für angebracht erachten. Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zum kommunitaristischen Verständnis: Politische Bildung hat zum Ziel, die Jugendlichen zu kritischen und reflektierenden Individuen zu bilden.

Die Entwicklung der politischen Bildung in der Schweiz zeigt, dass die politische Bildung gegenwärtig einem kommunitaristischen Verständnis folgt. Ein kommunitaristisches Verständnis von politischer Bildung erfordert jedoch Lehrpersonen, die reflektierende Praktiker sind. Damit solche Lehrpersonen ausgebildet werden können, braucht es in Bezug auf die politische Bildung in der Schweiz sowohl eine stärkere Institutionalisierung als auch eine hochschulspezifische Professionalisierungskultur – d.h. ein wissenschaftsorientiertes Lehrangebot und eine Wissens- und Problemlösungsproduktion durch Forschung, die internationale Standards erfüllt (Stienen et al., 2010, S. 3).

Literatur

Allenspach, D. (2012). Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: eine Typenbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissen*schaften, 3(1), 76–94.

Allenspach, D. & Ziegler, B. (2012). Einleitung. In D. Allenspach & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungstrends in der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung „Politische Bildung empirisch 2010"* (S. 7–13). Chur: Rüegger.

Anderson, C., Avery, P.G., Pederson, P.V., Smith, E.S. & Sullivan, J.L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: a Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34, 333–364.

Biedermann, H. (2003). Politische Bildung in der Schule. In F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.), *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern* (S. 193–222). Zürich: Rüegger.

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709–725). New York: Macmillan.

Caliendo, S.M. (2000). *Teachers Matter. The Trouble with Leaving Political Education to the Coaches*. Westport: Praeger.

Conover, P.J. & Feldman, S. (1984). How people organize the political world: a schematic model. *American Journal of Political Science*, 28, 95–126.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. Aufl.) Los Angeles: Sage Publications.

Da Rin, S. & Künzli, S. (2006). *Forschungsbericht zur explorativen Studie „Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule"*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Engeli, A. (1972). *Politische Bildung in der Schweiz*. Frauenfeld: Huber.

Henkenborg, P. & Kuhn, H.-W. (1998). „Was für ein Fachverständnis haben denn meine Kollegen?!" Von der Schwierigkeit eines Interpretationsprojektes. In P. Henkenborg & H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule* (S. 271–308). Opladen: Leske & Budrich.

Jung, M., Reinhardt, V. & Ziegler, B. (2007). Politische Bildung in der Schweiz. In D. Lange (Hrsg.), *Strategien der Politischen Bildung* Bd. 2 (S. 252–263). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lange, D. (2007). Politik didaktisch rekonstruiert. Zur Erforschung von Politikbewusstsein im Oldenburger Promotionsprogramm ProDid. *kursiv. Journal für Politische Bildung*, 2, 50–57.

Leenders, H., Veugelers, W. & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38, 155–170.

Luskin, R.C. (1987). Measuring political sophistication. *American Journal of Political Science*, 31, 856–899.

Mintrop, H. (2003). The old and new face of civic education: expert, teacher, and student views. *European Educational Research Journal*, 2, 446–454.

Moser, H., Kost, F. & Holdener, W. (1978). *Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz*. Stuttgart: Metzler.

Nespor, J.K. (1985). *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: Final Report of the Teacher Beliefs Study*. Austin: Texas University.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.

Quakernack, J. (1991). *Politische Bildung in der Schweiz. Ein republikanisch-demokratisches Musterbeispiel?* Opladen: Leske & Budrich.

Quesel, C. & Allenspach, D. (2007). *Rahmenkonzept zur politischen Bildung in der Volksschule*. Solothurn: PH FHNW.

Quinlan, K. M. (1999). Commonalities and controversy in context: a study of academic historians' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 15, 447–463.

Reichenbach, R. (1999). Abandoning the myth of exceptionality: on civic education in Switzerland. In J. Torney-Purta, J. Schwille, J.-A. Amadeo (Hrsg.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (S. 557–581). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Scholz, W.-D. (1981). *Lehrer im Politikunterricht. Eine Untersuchung beruflicher Orientierungen der Lehrer an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien*. Weinheim: Beltz.

Stienen, A., Bühler, C., Gasser, N. & Tamcan, Ö. (2010). *Beruf oder Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.

Prof. Dr. Helmut Bremer, geb. 1959

Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung, insbesondere politische Erwachsenenbildung, Milieu- und Habitusanalyse und ihre Methoden, Habitus und Lernen, Bildung und soziale Ungleichheit, Religionssoziologie.

Helmut Bremer

Politische Erwachsenenbildung an Universitäten – Verankerung, berufliches Selbstverständnis, Perspektiven

Randständigkeit oder Renaissance politischer Erwachsenenbildung?

Traditionell hatte die politische Bildung innerhalb der Erwachsenenbildung eine zentrale Bedeutung. Historisch ist sie eng mit dem Gedanken der Aufklärung verknüpft. Bürgerliche Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts, Konzepte der Arbeiterbildung oder auch die Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre sind Kennzeichen dafür, dass Erwachsenenbildung über lange Zeit den Emanzipationsgedanken als selbstverständliches Ziel in den Mittelpunkt stellte und nahezu identisch war mit politischer Bildung (vgl. Zeuner, 2010a). Das gilt noch bis in die 1970er Jahre, als die Erwachsenenbildung im Rahmen der Ausbildung zum Diplompädagogen/zur Diplompädagogin universitär verankert wurde, und lässt sich auch an damaligen Publikationen festmachen (exemplarisch: Siebert, 1977). Erst ab den späten 1970er Jahren lässt sich beobachten, dass andere Aufgaben, insbesondere beruflich-qualifizierende, und damit verbunden auch andere theoretische Begründungen stärker Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs und die akademische Lehre der Erwachsenenbildung fanden. Zwischenzeitlich wurde bisweilen das Ende einer auf Emanzipation orientierten Erwachsenenbildung diskutiert.[1] Das hat mit dazu beigetragen, dass sich die Diskurse der Erwachsenenbildung und der politischen Bildung nahezu entkop-

1 So Kade (1993), kritisch dazu Hufer (1993), Pongratz (1994); überblickend zur Entwicklung vgl. auch Nuissl (2007).

pelt haben: Die *scientific community* der Erwachsenenbildung hat politische Bildung nur noch wenig thematisiert (eine Ausnahme bildet etwa die Sektionstagung 2002 in Marburg mit dem Thema „Erwachsenenbildung und Demokratie"; dokumentiert in Report 1/2003), und in der politischen Bildung wurden neue theoretische, thematische und konzeptionelle Entwicklungen zur Bildung Erwachsener wenig aufgenommen. In letzter Zeit mehren sich jedoch Zeichen für eine gewisse Wiederbelebung des Diskurses, der von verschiedenen Seiten Impulse bekommt.[2]

Inwiefern sich dies auch in der universitären Situation der politischen Erwachsenenbildung niederschlagen wird, lässt sich gegenwärtig noch nicht absehen. Die Umstellung auf BA- und MA-Studiengänge bietet hier die Möglichkeit neuer Profilierungen, insbesondere auf der Ebene der Masterprogramme, die konsekutiv und (was der Praxis vieler politischer Erwachsenenbildner/-innen durchaus entsprechen würde) als weiterbildende Studiengänge konzipiert sein können; passiert ist das, wie sich zeigen wird, bisher kaum. Zwar hat es, nicht zuletzt aufgrund der pluralen, gewachsenen Struktur des Praxisfeldes, seit jeher aus verschiedenen Studiengängen Wege in die politische Erwachsenenbildung gegeben (vgl. Beer, 2004, S. 279f.; Fritz, Maier & Böhnisch, 2006, S. 35f.). Eine explizite, in die Logik des Faches eingebettete curriculare Verankerung ist allerdings zumeist nicht vorgesehen. Wenn im Folgenden darauf geblickt wird, wie das Handlungsfeld politische Erwachsenenbildung in universitären Studiengängen verankert ist, liegt der Fokus vor allem auf erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, die im Prinzip auf dieses Feld der außerschulischen Bildung vorbereiten. Zunächst wird die Situation an Hochschulen dargestellt. Im Anschluss wird diskutiert, welche beruflichen Selbstverständnisse politischer Erwachsenenbildung sich davon ausgehend entwickeln lassen, bevor thesenartig ein resümierender Ausblick erfolgt.

2 Allespach, Meyer & Wentzel (2009) beleben die Debatte um die gewerkschaftliche Erwachsenenbildung. Der Band von Lösch & Thimmel (2010) versammelt Beiträge einer Neubegründung „kritischer" politischer Bildung und hat eine rege Debatte ausgelöst (vgl. Widmaier & Overwien, 2013), die bis in die Erwachsenenbildung hineinreicht. In Zeuner (2010b) sind Beiträge eines Symposiums der Erwachsenenbildung im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft dokumentiert. Die Hessischen Blätter für Volksbildung, eine der wichtigsten Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung, hat kürzlich zwei Hefte dem Schwerpunkt politische Bildung gewidmet (4/2010 und 1/2011). Der Band von Bremer et al. (2013) geht wesentlich zurück auf eine Tagung der Sektion „Bildung und Erziehung" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

Politische Erwachsenenbildung an Universitäten

Politische Erwachsenenbildung kann also disziplinär unterschiedlich an universitäre Studiengänge angebunden sein. Die beiden Hauptwurzeln liegen jedoch in der Politikwissenschaft und der Erziehungswissenschaft.[3]

Politikwissenschaft/Politikdidaktik

Die Verankerung der politischen Erwachsenenbildung an politikwissenschaftlichen Instituten knüpft zumeist daran an, dass dort häufig Professuren für Politikdidaktik oder Didaktik der Sozialkunde angesiedelt sind. Als solche sind sie zum einen oft stark in die Lehramtsausbildung eingebunden und haben dementsprechend den Schwerpunkt in der schulischen politischen Bildung. Zum anderen werden häufig Lehrveranstaltungen in Studiengängen BA und Master Politikwissenschaft angeboten. Insofern diese generell für politiknahe Berufsfelder (wie Medien, Parteien, intermediäre Institutionen) qualifizieren, zu denen die außerschulische politische Bildung traditionell zählt, wird im Lehrangebot auch dieses Praxisfeld berücksichtigt. Wie stark diese Verankerung im Studium jeweils ist, hängt dann oft von lokalen Standortbedingungen und Traditionen der Institute ab. An der Leibniz Universität Hannover gibt es beispielsweise im Rahmen des BA-Studiengangs ein aus zwei Lehrveranstaltungen bestehendes optionales Vertiefungsmodul „Politische Bildung".

Eine ausgeprägte Tradition gibt bzw. gab es lange Zeit am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin. Der dort angesiedelte „Berufsfeldbereich Politische Erwachsenenbildung" sieht sich „der Tradition der Politikwissenschaft als Demokratie- und Demokratisierungswissenschaft verpflichtet", die sich weniger als pädagogische Studiengänge auf eine „umfassende Kunstlehre der Didaktik und Methodik" stützt, sondern „auf einem im übrigen Politologiestudium erworbenen Kenntnis- und Problemstand" aufbaut, zu dem auch gehört, sich „versuchsweise auf die Tätigkeit der Vermittlung und der Organisierung von Lernprozessen einzulassen".[4] Gegenwärtig ist dabei der Bereich „Politische Erwachsenenbildung" (neben „Planung und Verwaltung", „Politikwissenschaftliche Beratung, Politikvermittlung und Medien" und „Internationale Dienste") eines von vier wählbaren Berufsfeldern in den politikwissenschaftlichen Studiengängen.

3 Verzichtet wird neben der Berücksichtigung anderer Disziplinen auch auf die Betrachtung der Fachhochschulen, an denen über Studiengänge der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik nicht selten ebenfalls ein Zugang zu (außerschulischer) politischer Bildung hergestellt wird.

4 Aus der Internetselbstdarstellung des Arbeitsbereichs: http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/sozialkunde/erwachsenenbildung/ausserschulische/index.html [12.2012].

Durch die Neustrukturierung der Studiengänge und die Umstellung auf Bachelor- und Masterstruktur ergeben sich neue Möglichkeiten der Spezialisierung, insbesondere im Rahmen von speziellen Masterprogrammen. Es ist noch nicht ganz klar, wie sich das weiter entwickeln wird, auch ist dabei die disziplinäre Zuordnung bisweilen unklar (vgl. unten).[5] Für die politische Erwachsenenbildung ist hier zu verweisen auf den Aufbaustudiengang an der Katholischen Universität Eichstätt, der sich (angebunden an einen Lehrstuhl für Politikwissenschaft) an Absolventinnen und Absolventen eines Studiums in Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichte oder Erziehungswissenschaft richtet und „wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung vermitteln" soll (Fächer: Didaktik der Politischen Bildung, Erwachsenenbildung, Politikwissenschaft, Soziologie, Neuere und Neueste Geschichte, Christliche Gesellschaftslehre).[6]

Auf weitere Beispiele soll hier nicht weiter eingegangen werden. Deutlich wird, dass politische Erwachsenenbildung im Kontext politikwissenschaftlicher Studiengänge eingebunden ist in die Systematik dieses Faches (politische Systeme, politische Ideengeschichte, politische Institutionen, politische Soziologie usw.), durch die der Gegenstand ‚Politik' konstituiert wird. Von dort aus kann ein spezifischer Zugang auf politische Erwachsenenbildung erfolgen.

Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung

Eine zweite Verankerung politischer Erwachsenenbildung an Universitäten bilden die Hauptfachstudiengänge Erziehungswissenschaft. Diese qualifizieren für die außerschulischen pädagogischen Handlungsfelder. Dabei ist Erwachsenenbildung eines der zentralen Teilgebiete, das sich dann wiederum in verschiedene thematische und institutionelle Felder differenziert (wie berufliche/betriebliche Weiterbildung, kulturelle Bildung, Eltern- und Familienbildung, Gesundheitsbildung oder eben politische Bildung). Dieser Zweig der Verankerung an Universitäten wird nun etwas ausführlicher betrachtet.

5 Die Internetseite „Master und More" weist folgende MA-Studiengänge Politische Bildung aus: Donau Universität Krems: Politische Bildung (vier Semester, berufsbegleitend), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: Global Cititzenship Education (sechs Semester, berufsbegleitend), Universität Linz: Politische Bildung (vier Semester, Vollzeit, aber schulbezogen) http://www.master-and-more.de/master-politische-bildung.html [12.2012].

6 Aus der Internetselbstdarstellung des Studiengangs: http://www.ku.de/ggf/politikwissenschaft/politikwissenschaft3/studienmoeglichkeiten/politische-bildung-aufbaustudiengang/ [12.2012]

Curriculare Verankerung

Ausgehend von der curricularen Verankerung können letztlich kaum Aussagen über die politische Erwachsenenbildung (ebenso wenig wie über andere Fachgebiete) getroffen werden, wohl aber darüber, wie Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Erziehungswissenschaft verankert ist, wie Erwachsenenbildung sich generell aufstellt und wie politische Bildung darin verortet werden kann. Hinter der Konzipierung des sogenannten ‚Kerncurriculums' der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stand zunächst das Ziel, bei der Umstellung von Diplom- auf BA- und MA-Studiengänge der Gefahr der Beliebigkeit vorzubeugen und Kernbereiche sowie einen „verbindlichen Mindeststandard für ein universitäres Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft" zu definieren (DGfE, 2004, S. 1).

Differenziert werden vier ‚Studieneinheiten' („Grundlagen der Erziehungswissenschaft", „Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen", „Forschung und Methodologie", „Studienrichtungen"), wobei wahrscheinlich ist, dass unter ‚Grundlagen' Bezüge zur politischen Bildung (ohne explizit genannt zu sein) im Kontext von bildungshistorischen und bildungstheoretischen Fragestellungen hergestellt werden. Auch bei der „Einführung in die Studienrichtungen" kann dies Thema sein.

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben Faulstich & Zeuner (2005) im Auftrag der Sektion einen Vorschlag für ein Basiscurriculum Erwachsenenbildung/Weiterbildung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen entwickelt. Als (ein Drittel abdeckenden) Studienschwerpunkt im Rahmen eines BA-Studiums Erziehungswissenschaft schlagen sie drei Module vor: „Theorie/Geschichte/Forschungsbezüge", „Handlungskompetenzen" und „Aufgabengebiete der Erwachsenenbildung/Weiterbildung". Hier ist dann von insgesamt vier Veranstaltungen eine zu allgemeiner, kultureller und politischer Weiterbildung explizit vorgesehen (daneben dürfte auch unter „Geschichte der Erwachsenenbildung die politische Bildung" thematisiert werden).

Für einen Studienschwerpunkt in einem konsekutiven Masterstudiengang Erziehungswissenschaft werden ein Pflichtmodul „Theorie und Forschung" sowie die Wahlpflichtmodule „Forschungsmethoden", „Handlungskompetenzen" sowie „Internationale Erwachsenenbildung" vorgeschlagen. Für einen weiterführenden Masterstudiengang für Praktiker/-innen der Erwachsenenbildung wird insgesamt ein geringerer Forschungsbezug und eine stärkere Fokussierung der Handlungskompetenzen als sinnvoll erachtet. Für alle drei möglichen Varianten

soll der Anteil der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in dem politische Bildung dann enthalten sein kann, ein Drittel betragen.

Deutlich wird bei dieser Annäherung über curriculare Vorschläge, dass Erwachsenenbildung/Weiterbildung ganz anders eingebunden ist. Im Mittelpunkt steht immer die Komplexität von Bildung, Erziehung und Sozialisation und die Frage, wie Bildungsveranstaltungen – für Erwachsene – heute makrodidaktisch zu planen, mikrodidaktisch durchzuführen und zu evaluieren sind. Politische Bildung wird dabei nur wenig explizit genannt, es lassen sich aber über verschiedene Aspekte durchaus Bezüge herstellen.

Entwicklung der Studiengänge

Die angeführten Basis- oder Kerncurricula der Fachgesellschaften sind jedoch nicht verbindlich, sondern haben den Charakter von Empfehlungen. Wie die Praxis an den Universitäten aussieht, steht auf einem anderen Blatt. Nachfolgend wird versucht, zunächst die Situation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an Universitäten darzustellen und von da kommend einen Einblick auf politische Bildung zu geben. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich dem zu nähern.

Die generelle Entwicklung der Studiengänge mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung lässt sich seit 1995 anhand mehrerer, auf eigenen Befragungen beruhenden Analysen von Peter Faulstich, Gernot Graeßner und Markus Walber noch relativ gut nachzeichnen (zuletzt Faulstich, Graeßner & Walber, 2012, vgl. auch Frößinger, 2010). Faulstich & Graeßner kamen 2003 auf 41 (überwiegend Diplom/Magister)-Studiengänge.

Aktuell bestätigen die auf der Basis von 47 befragten Professorinnen und Professoren beruhenden Befunde einige der schon zuvor konstatierten Trends. So sind Inhalte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den erziehungswissenschaftlichen BA-Studiengängen relativ wenig enthalten (ein Fünftel bis ein Sechstel), deutlich ausgeprägter jedoch in Masterstudiengängen (etwa die Hälfte, bisweilen deutlich mehr).[7] Auffällig ist auch, dass am häufigsten eher

7 Schon einige Jahre vorher haben Graeßner & Walber (2007) festgestellt, dass Erwachsenenbildung in grundständigen BA-Studiengängen im Durchschnitt deutlich weniger als das im Basiscurriculum geforderte Drittel der Studienanteile stellt, in Masterstudiengängen dagegen erhebliche größere Anteile: „Hieraus wird deutlich, dass die Qualifikation professionellen Nachwuchses vorrangig in der Masterphase angesiedelt ist“ (ebd., S. 21). Bei alldem zeichnete es sich nicht ab, „dass eine Orientierung an dem Vorschlag erfolgt wäre, ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA zu realisieren“ (ebd., S. 22).

übergeordnete Inhalte als relevant genannt werden wie „Lehren, Lernen und Kommunikation“, „Theorien und Geschichte, Grundlagen“, „Management, Recht, Organisation“, „Betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung“ sowie „Professionsforschung“. Dagegen sind bestimmte Praxisfelder (Institutionen, Zielgruppen usw.), die Aufschlüsse auf konkrete Themen geben können, eher nachgeordnet. Das gilt sowohl für Forschung wie für Lehre (für letzteres siehe Tab. 1).

Tab. 1: Lehrschwerpunkte in den BA/MA- Studiengängen (aus: Faulstich, Graeßner & Walber, 2012, S. 27) (Angaben in Prozent)

	Studiengang		
	Bachelor	Master	Gesamt
Theorie und Geschichte, Grundlagen	26,7	13,6	89,2
Management, Recht, Organisation	6,7	68,2	81,1
Lernen, Lehren, Kommunikation	33,3	18,2	94,6
Betriebliche Weiterbildung	0,0	45,5	75,7
Professionalität	20,0	54,4	86,5
Praxisfelder (Institutionen)	53,3	22,7	67,6
Andere Schwerpunkte	6,7	27,3	40,5

Ferner setzt sich fort, dass bei den Masterstudiengängen immer vielfältigere und „schwammigere“ Labels Verwendung finden (wie „Beratungswissenschaft“, „Bildungsmanagement“, „Empirische Bildungsforschung“, „Lebenslanges Lernen“, „Organisations- oder Personalentwicklung“), die Bezeichnung „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ also in den Hintergrund tritt. Diese Entwicklung ist ein Stück weit Ausdruck der (mit der Umstellung auf die BA- und MA-Struktur durchaus mit intendierten) zunehmenden akademischen Ausbildung auf sehr spezialisierte Tätigkeits- und Praxisfelder.

Politische Bildung taucht hier (bisher) allerdings als Label nicht auf. Diese Differenzierung, die zumeist durch Kooperationen mit anderen Disziplinen realisiert wird, ist jedoch auch nicht unproblematisch, da sich die Frage ergibt, was jetzt die Bezugsdisziplin ist. Die Erwachsenenbildung gerät, so die Autoren (ebd., S. 29) „in die Gefahr, ihr reflexives Profil durch Instrumentalität zu verlieren“. Berührt ist damit die weiter unten noch zu diskutierende Frage des Verhältnis-

ses von Fachwissen und (pädagogischem) Vermittlungswissen in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und in der politischen Bildung im Besonderen.[8]

Für die im Jahr 2003 veröffentlichte Untersuchung (Faulstich & Graeßner, 2003) liegen noch differenziertere Angaben über die inhaltliche Ausgestaltung des Studienangebots in Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor. Von 49 Hochschulen, von denen seinerzeit Ergebnisse vorlagen, wurde den Angaben zufolge an zweien explizit zu „allgemeiner und politischer Bildung" geforscht.[9] Zudem werden einige Bereiche wie „Geschichte der Erwachsenenbildung", „Geschichte der DDR/Ostdeutschlands" angegeben, die eine Nähe zu politischer Bildung haben (ebd., S. 22). An drei Hochschulen war „allgemeine und politische Erwachsenenbildung" ein Schwerpunkt in der Lehre.[10] Zusätzlich gab es hier einige Nennungen wie Rechtsextremismus, Partizipation u.a. (ebd., S. 23).

Politische Bildung in Studiengängen der Erwachsenenbildung

Eine andere Möglichkeit, sich ein Bild von Studiengängen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu machen, wird über den Studienführer des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung ermöglicht (http://www.die-bonn.de/weiterbildung/studienfuehrer/). Dieser listet aktuell (Dezember 2012) 48 erziehungswissenschaftliche BA-Studiengänge sowie rund 60 erziehungswissenschaftliche Masterstudiengänge auf, in denen Erwachsenenbildung/Weiterbildung explizit verankert sind. Von da kommend lassen sich die Studiengänge anhand der in der Regel online verfügbaren Modulhandbücher und auch der Lehrangebote sichten. Die Recherche (Dezember 2012) zeigt schnell, dass ausgewiesene Schwerpunktsetzungen in politischer Bildung sehr rar sind. Zwar wird bei vielen Masterstudiengängen betont, dass dieser für Leitungsfunktionen in der allgemeinen, beruflichen und politischen Bildung qualifiziert. Allerdings ist das eher den generellen Qualifizierungszielen von Masterstudiengängen geschuldet, die eben neben der akademischen Karriere und Forschungstätigkeiten auf solche Leitungsaufgaben vorbereiten sollen. Grundlegend dafür sind dann die schon zuvor genannten vertieften erwachsenenpädagogischen Kompetenzen

8 Einen anderen Zugriff auf die Situation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an den Hochschulen bietet zudem die Datenbank „Studium" der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Sie bringt das Ergebnis, dass es ca. 45 Studiengänge mit einem Schwerpunkt in Erwachsenenbildung/Weiterbildung gibt (vgl. Faulstich, Graeßner & Walber, 2012, S. 30ff.).

9 Häufigste Nennungen: Teilnehmer- und Zielgruppenforschung, Theorie der EB/WB, Lehren/Lernen, Betriebliche Bildung/Unternehmen (zwischen 10 und 14 Nennungen).

10 Häufigste Nennungen: Lehren/Lernen, Geschichte der EB/WB, Bildungspolitik, Institutionenforschung, Recht, Theorie der EB/WB, Management der EB/WB (zwischen 9 und 19 Nennungen).

wie „Lehren/Lernen“, „Planung“, „Management“, „Evaluation“ usw. Als Inhaltsbereich kommt „politische Bildung“ jedoch kaum vor bzw. ist sie curricular nicht fest verankert.

Es gibt hier nur wenige Ausnahmen:

- An der Universität Köln enthält der BA Erziehungswissenschaft ein Modul „Diversität im Lebenslauf und politische Bildung“ (Umfang 12 CP).
- An der Universität Gießen sind im BA Studiengang „Außerschulische Bildung“ sowie im MA „Weiterbildung“ sogenannte Referenzmodule (jeweils im Umfang von 9 CP) vorgesehen, für die auch politische Bildung gewählt werden kann. Realisiert werden soll das durch Kooperationen mit anderen Fächern.
- Die PH Ludwigsburg sieht im BA „Bildungswissenschaft – Lebenslanges Lernen“ sowie im MA „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ unter den Wahlbereichen die Möglichkeit vor, „Politische Bildung“ als (politikwissenschaftlich verankertes) Studienfach zu wählen (Umfang 28 bzw. 14 CP).
- Die Universität Bamberg sieht im BA „Pädagogik“ eine Wahlpflichtveranstaltung „Allgemeine, politische und kulturelle Bildung“ und im Master „Erwachsenenbildung/ Weiterbildung“ eine Wahlpflichtveranstaltung „Politische Bildung“ vor (Umfang 5 CP).
- Die Universität Hamburg bietet im MA-Studium das (29 CP umfassende) Vertiefungsprofil „Partizipation und Lebenslanges Lernen“ an, das explizit zur Integration verschiedener pädagogischer Handlungsfelder befähigen soll und dazu auch politisches Handeln als pädagogisches Ziel benennt.
- Am stärksten verankert scheint die politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen zu sein. Hier wird im Rahmen des MA Studiengangs „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ ein Wahlpflichtmodul „Politische Bildung und Partizipation“ angeboten (12 CP), dessen Zuständigkeit bei einer Professur mit explizitem Schwerpunkt „Politische Bildung“ liegt. Zudem ist hier eine außerplanmäßige Professur mit diesem Schwerpunkt angesiedelt.

Insgesamt ergibt sich das Bild einer schwachen Verankerung „politischer Erwachsenenbildung“ an Universitäten im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Zwar lassen sich in den jeweiligen Grundlagenmodulen – etwa über Veranstaltungen zu Geschichte und Theorie von Erziehung und (Erwachsenen-)Bildung – Verbindungen zwischen Bildung und Dimensionen der Politik wie Herrschaft, Konflikt, Emanzipation unschwer herstellen (vgl. dazu Thon, 2013). Aber inwieweit und wie ausgeprägt das passiert, ist zum einen

offen und zum anderen vermutlich dann oft relativ weit entfernt vom Praxisfeld der politischen Erwachsenenbildung. Ebenso gibt es an (wenn auch wenigen) Universitäten, wie die Erhebungen von Faulstich u.a. zeigen, durchaus Kolleg/-innen, die Fragestellungen politischer Bildung in Forschung und Lehre bearbeiten. Allerdings kann das nicht systematisch und vermutlich eher sporadisch geschehen, wenn politische Erwachsenenbildung nicht fest curricular in der Ausbildung von Erziehungswissenschaftler/-innen und Erwachsenenbildner/-innen verankert ist.[11] Nach wie vor scheint politische Bildung, so Beer (2004, S. 279), eine „Orchideenexistenz" zu führen und steht eher weit entfernt vom Zentrum erziehungswissenschaftlicher bzw. erwachsenenbildungswissenschaftlicher Lehre und Forschung.

Beruflichkeit in der politischen Erwachsenenbildung

Gegenstands- und/oder Adressatenorientierung?

Mit der disziplinär unterschiedlichen Anbindung der politischen Erwachsenenbildung an Universitäten sind auch unterschiedliche Zugänge zum Arbeitsfeld verbunden. Im Falle einer politikwissenschaftlich verankerten, primär schulbezogenen Politikdidaktik wird eine politische Bildung konzipiert, die *auch* außerschulisch geöffnet ist. Im Falle der erziehungswissenschaftlichen Anbindung wird eine Erwachsenenbildung konzipiert, die *auch* politisch ist. Aus dem jeweiligen disziplinären Selbstverständnis heraus können auch unterschiedliche Perspektiven auf die politische Bildung abgeleitet werden. Sie lassen sich tendenziell einem Pol der Gegenstandsorientierung zuordnen, also von einem bestimmten politischen Wissen ausgehend, das aus Sicht des Staates, einer Organisation und im Hinblick auf ein bestimmtes Staats- oder Demokratieverständnis als wünschenswert gilt (eher: Politikwissenschaft, Politikdidaktik), oder einem Pol der Adressatenorientierung, also vom Subjekt und dessen Zugängen zu Politik ausgehend (eher: Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung).

11 Eine Möglichkeit des Aufspürens der Verankerung politischer Bildung in der Erwachsenenbildung bilden prinzipiell auch die einschlägigen Einführungsbücher, wenn man davon ausgeht, dass diese häufig im Studium der Erwachsenenbildung verwendet werden (etwa: Faulstich & Zeuner, 1999; Forneck & Wrana, 2005; Hufer 2009; Kade, Nittel & Seitter, 1999; Nolda, 2008; Nuissl, 2000; Weinberg, 2000; Wittpoth, 2009). Sie können nicht wirklich miteinander verglichen werden, da sie unterschiedlich aufgebaut sind. Ohne in Details zu gehen, lässt sich aber sagen, dass politische Bildung hier häufig in den Blick gerät über die Darstellung des Institutionenspektrums der Erwachsenenbildung, der Geschichte der Erwachsenenbildung, der Darstellung bestimmter Adressaten- und Zielgruppen oder der theoretischen Begründungen. Unterschiedlich gewichtet wird, welche Relevanz politische Bildung heute noch hat bzw. haben könnte (eher hohe bei Faulstich & Zeuner, 1999 sowie Hufer, 2009; eher geringe bei Kade, Nittel & Seitter, 1999 und Wittpoth, 2009).

Darin werden auch zwei unterschiedliche, sich nicht zwingend ausschließende Funktionen sichtbar, die politische Bildung haben kann bzw. an denen sie ansetzen kann, nämlich auf der einen Seite einen Beitrag zur Stabilisierung und Legitimation des politischen Systems zu liefern, auf der anderen Seite (etwas emphatisch formuliert) die Emanzipation des Subjektes zu befördern (vgl. auch Bremer & Gerdes, 2012, S. 684f).[12] Die Pole sind selbstredend nicht als alternativ zu verstehen; dahinter steht stets die Aufgabe, die Sachlogik des Gegenstandes mit der Psychologik der Adressat/-innen zusammenzubringen.

Diese hier zugespitzten Zugänge haben in der politischen Erwachsenenbildung eine längere Tradition, die auch in der heutigen Praxis relevant ist (vgl. Beer, 2004; vgl. außerdem zur Thematik Ahlheim & Heger, 2006; Fritz, Maier & Böhnisch, 2006 sowie Hufer & Körber, 1999) und mit der oben skizzierten Eingebundenheit politischer Bildung in die jeweilige Systematik des Faches zu tun hat. Reichling (1999, S. 157) unterscheidet in diesem Zusammenhang „sozialwissenschaftlich und pädagogisch dominierte Rollenverständnisse". Der sozialwissenschaftliche Typus war dabei, sei es in der Phase der ‚Re-Education' der 1950er Jahre wie der emanzipatorisch geprägten politischen Bildung der 1960er und 1970er Jahre, stark von der Intention geprägt, autoritäre Strukturen zu überwinden und insgesamt gesellschaftsverändernd zu wirken. Von da kommend erfolgte bzw. erfolgt der Blick bzw. „Zugriff" auf Adressat/-innen. Dass sich die daran geknüpften Hoffnungen vielfach nicht erfüllt haben, dürfte zum einen einer generellen Überschätzung zu Grunde gelegter Gesellschaftsdiagnosen geschuldet sein, zum anderen aber auch der Vernachlässigung bzw. Unterschätzung des „Vermittlungsproblems", d.h.: Wie sind Einsichten über gesellschaftliche Zusammenhänge und emanzipatives Handeln an erwachsene Adressat/-innen zu vermitteln, zumal unter dem Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen und unter den heutigen Lebensbedingungen?

Vor diesem Hintergrund nimmt es nicht wunder, wenn etwa ab den 1980er Jahren das Berufsbild der/des Diplompädagogin/en verstärkt Eingang in den Bereich der politischen Erwachsenenbildung gefunden hat. Damit ist dann verbunden, dass sich die oft einseitige Sach- und Gegenstandsbezogenheit zugunsten der „Aufwertung individueller Zugänge zu Themen- und Problembereichen" verschiebt und sich die Einsicht durchzusetzen beginnt, dass „Bildungsprozesse immer individuell und wenig planbar sind, dass sich Bil-

12 Zeuner (2010b, S. 307) unterscheidet bei Ansätzen der politischen Erwachsenenbildung in ähnlicher Weise „zwischen den Polen Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und partizipative Veränderung und Gestaltung der Gesellschaft".

dungsfragen aus der Lebenswelt heraus formen“ (ebd., S. 158). Dieses „pädagogische Ethos“ kann durchaus in Konflikt stehen zu „parteilichen“ Intentionen und Zielen von Trägern politischer Erwachsenenbildung, insbesondere sog. „partikularen Trägern“ wie Gewerkschaften, Parteien oder Kirchen, bei denen politische Bildner/-innen dann oft tätig sind.

Fachwissen und Vermittlungswissen

Es gibt also nicht den einen Weg, der in die Praxis der politischen Erwachsenenbildung führt. Wie aber kann dieser Weg aus der Perspektive der Erwachsenenbildung gestaltet sein? Angesprochen ist damit der Professionalitätsdiskurs. Dabei gerät zum einen das Verhältnis von Fachwissen und Vermittlungswissen in den Blick, zum anderen auch die Frage, wie „Politik“ mit anderen Lerninhalten verknüpft ist. Außer Frage steht, dass hauptberuflich Tätige in der Weiterbildung neben erziehungswissenschaftlichem auch über ein ausgeprägtes (wissenschaftliches) Wissen über das Fach verfügen müssen, für das sie eine Zuständigkeit haben, und das sie sich in der Regel nicht umfassend in einem Studium der Erwachsenenbildung aneignen können. Das gilt für einen Fachbereichsleiter/eine Fachbereichsleiterin Fremdsprachen ebenso wie für politische Bildner/-innen. Es ist aber gleichwohl festzuhalten, dass die hauptberufliche Tätigkeit in der Weiterbildung heute ein vielfältiges Spektrum von Kenntnissen und Fähigkeiten erfordert. Es geht dabei, so Wittpoth (2009, S. 198), um individuelle und gesellschaftliche Voraussetzungen von Bildung und Lernen sowie von organisierter Weiterbildung, um Bedarfsermittlung, die Finanzierung und anderes mehr: „Der einzelne Kurs, in dem es dann schließlich um die Vermittlung spezieller Inhalte geht, stellt also nur ein Moment eines komplexen Prozesses dar, dem vieles vorausgeht und manches folgt“. Ausdruck dieses Professionsverständnisses ist, dass (wovon die oben dargestellten Befunde zu den Lehrinhalten in der Erwachsenenbildung zeugen) die zentralen Tätigkeiten der Erwachsenenbildung sich heute um Planen (Bedarfsermittlung, Vorbereitung, Durchführung, Transfersicherung, Evaluation), Lehren (didaktische Vorbereitung und methodische Durchführung) und Beraten drehen (vgl. Faulstich & Zeuner, 1999, S. 68ff.). Daraus folgt, dass „kompetent in diesem Sinne […] nur Akteure [sind – Anm. d. Verf.], die sich intensiv mit den Problemen der Bildung Erwachsener in ihrer ganzen Breite beschäftigt haben“ (Wittpoth, 2009, S. 198). Dazu gehört auch, dass sich die Lebens- und Arbeitszusammenhänge Erwachsener, aus denen heraus Bildungsbedürfnisse und Zugänge zu Politik entstehen, erheblich verändert haben (vgl. Bremer, 2007).

An ein solches „Milieuwissen“ muss auch die makro- und mikrodidaktische Planung von politischer Bildung anknüpfen. Die angesprochene Adressat/-innen- oder Subjektorientierung, die sich in der Betonung des Vermittlungswissens zeigt, findet im zentralen didaktischen Prinzip der Teilnehmendenorientierung ihren Ausdruck (vgl. Hufer, Pohl & Scheurich, 2004, S. 355ff.).

Einheit von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung?

Wenn die Teilnahme an politischer Erwachsenenbildung auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, dann bleibt gar nichts anderes übrig, als die Lernenden in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen zum Ausgangspunkt und in gewisser Weise auch zum Zielpunkt zu nehmen. In dieser Perspektive kommt aber in den Blick, dass Zugänge zu Politik selten isoliert und in Reinform bestehen, sondern dass sie stets eingebunden sind in Lebensperspektiven als Ganzes. Das heißt Fragen, die im Kern politisch sind, können sich entzünden an Familie (Geschlechterverhältnis, …), Beruf (Arbeitsbedingungen und Hierarchie im Betrieb, …), sozialem Engagement, Freizeit usw. Vor diesem Hintergrund wird in der Erwachsenenbildung die Frage der Verbindung, Integration oder Verzahnung politischer Bildung mit Themen allgemeiner und beruflicher Bildung relevant. Siebert (2000, S. 141f.) thematisiert das im Kontext didaktischen Handelns, indem er hervorhebt, dass das schulische Strukturprinzip des Unterrichtsfachs und die damit verbundenen fachlichen Logiken auf Erwachsenenbildung so nicht übertragbar ist. In der Erwachsenenbildung sei das Strukturprinzip eher „die komplexe lebensweltliche Thematik“, die oftmals „disziplinübergreifend strukturiert ist“. Daher ließen sich die meisten Themen „nicht eindeutig den klassischen Bereichen allgemeine/berufliche/politische Bildung zuordnen“ (ebd.).

Aus einer primär gegenstandsbezogenen Perspektive stellt sich diese Frage so nicht. In der Erwachsenenbildung ist die Verbindung politischer Bildung mit anderen Themenbereichen schon früh und oft diskutiert worden. Borinski (1954) sah die politische Bildung als ein Unterrichtsprinzip, das „über den politisch-sozialen Fachunterricht“ hinausgehen und „alle Unterrichtsgebiete durchdringen und zu einer Einheit zusammenfassen“ muss (ebd., S. 64). Tietgens legte 1976 (wieder veröffentlicht 2010) in Form von 28 Thesen ein Konzept zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ vor, mit dem eine „Balance und gegenseitige Durchdringung von Qualifikationsinteressen und Emanzipationsinteressen“ anzustreben sei (ebd., S. 245).

Faulstich (1991, S. 193) argumentiert historisch und bildungstheoretisch, wenn er die für Deutschland charakteristische Trennung von allgemeiner und berufli-

cher Bildung kritisiert: „Die Ablehnung des Nützlichkeitsdenkens und aufklärerischer Utilitätspädagogik in den neuhumanistischen Bildungsentwürfen beruhte auf einer kritischen Distanz zum Beruf, als einer den Menschen von außen zugewiesenen und einschränkenden Stellung". Dagegen hält er, dass „Bildung in einem umfassenden Sinn nicht in den Schachteln des ‚Beruflichen', des ‚Allgemeinen' oder eines besonderen ‚Politischen'" stattfindet (Faulstich, 2004, S. 88).

Aus einer gegenstandsorientierten Perspektive politischer Bildung wird das häufig als irritierend wahrgenommen und dem gegenüber der Eigensinn der politischen Bildung betont, die eben einer anderen, nicht „funktionalen" und auf „Verwertung" zielenden Logik folgt.

In einer erwachsenenpädagogischen Perspektive, die ausgeht davon, dass das Lernen von Erwachsenen sich „immer schon in einer integrierten Realität" vollzieht (Faulstich, 1991, S. 198), muss das keineswegs der Fall sein. Wenn man, wie in Konzepten der Arbeiterbildung, ausgeht von der „Arbeiterexistenz" (Brock, 1989, S. 42), dann bedeutet dies, dass man die gesamte Lebenssituation, die Einbindung in gesellschaftliche, ökonomische und politische Verhältnisse, zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit macht. Von da aus gilt es zu entwickeln, was etwa „Emanzipation" und „Selbstbestimmung" konkret heißen kann, zu welchen Themen das führt und wie dann Politik den Menschen erscheint.

Dabei ist es heute so, dass die Bildung Erwachsener ein breites thematisches Spektrum betrifft (Beruf, Familie, Grundbildung, Kultur, Politik usw.). Eine ausschließliche Ausrichtung eines grundständigen BA- oder konsekutiven MA-Studiengangs auf „politische Bildung" (ebenso wie auf „berufliche" oder „kulturelle Bildung") wäre daher als Grundqualifikation für angehende Erwachsenenbildner/-innen thematisch vermutlich meist zu schmal.

Die umrissene, stärker das Subjekt und dessen Bezüge zur Welt fokussierenden „ganzheitliche" Perspektive impliziert tendenziell einen „weiten" Politikbegriff (vgl. in diesem Zusammenhang zum politischen Lernen Bremer et al., 2013). Allerdings: Man kann politische Bildung durchaus als „Querschnittsaufgabe" sehen, die alle Bildungsbereiche durchzieht. Jedoch kommt die politische Dimension in den entsprechenden Lernprozessen nicht von allein an die Oberfläche; „sie muss den Fachthemen durch politisch-didaktische Reflexion abgerungen werden" (Allespach, Meyer & Wentzel, 2009, S. 13). Nötig ist also ein erwachsenenpädagogisches „Know-how", d.h. das Entwickeln eines pädagogischen Gespürs und Handlungsrepertoires, das um diese Dimensionen weiß und ihnen in der Bildungsarbeit entsprechenden Platz einräumt. Vor die-

sem Hintergrund ist es dann wiederum höchst problematisch, wenn politische Bildung innerhalb der universitären Erwachsenenbildung nicht oder wenig curricular verankert ist. Dann kann es kaum gelingen, dass Erwachsenenbildung als politische Bildung praktiziert wird.

Resümierender Ausblick

Resümee und Ausblick sollen am Schluss thesenartig gebündelt werden:

- Politische Erwachsenenbildung lässt sich vor allem in politikwissenschaftlichen und in erziehungswissenschaftlichen Instituten und Studiengängen universitär verankern. Sie ist dann jeweils eingebunden in die unterschiedlichen Logiken des Fachs (tendenziell: Fokus auf Fachwissen bzw. auf Vermittlungswissen).
- Damit einhergehen unterschiedliche fachkulturelle Sozialisationsprozesse und unterschiedliche Berufsrollenverständnisse, die tendenziell einem gegenstands- bzw. einem adressaten- oder subjektorientierten Pol zugeordnet werden können.
- Die curriculare Verankerung politischer Erwachsenenbildung an entsprechenden Studiengängen ist insgesamt sehr schwach. Erziehungswissenschaftliche BA-Studiengänge bereiten nur wenig auf dieses pädagogische Handlungsfeld vor. Masterstudiengänge mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung qualifizieren zwar formal auch für Leitungsfunktionen in Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung. Mit den Besonderheiten dieses Bereichs kommen Studierende aber kaum in Berührung.
- Die mögliche Profilbildung auf der Ebene von Masterprogrammen wird hinsichtlich politischer Bildung bisher sowohl für konsekutive wie für die weiterbildenden Studiengänge wenig genutzt.
- Auch wenn politische Bildung als Querschnittsaufgabe konzipiert wird, bedürfen die Pädagoginnen und Pädagogen dazu eines Wissens über den Gegenstand, der jedoch kaum vermittelt wird. Untersuchungen dazu, inwieweit die Verbindung/Integration von beruflicher und politischer bzw. allgemeiner Weiterbildung gelingt bzw. gelingen kann, fehlen bisher weitgehend, wären aber wichtig.
- Nur wenig ist darüber bekannt, welchen Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung Praktiker/-innen der politischen Erwachsenenbildung haben, etwa hinsichtlich eines weiterbildenden MA-Studiengangs.[13] Ebenso wäre

13 Vgl. jetzt das Projekt ProPol (Hufer et al., 2011). Anzuknüpfen wäre an die Überlegungen von Beer (2004) sowie die zum Teil diesen Bereich berührenden empirischen Untersuchungen von Ahlheim & Heger (2006) und Fritz, Maier & Böhnisch (2006).

zu untersuchen, welchen Bedarf Institutionen der Erwachsenenbildung im Allgemeinen sowie von politischer Bildung im Besonderen sehen. In Beziehung zu setzen wäre das zu den Zugängen, die die Adressat/-innen und Teilnehmenden zum Politischen haben.

- Lohnenswert wären ferner Untersuchungen dazu, wie sich eine Verschiebung der Kräfteverhältnisse innerhalb des Feldes der Erwachsenenbildung (von emanzipatorischen zu analytischen bzw. beruflichen Positionen; vgl. ansatzweise Forneck & Wrana, 2005, S. 111ff.) bzw. der politischen Erwachsenenbildung (im Kontext unterschiedlicher Bezugswissenschaften und anderer Akteure; vgl. Reichling, 1999) verstehen und einordnen lassen. Das würde deutlich machen, wie auch disziplinär und in Bezug auf die verschiedenen, das Praxisfeld politische Erwachsenenbildung konstituierenden Akteure darum gerungen wird, wie politische Erwachsenenbildung auszugestalten ist.

Literatur

Ahlheim, K. & Heger, B. (2006). *Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Allespach, M., Meyer, H. & Wentzel, L. (2009). *Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften*. Marburg: Schüren.

Beer, W. (2004). Vielfältige berufliche Sozialisationsprofile. Aus- und Fortbildung der Multiplikatoren für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie braucht politische Bildung* (S. 278–294). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger*. Düsseldorf: Eugen Dederichs Verlag.

Bremer, H. (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*. Weinheim: Juventa.

Bremer, H. & Gerdes, J. (2012). Politische Bildung. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 683–702). Wiesbaden: VS-Verlag.

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M., Teiwes-Kügler, C. & Trumann, J. (Hrsg.) (2013). *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive*. Weinheim: Juventa.

Brock, A. (1989). Arbeiterbildung. In A. Kaiser (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung* (S. 42–54). München: Olzog.

DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2004). Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. URL http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf [12.2012]

Faulstich, P. (1991). Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 193–198.

Faulstich, P. (2004). Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In K.-P. Hufer, K. Pohl & I. Scheurich (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung* Bd. 2: *Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung* (S. 80–99). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Faulstich, P. & Graeßner, G. (2003). Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und weiterführende Studienangebote für professionelle Lernvermittler an Hochschulen in Deutschland. Sonderbeilage zum REPORT. URL http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf

Faulstich, P., Graeßner, G. & Walber, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. Zur Situation des Studiums der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System. In I. Schüßler & R. Egetenmeyer (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2005). Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. *Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 29, S. 35–43.

Faulstich, P. & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Juventa.

Forneck, H.J., Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Fritz, K., Maier, K. & Böhnisch, L. (2006). *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim u. München: Juventa.

Frößinger, K. (2010). Bologna-Reform am Ende? Welche Folgen hat die Reform des Studiensystems für die grundständige Ausbildung im Fach Erwachsenenbildung? Dokument aus der Reihe „DIE FAKTEN“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. URL http://www.die-bonn.de/doks/froessinger1002.pdf

Graeßner, G. & Walber, M. (2007). Stichwort: BA/MA-Studiengänge zu Erwachsenen- und Weiterbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, 20–22.

Hessische Blätter 4/2010 (Schwerpunkt „Politische Bildung“)

Hessische Blätter 1/2011 (Schwerpunkt „Öffentlicher Raum und politische Bildung“)

Hufer, K.-P. (1993). Emanzipatorischer Ansatz in der Erwachsenenbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 6, 314–316.

Hufer, K.-P. (2009). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hufer, K.-P. & Körber, K. (1999). Pädagoginnen und Pädagogen. In bpb (Hrsg.), *Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern* (S. 289–323). Bonn.

Hufer, K.-P., Länge, T. W., Menke, B. & Overwien, B. (2011). Kompetenzdiskurs und modernes Berufsbild. Überlegungen zur Professionalisierung in der politischen Bildung. *Journal für politische Bildung*, 2, 50–52.

Hufer, K.-P., Pohl, K. & Scheurich, I. (2004). Außerschulische politische Bildung heute – ein Resümee. In K.-P. Hufer, K. Pohl & I Scheurich (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 2: Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung* (S. 340–392). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kade, J. (1993). Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, 233–236.

Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (1999). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: C. H. Beck.

Lösch, B. & Thimmel, A. (Hrsg.) (2010). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WBG.

Nuissl, E. (2000). *Einführung in die Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand.

Nuissl, E. (2007). Politische Erwachsenenbildung und ihre Krisen. *Report*, 2, 63–74.

Pongratz, L. (1994). Zeitgeistsurfer – Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 3, 122–124.

Reichling, N. (1999). Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung. In W. Beer, W. Cremer & P. Massing (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 145–165). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1/2003. Erwachsenenbildung und Demokratie: Dokumentation der Jahrestagung 2002 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Siebert, H. (Hrsg.) (1977). *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.

Thon, C. (2013). Das Verhältnis von Bildung und Politik als bildungstheoretisches Problem. In H. Bremer, M. Kleemann-Göhring, C. Teiwes-Kügler & J. Trumann (Hrsg.), *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive* (S. 80–97). Weinheim: Juventa.

Tietgens, H. (2010). Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 243–253). Wiesbaden: VS-Verlag.

Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Widmaier, B., Overwien, B. (Hrsg.) (2013). *Was heißt heute „Kritische politische Bildung?“*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Budrich.

Zeuner, C. (2010a). Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 169–187). Opladen: Leske & Budrich.

Zeuner, C. (2010b). Politische Erwachsenbildung. Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 305–314.

Nadine Balzter, geb. 1975

Pädagogin M.A. wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt und im Forschungsprojekt „Biographische Nachhaltigkeit Politischer Jugendbildung – Eine Wirkungsstudie“ an der Hochschule Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Politische Jugendbildung, Erwachsenenbildung, erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Theorie-Praxis-Transfer und Pädagogische Professionalität.

Nadine Balzter

„… da war dann mein Traumjob Jugendbildungsreferentin“ – Überlegungen zur außerschulischen politischen Jugendbildung als Profession

Politische Jugendbildung ist ein Berufsfeld, das die dort professionell Tätigen mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Zur Bewältigung der Aufgaben bedarf es der Fachkenntnis über Politik und politischer Zusammenhänge in Verbindung mit pädagogischen Fähigkeiten, also der Vermittlung der Inhalte, sowie der Kenntnisse über die Spezifika der Adressaten. Ziel ist es, Jugendliche unter der Prämisse der Freiwilligkeit über spannende Themen und ansprechende Methoden anzuregen, sich mit dem Politischen und ihrer eigenen Rolle in der Gesellschaft auseinanderzusetzen.

> „Das Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsordnung hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird, in welchem Maße sie bereit sind, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen.“ *(Negt, 2010, S. 13)*

Im Folgenden soll das Berufsfeld der außerschulischen politischen Jugendbildung unter professionstheoretischen Gesichtspunkten näher betrachtet werden. Als empirische Grundlage dienen dazu die Forschungsergebnisse der bundesweiten Evaluation der außerschulischen politischen Jugendbildung (vgl. Schröder, Balzter & Schroedter, 2004). Diese vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) in Auftrag gegebene Studie sollte das Förderprogramm „Politische Bildung außerhalb von Jugendverbänden als Teil des Kinder- und Jugendplans“ einer systematischen Evaluation unterzie-

hen. Ziel war es, Aufschluss über das Feld der außerschulischen politischen Jugendbildung und der darin Tätigen zu erhalten sowie in der Folge Konsequenzen für die staatliche Förderung abzuleiten. Das Forschungsdesign beinhaltete eine Fragebogenerhebung, in die 149 über den Kinder- und Jugendplan geförderte Personalstellen einbezogen wurden, sowie acht Einzelinterviews und drei Gruppendiskussionen mit Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten. Aus den Einzelinterviews gingen Portraits von Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten hervor, welche die Herausforderungen und die Heterogenität dieses Berufsfeldes eindrücklich aufzeigen (vgl. ebd., S. 50–103). Die Ergebnisse der Evaluation werden in diesem Artikel auf die in der Fachliteratur am häufigsten thematisierten Merkmale und Kriterien zur Bestimmung professioneller Berufsgruppen bezogen, um einerseits die Profession und die professionellen Handlungsanforderungen näher zu bestimmen und andererseits den möglichen Professionalisierungsbedarf in der außerschulischen politischen Jugendbildung sichtbar zu machen.

Professionalisierung der außerschulischen politischen Jugendbildung

Historisch betrachtet wurde die außerschulische politische Jugendbildung erst nach dem Ende des Nationalsozialismus von den Alliierten als ‚Re-Education' eingeführt. Sie konnte sich in der Folge als eigenständiger Bildungsbereich etablieren, der sich bis heute stark ausdifferenziert hat. Hafeneger weist darauf hin, dass es bis Ende der 1960er Jahre zunächst erhebliche Bedenken gegenüber der Einstellung von hauptamtlichen Referentinnen und Referenten, pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und der Professionalisierung der politischen Bildung gab. „Ende der 1960er- und zu Beginn der 1970er-Jahre setzte dann innerhalb der freien Träger – stimuliert durch die Jugendbewegungen und flankiert durch die staatliche Förderung – ein Prozess der programmatischen Neuorientierung in der Jugendarbeit ein, in dem politische Bildung zu einem übergeordneten Verständnis und Handlungsprinzip wurde" (Hafeneger, 2005, S. 294).

Hieraus folgten Debatten über die Bedeutung der Professionalisierung und die Aufgaben der Profession. Mit der Förderung über den Bundesjugendplan und die Ländergesetze sowie der damit verbundenen Einstellung von Bildungsreferentinnen und Bildungsreferenten setzte dann ein erster Professionalisierungsschub ein, dem bis etwa Mitte der 1980er-Jahre weitere folgten (vgl. ebd.). Durch die Etablierung von hauptamtlichen Personalstellen kam es zwar einerseits zu einer strukturellen Verbesserung und Ausweitung des Bildungsangebots in der außerschulischen politischen Jugendbildung; andererseits war dieses – sowohl organisatorisch als auch inhaltlich – immer stark von der je-

weiligen Förderpolitik abhängig. Dennoch lässt sich festhalten: „Zum professionellen Leitmotiv wurde – bei allen Differenzierungen und Auseinandersetzungen innerhalb von Trägern, zwischen Trägern und staatlicher Förderung – den Jugendlichen die Chancen und Möglichkeiten zu einem erfahrungs- und interessengeleiteten, selbstverantwortlichen Lernen zu geben bzw. zu eröffnen" (ebd.). Das professionelle Leitmotiv konturiert den Kern des außerschulischen politischen Lernens unter der Prämisse der Freiwilligkeit und weist damit gleichzeitig auf den Unterschied zur Schule hin, deren Logik – Fächerstruktur, Beurteilung durch Noten und Schulpflicht – strukturell eine grundsätzlich andere ist.

Perspektivisch entwirft Hafeneger vor dem Hintergrund von Krisendebatten, Stagnations- und Abbauprozessen zwei mögliche Szenarien: Positiv betrachtet bliebe die außerschulische politische Jugendbildung, die immer schon Konjunkturen unterworfen war, im Großen und Ganzen weiter so bestehen, wenn auch auf niedrigerem Niveau. Weniger optimistisch wäre die Entwicklung vor dem Hintergrund des sich abzeichnenden Prozesses der Abkehr von politischer Bildung und folglich einem Rückzug des Staates aus bisherigen sozialen und bildungspolitischen Aufgaben einzuschätzen (vgl. ebd., S. 295).

Vor diesem Hintergrund erscheint es daher bedeutsam, inwiefern sich die außerschulische politische Jugendbildung als gesellschaftlich relevantes und professionelles Handlungsfeld ausweisen und profilieren kann bzw. wo diesbezüglich Professionalisierungsbedarfe auszumachen sind.

Merkmale und Kriterien zur Bestimmung professioneller Berufsgruppen

Betrachtet man unterschiedliche Professionsansätze, so lassen sich häufig verwendete Merkmale und Kriterien zur Bestimmung professioneller Berufsgruppen identifizieren (vgl. zum Folgenden die auf Cogan zurückgehende Systematisierung in Kurtz, 2002, S. 49):

- Die Berufsangehörigen sind in einem selbst verwalteten Berufsverband organisiert.
- Der Berufsverband stellt spezifische Verhaltensregeln in Form einer Berufsethik auf, an die die Professionellen in ihrer Praxis gebunden sind.
- Die Professionstätigkeit ist durch eine besondere Wissensbasis gekennzeichnet. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sind ebenfalls Mitglieder der Profession und der Nachwuchs wird in der Regel durch ein zweiphasiges Modell (Hochschule/professionelle Organisation) schon während der Ausbildung in die Profession hineinsozialisiert.

- Die professionelle Tätigkeit ist ein Dienst an der Allgemeinheit und auf zentrale gesellschaftliche Werte bezogen; mit dieser Gemeinwohlorientierung (Erziehung, Gerechtigkeit, Gesundheit, Seelenheil etc.) ist das Postulat einer eher altruistischen Dienstmotivation verbunden.
- In der asymmetrischen Beziehung zwischen Professionellen und Klientinnen und Klienten fungieren erstere als Expertinnen und Experten, die weitgehend autonom entscheiden und gestalten. Sie haben ein hohes Verantwortungsbewusstsein für ihre Klientinnen und Klienten und erwarten von diesen Vertrauen in ihre fachliche Kompetenz und moralische Integrität.
- Die Professionellen besetzen mit ihrer Tätigkeit ein exklusives Handlungsmonopol. Da die Problemlösung nicht vorausgesetzt werden kann, genießt die professionelle Arbeit ein hohes Maß an gesellschaftlicher Wertschätzung.
- Öffentliche Werbung ist in der Regel untersagt.

Die aufgeführten Merkmale und Kriterien ergeben zwar noch keine Professionstheorie, stellen aber eine interessante Rahmung für die Auseinandersetzung mit außerschulischer politischer Jugendbildung als Profession zur Verfügung. Entsprechend werden im Folgenden einige zentrale Merkmale und Kriterien auf die außerschulische politische Jugendbildung bezogen und anhand der empirischen Ergebnisse der bundesweiten Evaluationsstudie diskutiert.

Professionsmerkmale außerschulischer politischer Jugendbildung

Struktur und Organisation – Zentralstellennetzwerk

Folgt man den zusammengestellten Merkmalen und Kriterien zur Bestimmung professioneller Berufsgruppen, stellt sich zunächst die Frage, inwieweit die Berufsangehörigen in einem selbst verwalteten Berufsverband organisiert sind, der spezifische Verhaltensregeln in Form einer Berufsethik aufstellt, an welche die Professionellen in ihrer Praxis gebunden sind.

Ein Berufsverband im engeren Sinne und verbindliche Verhaltensregeln existieren für die außerschulische politische Jugendbildung nicht; dennoch bestehen Strukturen, die Parallelen zu berufs- oder fachverbandlichen Aufgaben aufweisen und eine Basis für die weitere Professionalisierung darstellen. Denn die aus den Mitteln des Kinder- und Jugendplans staatlich geförderte politische Jugendbildung zeichnet sich in erster Linie durch eine Pluralität der Institutionen und Bildungsangebote aus. Diese wiederum sind über sechs Dachverbände bzw. Zentralstellen organisiert:

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
- Arbeitskreis katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland
- Arbeit und Leben
- Deutscher Volkshochschulverband
- Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung
- Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum

Die Zentralstellen haben je nach Ausrichtung (kirchlich, gewerkschaftlich etc.) ihre je eigenen Werte und Orientierungen. Diese spiegeln sich auch in den Angeboten und thematischen Ausrichtungen auf institutioneller Ebene wider. Allerdings wurden bislang noch keine übergreifenden Verhaltensregeln im Sinne einer Berufsethik entwickelt. Die Zentralstellen sind strukturell zwischen Bundesministerium und den Trägern der politischen Jugendbildung angesiedelt. Auf der finanzstrukturellen Seite kommen den Zentralstellen die Aufgaben der Mittelweitergabe, Beratung, Planung, Sammelantragstellung und Sammelverwendungsnachweis zu. Entwicklungsstrukturell verstehen sich die Zentralstellen als Interessensvertretung, Informationsbündelung sowie als Organisatoren von Seminaren für die angestellten Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten. Diese in der Regel ein- oder zweimal jährlich stattfindenden Seminare dienen der Konzeptentwicklung, der Fortbildung und dem Austausch untereinander.

Die Zentralstellen haben sich darüber hinaus auf Bundesebene in der Gemeinsamen Initiative der Träger politischer Jugendbildung (GEMINI) zusammengeschlossen. „Mit förder-, bildungs- und jugendpolitischen Initiativen engagiert sie sich für die innovative Weiterentwicklung eines pluralen und qualitativ hochwertigen Angebots der politischen Bildung im gesamten Bundesgebiet. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Verbände dient dem Austausch über gegenwärtige Schwerpunkte politischer Jugendbildung sowie der fachlichen und inhaltlichen Profilierung der Arbeit. GEMINI vertritt die Anliegen politischer Jugendbildung gegenüber Politikern, Ministerien und weiteren Förderern“ (GEMINI, 2013).

Der nächst größere Zusammenschluss, in dem auch GEMINI verortet ist, ist der Bundesausschuss für politische Bildung (bap). Dort sind 30 bundesweit arbeitende Trägerverbände der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung einschließlich der Parteien und ihrer parteinahen Stiftungen organisiert. Ziel des bap ist es, sich für die Entwicklung und Verbesserung der politischen Bildung durch Erfahrungsaustausch und Kooperation zu engagieren und die Einsicht in die Bedeutung dieses Bildungsbereichs und die

Notwendigkeit seiner öffentlichen Förderung zu verbreiten (vgl. bap, 2013). Inhaltlich geschieht dies in Bezug „auf bildungs- und förderungspolitische Probleme, didaktisch-methodische Fragen der politischen Bildung, Probleme der Aus- und Weiterbildung haupt- und nebenamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Probleme der Bildungsplanung und der Zusammenarbeit mit anderen Bildungsbereichen. Überdies gehört es zu seinen Aufgaben, die gemeinschaftlichen Interessen gegenüber dem Parlament, den Behörden, Ministerien, Verbänden und der Öffentlichkeit zu vertreten“ (ebd.).

Über diese Verbandsstruktur wird also sowohl die Förderung professionellen Handelns innerhalb der Zentralstellen als auch in deren Zusammenschluss auf Bundesebene organisiert bzw. sichergestellt. Sowohl die Interessensvertretung nach außen gegenüber Auftraggebern, der öffentlichen Hand etc. als auch die nach innen gerichtete – zur Diskussion und Klärung berufsspezifischer Fragen – weisen diesbezüglich auf eine dem Berufs- bzw. Fachverband ähnliche Ausrichtung hin. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass diese Aufgaben sowohl beim Bundesausschuss als auch bei GEMINI lediglich durch ehrenamtliches Engagement bzw. eine Freistellung von Seiten der Zentralstellen bewerkstelligt werden und sich hier ein Professionalisierungsbedarf abzeichnet. Dieser läge in der Entwicklung einer hauptamtlichen Personalstruktur, um die Bewältigung der für die Professionalität bedeutsamen Aufgaben wie die Interessensvertretung nach innen und nach außen abzusichern.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung und Erforschung der außerschulischen politischen Jugendbildung wiederum – und das verweist auf das nächste, zu diskutierende Professionsmerkmal – erfolgt verbandsmäßig zum einen für die in der Wissenschaft und Lehre Tätigen in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Allerdings gibt es hier keine eigene Sektion bzw. Kommission für das Thema politische (Jugend-)Bildung. Für eine solche Auseinandersetzung stellt zudem die „Gesellschaft für Politikdidaktik und schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) einen Rahmen dar. „Sie fördert die Auseinandersetzung mit allen Fragen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung, unterstützt die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Teildisziplinen und Institutionen der politischen Bildung, veranstaltet Kongresse und Fachtagungen, fördert den wissenschaftlichen Nachwuchs und engagiert sich für den Ausbau der Disziplin an den Hochschulen“ (GPJE, 2013). In der GPJE haben sich dennoch hauptsächlich Vertreterinnen und Vertreter der schulischen politischen Bildung organisiert.

Aus- und Weiterbildung – viele Wege führen zur Jugendbildungsreferentin/zum Jugendbildungsreferenten

Die Professionstätigkeit ist durch eine besondere Wissensbasis gekennzeichnet, deren Vermittlung in der Regel in einem zweiphasigen Modell (Hochschule/professionelle Organisation) erfolgt. Für den Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung ist zu konstatieren, dass die erste Phase, also der genaue universitäre Ort politischer Jugendbildung, nur schwer zu definieren ist; der zweiten Phase, der professionellen Organisation, kommt jedoch eine beachtliche Bedeutung innerhalb der Ausbildung der außerschulischen politischen Jugendbildung zu.

Denn die Evaluations-Ergebnisse der Studie (vgl. Schröder, Balzter & Schroedter, 2004, S. 174 ff.) zeigen deutlich, dass ein spezieller und vor allem einheitlicher Ausbildungsweg zur Jugendbildungsreferentin/zum Jugendbildungsreferenten im Feld der politischen Jugendbildung nicht existiert. Vielmehr rekrutieren sich die professionell Tätigen aus unterschiedlichen Disziplinen und haben häufig mehrere Ausbildungsgänge absolviert. Das sei anhand der folgenden Tabelle, die die Auswertung der Fragenbogenerhebung auf die Frage „Welche berufliche(n) Ausbildung(en) haben Sie?“ darstellt, näher erläutert.

Tab. 1: „Berufliche Ausbildung“. (Quelle: Schröder, Balzter & Schroedter, 2004, S. 175. n = 122, Mehrfachantworten möglich)

Ausbildung	Nennungen
Pädagogen / Sozialpädagogen	61
Sozial- / Geisteswissenschaftler	38
Sonstige Wissenschaften	33
Lehrer/-innen	19
Kaufmännische Ausbildung	17
Handwerkliche Ausbildung	4
Promotion	2

Alle befragten Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten verfügen über einen Fachhochschulabschluss und/oder Hochschulabschluss. Auffällig und gleichzeitig naheliegend ist der hohe Anteil von Pädagoginnen und Pädagogen und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der politischen Jugendbildung: 61 (35 Prozent) der Befragten zählen sich zu dieser Berufs-

gruppe. Von diesen 61 wiederum haben 9 Personen eine weitere und 26 Personen sogar zwei weitere Ausbildungen zu verzeichnen. Somit verfügt über die Hälfte der Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten mit einem (sozial)pädagogischen Hochschulabschluss über mindestens eine weitere Ausbildung. Von diesen zusätzlichen Ausbildungen bestanden neun in einem weiteren wissenschaftlichen Hochschulstudium und vier in einer Lehramtsausbildung (vgl. ebd., S. 175f.).

Der zweite Platz wird von den Sozial- und Geisteswissenschaftler/-innen mit 38 Nennungen besetzt. Darunter verbergen sich verschiedene Studienrichtungen wie zum Beispiel Politikwissenschaft, Soziologie oder Philosophie. Von den 38 Sozial- und Geisteswissenschaftler/-innen haben ebenfalls 11 Personen mindestens eine weitere Ausbildung, davon 8 eine zweite akademische. Daraus kann man auf ein insgesamt hohes Qualifikationsniveau schließen.

Interessant ist auch die drittgrößte Gruppe, die sonstigen Wissenschaften (zum Beispiel technische und naturwissenschaftliche Studiengänge), die mit 33 Nennungen ebenfalls einen großen Anteil einnimmt. Während also etwas weniger als die Hälfte einen pädagogischen oder sozialpädagogischen Studiengang absolviert hat, ordnen sich etwas mehr als die Hälfte (insgesamt 71 Nennungen) den Sozial- oder Geisteswissenschaften und sonstigen Wissenschaften zu. Dies deutet auf ein sehr heterogenes Qualifikationsprofil der Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten hin.

Politische Jugendbildung ist demnach ein Berufsfeld, das sich in vergleichsweise hohem Maße für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger nicht nur verwandter, sondern auch fachfremder Disziplinen anbietet. Dies stellt zwar einerseits eine Bereicherung für die politische Jugendbildung und den interdisziplinären Diskurs dar, es entspricht allerdings nicht den strukturellen Merkmalen, die eine Profession ausmachen. Denn hierfür müsste die Wissensbasis der Profession genauer bestimmt werden und sich in curricularen Strukturen manifestieren. Auch an dieser Stelle zeichnet sich also ein Professionalisierungsbedarf ab, der etwa in den wenigen Professuren mit der Ausrichtung politische (Jugend-)Bildung zum Ausdruck kommt. Zudem könnte problematisiert werden, dass ein relativ großer Anteil der Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten über kein explizit pädagogisches Studium verfügt, pädagogische Fachkompetenz aber essentiell für das Feld der außerschulischen politischen Jugendbildung ist.

Bezieht man jedoch die Zusatzqualifikationen mit ein, dann manifestiert sich das Bild eines insgesamt *hohen (auch pädagogischen) Qualifikationsniveaus*.

Insgesamt gaben 76 Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten an, mindestens eine zusätzliche Qualifikation erworben zu haben. Darunter befanden sich 27 mit zwei und 11 Personen mit drei Zusatzqualifikationen. Inhaltlich beziehen sich über die Hälfte der erworbenen Zusatzqualifikationen auf eine pädagogische oder psychologische Weiterbildung (29 Prozent) und auf den Bereich Methodik und Didaktik (27 Prozent). Fachspezifische Weiterbildungen wurden von 23 (20 Prozent) und Weiterbildungen zur Optimierung von Prozessen von 21 (18 Prozent) Befragten absolviert. Lediglich 7 (6 Prozent) Personen gaben Zusatzqualifikationen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit an, obgleich in diesem Bereich viele Bildnerinnen und Bildner ein großes Defizit bei ihren Trägern sehen (vgl. ebd., S. 177f.). Die Tatsache, dass über die Hälfte der Zusatzqualifikationen im pädagogischen oder psychologischen Bereich sowie in der Didaktik und Methodik erworben werden, ist auf Grund der heterogenen Qualifikationsstruktur einerseits naheliegend, um die nicht vorhandene pädagogische Qualifizierung auszugleichen. Andererseits weist dies auf die vielschichtigen Herausforderungen hin, die eine Didaktik und Methodik im außerschulischen Bereich zu bewältigen hat: Unter der Prämisse der Freiwilligkeit sollen unterschiedliche Jugendliche – explizit auch diejenigen, die dem Politischen fern stehen – über handlungsorientierende Methoden angeregt werden, sich selbstständig mit politischen Inhalten auseinanderzusetzen.

Ausgehend von einem zweiphasigen Modell stellt sich über die universitäre Ausbildung hinaus nun die Frage nach der Ausbildung in den professionellen Organisationen. Diese verweist, wie die empirischen Ergebnisse zeigen, tatsächlich auf eine Besonderheit in der außerschulischen politischen Jugendbildung. Sowohl die Berufsbiographien der im Rahmen der Evaluation interviewten Jugenbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten als auch biographische Interviews mit jungen Erwachsenen im Rahmen der aktuell durchgeführten Studie „Biographische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung – eine Wirkungsstudie“ an der Hochschule Darmstadt zeigen, dass der Qualifikationsweg zur Jugendbildungsreferentin/zum Jugendbildungsreferenten oftmals bereits mit deren eigener Teilnahme an Angeboten der außerschulischen politischen Jugendbildung und einer darauf folgenden Honorartätigkeit beginnt. Der Nachwuchs wird also in vielen Fällen bereits schon vor der ersten, akademischen Phase der Professionalisierung in die Profession hineinsozialisiert. Ein großer Teil der Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten hat zudem in Form von Praktika ein die wissenschaftliche Ausbildung ergänzendes „training on the job“ absolviert, bevor eine feste Anstellung in der Institution erfolgte.

Die Haltung der professionellen Organisationen, den Nachwuchs bereits früh in der Einrichtung zu rekrutieren und weiterzubilden, setzt sich auch nach der Einstellung fort, indem darauf geachtet wird, dass die Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten während ihrer Anstellung regelmäßig an Weiterbildungen und zusätzlichen Ausbildungen teilnehmen. Bei einigen ist dies sogar Bestandteil des Arbeitsvertrages. Die Bereitschaft der in der politischen Bildung Tätigen dazu wurde auch von den Leitungen der Einrichtungen als sehr hoch eingestuft. Im Alltag der Bildungsarbeit, der häufig durch Überstunden geprägt ist, erweist sich die Umsetzung dieses Anspruchs jedoch als schwierig. So berichten einige Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten davon, dass sie gezwungen sind, Weiterbildungen während ihres Jahresurlaubs zu absolvieren. In der hohen Bereitschaft, sich selbst unter diesen Bedingungen weiterzuqualifizieren und damit zu professionalisieren, zeigt sich auch der Druck, der auf den in der politischen Bildungsarbeit Tätigen lastet, den hohen Anforderungen des Berufsfeldes gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 177f.).

Ehrenamtliche und Honorarkräfte – professionelle Unterstützung und Aufgabe

Neben den hauptamtlich Beschäftigten prägen weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Profession der außerschulischen politischen Jugendbildung. In der Studie konnten drei Typen von nebenberuflich Tätigen (vgl. ebd., S. 187) bestimmt werden, denen unterschiedliche Rollen und Aufgaben zukommen:

1. Strukturell eingebundene Teamerinnen und Teamer, die Bildungsangebote durchführen,
2. Freiberufliche Referentinnen und Referenten für gezielte Aufgaben,
3. Ehrenamtliche, die dem Träger und seinen Zielen verbunden sind.

Während die ehrenamtliche Tätigkeit nur bei einigen Trägern eine bedeutendere Rolle spielt, so kommt der Einsatz von strukturell eingebundenen Teamerinnen und Teamern in fast allen Einrichtungen zum Tragen. Zudem gibt es Fachleute, die den Bildungseinrichtungen als Fachreferentinnen und Fachreferenten für bestimmte Themen zur Verfügung stehen.

Die strukturell eingebundenen Teamerinnen und Teamer, bei denen es sich häufig um Studierende handelt, gehören zum Gesamtbild eines Bildungsträgers und sie stellen, wie zuvor beschrieben, auch den potenziellen Nachwuchs der Institutionen dar. Sie werden somit bereits früh in die Institution hineinsozialisiert und ausgebildet. Gleichzeitig müssen die Mitarbeitenden von den hauptamt-

lich Beschäftigten akquiriert, eingearbeitet, koordiniert, qualifiziert und in ihrer Arbeit reflexiv begleitet werden. Die Hauptamtlichen übernehmen gegenüber den Freiberuflerinnen und Freiberuflern eine Funktion als „Drehpunktpersonen", durch die verschiedene Kontakte und Kompetenzen gebündelt werden.

Aus professionstheoretischer Sicht ist zu konstatieren, dass die Gruppe der Neben- und Ehrenamtlichen einerseits die Personalstruktur stärkt und Innovationspotenzial in sich birgt. Darüber hinaus rekrutiert die politische Jugendbildung ihren Nachwuchs aus diesen Reihen und stellt die Phase der Ausbildung in den professionellen Organisationen sicher. Andererseits kann dies im Sinne der Professionalität nur gelingen, wenn ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den nebenamtlich und den hauptamtlich Beschäftigten besteht, da Letztere die Einarbeitung, Begleitung und Reflexion gewährleisten müssen.

Gemeinwohlorientierung – Demokratie braucht politische Bildung

In diesem Abschnitt soll betrachtet werden, inwiefern die professionelle Tätigkeit im Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung als ein Dienst an der Allgemeinheit verstanden werden kann, der auf zentrale gesellschaftliche Werte bezogen ist. Mit den Worten Negts lässt sich die Relevanz politischer Bildung für das Gemeinwohl folgendermaßen bestimmen:

> „Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft. […]
> Und vor allem, Demokratie ist die einzige politische verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein"
> *(Negt, 2010, S. 13)*

Gerade vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen – einem Vertrauensverlust in die politischen Akteure, einer zurückgehenden Wahlbeteiligung und der Zunahme rechtsextremer Einstellungen – stellt sich die Frage, wie politische Bildung dazu beitragen kann, jungen Menschen Möglichkeitsräume für die Auseinandersetzung mit dem Politischen zu schaffen und Zugänge zum politischen Feld zu eröffnen.

Betrachtet man die im Kinder- und Jugendplan formulierten Ziele der außerschulischen politischen Jugendbildung, so scheint eine Gemeinwohlorientierung auf dieser Ebene unstrittig.

„Politische Bildung soll jungen Menschen Kenntnisse über Gesellschaft und Staat, europäische und internationale Politik einschließlich der politisch und sozial bedeutsamen Entwicklungen in Kultur, Wirtschaft, Technik und Wissenschaft vermitteln. Sie soll die Urteilsfähigkeit über gesellschaftliche und politische Vorgänge und Konflikte ermöglichen, zur Wahrnehmung eigener Rechte und Interessen ebenso wie der Pflichten und der Verantwortlichkeiten gegenüber Mitmenschen, Gesellschaft und Umwelt befähigen sowie zur Mitwirkung an der Gestaltung einer freiheitlich-demokratischen Gesellschafts- und Staatsordnung anregen."
(BMI, 2012, S. 145)

An dem Zitat lassen sich drei Teilziele ablesen: Politische Bildung soll Kenntnisse vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen und zur Mitwirkung anregen. Mit den Ergebnissen der Evaluation lassen sich ergänzend Aussagen darüber treffen, welche Ziele in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben, so dass sich das skizzierte Bild erweitert und konkretisiert. Einen Bedeutungszuwachs verzeichnen insbesondere die Ziele: *Entwicklung sozialer Kompetenzen und Stärkung der Persönlichkeit beim Übergang in das Erwachsenenleben und Orientierungshilfe* (vgl. Schröder, Balzter & Schroedter, 2004, S. 129 und 109). Dies verweist zum einen auf die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase (siehe Hurrelmann & Quenzel, 2012), die aus pädagogischer und professioneller Perspektive mitbedacht sein müssen. Zum anderen erklärt sich der Bedeutungszuwachs von *Stärkung der Persönlichkeit* im Kontext politischer Bildung aus einer Verschiebung der Zielgruppen durch das Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten". Im Zentrum der durch das BMFSFJ 1999 initiierten Programmplattform standen benachteiligte Kinder und Jugendliche in sozialen Brennpunkten und strukturschwachen Regionen, die in größerem Umfang in die politische Bildung einbezogen werden sollten. Das Ziel *Abbau von fremdenfeindlichen Einstellungen* folgt an dritter Stelle und verdeutlicht, dass politische Bildung immer auch in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Strömungen steht und ihr eine bedeutende Vermittlungsfunktion zukommt.

Die zu lösenden Handlungsprobleme innerhalb der Profession der politischen Jugendbildung liegen darin, Jugendliche über den im Kinder- und Jugendplan formulierten Dreischritt – Wissen vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen und zur Mitwirkung anregen – zu befähigen, sich aktiv mit Politik auseinanderzusetzen und an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen. Die politische Jugendbildung soll Jugendliche also darin unterstützen, Zugänge zum politischen Feld zu finden, um letztlich die demokratische Ordnung aufrechtzuerhalten. Die primäre und eigentliche Aufgabe liegt damit in der konkreten Bildungsarbeit mit den Jugendlichen. Die Ergebnisse der Evaluation bestätigen dies, indem die Planung, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen der politischen Jugendbildung, also der genuin pädagogischen Aufgaben, für 88 Prozent der-

jenigen, die die Frage nach den drei wichtigsten Tätigkeiten beantwortet haben, mit Abstand die wichtigste Aufgabe darstellt (vgl. Schröder, Balzter & Schroedter, 2004, S. 172).

Hierbei stellt sich eine der Pädagogik genuine Frage, nämlich die, wie politische Jugendbildung diesen Zielen gerecht wird und ob sie diese auch erreicht. Die Ergebnisse der Evaluation (vgl. ebd., S. 125 ff.) geben über die Didaktik hinaus Aufschluss über das methodische Vorgehen in der konkreten Bildungsarbeit. Die zuvor beschriebenen Anforderungen haben dazu geführt, dass die politische Jugendbildung eine Vorreiterrolle in der Entwicklung von neuen Lernformen und Methoden eingenommen hat. Denn sie ist laufend von dem Bemühen getragen, die Teilnehmenden zu einem eigenaktiven Lernen anzuregen, sie muss Methoden einsetzen, die Neugier erzeugen und Motivation entfachen. „Die Erkundung, die Recherche oder die Arbeit an einer medialen Produktion kann als Selbstläufer wirken. Das ist wichtig für politische Jugendbildung, weil sie nur dann ihren Sinn erfüllt, wenn sie von den Teilnehmenden selbst umgesetzt wird. Diese nehmen nicht nur teil an einer Veranstaltung, sie übernehmen phasenweise selbst die Regie“ (ebd., S. 197). Dennoch kann es weder in der Bildungspraxis noch in ihrer Beurteilung von außen darum gehen, die methodische Vielfalt als solche zum Maßstab zu machen. Die Methoden sollten weder die inhaltlichen noch die personenbezogenen Aufgaben verdecken; sie sind vielmehr gezielt und angemessen einzusetzen (vgl. ebd.).

Die Frage, ob die zuvor benannten Ziele durch entsprechende didaktische und methodische Bemühungen erreicht werden, führt zu einem weiteren zentralen Professionalitätsaspekt, der Forschung über die Disziplin. Hier kann nicht nur dem Bereich der Wirkungsforschung, wie Helle Becker in ihrer „Stocktaking-Study zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Kenntnissen für die politische Bildung in Deutschland“ (vgl. Becker, 2010) konstatiert, ein klares Defizit zugeschrieben werden, sondern auch in der darüber hinausgehenden Erforschung der Disziplin. Einen neuen Akzent setzt die aktuell an der Hochschule Darmstadt durchgeführte Wirkungsstudie „Biografische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung“, innerhalb derer junge Erwachsene ca. fünf Jahre nach der Teilnahme an Veranstaltungen politischer Jugendbildung retrospektiv in biographisch-narrativen Interviews befragt wurden. Die zum Zeitpunkt der Arbeit an diesem Text noch unveröffentlichten Ergebnisse zeigen, dass die unterschiedlichen Zieldimensionen nachhaltig in den Biografien junger Erwachsener rekonstruiert werden können: Politische Jugendbildung regt zu vielfältigen Bildungsprozessen an, die jeweils ganz individuell aufgenommen und verarbeitet werden. Einerseits stärken die Seminare die Jugendlichen hinsichtlich jener

Schlüsselqualifikationen, die als elementar für politisches Denken und Handeln gelten. Andererseits setzen sie entscheidende Impulse für politisches Engagement oder eine berufliche Orientierung im politischen Feld. Sie stellen zudem eingefahrene Denkfiguren in Frage und eröffnen Spielräume für Einstellungsänderungen und politisches Interesse.

Pädagogisches Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Teilnehmenden

Die professionelle Beziehung zeichnet sich durch eine Asymmetrie zwischen Professionellen und Klientinnen und Klienten bzw. Teilnehmenden aus. Erstere fungieren als Expertinnen und Experten, die weitgehend autonom entscheiden und gestalten. Sie haben ein hohes Verantwortungsbewusstsein für ihre Klientinnen und Klienten und erwarten von diesen Vertrauen in ihre fachliche Kompetenz und moralische Integrität. Bevor auf die Spezifika der pädagogischen Beziehung eingegangen wird, sollen zunächst die Teilnehmenden der politischen Jugendbildung näher definiert werden. Die Adressatinnen und Adressaten der über den Kinder- und Jugendplan geförderten politischen Bildung sind *junge Menschen*. Diese Gruppe umfasst nicht nur Jugendliche, sondern darüber hinaus auch junge Erwachsene bis zum Alter von 27 Jahren. Scherr macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass nicht erst die zeitliche Ausdehnung der Jugendphase eine Kritik begründet, „die geltend macht, dass dieser Terminus eine außerordentlich unscharfe Sammelkategorie für *de facto* sehr heterogene soziale Gruppen ist“ (Scherr, 2001, S. 194). Er spricht vielmehr von sozial ungleichen „Jugenden“, deren Differenzierungsmerkmale (materielle Lebensbedingungen und Ressourcen etc.) es zu berücksichtigen gilt (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der Evaluation weisen ebenfalls auf diese Heterogenität hin. Politische Bildnerinnen und Bildner haben es sowohl mit politisch interessierten Jugendlichen zu tun, als auch mit denjenigen, die sich selbst in einer großen Distanz zur Politik sehen. Darüber hinaus sind sie mit unterschiedlichen Milieus, Altersgruppen, Veranstaltungsorten und Bildungsformaten konfrontiert. Dies erfordert eine besondere Flexibilität der Professionellen in Bezug auf die Teilnehmenden. Dennoch ist allen die zu Grunde liegende professionelle pädagogische Beziehung gemeinsam.

Für Oevermann besteht die Asymmetrie im pädagogischen Bereich „sachhaltig und von der Sache her darin, dass der Lehrer als Stellvertreter der Logik des besseren Arguments und als Inhaber eines Wissens- und Erfahrungsvorsprungs sich zum Geburtshelfer von Problemlösungen macht, die der Schüler letztlich aus sich selbst heraus in der Zuspitzung von Problemstellungen ent-

wickeln soll“ (Oevermann, 1996, S. 165). Er skizziert seine professionstheoretischen Überlegungen am Beispiel der Schule bzw. des Verhältnisses zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern; diese haben aber durchaus einen Geltungsanspruch für die außerschulische Bildung, zumal hier das Lernen größere Chancen hat, sich „aus sich selbst heraus“ zu entwickeln. Denn die behindernden Faktoren wie Schulpflicht, Zeittakte und Fächerorientierung sind hier irrelevant. Zentral ist für Oevermann ein Arbeitsbündnis, in der die Neugierde des jungen Menschen das Bündnisstiftende ist (vgl. ebd., S. 167).

Zwar erhält die Oevermann’sche Auslegung der Asymmetrie, bezogen auf den Erfahrungs- und Wissensvorsprung der Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten in der politischen Bildung, Geltung, gleichzeitig aber sticht in Bezug auf Entscheidungsprozesse das genaue Gegenteil ins Auge: Die Professionellen entscheiden oftmals gerade nicht autonom und unabhängig von den Teilnehmenden, sondern beziehen diese bewusst in die Entscheidungsprozesse mit ein. Nicht nur die Wünsche der Teilnehmenden werden berücksichtigt, sondern sie sind regelrecht dazu aufgefordert, sich die Themen selbstständig zu erarbeiten bzw. diese in einem demokratischen Prozess festzulegen. Die Position der Klientin/des Klienten ist in diesem Fall höher angesiedelt als in anderen Professionen. Die Gründe dafür sind in der Sache selbst zu suchen, da Demokratie nur durch das eigene Erleben demokratischer Entscheidungsprozesse leibhaftig erfahren werden kann.

Ein weiteres Spezifikum der professionellen Beziehung ist in der persönlichen Beziehung zwischen Bildnerinnen/Bildnern und Teilnehmenden zu sehen. Persönliche Beziehung „ spielt eine große Rolle, insofern, dass es nur über persönliche Kontakte geht“ (Zitat einer Jugendbildungsreferentin in Schröder, Balzter & Schroedter, 2004, S. 54). Mit zunehmender Individualisierung und einer Erosion von traditionellen Milieus und festgelegten Wertmaßstäben stellt sich Bildung verstärkt als „Lernen am Anderen“ dar. Dies wird auch von einem weiteren Referenten bestätigt, für den die Person von zentraler Bedeutung ist, weil für ihn politische Jugendbildung immer auch Beziehungsarbeit ist. Diese erfordert, die eigene Person einzubringen und eine authentische Haltung zu vermitteln (vgl. ebd., S. 63).

Schlussfolgerungen

„Die hohe Kunst der politischen Bildung ist, die Jugendlichen so anzusprechen, dass sie auf einem humoristischen Weg, in so einer Art Selbsterkenntnis zu politischen Einsichten, zu sozialen Kompetenzen gelangen. Nicht dieses Dozieren, sondern Anschübe geben, Impulse setzen und dann die Jugendlichen selbst auf den Weg bringen und ich glaube, so kriegt man die heute nur, also sonst braucht man gar nicht nachfragen, ob jemand Lust hat, zu kommen."
(Diskussionsteilnehmerin, in Schröder, Balzter & Schroedter, 2004, S. 127)

Das Zitat bringt die Herausforderungen der Bildungsarbeit in der außerschulischen politischen Jugendbildung auf den Punkt. Diesem wird in der Praxis mit einem hohen professionellen Bewusstsein und Handeln begegnet. Es wäre wünschenswert, dies nicht allein von dem Engagement der Personen hinsichtlich ihrer Ausbildung abhängig zu machen, sondern dieses vielmehr strukturell abzusichern. Dazu wäre das professionelle Handeln in der Praxis genauer zu erforschen und für eine wissenschaftliche Fundierung der wissenschaftlichen Studiengänge zu nutzen. Die Forschung einerseits und die wissenschaftliche Ausbildung andererseits müssten sich, gleichsam wie zwei Seiten einer Medaille, ergänzen. Hiermit sollte eine grundsätzliche interdisziplinäre Verständigung über die Ausbildung der Jugendbildungsreferenten und -referentinnen einhergehen und die Verortung an den Universitäten erfolgen, die sich auch in Professuren für politische Bildung niederschlagen muss. Dadurch würde auch die strukturelle Erforschung der politischen Jugendbildung sichergestellt werden, da sie die Grundlage der Profession darstellt und wichtige Impulse für die Praxis liefert. Die Innovation und Professionalität in der praktischen Arbeit nach der Phase der Ausbildung hängt für eine Bildungsreferentin von folgenden Aspekten ab:

„Fortbildung, Weiterbildung, Ausbildung, Weiterqualifizierung, dann der Zugriff auf Fachzeitschriften, der Austausch mit anderen Jugendbildungsreferenten, darüber hinaus auch das, was wir in den Schwerpunkten praktizieren, dass wir Gastreferenten einladen, Professoren von Unis, die einfach noch mal mit uns in Austausch treten und wir Theorie und Praxis miteinander verknüpfen. Ganz zu schweigen beispielsweise von Coaching und Supervision und Ähnlichem, was natürlich hervorragend wäre."
(Jugendbildungsreferentin, in Schröder, Balzter & Schroedter, 2004, S. 57)

Dies ist eine treffende Zusammenfassung unterschiedlicher Kriterien, die maßgeblichen Einfluss auf die Professionalität haben. Weiterbildung: das Theorie-Praxis-Verhältnis, die Verständigung innerhalb der Profession und die Reflexion der Arbeit. Dafür muss den Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten vor allem Zeit eingeräumt werden, da dies auf Grund der hohen Arbeitsbelastung und der strukturellen Gegebenheiten oftmals nur schwer einlösbar ist. Grundsätzlich ist darüber hinaus das Verhältnis von staatlicher Förderung und pädagogischer Praxis zu kritisieren, da damit ein hierarchisches Verhält-

nis vorliegt, das sich über den finanziellen Aspekt hinaus auch in der Vorgabe von Themen, Schwerpunkten über Sonderprogramme und strukturellen Vorgaben äußert. Nach Benner (2001, S. 115ff.) stellt eine nicht-hierarchische Ordnung der gesellschaftlichen Gesamtpraxen allerdings ein Prinzip und damit eine Voraussetzung pädagogischen Denkens und Handelns dar. Umso wichtiger erscheint es, übergeordnete Strukturen auf Bundesebene durch hauptamtliches Personal zu stärken, um einer professionellen Interessensvertretung nach außen gerecht zu werden.

Literatur

Becker, H. (2010). Forschung für die Praxis? Empirische Ergebnisse zu Teilnehmern und Wirkungen politischer Jugendbildung. *Außerschulische Bildung*, 3, 256–263.

Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (4., völlig neu bearb. Aufl.) Weinheim u. München: Juventa.

BMI – Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2012). Gemeinsames Ministerialblatt. Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan. Berlin, den 16. Januar 2012.

bap – Bundesausschuss politische Bildung (2013). URL http://www.bap-politischebildung.de/ [28.01.2013]

GEMINI – Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung (2013). URL http://www.jugendhilfeportal.de/db1/institution/eintrag/gemini-gemeinsame-initiative-der-traeger-politischer-jugendbildung-im-bundesausschuss-politische-b/ [30.01.2013]

GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2013). URL http://www.gpje.de/ [27.01.2013]

Hafeneger, B. (2005). Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11., vollst. überarb. Aufl.) Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript.

Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999). *Handbuch politische Bildung. Grundlagen, Methoden, Arbeitsformen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Scherr, A. (2001). Jugendliche. In A. Bernhard & L. Rothermel: *Handbuch Kritische Pädagogik* (2. Aufl.) Weinheim u. Basel: Beltz.

Schröder, A., Balzter, N. & Schroedter, T. (2004). *Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation*. Weinheim u. München: Juventa.

Prof. Dr. Peter Massing, geb. 1946

Professur für Sozialkunde und Didaktik der Politik
am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft
der Freien Universität Berlin.
Veröffentlichungen zur Demokratietheorie, Bildungspolitik,
Politikdidaktik und zum Politikunterricht.
Mitherausgeber der Zeitschrift „politische bildung“,
der Wochenschau und der Kleinen Reihe für politische Bildung
sowie der Buchreihe uni studien politik.

Peter Massing

„Jeder macht seins?“ – Folgen der Bildungspolitik für die universitäre Lehrerbildung und das Lehramtsstudium von Politiklehrer/-innen

Über die Folgen bildungspolitischer Reformentscheidungen für die universitäre Ausbildung von Lehrer/-innen im Allgemeinen und für das Lehramtsstudium von Politiklehrer/-innen im Besonderen zu schreiben, ist ein ambitioniertes Unterfangen, in dem eine Reihe von Aspekten zu berücksichtigen sind. Dazu gehören zum einen bildungspolitisch relevante, aber kontroverse Gutachten von Expertenkommissionen, zum anderen die von den europäischen Bildungsministern in der Bologna-Reform beschlossene Einführung gestufter Studiengänge und ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf die universitäre Lehramtsausbildung. Des Weiteren die Schwierigkeit, dass bildungspolitische Maßnahmen Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer betreffen, insoweit auch Politiklehrer/-innen, dass aber bundeseinheitliche domänenspezifische Empfehlungen für diese Fachlehrer/-innen selten sind und die Diskussion darüber auf Länder- und/oder Universitätsebene erfolgt und mittlerweile nicht mehr überschaubar ist.

Vor diesem Hintergrund sollen drei Bereiche der Reformdiskussion geklärt werden:

1. Zunächst werden aktuelle Elemente der Professionalisierungsdebatte, wie sie sich in Expertentexten widerspiegeln, skizziert.
2. Danach folgt eine Zusammenfassung und Kritik der wichtigsten bildungspolitischen Beschlüsse zur Lehrerbildung im Zusammenhang mit Bologna.
3. Im letzten Teil stehen die Probleme der ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen im Mittelpunkt, die auch das Lehramtsstudium von Politiklehrer/-innen betreffen und mit denen die KMK den Anspruch erhebt, die Qualität der universitären Ausbildung zu verbessern.

Professionelle Kompetenz von Lehrer/-innen

Über die Notwendigkeit einer Reform der universitären Lehrerausbildung herrscht weitgehend Einigkeit ebenso wie über die Defizite ihrer gegenwärtigen Form. Danach sind Wissen und Handeln in der universitären Phase der Ausbildung nicht systematisch aufeinander bezogen, im Studium der beiden Unterrichtsfächer spielt die spätere Berufsausbildung keine Rolle, die erziehungswissenschaftlichen Anteile beinhalten kein ausgeprägtes Lehramtsprofil, die Fachdidaktiken sind marginalisiert (vgl. Döbrich et al., 2003, S. 31ff.). Des Weiteren krankt die Lehrerbildung in Deutschland an mangelnder Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen sowie an fehlender Qualitätssicherung bei gleichzeitiger Überregulierung (vgl. Oelkers, 2009, S. 15f.).

Zwar wird die bildungspolitische Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung schon sehr lange geführt, aber erst die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA haben, zusammen mit der Einführung konsekutiver Studiengänge auch im Lehramt, der Reformdebatte neue Impulse gegeben. Diese trifft auf zwei grundsätzlich unterschiedliche Positionen in Bezug auf die Aufgabe von Schule in unserer Gesellschaft und in den Schlussfolgerungen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Die erste Position betont vor allem den Erziehungsauftrag von Schule und verlangt eine verstärkte Wahrnehmung von erzieherischen Aufgaben durch die Lehrkräfte. Die schulische Aufgabe des Unterrichtens und der Wissensvermittlung verliert dabei an Gewicht. Im Zentrum des Lehrerhandelns stehen sozialpädagogische, helfende und beratende Aufgaben. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich „als Gemeinwesenarbeiter an der Gelenkstelle Schule und Familie sowie Schule und Nachbarschaft“ verstehen (Struck, 1995, S. 202). Im Anschluss an Oevermanns Analyse der Struktur psychotherapeutischer Beziehungen fassen diese Positionen das pädagogische Handeln im Lehrerberuf als quasi-therapeutische Tätigkeit auf (Helsper, 2002; Oevermann, 1996). Der Fokus der pro-

fessionellen Tätigkeit liegt auf der Erziehung der ganzen Person in einer diffusen Sozialbeziehung. Konsequenterweise fordert daher Struck die „Entprofessionalisierung der Schule“ und die „Entspezialisierung der Lehrertätigkeit“ (Struck, 1995, S. 173ff.). Eine solche „Generalisierung der Erziehungserwartung gegenüber Lehrern und Schule“ (Tenorth, 2007) führt zu einer Entgrenzung ihrer Aufgaben. „Von hier führt kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d.h. zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann, systematisches und kumulatives Lernen über Kindheit und Jugend hinweg erreichbar und die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beruflicher, politischer, kultureller, zivilgesellschaftlicher Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern sind und welche Anforderungen sich daraus für das Kompetenzprofil einer Lehrkraft ergeben“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 473). Von hier führt auch kein Weg zu einer Reform der Lehrerausbildung, die in die institutionellen Bedingungen, Anforderungen, Vorentscheidungen und Vorgaben einer universitären Ausbildung eingebunden ist. Ein solcher Weg ist eher von der zweiten Position aus zu finden, die Standards der Lehrerbildung und Modelle professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften entwickelt hat und diskutiert. Besondere Prominenz haben hier die „Standards für die Lehrerbildung“ von Terhart (2000, 2002) sowie der schweizerische Forschungsbericht von Oser & Oelkers (2001), die Vorschläge von Baumert & Kunert (2006) sowie die Expertise von Oelkers (2009) erreicht. Einige dieser Autoren argumentieren bildungswissenschaftlich und modellieren die Kompetenzen allgemeindidaktisch. So handelt es sich z.B. bei Osers Modell um ein generisch pädagogisch-psychologisches Kompetenzmodell, in dem fachwissenschaftliche Kompetenzen keine Rolle spielen und die didaktischen Kompetenzen erst einer Übersetzung in die jeweiligen Fächer und ihrer Fachdidaktiken bedürfen (Baumert & Kunert, 2006, S. 479). In solchen Studien wird das auf das Unterrichtsfach bezogene Wissen stark unterschätzt. Wenn es aber um Kompetenzen für die universitäre Ausbildung von Politiklehrerinnen und -lehrern geht, stehen gerade fachliche und fachdidaktische Kompetenzen im Zentrum. Nur sie lassen sich domänenspezifisch formulieren. Hinzu kommt, dass qualitative Studien zeigen, dass das tatsächlich im Unterricht verfügbare Handlungsrepertoire von Lehrkräften von der Breite und Tiefe ihres konzeptuellen Fachverständnisses abhängt (Baumert & Kunert, 2006, S. 492ff.). Fachwissen und fachdidaktisches Wissen stellen zwei theoretisch und empirisch trennbare Wissensfacetten dar, die ausbildungsabhängig sind und die daher schon in der universitären Ausbildung ausreichend vermittelt werden müssen, denn domänenspezifisches Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit erst entsteht.

Inwieweit spielen nun diese Überlegungen in den neuen konsekutiven BA- und MA-Studiengängen, die in der Folge des Bologna-Prozesses entstanden sind, eine Rolle?

Die Bologna-Reform: Bachelor-Master-Studiengänge und kompetenzorientierte Lehrerbildung

Die aktuellen bildungspolitischen Prozesse zur Reform der Lehrerausbildung sind auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen. Dazu zählen die schon seit Jahren beklagten Unzulänglichkeiten des Lehramtsstudiums, die Ergebnisse der international vergleichenden Schulleistungsstudien mit Hinweisen darauf, dass u.a. das Lehrerhandeln für die unterdurchschnittlichen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler verantwortlich sein könnte und nicht zuletzt der Bologna-Prozess zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums. Dass die Bologna-Erklärung der europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 auch für die universitäre Lehrerbildung solch große Auswirkungen haben würde, war zu Beginn nicht abzusehen. Lehrerbildung schien ein überwiegend auf die nationale Schulbildung ausgerichtetes System zu sein. Die wichtigsten Ziele der Bologna-Reform wie Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit oder die Vergleichbarkeit von Studienleistungen konnten daher bei der Lehrerausbildung kaum im Vordergrund stehen. Hinzu kamen heftige Widerstände, insbesondere von den Berufsverbänden, die sich gegen eine Bachelor- und Masterstruktur in der Lehrerbildung wehrten. So hatten die Bildungsverbände in einer Gemeinsamen Erklärung vom 30. März 2004 vor einem Qualitätsverlust im Studium und der Gefahr eines Niveau-Dumpings in der Lehrerbildung durch die flächendeckende Einführung der neuen Studiengänge gewarnt (Bildungsverbände, 2004). Auch noch ein Jahr später, 2005, bekräftigte der Deutsche Lehrerverband, dass das Staatsexamen als Abschluss des Lehramtsstudiums erhalten bleiben müsse (Deutscher Lehrerverband, 2005). Dennoch war die Entwicklung, nachdem die KMK in ihrem Beschluss vom 1. März 2002, die Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung unter bestimmten Bedingungen ermöglichte, nicht mehr aufzuhalten und das, obwohl nach wie vor keine empirischen Informationen existieren, welche Form der Ausbildung die besseren Ergebnisse bringt.

Eine Gesamtübersicht über die Folgen des Bologna-Prozesses für die Lehrerbildung liegt nicht vor. Eine Zusammenschau hat die KMK am 4. April 2012 (KMK, 2012) versucht, aber auf Grund der Dynamik des Prozesses sind solche Übersichten schnell überholt. Die Reform selbst scheint jedoch irreversibel zu sein. In dieser Umbruchsituation sind die Unterschiede in den Studiengängen

größer als vor der Reform. „Nicht nur hat jedes Bundesland seine eigene Struktur, vielmehr gestaltet sogar jede Universität die Lehrerbildung auf ihre Weise […]. Die neuen Studiengänge sind vielfach so spezialisiert, dass ein Studienortwechsel während des Bachelor-Studiums bereits zur Nachbaruniversität kaum möglich ist […]. Mit dieser Entwicklung wird das Ziel eines europäischen Hochschulraums konterkariert“ (Keuffer, 2010, S. 55). Letztlich ist ein Flickenteppich verschiedener Modelle der Lehrerbildung entstanden. Darin lassen sich zurzeit folgende Entwicklungen erkennen (vgl. Bauer et al., 2010, S. 37f.):

Die meisten Bundesländer haben die Lehrerbildung auf konsekutive Studienabschlüsse in der Organisation von Bachelor und Master umgestellt. Einige halten parallel dazu am Staatsexamen fest, andere, wie das Saarland, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern, haben dagegen nur Studienangebote, die mit einem Staatsexamen enden. Der Master of Education ist in fast allen Bundesländern Eingangsvoraussetzung für den Lehrerberuf. Ein Modell, in dem allein der Bachelor eine ausreichende Voraussetzung für Lehrämter wie z.B. an Grund-, Haupt- oder Realschulen ist, wurde nicht realisiert. Die Mehrzahl der Reformkonzepte verfolgt ein integratives Modell, bei dem sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase fach- und bildungswissenschaftliche Studienanteile enthalten sind.

Trotz ähnlicher Entwicklungstendenzen ist die Bildungslandschaft in Deutschland in Bezug auf die Lehrerbildung hochgradig heterogen geblieben. Daran konnten, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, auch länderübergreifende Beschlüsse und Empfehlungen der KMK nichts ändern.

Die Grundlagen der Reform der Lehrerbildung nach Bologna lassen sich über die Begriffe Qualität, Modularisierung, Standards und Kompetenzorientierung beschreiben. Ohne auf die damit verbundenen Konzepte hier weiter eingehen zu können (dazu Keuffer, 2010, S. 57ff.), soll jedoch auf den darin enthaltenen Zielkonflikt zwischen Polyvalenz und Professionalisierung näher eingegangen werden, der in der bildungspolitischen Diskussion um die Lehramtsstudiengänge zur scharfen Kontroversen geführt hat. Die Bologna-Erklärung fordert die Berufstauglichkeit des Bachelorabschlusses (Bologna, 1999). In diesem Sinne heißt es auch in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen: „In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Bei der Zulassung zum Master muss daher der Charakter des Masterabschlusses als weiterer

berufsqualifizierender Abschluss betont werden“ (KMK, 2003, S. 3). Die gestufte Reform der Lehrerbildung hatte sich dieser Forderung nach Polyvalenz der Bachelorabschlüsse in einer Situation zu stellen, „die in der Lehrerbildung gerade erst einen Konsens über die Notwendigkeit des frühen und durchgängigen Berufsbezugs – im Unterschied zur rein fachwissenschaftlichen Ausbildung – erreicht hatte“ (Empfehlungen, 2012, S. 27). Die ursprünglich von der KMK geforderte Profilbildung von BA-Studiengängen in stärker „anwendungsorientierte“ und stärker „forschungsorientierte“ BA-Studiengänge wurde zwar aufgegeben, dennoch blieb Polyvalenz vor allem für die BA-Phase ein „Zauberwort“ (Tenorth, 2007). So formulierte die HRK im Februar 2006: „Der Bachelorabschluss muss als erster berufsqualifizierender Abschluss neben dem Zugang zum lehramtsbefähigenden Master auch andere Optionen eröffnen, Polyvalenz ist umfassend zu definieren. Angesichts der schwankenden und kaum langfristig zu prognostizierenden Nachfrage des Staates nach Lehrkräften ist Polyvalenz nicht nur wegen der Logik der Studienreform geboten, sie ist auch ein notwendiges Ventil zum Schutz der Studierenden. Polyvalenz wird deshalb von der HRK umfassend verstanden, nicht nur als Flexibilität und Offenheit zwischen den Lehramtsausbildungsgängen, sondern auch als Anschlussfähigkeit an andere Berufsfelder als das Lehramt sowie auch als Übergang in einen fachwissenschaftlichen Master“ (HRK, 2006). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hatte sich schon 2004 der Forderung nach Polyvalenz angeschlossen: „Das Bachelor-Studium für Lehrer ist zugleich ein polyvalenter Studiengang. In ihm nehmen die beiden künftigen Unterrichtsfächer großen Raum ein. Das Studium soll den Studierenden Zugänge auch zu nichtschulischen Berufsfeldern eröffnen“ (DGfE, 2004, S. 3). Etwas konkreter beschreibt Tenorth was unter Polyvalenz verstanden werden kann. Es betreffe nicht allein die Wertigkeit eines Zertifikates und die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch die Studierenden. Sie müssten zumindest fähig werden, sich mehr als ein Arbeitsfeld als Ort beruflicher Tätigkeit vorzustellen, also nicht allein Lernprozesse kleiner Kinder zu organisieren, sondern vielleicht auch von Erwachsenen, nicht allein schulische Aufgabenbewältigung zu bewerten, sondern auch u.U. Leistungen von komplexen Systemen zu evaluieren usw. (Tenorth, 2007, S. 42). Dahinter steht auch die Vorstellung, dass lehramtsbezogene BA-Studiengänge polyvalent sein sollen, während Masterstudiengänge, die zum Lehramt führen, professionsspezifisch organisiert werden müssen (vgl. DGfE, 2004, S. 2f.; HRK, 2007, S. 106ff.). Viele Erfahrungen zeigten jedoch, dass Lehramtsstudierende, die einen lehramtsbezogenen Bachelor beginnen, überwiegend auch tatsächlich Lehrer bzw. Lehrerin werden wollen, dass das Angebot an pädagogischen Berufen außerhalb des Lehramtes gering ist und dass die Polyvalenz des lehramtsbezogenen Bachelors im Sinne der Kombi-

nierbarkeit mit unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Masterprogrammen auf Grund des Zwei-Fächer-Prinzips sich nur eingeschränkt realisieren lässt. Mit dem sogenannten Quedlinburger Beschluss hat dann die KMK selbst die Polyvalenz erheblich eingeschränkt und demgegenüber den Professionsbezug bereits im Bachelorstudium (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studieninhalte, Schulpraktika) fest verankert. Danach ist die Kombination eines rein fachwissenschaftlich ausgerichteten Zwei-Fach-Bachelor-Studiums mit einem professionsbezogenen Masterstudiengang nicht mehr möglich. Es ist jetzt den Hochschulen überlassen, Polyvalenz und Professionalität auszubalancieren. Sie scheinen dabei dazu zu tendieren, im Laufe des Bachelorstudiums Wahlmöglichkeiten zunehmend einzuschränken und nach dem Prinzip vorzugehen: „So viel Polyvalenz wie möglich bei zu sichernder Professionalisierung des Studiengangs“ (Empfehlungen, 2012, S. 27f.). Ein Jahr vor dem Quedlinburger Beschluss, in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft (KMK, 2004), hatte die KMK noch offen gelassen, ob diese auch für die lehramtsbezogenen BA-Studiengänge gelten sollten. In diesem Dokument heißt es nur, dass die Ausbildung in zwei Phasen gegliedert sei, in die universitäre Ausbildung (die nicht in BA- und MA-Studien unterteilt werden) und in den Vorbereitungsdienst. „Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch bezogener Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird“ (KMK, 2004, S. 4). Die Standards beschreiben Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind. Nach der KMK umfassen die Bildungswissenschaften die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen, sie üben ihre Erziehungsaufgabe und ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus und sie entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter. Die darauf bezogenen Kompetenzbereiche sind „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“.

Jeder Kompetenzbereich ist dann in insgesamt elf einzelne Kompetenzen aufgeschlüsselt, aus denen sich die Standards für die erste und für die zweite Phase der Lehrerausbildung ergeben (KMK, 2004). In diesem Beschluss kommen die Länder überein, die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu imple-

mentieren und anzuwenden. Dies betreffe insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Ebenso soll die Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards evaluiert werden. Was genau unter „Implementation“ und „Anwendung“ zu verstehen ist, bleibt jedoch offen. Die angekündigte Evaluation hat bisher nicht stattgefunden. Festzustellen ist dagegen eine starke Ungleichzeitigkeit in der Entwicklung sowie erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern, zwischen den Universitäten, den Ausbildungsphasen und den Fächern. Während die Standards häufiger in der Studienseminaren Verwendung finden (Senatsverwaltung, 2012), sind sie in den Studiengängen der Universitäten kaum zu finden (Oelkers, 2009, S. 24).

Das übergreifende Ziel der KMK, ein weiteres Auseinanderdriften der Lehrerbildung in den Ländern zu verhindern und eine verbindliche Grundlage für die Lehrerbildung in allen Bundesländern zu schaffen, wurde nicht erreicht. Diese Entwicklung war schon Anfang 2005 abzusehen und die KMK musste tätig werden. Am 3. Juni 2005 hat sie „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen mit denen die Bildungsvoraussetzungen für eine Lehramt vermittelt werden“ (KMK, 2005) verabschiedet, damit wenigstens die Studienabschlüsse länderübergreifend gültig werden konnten. Die KMK erkennt darin Abschlüsse von Studiengängen an, die Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung vorsehen, wenn sie folgenden Vorgaben entsprechen:

- „Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen)
- Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums
- Keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten (ohne Praxisanteile)
- Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern“

Die KMK erwartet, dass die Länder alle Studiengänge modularisieren, durch die die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, die Module an den ländergemeinsamen Standards ausrichten und die Studiengänge begleitend evaluieren. In diesem Zusammenhang betont die KMK, dass im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens insbesondere die Einhaltung der ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen für die Lehrerausbildung (Standards in den Bildungswissenschaften sowie ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen der Fächer und ihrer Didaktik) festzustellen ist. Tatsächlich lagen die in-

haltlichen und fachdidaktischen Anforderungen zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht vor und wurden erst drei Jahre später 2008 verabschiedet. Dabei war das Fehlen von inhaltlichen und fachdidaktischen Standards Gegenstand ständiger Kritik gewesen. So schrieb 2007 die HRK: „Standards der Lehrerbildung sind innerhalb der KMK bisher nur für die Bildungswissenschaften, noch nicht für die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften entwickelt worden. Damit sind die Dimensionen von Professionalität und ein Leitbild für den Lehrberuf nur unzureichend geklärt“ (HRK, 2007).

Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und ihre Bedeutung für die universitäre Ausbildung von Politiklehrer/-innen

Die Standards für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken hat die KMK am 16. Oktober 2008 beschlossen. Zusammen mit den Standards für die Bildungswissenschaften sollen sie die Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen bilden. Während die bisherigen Vorgaben der KMK für die Ausbildung von Lehrer/-innen aller Fächer galten, beschreibt die KMK jetzt zum ersten Mal domänenspezifische und fachspezifische Anforderungen, auch für die universitäre Ausbildung von Politiklehrer/-innen. Insgesamt werden Anforderungen von 20 Fachwissenschaften und ihren Fachdidaktiken definiert. Zwar sieht sie die Lehrerausbildung grundsätzlich als eine Einheit, die notwendigen Kompetenzen werden jedoch in unterschiedlichen Phasen erworben. „Die grundlegenden Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen werden weitgehend im Studium aufgebaut. Ziel ist es, dass die Studienabsolventinnen und -absolventen bei Abschluss ihres Studiums über anschlussfähiges Fachwissen, über Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer und über anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen verfügen (KMK, 2008, S. 3). Die jeweiligen Fachprofile wurden in Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftler/-innen und Fachdidaktiker/-innen sowie unter Beteiligung von Fachgesellschaften, Kirchen und Lehrerorganisationen entwickelt. „Eine solche Anstrengung gab es in der Geschichte der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch nie“ (Oelkers, 2009, S. 27). Die Beschreibung des Fachprofils erfolgt nach einem identischen Muster. Zuerst wird ein fachdidaktisches Kompetenzprofil vorgestellt, danach werden die fachlichen und fachdidaktischen Studieninhalte festgelegt. Die Gliederung der Studieninhalte in einzelne Bereiche ist dabei nicht als Abgrenzung oder Gliederung in einzelne Lehrveranstaltungen zu verstehen. Dies ist in Studienplänen durch die Universitäten zu treffen, wobei die KMK davon ausgeht, dass die Universitäten nicht durchgängig eigene lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen anbieten

und nur gewisse Teile (im Wesentlichen die fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Anteile) auf dieses Studienziel hin zu konzipieren sind, also ein „Lehramtsstudium *sui generis*“ bilden. Während bei den Studieninhalten der jeweiligen Didaktik des Faches nicht zwischen beiden Sekundarstufen unterschieden wird, sollen die fachwissenschaftlichen Studieninhalte der Sekundarstufe I für die Sekundarstufe II vertieft werden. Die Diskussion, inwieweit es der KMK mit dieser Entscheidung gelungen ist, zu einer stärkeren Vereinheitlichung der Lehrerbildung beizutragen, soll im Folgenden exemplarisch am Fach Sozialkunde/Politik geführt werden.

Mitte 2007 erteilte die KMK Ulrich Sarcinelli und Helge Batt von der Universität Koblenz-Landau sowie Peter Massing von der FU-Berlin den Auftrag, ein fachspezifisches Kompetenzprofil für das Fach „Sozialkunde/Politik/Wirtschaft“ zu entwickeln. Eine Unterscheidung nach BA- und MA-Studiengängen war dabei nicht vorgesehen, wohl aber eine Differenzierung nach Sek. I und Sek. II. Die erste Schwierigkeit, ein solches Fachprofil festzulegen, ergab sich schon aus der vorgegebenen Fachbezeichnung „Sozialkunde/Politik/Wirtschaft“. Darin spiegelt sich der Tatbestand wider, dass die KMK in ihrem Beschluss zu den Grundsätzen zur politischen Bildung vom 15. Juni 1950 den Ländern die Benennung des Faches freigestellt hatte. Seitdem heißen die Fächer in den Bundesländern unterschiedlich. U.a. finden sich die Bezeichnungen Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politikwissenschaft, Politik und Wirtschaft, Wirtschaft/Politik, Politik/Gesellschaft/Wirtschaft, Politische Bildung. Je nach Bezeichnung verfügen die Fächer über unterschiedliche Profile und auch die Lehramtsausbildung für die Fächer unterscheidet sich z.T. erheblich. Die Autoren versuchten diese Schwierigkeit dadurch zu bewältigen, dass sie darauf verwiesen, dass die Fächer sich zwar von den Kompetenzanforderungen und den fachlichen Inhalten unterschieden, sie aber einen gemeinsamen Kern hätten. Den gemeinsamen Kern sahen sie in der Politikwissenschaft und das vorgeschlagene fachliche Kompetenzprofil orientierte sich an dieser Wissenschaft. Dabei definierten sie Politikwissenschaft als eine „transdisziplinäre Wissenschaft“ mit Bezügen zur Rechtswissenschaft, zur Ökonomie und zur Soziologie. In diesem Sinne schrieben sie im „Fachspezifischen Kompetenzprofil“: „Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachspezifische Kompetenzen in den Teildisziplinen der Politikwissenschaft (Politische Ideengeschichte/moderne politische Theorien, Politische Systemlehre insbesondere Bundesrepublik Deutschland, Vergleichende Systemlehre, Internationale Politik) und in politisch relevanten Bezugswissenschaften (insb. Ökonomie, Geschichte, Recht und Soziologie) sowie in der Fachdidaktik […].“ (Blatt, Massing & Sarcinelli, 2007).

Die konsequente Orientierung an einer transdisziplinär verstandenen Politikwissenschaft ergab sich aus folgender Überlegung. Zwischen Unterrichtsfach und Studienfach ist zu unterscheiden. Was studiert wird, ist keineswegs identisch mit dem, was später in der Schule unterrichtet wird. Das gilt für alle Fächer, ist aber für die Fächer der politischen Bildung besonders prägend. Nicht nur, dass diese Fächer einem häufigen Wandel und wechselnden Kombinationen unterliegen, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer sind – wie in keinem anderen Fach – gezwungen, sich ständig wieder in neue Unterrichtsthemen einzuarbeiten. Eine intensive Ausbildung in Politikwissenschaft, die auch Ergebnisse anderer Sozialwissenschaften berücksichtigt, scheint daher geeignet, die dafür notwendigen metawissenschaftlichen Kompetenzen zu vermitteln. Lehrer/-innen sind dann Experten in wenigstens einer Wissenschaft und sind nicht Laien in mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen. In Folge der Einbindung von Fachgesellschaften, wie der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW), der Deutschen Gesellschaft für Soziologie sowie der Gesellschaft für Ökonomische Bildung, vor allem aber durch die Intervention einer Reihe von Bundesländern mit anders profilierten Unterrichtsfächern und entsprechenden Studiengängen, konnte sich dieses Fachprofil ebenso wenig durchsetzen wie die Forderung der GPJE nach einer stärkeren Kompetenzorientierung, einer Ausweitung der Fachdidaktik und nach der einheitlichen Fachbezeichnung „Politische Bildung“. Die Interventionen führten allerdings zur Hinzufügung weiterer, sich als eigenständig verstehender Wissenschaftsdisziplinen. In dem von der KMK verabschiedeten Fachprofil heißt es jetzt. „Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachspezifische Kompetenzen in Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften sowie in den zugeordneten Fachdidaktiken“ (vgl. KMK, 2008, S. 44). Würden diese Vorgaben so realisiert, führten sie zu einem Studium in drei Fachwissenschaften und in drei Fachdidaktiken. Tatsächlich aber sagt die KMK nichts über die Umsetzung dieser Anforderungen, vor allem macht sie keine Angaben darüber, wie sie angesichts der klaren zeitlichen Vorgaben für die Lehrämter studiert werden können. Auch eröffnen die ländergemeinsamen Anforderungen nach wie vor einen weitreichenden Freiraum für die Länder bei der inhaltlichen und formalen Ausgestaltung des Studiums. Offensichtlich ist dies von der KMK auch so gewollt. So schreibt sie: „Aus den unterschiedlichen Bezeichnungen ist ersichtlich, dass die Anteile der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen je nach Einbettung in den Fächerkanon der Schulen von Land zu Land variieren. Die Länder können dementsprechend für das Studium fachwissenschaftliche Schwerpunktsetzungen vornehmen. Je nach Struktur der Hochschulen können bestimmte Teilgebiete, anders als hier dargestellt, zugeordnet sein (z.B.

Wirtschaftspolitik als Teil der Politikwissenschaft“ (KMK, 2008, S. 44). Damit konterkariert die Kultusministerkonferenz ihren eigenen Beschluss. Die Folge ist, es bleibt alles beim Alten oder die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen werden länder- und standortspezifisch umgesetzt, mit dem Ergebnis, dass eine langfristige Wirksamkeit der „inhaltlichen Reformen“ und damit eine Qualitätsverbesserung ebenso wenig zu erwarten ist wie eine Vergleichbarkeit der Lehrerbildung im Allgemeinen und der Ausbildung von Politiklehrer/-innen im Besonderen. Der föderale Flickenteppich besteht weiter fort. Mit anderen Worten, es bleibt dabei: „Jeder macht seins.“

Literatur

Batt, H., Massing, P. & Sarcinelli, U. (2007). *Fachprofil „Sozialkunde/Politik/Wirtschaft“*. Koblenz, Berlin. Ms.

Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulreform*, 32 (2), 34–55.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 460–520.

Bildungsverbände – Gemeinsame Erklärung zur Lehrerbildung (2004). Pressemitteilung vom 30. März 2004. URL http://www.lehrerverband.de/studien.htm [11.01.2013].

Bologna – Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister. (19. Juni 1999). Bologna. URL http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf [11.01.2013].

DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2004). Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Mastersystem (11. Dezember 2004). URL http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_12_Strukturmodell-BA-MA-Lehrerbildung.pdf [11.01.2013].

Deutscher Lehrerverband (2005). Pressemitteilung vom 11. Juli 2005. URL http://www.lehrerverband.de/resolut.htm [11.01.2013].

Döbrich, P., Klemm, K., Knauss, G. & Lange H. (2003). Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD Länderstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. URL http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/suplement.pdf [08.01.2013].

Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrens und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift* (S. 67–86), Opladen: Leske & Budrich.

HRK (2006). Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung an Hochschulen. URL http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/?tx_szconvention_pi1[decision]=69&cHash=8a42f98425b568131e5464a9ca11f970 [11.01.2013].

HRK (2007). Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung an den Hochschulen. URL http://www.hrk-bologna.de/de/beschluesse/109_3122.php#2 [11.01.2013].

Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft (DGfE),* 40, 51–67.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2002). *Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/ Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002)*. Berlin: KMK.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2004)*. Berlin: KMK.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2003). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010)*. Berlin: KMK.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).(2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005)*. Berlin: KMK.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2008). L*ändergemeinsame inhaltlich Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2009 i.d F. vom 16.09.2010)*. Berlin: KMK.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2012). *Sachstand Lehrerbildung (Bericht vom 04.04.2012)*. Berlin: KMK.

Oelkers, J. (2009). *„I wanted to be a good teacher …" Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland.* Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–82). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger.

Senatsverwaltung – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Referat Lehrerbildung (2011). *Bildung für Berlin. Handbuch für den Vorbereitungsdienst* (3. Aufl.) Berlin.

Struck, P. (1995). *Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder Brauchen wir ein andere Schule?* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Tenorth, H.-E. (2007). Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung. In Hochschulrektoren-konferenz (HRK) (Hrsg.), *Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland* (S. 34–46). Bonn. URL http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Quedlinburg__INTERNET_FINAL__15-05-07.pdf [06.01. 2013].

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster. URL http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf [11.02.2013].

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Kurt Edler, geb. 1950

Studiendirektor,
seit 2004 Referatsleiter am Landesinstitut
für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
Seit 2008 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft
für Demokratiepädagogik e.V.
Seit 2009 deutscher Koordinator beim
Council of Europe für das Programm
„Education for Democratic Citizenship and Human Rights“.

Kurt Edler

Das Lehrerselbstbild als Politikum

Wenn wir nach der Schule durch die Straßen Oldenburgs streiften, sahen wir manchmal von weitem unseren Deutsch- und Französischlehrer Dr. Th., wie er, ins Selbstgespräch vertieft, uns langsam entgegenkam, so dass wir scheu und verlegen auswichen. Niemand von uns Oberstufenschülern hätte es gewagt, ihn durch einen vorlauten Gruß zu stören. Ohne uns zu bemerken, ging er vorbei. Herr Dr. Th. war Junggeselle und lebte als Zimmerherr bei einer Wirtin. Er war gefürchtet, aber auch respektiert und heimlich bewundert; denn im Unterricht brach es aus ihm heraus, eine gegenwartsabgewandte, klassische Bildung voller Temperament und von jenem ätzenden Sarkasmus, den der echte Gymnasiast zum Leben brauchte. Die Sammlung seiner zornig-humorigen Sprüche („Wenn sich eine Krähe zum Adlerflug aufschwingt und dabei auf die Nase fällt, halte ich ihr kein Taschentuch drunter“) überreichten wir ihm auf unserer Abiturfeier, was ihn sehr rührte; denn der Kampf war ja nun vorbei.

Unsere Lehrer und wir

Dieser Mann war Lehrer der Hindenburgschule, einer neusprachlichen Oberrealschule für Jungen, und große Teile des damaligen Kollegiums hatten es sich zur Aufgabe gemacht, uns in ihrem alten Geist zu erziehen. Ihre Literaturempfehlungen waren eindeutig; es war eben jene Lektüre, die diese Lehrerschaft in ihrer Jugend begeistert hatte (Dahn, Jünger, Kolbenheyer u.a.). Herr Dr. Th. empfahl uns jedoch auch von Schlabrendorffs „Offiziere gegen Hitler“,

und unser ständiges geheimes Rätselraten, welcher unserer Pauker wohl „bei den Nazis gewesen“ war, wollte bei ihm zu keinem Ende kommen. Seine Wutausbrüche gegen Schriftsteller wie Brecht („Steigbügelhalter der roten Blutsauger“) ließen allerdings an der Eindeutigkeit seiner Grundüberzeugungen keinen Zweifel.

Solch eine trutzig in sich selbst ruhende Schule musste den Keim ihres Untergangs nähren; und sie tat es. Die Schriftsteller, die uns wirklich interessierten, lasen wir nach der Schule und tauschten die Leseerlebnisse miteinander aus. Was wir lasen – Heine, Kraus, Tucholsky, Kästner und eben auch Brecht – durfte Dr. Th. nicht wissen, und die anderen Lehrer auch nicht. Wir hatten unseren eigenen kleinen „Club der toten Dichter“; und in der Klassengemeinschaft der 11 b gab es eine schroffe Spaltung zwischen denjenigen, die andernorts bereits erleuchtet wurden, und jenen, die immer noch nichts gemerkt hatten. An den Wänden unserer Zimmer zu Hause hingen die Porträts von Gestalten, die unsere Eltern nicht kannten – Schriftsteller, mit denen wir gegen Elternhaus und Schule ein ganz partisanenhaftes intellektuelles Geheimnis pflegten. Zu diesen gesellten sich später Bänkelsänger und Politik-Ikonen.

Als der Hindenburgschule dies langsam dämmerte, war es zu spät. 1968 brach aus. Diese Erlebnisse lassen sich für unser Thema jedoch auch in einer ganz anderen Sprache und Sicht aufbereiten:

In einer niedersächsischen Provinzstadt mittlerer Größe kommt es in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu Stockungen in der Personalentwicklung im Kollegium einer höheren Lehranstalt, die durch den Widerspruch zwischen den Erfordernissen des Wandels der politisch-historischen Verhältnisse und den subjektiven Biographien der pädagogischen Akteure bestimmt sind. Bei den Besuchern der Oberschule entwickeln sich Bildungsbedürfnisse, die unter den Bedingungen im schulischen Normalvollzug nicht mehr befriedigt werden können. Es kommt zur non-formalen Bildung. Sie wird von den Absolventen als freiwilliges Abend-Angebot in kompensatorischer Absicht verwirklicht und in der Form selbstbestimmten Lernens in die jugendliche Lebenswelt integriert. Der Charakter dieser Entwicklung als Bildungsprozess bleibt durch die sozialen Kontextbedingungen eher verborgen, obwohl sich im Laufe der Zeit Ansätze zu ungeschriebenen, nicht-amtlichen Curricula entwickeln. Auch die Aneignung schwieriger Texte und Autoren wird nicht als Zumutung, sondern als Entwicklungsherausforderung begriffen, zumal sie sich mit Selbstorganisation in neuen Formen der Vergemeinschaftung verbindet. In dieser können sich fächerübergreifend personale und soziale Kompetenzen herausbilden (so z.B. Teamfähig-

keit, Kritikfähigkeit, Diskursfähigkeit, ja Transzendenz), die von den Beteiligten als Bereicherung, ja sogar als subjektive Befriedigung erlebt werden. Achtundsechzig ist, einmal so aufgezogen, eine Revolution der non-formalen gegen die formale Bildung.

Die Macht der Vergangenheit

Wenn wir über das Verhältnis von Lehrerbildung und Gesellschaft nachdenken und darüber, welche Veränderungen sich aufgrund der politischen Rahmenbedingungen für professionelles Handeln ergeben (so lautet eine Herausgeberfrage), dann erscheint es mir wichtig, auf die subjektiven Dispositionen der damaligen Zeit noch einmal, in einer wieder anderen Perspektive, zurückzublicken. Und zwar in einem anderen Stil als dem hölzernen, welchen unsere Bildungsverwaltungen pflegen und den ich soeben parodiert habe.

So, wie wir die Demokratie nur dann wirksam verteidigen können, wenn wir die Funktionsweise der Diktatur verstehen, muss eine demokratische Pädagogik sich die Funktionsweise einer autoritären Schule bewusst machen. Dabei geht es auch um die Frage der Wirksamkeit.

Seltsamerweise haben wir uns in der Rückschau auf die „Hindenburgschule“ – hier nun als Paradigma verstanden – nie die Frage nach den Verhältnissen im damaligen Lehrerzimmer gestellt. Standen da die Bildungsträger wie Büsten herum, ohne Unterleib und Geschichte? Uns Schülern war klar, dass das „Damals“ tabu war. Was die Lehrer im „Dritten Reich“ waren und getan hatten, blieb verborgen. Nur ein Kunst- und ein Englischlehrer sind mir aus meiner ganzen Schulzeit in ihrer Abgrenzung von Krieg und Diktatur erinnerlich. Aber auch sie ließen es bei Andeutungen. Es war wohl so, dass man sich auch untereinander, im Kollegium, die Kriegs- und Vorkriegsbiographie nicht erzählen konnte. Was wir aus Lehrermund allerdings immer wieder hörten, war die Verachtung der bundesrepublikanischen Ordnung. Dies war der Boden, auf dem Phantasien über die Verstrickung unserer Lehrer in das NS-Regime blühten. Aber genauso unmöglich wie ein Gespräch darüber war im Lehrerkollegium wohl auch ein solches über die Grenzen der persönlichen Qualifikation. Eine Frage danach hätte vermutlich den Wunsch nach einem Duell ausgelöst.

Phantasien einer Pädagogik

Die Wirksamkeitsannahme dieser Schule über sich selbst war relativ schlicht. Es wäre jedoch ganz und gar verfehlt, sie polemisch mit dem „Nürnberger

Trichter“ zu beschreiben. Vielmehr basierte sie auf dem Prinzip der persönlichen Gefolgschaft, also gerade nicht auf exzessiver Fachlichkeit bei gleichzeitiger personaler Distanz. Lehrkräfte wie Dr. Th. hatten einen überschäumenden pädagogischen Impuls und verfügten zugleich über ein beträchtliches Kulturwissen. Sie stellten eine persönliche Beziehung her, um uns in den Griff zu bekommen. Wenn es etwa den Beutelsbacher Konsens 1966 schon gegeben hätte, wäre er gerade an ihnen wie Wasser abgeperlt. Einstellung, Haltung, Wissen, Fähigkeiten, aber gewiss doch, all das muss eins werden – unsere Lehrer waren in einem fast unheimlichen Maße kompetenzorientiert.

Aber dennoch sind sie an uns gescheitert. Der Stolz, dies sagen zu können, macht einen Teil meiner politischen Identität aus.

Für die aktuelle Themenstellung resultiert daraus, das Wie des Scheiterns zu erhellen. Das ist nicht so einfach. Selbstverständlich hatte sich auch diese Schule durch ihre Praxis bei ihrer Schülerschaft unbeliebt gemacht. Offensichtlich ungerechte oder krass despotische Lehrernaturen verachteten wir, genauso wie wir jene, die Angst vor uns hatten und uns gewähren ließen, nicht richtig respektierten. Aber das war bei Dr. Th. und uns nicht der Fall. Seine intellektuelle Autonomie, seine Sprachgewalt nötigte uns Respekt ab. Wir entwickelten einen sportlichen Ehrgeiz, um seinen Schmähkanonaden über unsere schlechten Aufsätze zu entgehen. Wir sahen ihm – oft mit einem unmerklichen Schalk – distanziert beim Arbeiten zu, während er glaubte, mitten unter uns zu sein. Aber noch wichtiger: Wir glaubten ihm nicht, sobald er sich in die Strudel seiner politischen Überzeugungen warf.

Hat er das nicht doch geahnt? War sein Vortrag nicht doch von einer ganz leichten, stilisierten Selbstironie geprägt? Wir haben es ihn nie gefragt. Wir haben es uns nie gefragt. Es gab keine Klassentreffen. Heute, viel später, denke ich: Man sollte wenigstens aus einem Grund seinen alten Paukern noch einmal begegnen, nämlich, um mit ihnen über die Irrtümer der Pädagogik nachzusinnen. Und dazu gehören halt auch ihre unrealistischen Wirkungsannahmen.

Das liest sich so versöhnlich. Ich will jedoch all jene Schulkameraden nicht vergessen, die in diesen Jahren auf der Strecke geblieben sind, Opfer ungerechter Bewertungen und vor allem kränkender, demütigender Behandlung. Sie sind ins Erwachsenenleben geworfen worden mit dem Stigma: „Ich war zu blöd fürs Gymnasium.“ Und das wollen wir dieser Schule nie vergessen.[1]

1 Bei Lehrerfortbildungen lautet mein *ceterum censeo*: Niemand sollte Lehrerin oder Lehrer werden, ohne Hesses „Unterm Rad“ gelesen zu haben.

Überwältigende Perspektiven

„Die Jugend“, sagt ein chinesischer Schriftsteller, „ist wie ein weißes Blatt Papier, auf das man die herrlichsten Gedichte schreiben kann.“ In meinen späteren Lehrerjahren habe ich meinen Schülerinnen und Schülern dieses Zitat oft zur Gesprächseröffnung präsentiert. Dabei habe ich den Autor zunächst nicht genannt. Meine Erfahrung damit ist: Spontan sind nicht wenige beeindruckt von dem Lob der Jugend. Wenn dann im Unterrichtsgespräch die Ernüchterung folgt und die Idee von der Instrumentalisierung der neuen Generation – und damit verbunden die Missachtung der Individualität – deutlich wird, ergibt sich die Gelegenheit, über das Verhältnis von Lehrkräften, Kindern und Jugendlichen zu reden. Wie ist es denn heute? Glaubt ihr, dass wir heutigen Lehrerinnen und Lehrer euch beeinflussen wollen? Andererseits: Ist nicht jede Pädagogik Einflussnahme auf die Entwicklung eines jungen Menschen? Und zuletzt sind wir dann bei den Verhältnissen an der eigenen Schule. Dieses Gespräch kann dazu führen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler – existenziell betroffen – derartig intensiv eine Einbuße an Entfremdung spüren, dass sie fragen, ob man nicht endlich mit dem normalen Unterricht weitermachen könne.

Aber warum überhaupt ein Mao zugeschriebenes Zitat? Als die 68er Generation an die Universitäten kam und viele Studierende ins Lehramt drängten, gab es gewiss viel Schreckliches aus der eigenen Schulzeit zu erzählen. Nur eines gewiss nicht: Dass die Schule versucht habe, die Lernenden ideologisch zu überwältigen. Die Kritik war keine prinzipielle, sondern eine substanzielle – es sei der falsche politische Einfluss ausgeübt worden. Nicht dass sie Einfluss nahm, wurde ihr vorgehalten, sondern welchen Einfluss sie nahm. Und dieser wurde dann im Sinne des 68er Zeitgeistes mit den entsprechenden Etiketten belegt. Nur eine Nebenströmung spitzte ihre fundamentale Schulkritik zu und entwarf eine radikale Entschulungsvision (Illich, 1973). Für die allermeisten Aktiven gab es jedoch keinen Zweifel daran, dass in der „bürgerlichen“ Schule der weltanschauliche Streit ausgefochten werden müsse. Parteilichkeit war eine Tugend, Pluralismus nicht.

Dabei war der Staat ein Teil des Problems. Der Kalte Krieg fand in den Bildungsinstitutionen statt, in der Dichotomie zwischen bürgerlicher und marxistischer Wissenschaft, und in der Schulpädagogik im vermeintlichen „Schulkampf“ zwischen Bourgeoisie und Proletariat. Der Unterschied zwischen Pädagogik und Politik verschwamm. Mit seiner Aufhebung war auch eine besonnene, differenzierte Reflexion über die Wirksamkeit einer durchpolitisierten Pädagogik kaum mehr möglich.

Wie konnte das uns rebellierenden „Hindenburgschülern“ bloß passieren? Kamen wir doch vom Regen nur in die Traufe, wenn wir die bevormundende, mit Kampfgeist auf- und durchgeladene Alt-Pädagogik durch eine geschichtsvisionäre Neu-Pädagogik ersetzten, die den jungen Menschen ebenso zum Werkzeug einer Weltanschauungspolitik bestimmte wie die von uns bekämpfte. Dem pädagogischen Anti-Autoritarismus ging es kaum besser. Auch er hätte sich mit Hannah Arendt wohl kaum einverstanden erklärt, wenn ihre Überlegung von 1958 zur „Krise in der Erziehung“, dass das Wort Erziehung in der Politik einen schlechten Klang habe, in den 68er Diskurs Eingang gefunden hätte. Bestritten hätten wir auch die Bewertung:

In dieser Bewegung, die in nicht wenigen Lehramtsfächern an den Universitäten ihre Hochburgen hatte, bildete sich ein Lehrerbild heraus, das m.E. damals[2] auch das Denken jener Lehramts-Studierenden, jener Lehrerinnen und Lehrer bestimmt hat, die nicht am politischen Geschehen teilnahmen, und das in meiner Generation bis heute nachklingt. Es war das Selbstverständnis als politisch allzuständige Aktive, die im Feld der Pädagogik höhere Ziele durchsetzen, welche durch eine Geschichtsphilosophie geadelt waren. Pädagogik als solche interessierte uns nicht; wir empfanden sie als naiv.

„[…] die Kinder, die man zu den Bürgern eines utopischen Morgen erziehen will, schließt man in Wahrheit aus der Politik aus. Indem man sie auf etwas Neues vorbereitet, schlägt man den Neuankömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand.“ *(Arendt, 1958, S. 258)*

Es ist also nicht verwunderlich, dass wir in der Rückschau auf das persönlich an der Schule vor 1968 Erlebte nicht in eine vertiefte pädagogische Reflexion einstiegen. Alles war durch politische Deutungsmuster überlagert, und die marxistische Weltinterpretation ließ keinen Raum für die Narration individueller Schulvergangenheiten mit dem Anspruch, das Handeln und die Motive aller Beteiligten zu ergründen. Was ich eingangs erzählt habe, habe ich hier zum ersten Mal niedergeschrieben.

Das politische Selbstbild

Das subjektive Lehrerbild, das sich auf dieser Basis durchsetzen konnte, umfasste eine relativ schlichte Vorstellung von einer Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Es definierte die gesellschaftliche Verantwortung als die Verpflichtung zur politischen Überzeugungsarbeit – besonders

2 Ich fasse hier meine Erfahrungen im Hamburger Lehramtsstudium 1969–1975 zusammen, selbstverständlich ohne den vermessenen Anspruch, ein Urteil über eine komplette Generation zu fällen.

in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aber nicht nur dort. Auch im Lehrerzimmer, in Schulgremien und anlässlich politischer Bewegungs-Events verstanden wir uns als politisch Agierende und Meinungsträger in einem ganzheitlichen Sinne. Dass es gegen Ende des „roten Jahrzehnts" (Koenen, 2001) notwendig erschien, in einem halbamtlichen Dokument – nämlich dem sogenannten „Beutelsbacher Konsens" – dieser Übergriffigkeit gegenzusteuern, war kein Zufall (bpb, 2011). Angehörige der damaligen Schülergeneration spiegeln heute den jungen Lehrkräften von einst im Rahmen von Fortbildungsseminaren gern zurück, wie sich diese Interventionen auf Schülerseite anfühlten. Die Erzählung solcher Beeinflussungsversuche und ihres Scheiterns bietet für die Lehrerbildung wertvolle Gelegenheiten, in einen generationsübergreifenden Diskurs über das individuelle Berufsethos und pädagogische Wirkungsannahmen zu treten. Dazu muss sie allerdings bereit sein, am negativen Beispiel zu lernen und der Narration Raum zu lassen.

Bis heute hält sich die Beliebtheit der „politischen" Fächer in Grenzen. Ein Indikator für die besondere Problematik dieser Fächer ist, dass sie selbst in unseren Tagen z.B. beim Deutschen Schulpreis und beim Förderprogramm Demokratisch Handeln eine erheblich geringere Rolle spielen als man es von ihnen erwarten dürfte (Beutel, 2009).

Hier stoßen wir jedoch auf eine weitere Reflexionslücke, die zum Gegenstand wissenschaftlicher Rekonstruktion vergangenen Schulgeschehens werden könnte. Denn es gibt noch gewichtigere Ursachen für die Ausblendung des realen Lehrerverhaltens als nur das Tempo der Geschichte oder das Desinteresse an Narration. Die 1972 begonnene Berufsverbote-Politik hat im Schulwesen der alten Bundesrepublik die Frage „Mit welcher Einstellung unterrichtest du?" in den Ermittlungsfokus der Sicherheitsorgane gerückt. Solch eine Situation ist einer offenherzigen Selbstreflexion nie günstig. Es gab in westdeutschen Lehrerkollegien noch in den achtziger Jahren erhebliche Vorsicht, wenn es um Themen und Vorgehensweisen des eigenen Unterrichts ging. Nach der Wende 1989 gab es in den fünf neuen Bundesländern spezielle Maßnahmen gegen Staatsbürgerkundelehrer/-innen. Professionelle Systemtreue gegenüber dem SED-Staat durfte hier eher vermutet werden als in anderen Fächern. Auch diese Erfahrung kann die betroffene Lehrkraft verstummen lassen und die Rekonstruktion individueller Lehrerselbstbilder erschweren. Fortbildungseinsätze in Thüringen, Sachsen und Mecklenburg im letzten Jahrzehnt haben mir das eindringlich vor Augen geführt. Vom ausführenden Organ des Staates (Objektrolle) ruckartig in die Situation der persönlichen Verantwortung (Subjektstatus)

überführt worden zu sein, hat sich in vielen Berufsbiographien wie ein Kainsmal eingeprägt.

Die List der Vernunft

Die überschäumende Subjektivität der systemkritischen Akteure unter dem westlichen Lehrernachwuchs in den siebziger Jahren brauchte sich die Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung nicht zu stellen – sie definierte sie auf ihre Weise –, wohl aber diejenige nach ihrer öffentlichen Rechenschaftspflicht. Im System und gegen das System zu sein, war die Paradoxie, deren schmerzenden Knoten wir ständig spürten und der einen dauernden Neben-Diskurs der politischen Selbstrechtfertigung nach sich zog. Nicht Wenige zogen daraus die Konsequenz, dem Lehrberuf in Schule oder Wissenschaft den Rücken zu kehren und sich auf dem flachen Lande einer unschuldigeren Tätigkeit zu widmen.

Spätestens jedoch mit den nächsten Zeugnissen, einer Schulratsvisite oder einem Disziplinarfall kam die quälende Frage wieder auf uns zu. Ohne „hoheitliches" Handeln war der Beruf nun einmal nicht auszuüben. Die politische Auseinandersetzung mit der Schulobrigkeit und dem Ministerium konnte hart geführt werden und wurde es auch – übrigens von beiden Seiten. Ein Staat kann keinen Humor haben; aber manchmal wäre es besser gewesen. Dass am Ende eine durchaus verfassungsgemäße Unterrichtspraxis dabei herauskam, ist Faktoren zu verdanken, über die es im Folgenden gehen soll – am wenigsten jedoch den Lehrplänen. Das war selbst in den neunziger Jahren noch so. Die Hoffnung der Kultusministerien, über Stoffpläne Unterricht und vor allem Lehrerverhalten steuern zu können, schlug fehl. Zwar gab es in den wilden siebziger Jahren Versuche, demokratische Selbstverständlichkeiten wie das Pro-Contra-Prinzip, den Meinungspluralismus und das Überwältigungsverbot explizit festzuschreiben; diese Konstruktion konnte jedoch selber als Herrschaftsmachination „entlarvt" werden. Fast jedes Thema konnte zum disziplinarischen Zankapfel werden. Schon den Vietnamkrieg im Unterricht zu behandeln führte nicht selten zu amtlichen Schikanen gegen Lehrkräfte. Doch zum „Agent Orange" konnte es moralisch kaum ein Einerseits-Andererseits geben. – Zweifellos, die Bundesrepublik war in dieser Zeit zwar ein Rechtsstaat, aber sicherlich kein vorbildlicher.

Ein ganz elementarer, erfrischender Faktor hat letztlich geholfen, die Dinge zum Besseren zu wenden: die Widerstandskraft der Schülerinnen und Schüler. Hieran hat die Schule nur wenig Verdienst. Günstig waren vielmehr die Vulgarisierungen der Achtundsechziger-Lehren bei den politischen Epigonen

(„Achtundsiebziger“), die Gegenmacht der Neuen sozialen Bewegungen, die Pluralisierung der Lebensstile, das Selbstbewusstsein der DDR-Bürgerrechtsbewegung – und vor allem jene neuartigen Emanzipationsvorgänge in der reiferen Zivilgesellschaft, die Pierre Rosanvallon (2010) analysiert hat.

Unerschrockene Kinder und Jugendliche wagen in deren günstigem Klima eine Kardinalfrage zu stellen, die bis dahin tabu war: die nach der Qualität des Unterrichts. Die charmanteste Nötigung, die die berufliche Selbstregulation der Lehrenden vorantreibt, ist die freundlich-taktvolle Auskunft der Lernenden, dass der Unterricht entwicklungsbedürftig sei. Und schließlich müssen sie es ja wissen. Anders als die punktuell hospitierende Schulleitung, die Schulaufsicht oder die Schulinspektion sind sie Dauerzeugen meines Unterrichts. Ihr Unverständnis trotz fortlaufender, heftiger werdender Unterrichtsbemühung kann drei Gründe haben: 1. Sie können es einfach nicht. 2. Sie wollen es einfach nicht. 3. Man kann mich einfach nicht verstehen.

Es ist in der Regel die Annahme Nr. 3, die die größten Chancen zu einer Qualitätsentwicklung bietet.

Subjekt und Objekt

Das Problem ist, dass die Schulverwaltungen die Komplexität der hier zutage tretenden Subjekt-Objekt-Dialektik noch nicht erschlossen haben. Dabei ließe sich das sterile Gegenüber von Lehrersubjekt und Schülerobjekt so schön auflösen. Lehrende und Lernende sind Subjekte und Objekte eines gemeinsamen Prozesses. Das Lernen wird zu einem Dialog, in dem die Rolle und Bedeutung des Schülers/der Schülerin auch darin liegt, ihn mitzusteuern. „Demokratie“, sagt mein Kollege Karsten Patzer vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, „findet auch im Mathematikunterricht statt.“

Bildungspläne und Kerncurricula steuern nur dann das Handeln der Lehrenden, wenn sie pädagogisch überzeugen. Um dies zu können, müssen sie Werte kommunizieren und Verfahrensvorschläge machen, mit denen sich die Schule einer selbstbewussten demokratischen Republik sehen lassen kann. Nachhaltig überzeugen können sie aber erst, wenn sie eine konsistente Bildungsphilosophie enthalten, mit der sich die Lehrenden identifizieren können. Solche Ansätze gibt es durchaus:

Allerdings muss sich eine Bildungsverwaltung auch Rechenschaft darüber ablegen, welche Ressourcen an Dissemination, Überzeugungskraft, öffentlicher

Beratung, Praxiserprobung usw. nötig sind, um solch einen Bruch mit der traditionellen Belehrungsanstalt zu einem positiven Ergebnis zu führen. Auch im Austausch mit den Kultusbehörden über lerntheoretische Innovationen wollen Lehrkräfte als Bildungsträger anerkannt werden. Sie dürfen nicht auf die Rolle des Unterrichtstechnikers oder Methodenzauberkünstlers reduziert werden. Unterricht ist kein Hokuspokus, die Schule kein Zirkus.

„Menschen lernen, indem sie Erfahrungen mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt sowie mit sich selbst machen, diese Erfahrungen verarbeiten und sich selbst verändern. Lernen ist somit ein individueller, eigenständiger Prozess, der von außen nicht direkt gesteuert, wohl aber angeregt, gefördert und organisiert werden kann. In Lernprozessen konstruiert der Lernende aktiv sein Wissen, während ihm die Pädagoginnen und Pädagogen Problemsituationen und Methoden zur Problembearbeitung zur Verfügung stellen."
Bildungsplan Hamburg, 2010, Teil 1.3

Zur Bildung als professioneller Tätigkeit gehört eine relativ hohe Autonomie der Tätigen. Die Steuerung eines Lehrkörpers ist insofern ein unglaublich viel schwierigeres Unterfangen als die Steuerung einer militärischen oder administrativen Einheit. Fraglich ist, ob sie überhaupt im Sinne linear wirksamer Direktiven möglich ist.

Zu untersuchen sind die Wirkungsannahmen der Bildungsverwaltungen über sich selbst. Sie liegen in expliziter Form meistens nicht vor. Eine Verwaltung gibt nicht preis, was sie über sich selber denkt. Wir können uns den Kultusministerien und Schulämtern daher nur im Explorationsmodus nähern und aus ihrem Verhalten Rückschlüsse auf ihr Menschenbild und ihre Annahmen über die eigene Wirksamkeit ableiten.

Rationalitätsgrenzen der Innovation

Steuerungsversuche erfolgen in der Regel ohne eine kohärente Steuerungstheorie. In manchen Bundesländern wurden in den letzten Jahren so häufig neue Bildungspläne verordnet, dass sich in den Lehrerzimmern die bedächtige Haltung „Erst mal abwarten!" zu einer Lebensphilosophie verfestigt hat. Das Tempo der Innovation auf der Verwaltungsseite steht im reziproken Verhältnis zum Tempo der schulischen Veränderung. Wenn Gesetze und Richtlinien eine immer kürzere Geltungsdauer haben, wird seitens der Ausführenden die politische Leitung als fahrig und unzuverlässig wahrgenommen. („Die wissen nicht, was sie wollen.") Auch die Implementationspraxis lässt häufig darauf schließen, dass die Verwaltung an den nachhaltigen Effekt ihres Tuns nicht glaubt. So wird der epochale Paradigmenwechsel von der Stoff- zur Kompetenzorientierung zuweilen auf der Basis einer einmaligen Fortbildungsveranstaltung nach Dienstschluss versucht, und den teilnehmenden Lehrkräften wird eine Handrei-

chung mitgegeben. Auf der Fortbildung erklärt ein Beamter, was nunmehr verbindlich ist. Zu beobachten ist in der nachsorgenden Beratungspraxis, dass die Lehrkräfte die Kompetenzkataloge wie Stofflisten lesen und als solche missverstehen. Dringend notwendig wäre also eine Reformfolgenabschätzung in der frühen politischen Planungsphase. Wo eine Reform genügend konsensualen Rückhalt bei den Umsetzenden gefunden hat, sollten realistische Verträge über die verbindliche Laufzeit vereinbart werden.

Mit der Kompetenzorientierung ist eine der tiefgreifendsten Unterrichtsreformen der letzten Jahrzehnte eingeleitet worden, die jedoch in der Luft hängen bleibt, weil eine Strategie der langfristigen Verankerung in den Schulkollegien fehlt. Wir stehen vor dem Phänomen, dass Bildungsverwaltungen nicht in der Lage sind, einen tieferen, bildungsphilosophisch fundierten Reformdiskurs zu initiieren, der die Lehrerschaft erreicht. Barbara Malak von der International Association for the Evaluation of Educational Achivement (IEA) hat in einem Vortrag über die Wirksamkeit von Civic Education darauf hingewiesen, dass es ratsam ist, systematisch zwischen 1. dem strategischen Vorsatz von Bildungseinrichtungen, 2. seiner Umsetzung in den Curricula und 3. der Anwendung derselben in der Schulpraxis zu unterscheiden (Malak, 2012). Der Schritt von 2. zu 3. wird jedoch oft nicht vollzogen.

Das Manko, „unten“ nicht anzukommen, hat hinsichtlich der Bildungsplan-Implementation eine Ursache darin, dass ein neues Lehrerleitbild („Lernberater“ etc.) entwickelt wurde, welches mit dem alten Selbstverständnis als autonomer Bildungsakteur kollidiert. Eine Funktion in einem komplexen Getriebe aus fein abgestimmter Unterrichtstechnologie und begleitendem Bildungsmonitoring auszuüben, erfordert ein deutlich anderes Selbstverständnis als das des individualistisch agierenden Studienrats. Wo der Schulleitungszugriff auf das individuelle Fortbildungsdeputat der Lehrkräfte zur Gewohnheit wird, können Personalentwicklungsbedarfe und individuelle Bildungsaspirationen miteinander in Konflikt geraten. Einerseits sollte man persönliche Weiterbildungswünsche nie dämpfen. Andererseits ist eine Bildungsmaßnahme gegen den Willen der Betroffenen schon ganz allgemein kaum realisierbar; speziell bei Lehrkräften ist sie gänzlich aussichtslos.

Die Banalisierung der Profession

So betrachtet, hatten sowohl der eingangs porträtierte Lehrmeister als auch die Nach-68-Junglehrkraft persönliche Freiheiten in der Berufsausübung, die die Lehrkraft der Gegenwart nicht mehr hat. Unser Dilemma in der Schulqualitäts-

entwicklung besteht darin, dass wir einerseits das Rad der Geschichte nicht zurückdrehen können, ohne der Selbstgerechtigkeit der Unverbesserlichen zu neuem Glanz zu verhelfen. Andererseits können wir nicht glauben, dass eine fabrikmäßig inkorporierte Lehrkraft, die sich in einem Rahmen von Standards und Rastern bewegt, ein subjektives Bildungsverständnis pflegt, das sich an Kants berühmter Aufklärungsdefinition orientiert (Kant, 1974).

In der Tat scheinen Bildung und Emanzipation bei den konkreten Individuen auseinanderzufallen. Meine Einblicke in die Bereiche öffentlichen Engagements machen mich in dieser Hinsicht seit Jahren besorgt. Die Lehrerschaft, einst von Kanzler Schmidt der zu großen Parlamentsaffinität geziehen, taucht immer weniger auf. Ruft der Erste Bürgermeister der Freien und Hansestadt z.B. zu einer großen Kundgebung gegen den Neonazismus am 2. Juni 2012 auf, so ist – auf der Eröffnungsdemonstration – die Zahl der sich beteiligenden Lehrkräfte sehr überschaubar. Das gleiche gilt für politisch-kulturelle Veranstaltungen zu anderen Zeiten, selbst wenn das Thema gut zum Schul-Curriculum passt. Auch die politische Aktion hat ihren Nimbus als Gesellungs- und Bildungsmöglichkeit verloren. Das gilt für größte Teile der heutigen Junglehrer/-innenschaft. „Wenn ich dann im Referendarsseminar in die Runde hineinfrage“, sagte mir eine Ausbildungsleiterin unlängst, „was denn das persönliche Motiv sei, Lehrer/-in zu werden, außer der Kinderliebe, dann kommt da meistens gar nichts.“ In Achtundsechziger-Deutsch ausgedrückt, könnte man sarkastisch bilanzieren: Entpolitisierung auf breiter Front. Eine gesellschaftliche Verantwortung wird nicht mehr wahrgenommen, die politische Selbstdefinition wird zur Ausnahmeerscheinung. Lehrer wird zu einem Beruf wie jeder andere.

Welche Lehrkräfte braucht die Republik?

Ob die Lehrkräfte am politischen Leben teilnehmen, ob sie jenseits der Berufstätigkeit gesellschaftliche Verantwortung übernehmen (können), ist keine unwichtige Frage. Sie wird noch wichtiger, wenn wir auf die neue Definition der Schule schauen, umwelt- und umgebungsbewusster Teil einer Bildungspartnerschaft zu sein. Unter Schulentwicklungsfachleuten verschiedenster Couleur besteht Konsens darin, dass die Schule sich nicht als Schonraum abkapseln darf. Die Schule von heute wendet sich der Gesellschaft zu; sie hat mit deren Problemen zu kämpfen, gewiss, aber sie besorgt sich von ihr auch die Expertise, die sie selber nicht hat.

Die Träger außerschulischer Bildung haben sich längst zu einem unüberhörbaren Konzert zusammengefunden, in dem die Schule mitspielen kann – oder

nicht. Vorhaben der Demokratie- und Menschenrechtsbildung werden heute von einflussreichen Institutionen jenseits des staatlichen Bildungswesens realisiert – von der Körber-Stiftung über die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung bis hin zum Bundespräsidialamt oder zum American Jewish Committee. Die Preise des Förderprogramms Demokratisch Handeln, die Roundtables der Körber-Stiftungs-Initiative „DemokratieErleben“ sind Beispiele dafür.

Diese Aktivitäten spielen sich oft in einer internationalen Kooperation ab, die vom Regelsystem der Schule bisher kaum wahrgenommen werden. So haben sich die 47 Mitgliedsstaaten des Council of Europe im Jahr 2010 auf eine „Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ verständigt, in der sie sich zu einer partnerschaftlichen Kommunikation und Kooperation mit Bildungsträgern der Zivilgesellschaft verpflichten (Council of Europe, 2010). Die Lehrerrolle steht dort in einem Kontext demokratischer Selbstgestaltung der Schule:

> „In allen Bildungsinstitutionen sollten die Mitgliedstaaten die demokratische Governance nicht nur als eine per se wünschenswerte und nutzbringende Führungsmethode fördern, sondern auch als ein praktisches Mittel, um Demokratie und Respekt vor den Menschenrechten zu lernen und zu erleben. Sie sollten, mit den geeigneten Mitteln, die aktive Beteiligung der Lernenden, des Bildungspersonals und der verschiedenen Interessenvertreter, einschließlich der Eltern, an der Leitung der Bildungsinstitutionen fördern und unterstützen.“ *Council of Europe, 2010, Teil III, Absatz 8*

Wir schauen mithin auf ein beeindruckendes Spektrum von Möglichkeiten der Demokratisierung einer Institution, die im Wettbewerb mit anderen Teilen der Gesellschaft vor der Frage steht: Bin ich eigentlich ein Vorbild? Es liegt nahe, den folgenden Grundsatz zu formulieren: In einer zukunftsfähigen demokratischen Gesellschaft ist die Schule demokratischer als der Durchschnitt der übrigen Institutionen. Denn sie muss ja als Einrichtung Vorbild sein für andere gesellschaftliche Bereiche und insofern mit gutem Beispiel vorangehen.

Kein Zweifel – das „Programme for International Student Assessment“, dessen Abkürzung PISA in Deutschland für eine revolutionäre Wende hin zu einem Bildungsmonitoring und einer systematischen Qualitätsentwicklung steht, hat mit dazu beigetragen, dass wir diesen kritischen Blick überhaupt entwickeln konnten. Die Verengung des prüfenden Blicks jedoch auf die sogenannten toolbezogenen Kompetenzen – Lesen, Schreiben, Rechnen – hat die gesellschaftlichen Handlungskompetenzen völlig in den Hintergrund treten lassen. Gerade das, was an den OECD-Schlüsselkompetenzen demokratieförderlich ist, was also das humane und friedliche Zusammenleben in einer heterogenen Welt fundiert, kommt in den Testbatterien nicht vor (Rychen & Salganik, 2003).

Wenn in Deutschland und andernorts wieder einmal Aufregung herrscht, weil neue PISA-Ergebnisse unterwegs sind, sollte sich diese Aufregung nicht auf die fachliche Schülerleistung beschränken. Genauso wichtig sind Fragen wie: Was leistet die Schule? Gibt sie den Demokratinnen und Demokraten von morgen eine Lerngelegenheit, die wirklich motiviert und trainiert? Lässt sie den Ernstfall echter Mitentscheidung zu? Gibt es Gelegenheit, Verantwortung für wesentliche Angelegenheiten zu übernehmen? Lernen die Kinder und Jugendlichen anhand von Methoden und Mitteln, die ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstvertrauen fördern? Partizipieren sie an der Auswahl der Inhalte und der Formen des Lernens? Gibt es einen Klassenrat als demokratisches Übungsfeld? Existiert ein Schüler-Lehrer-Feedback-System? Ist die Schule in der Lage, mit Konflikten umzugehen? Gibt es ein Benchmarking bezüglich der Mitwirkung von Eltern? Und ganz übergreifend: Sieht die Schule ihre Schüler/-innen nur als Schüler/-innen oder auch und vor allem als künftige aktive Bürger/-innen einer demokratischen Republik?

Dabei können die OECD-Schlüsselkompetenzen für eine demokratiepädagogische Öffnung des Beurteilungshorizonts durchaus in Anspruch genommen werden. Mit ihnen ist es gelungen, die Bedingungen für ein gelingendes Leben in einer vielfältigen Weltgesellschaft zu beschreiben. “The ability to relate well to others” – die Fähigkeit, gute Beziehungen mit anderen zu pflegen – ist ein ebenso schlichtes wie faszinierendes Beispiel für eine Kompetenz, die sich als Gegenkonzept zum Freund-Feind-Denken versteht, also auch zum politischen oder religiösen Fanatismus mit seiner Schwarzweißmalerei und seiner Abgrenzungssucht.

Der normative Kern der Pädagogik

Dazu gehört jedoch ein Aufwachsen ohne Gewalt, ohne Erniedrigung und Beschämung. Eine Schule muss übrigens gar nicht brutal oder tyrannisch sein, um ihre Schülerinnen und Schüler zu beschämen. Beschämung geschieht schon, wenn sie die Leistungsbeurteilung ohne pädagogisches Verantwortungsgefühl betreibt. Auch in der stillen Kränkung oder Verzweiflung, in der simplen Nichtbeachtung kann – das zeigen uns die Massaker an deutschen und amerikanischen Schulen – der Keim einer Katastrophe liegen.

Das gilt auch für die jungen Rechtsextremisten mit den Brandsätzen in ostdeutschen Gemeinden. Am Anfang stand bei ihnen nicht die Lektüre von „Mein Kampf“, sondern ein fatales Zusammenspiel aus Fremdenhass, sozialer Ver-

zweiflung und den Sozialisationsbedingungen eines abgeschotteten Polizeistaats namens DDR.

Die meisten jungen Menschen, die sich einer extremistischen Strömung verschreiben, haben eine Wut, einen Hass auf die Gesellschaft entwickelt, auf den Staat, auf anders aussehende Menschen, auf Schwache und Minderheiten. Die Schule hat die Pflicht, alles zu tun, um diesen Jugendlichen ein positives Gegenstück von Zusammenleben zu bieten und damit einen Anreiz zur Deradikalisierung: menschlich, fair, einfühlsam und vor allem die eigene verschüttete Fähigkeit zum moralischen Empfinden wieder hervorholend.

Wozu sonst sollte die Pädagogik da sein, wenn sie sich für diese elementarsten Voraussetzungen menschlichen Zusammenlebens nicht zuständig fühlt? Soll sie dies leisten, dann muss das Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen das Bewusstsein über die eigene gesellschaftliche Verantwortung mit einschließen. Das geht jedoch nur, wenn wir ihnen zubilligen, was wir auch ihren Schülerinnen und Schülern einräumen würden:

> „Aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden."
> *(Kant, 1784)*

Literatur

Arendt, H. (1958). Die Krise in der Erziehung. In U. Ludz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken* (S. 255–276), Bd. 1. Bremen: Angelsachsen-Verlag.

Beutel, W. (2009). Unterricht und Schulentwicklung? Bausteine demokratischer Schulkultur. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung* (S. 81–110). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bildungsplan Hamburg (2010). *Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11). Lernbereich Gesellschaftswissenschaften*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung.

bpb (2011): Beutelsbacher Konsens. URL http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens [06.02.2013]

Council of Europe (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Deutsche Arbeitsübersetzung 2012). Strasbourg: Council of Europe.

Illich, I. (1973). *Entschulung der Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.

Kant, I. (1974). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783) In E. Bahr (Hrsg.), *Was ist Aufklärung*. Stuttgart: Reclam.

Kant, I. (1784). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, 6. Satz, http://gutenberg.spiegel.de/buch/3506/1 [06.02.2013]

Koenen, G. (2001). *Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967–1977*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Malak, B. (2012). *Civic and Citizenship Education in Times of Change: Curriculum and Its Implementation*. Warsaw: European School of Governance.

Rosanvallon, P. (2010). *Demokratische Legitimität. Unparteilichkeit – Reflexivität – Nähe*. Hamburg: Hamburger Edition.

Rychen, D. & Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Prof. Dr. Joachim Kahlert, geb. 1954

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik sowie Direktor des Münchener Zentrums für Lehrerbildung an der Universität München. Arbeitsschwerpunkte: Grundschulpädagogik, Didaktik des Sachunterrichts, Lehrerbildung.

Joachim Kahlert

Kritische Anmerkungen zur Bildung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Demokratie

Die Lehrerbildung bietet seit einigen Jahrzehnten ein ergiebiges Feld für Kritik. Die Vielzahl der Fächer und Institutionen, die an ihr beteiligt sind, macht es leicht, Defizitanzeigen mit Bedeutung aufzuladen und Aufmerksamkeit zu wecken. Zudem ist das gesellschaftliche Interesse an einer hochwertigen schulischen Bildung groß. Lehrerinnen und Lehrer haben Einfluss auf Lernerfolg und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. So ist es naheliegend, von der Lehrerbildung zu erwarten, das dafür notwendige Können und Wissen grundzulegen und berufsbegleitende Angebote zur Spezialisierung, Vertiefung und Erweiterung zu machen.

Die vielfältigen Aufgaben von Lehrkräften, wie Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren, begünstigen allerdings auch überzogene und widersprüchliche Erwartungen an den Beruf (vgl. Rothland & Terhart, 2007, S. 17ff.) – und damit auch an die Lehrerbildung. Zudem impliziert „Bildung“ als allgemein anerkanntes Leitziel für Lernen in Schule und Hochschule auch Vorstellungen über wünschenswerte Entwicklungen sowohl des einzelnen als auch der Gesellschaft. Die damit verbundenen Wertorientierungen spielen nicht nur für die Auswahl von Lerninhalten eine Rolle, sondern auch für die Gestaltung von Bildungsprozessen: Werden Spielräume für Individualität und Eigensinn geschätzt und verteidigt oder als Folge von Optimierbarkeitsvorstellungen über den Zusammenhang von Lehren und Lernen eingeschränkt?

Im Folgenden wird zunächst daran erinnert, dass der Lehrerberuf in einer demokratischen Gesellschaft in einem wertgebundenen Kontext ausgeübt wird. Dann wird die Vorstellung diskutiert, Lehrerbildung sei durch kompetenzorientierte Forschung zu optimieren. Schließlich wird auf das Risiko eingegangen, dass sozialtechnische Steuerungseingriffe, die sich mit dem Argument der Qualitätssicherung von Hochschulen und Universitäten legitimieren, die Entwicklung einer akademischen Monokultur begünstigen, die zwar systemaffinen Output produziert, aber an Belangen der Lehrerbildung vorbeigeht.

Schule und Demokratie – zur Wertgebundenheit des Lehrerberufs

Eine für alle Kinder und Jugendlichen verpflichtende Schule ist eine gesellschaftliche Errungenschaft mit einem hohen demokratischen Potenzial. „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenförde, 1976, S. 60); er kann nur bestehen, wenn „die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert“ wird (ebd.). Eine wichtige Funktion dabei spielt die allgemeinbildende Schule. Sie überlässt die Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen nicht den Zufällen der Geburt und den partikularen Interessen, Erfahrungen und Bildungsvorstellungen, die in mikro-sozialen Nahräumen herrschen.

In der heutigen demokratischen Gesellschaft besteht der am Ideal der Chancengerechtigkeit orientierte Anspruch, allen Kindern und Jugendlichen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu öffnen, die ihre Persönlichkeit nach Maßgabe von Anlagen, Fähigkeiten, Interessen und Leistungsbereitschaft fördern. In dem Maße, wie der Schule dies gelingt, ermöglicht sie die Teilhabe aller am kulturellen Kapital. Wissen, Reflexionsmöglichkeiten und ästhetische Verfeinerungen gehören ebenso dazu wie die Erfahrung wertschätzender Interaktionen. In einer heterogenen Welt mit ihren zahlreichen konkurrierenden Lebensstilen schafft Schule somit eine Basis für die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung, die wiederum Grundlage für demokratisches Handeln ist (vgl. z.B. Patzelt, 2008, S. 119f.). In diesem Sinne bietet sie ein Kerncurriculum für Demokratie und Kultur an.

Zu Recht wurde daher der Lehrerschaft auch die Rolle von „Agenten“ des Zivilisationsprozesses zugeschrieben (vgl. Adorno, 1971, S. 84). Ihre Tätigkeit im Bereich der öffentlichen Schulen hat hoheitlichen Charakter (vgl. Füssel, 2011, S. 90f.) und wird mitunter von höchsten Repräsentanten des Staates (z.B. Köhler, 2007) sowie von überstaatlichen Einrichtungen in ihrer grundlegenden

Funktion für die Entwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens gewürdigt (z.B. Delors, 1996).

Man mag das als Pathos abtun und vor Überforderung des Bildungs- und Erziehungsauftrags warnen. Doch in modernen, offenen Gesellschaften gibt es keine andere Institution, die kontinuierlich und verlässlich die Aufgabe übernimmt zu versuchen, allen Kinder und Jugendlichen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten für ein zivilisiertes Zusammenleben unter den Bedingungen zunehmender Heterogenität und Komplexität zu vermitteln.

Im Pathos, der die Aufgaben von Schule gelegentlich begleitet, spiegelt sich „ihr moralischer Ernst" (Adorno, 1971, S. 90) wider. Schule hat den Auftrag, „die Wertgebundenheit des freiheitlichen Gemeinwesens in den Verständnishorizont der Lernenden zu bringen" (Detjen, 2008, S. 202). Die Schulgesetze und Lehrpläne aller Länder der Bundesrepublik Deutschland bringen dies mit Zielsetzungen wie Förderung von Toleranz, Verantwortungsbereitschaft, Solidarität und Partizipation zum Ausdruck.

Im Rahmen dieses Beitrags würde es zu weit führen, die dafür notwendigen professionellen Einstellungen, Fähigkeiten und Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zu diskutieren. Anschlussfähige Überlegungen dazu finden sich unter anderem in speziell demokratiepädagogischen Ansätzen (vgl. Erckrath, Edelstein & Kuper, 2012; Fauser, Rißmann & Weyrauch, 2012), in Überlegungen zur partizipativen Schulentwicklung (vgl. Abs & Huppert, 2012) und in Konzeptionen für die politische Bildung (vgl. Weißeno, 2008). Sie zielen darauf ab, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Handlungsspielräume souverän nutzen, geleitet von fachlicher Expertise, fachdidaktischem Können und pädagogischer Urteilsfähigkeit. Allerdings besteht heute die Gefahr, mit Vorstellungen über die Optimierbarkeit von Bildung diese Handlungsspielräume einzuschränken.

Zur Kritik von Vorstellungen evidenzbasierter Optimierbarkeit

Im Mainstream bildungswissenschaftlicher und -politischer Diskurse spielt seit geraumer Zeit die Orientierung auf Kompetenzen eine zentrale Rolle. Kompetenzorientierung erinnert daran, dass die Behandlung von Unterrichtsinhalten und das Philosophieren über Bildungsziele allein noch keine zufriedenstellende Bildungsqualität schafft. Sie regt an darüber nachzudenken, wie das jeweilige Bildungsangebot inhaltlich und methodisch zu gestalten ist, damit nicht nur Stoffpläne erfüllt, sondern nachhaltig verfügbares Wissen zu Können und Verstehen führt.

Wie schon vielen Leitideen in Bildungsdiskursen, droht auch der Kompetenzorientierung das Schicksal, dass die gute Kernidee überstrapaziert wird und ihren aufklärerischen Charme verliert. Ob bei der Überarbeitung von Lehrplänen, in Auseinandersetzungen über den Ertrag von Schule und Unterricht oder in Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung: Allerorten werden Kompetenzmodelle konstruiert, skizziert, beforscht, debattiert, obwohl niemand weiß, ob dabei mehr herauskommen wird als Daueraufträge für Modellentwickler und -evaluatoren.

Durchaus aufwändig konstruierten Kompetenzmodellen für die Lehrerbildung wurde schon vor Jahren nachgesagt, ihnen fehle die Anbindung an ein Modell professionellen Handelns speziell für den Lehrerberuf (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 478f.). Auch Jahre später hat sich nichts Wesentliches geändert. So wird kritisiert, der Kompetenzbegriff würde uneinheitlich verwendet. Weder seien der Stellenwert von überfachlichen und fachspezifischen Kompetenzen klar noch die Wege, wie Erkenntnisse der Forschung in Inhalte und Organisation der Lehrerbildung Eingang finden (vgl. Frey & Jung, 2011, S. 561).

Daher mag es zunächst verständlich erscheinen, wenn mit Blick auf die Lehrerbildung gefordert wird, sich bei der Bestimmung von Kompetenzen für professionelles Lehrerhandeln auf Unterricht als „das Kerngeschäft der Schule“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 473) zu besinnen und der Forschung die Aufgabe zugeschrieben wird, die in Schule und Unterricht stattfindenden „Vermittlungsprozesse theoretisch und empirisch aufzuklären und damit zu ihrer Optimierbarkeit beizutragen“ (ebd., S. 473). Allerdings scheint gerade die empirisch-quantitativ orientierte Bildungsforschung heute Gefahr zu laufen, die Optimierbarkeit des sozialen Geschehens Unterricht zu überschätzen.

Lehrerhandeln ist auf ein dynamisches und komplexes soziales Geschehen ausgerichtet und in hohem Maße situationsabhängig: Vorwissen und Können der Schülerinnen und Schüler, die zur Verfügung stehende Zeit, vorhandene Medien, aktuelle Geschehnisse konstituieren ein Handlungsfeld, das von Klasse zu Klasse und von Stunde zu Stunde variiert. Die Entscheidungen, die dabei zu treffen sind, lassen sich nicht allein zweckrational optimieren, denn sie sind auch Ausdruck von Wertorientierungen. Bereits die Frage, wie viel Zeit zum Erarbeiten, Üben, Anwenden und Vertiefen des Unterrichtsinhalts genutzt werden sollte, bringt Zielkonflikte mit sich. Das gleiche gilt für Differenzierungsmaßnahmen, diagnostische Beobachtungen oder für erzieherische Interventionen. Widmet man sich den Lernschwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler oder behält man den Lernfortschritt der gesamten Klasse im Auge? Am bes-

ten beides, aber für die dabei notwendigerweise zu setzenden Schwerpunkte gibt es kein Optimierungskriterium. Pädagogische Ressourcen wie Zeit und Aufmerksamkeit stehen nicht beliebig zur Verfügung und deshalb sind auch im differenzierten Umgang mit Heterogenität selbst von der versiertesten Lehrkraft Entscheidungen erforderlich, von denen einige Schülerinnen und Schüler mehr, andere weniger profitieren. An wem soll man sich ausrichten?

So wird zu Recht darauf hingewiesen, denkbar seien „ganz unterschiedliche Muster erfolgreichen Unterrichts" (Helmke, 2009, S. 170). Selbst Auswertungen von Metaanalysen, in die Zigtausende von Einzelstudien eingeflossen sind, geben keine Anleitung für die Herbeisteuerung von Lernerfolgen im Unterricht (vgl. Terhart, 2011), so dass vorsichtig gefragt wird, ob es für die „evidenzbasierte […] Entscheidungsfindung […] überhaupt ein Rationalitätskontinuum zwischen Erkenntnis einerseits und Entscheidung und Gestaltung andererseits gibt" (ebd., S. 291). Es lohnt sich auch in Bezug auf die Lehrerbildung diese Frage zu stellen.

Welche Konsequenz zieht man zum Beispiel für die Organisation der Lehrerbildung, wenn im Zusammenhang mit Befunden über den Mathematikunterricht dargelegt wird, es dränge sich „der Eindruck auf, dass – zumindest im Fach Mathematik – das fachliche Verständnis der unterrichteten Sachverhalte eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für einen verständnisorientierten Unterricht ist" (Baumert & Kunter, 2006, S. 493) und dass sich fachdidaktisches Wissen positiv auf die Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler und auf Lernfortschritte auswirkt (ebd.; Krauss, 2011, S. 184)?

Für die Gestaltung von Lehrerbildung gibt das keine neuen Orientierungen. Auch bisher wurde nicht ernsthaft in Frage gestellt, dass Mathematiklehrer ihr Fach beherrschen sollten und dass Verständnis für die motivationalen und kognitiven Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und Wissen über methodische Variationsmöglichkeiten nützlich sind. Doch auch im Lehramtsstudium ist Zeit ein knappes Gut. Folgt aus dem Befund, dass die fachwissenschaftlichen Anteile im Studium, die zum Beispiel für gymnasiale Lehrämter etwa um 80 Prozent liegen, ausgeweitet werden sollten? Und wie viel Zugewinn wäre auf der Basis der vorhandenen Erkenntnisse optimal – 82 Prozent oder gar auf 85? Welche anderen Bereiche der Lehrerbildung sollten dafür Anteile hergeben?

Die Qualität der Lehrerbildung entscheidet sich sicher nicht an der ohnehin nur geringfügig möglichen Variation von Anteilen der Disziplinen, die an ihr beteiligt sind. Vielmehr dürften Merkmale eine Rolle spielen, die in allen Lehr-Lernsitu-

ationen oder Bildungssettings bedeutsam sind: Passung zwischen den Voraussetzungen der Studierenden und dem Angebot, Kreativität der Dozenten, erkennbares Interesse am Lernfortschritt der Studierenden, Feedback auf Beiträge, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Abstraktion und Veranschaulichung, intellektuelle Stimulanz mit Anstößen zur Reflexion und zum Diskurs, Anregungen zur Anwendung des angebotenen Wissens.

Auch für die Lehrerbildung gilt, dass das Anwachsen von Forschungsbefunden nicht unbedingt Gestaltungssicherheit erhöht und Prozessqualität verbessert. Eher werden weitere interessante Forschungsfragen generiert. Um einige Beispiele anzuführen:

- In der Lehrerforschung haben sich verschiedene Ansätze ausdifferenziert wie der Persönlichkeitsansatz, der Expertenansatz, der strukturtheoretische Ansatz, der kulturtheoretisch-ethnographische Ansatz sowie die Praxis- und Aktionsforschung. Doch zwischen ihnen herrscht wenig Austausch (Tillmann, 2011, S. 238). Vielmehr werde zwischen einigen dieser Positionen eine „harte Kontroverse über die ‚Richtigkeit' der grundlagentheoretischen Prämissen" (ebd., S. 239f.) ausgetragen.
- Auch die Forschung in Ländern, in denen schon länger als in Deutschland experimentelle bzw. quasi-experimentelle Wirksamkeitsstudien durchgeführt werden, hat bisher keine Klarheit darüber gebracht, worauf mitunter gefundene Effekte der Lehrerbildung tatsächlich zurückzuführen sind (vgl. Hascher, 2011, S. 430).
- Die Bedeutung berufsbezogener Überzeugungen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer Schule und Unterricht gestalten, ist im Grundsatz nicht strittig. Doch wie solche Überzeugungen Handeln im Unterrichtsalltag im Zusammenspiel mit anderen wichtigen Elementen professioneller Kompetenz beeinflussen, ist nicht bekannt (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 490); begriffliche Unschärfen erschweren die Einordnung von Forschungsergebnissen (ebd., S. 489).

Man könnte die Liste heute diskutierter Desiderata in der Lehrerprofessions- und Lehrerbildungsforschung erheblich verlängern. Welche Motive spielen bei der Studienwahl eine Rolle? Wie kann das Zusammenspiel von erster und zweiter Phase effektiver gestaltet werden? Wie lässt sich Eignung für den Beruf prüfen? Welchen prognostischen Wert haben Persönlichkeitsvariablen? Mit jeder neuen Information werden weitere Fragen angestoßen, werden die Modelle komplexer, die Rechenkünste beeindruckender, der argumentative Aufwand subtiler.

„Ist es vernünftig, immer der wissenschaftlichen Vernunft zu folgen?“, fragt Ewald Terhart (2011, S. 291) und macht auf das Missverhältnis aufmerksam, dass sich die empirische Bildungsforschung mit ihrem Anspruch, Entscheidungsfindungen evidenzbasiert zu verbessern, immer differenzierter und breiter entwickelt hat, aber bisher nur minimale Erträge für die Bildungspraxis bringt (ebd.).

Man kann die Frage wohl weiterhin positiv beantworten, wenn man sich auf ein „nicht-instrumentelles Verhältnis zur objektivierenden Wissenschaft“ besinnt – so Jürgen Habermas im Gespräch mit Francis Fukuyama (Habermas & Fukuyama, 2012). Die Bildungspraxis, ob in Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Universitäten, ist zu komplex, um das Versprechen zu glauben, sie sei durch die Erträge einer bestimmten Forschungsrichtung optimierbar (vgl. Zierer, 2011).

Der Pariser Soziologe Bruno Latour hat dargelegt, dass „in Situationen, wo Innovationen wuchern, Gruppengrenzen unsicher sind und das Spektrum der zu berücksichtigenden Entitäten fluktuiert“ (Latour, 2007, S. 27), es das Schlimmste wäre, Heterogenität von vorneherein einzuschränken (ebd.). Damit ist recht genau auf den Punkt gebracht, was heute auch Hochschulen und Universitäten und damit auch die Lehrerbildung stärker zu beeinträchtigen droht als die vielen ungeklärten Fragen für interessante Forschungen.

Einengung von Gestaltungsspielräumen für die Lehrerbildung durch generalisierende Steuerungskriterien

Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten kann Studierende nicht auf alle mit dem Beruf verbundenen Herausforderungen konkret vorbereiten. Lehrerpersönlichkeit entwickelt sich nicht durch Aneignung von Handlungsrezepten nach dem Muster „Wie reagiere ich, wenn …?“. Von der akademischen Erstausbildung kann realistisch erwartet werden, dass sie dazu befähigt, sich mit den Anforderungen des Berufsfeldes kritisch und reflexiv, auf der Basis soliden Wissens und angemessener Theoriebildung, auseinanderzusetzen. Sie legt die Grundlagen dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer ihr Handeln auf einem hohen fachlichen und pädagogischen Niveau begründen und einordnen können und vor dem Hintergrund einer professionsgerechten Ethik befragen. Damit bereitet Lehrerbildung auf ein Handeln im Horizont fach- und bildungswissenschaftlich reflektierter Möglichkeiten vor.

Dies geschieht in der ersten Phase an Universitäten und Hochschulen unter heterogenen Bedingungen: Die Qualifizierung allein für die fachwissenschaftlichen Ansprüche einer Vielzahl von Schulfächern und Lernbereichen macht

die Beteiligung von weitaus mehr wissenschaftlichen Disziplinen als in allen anderen Studiengängen erforderlich. Deren Mitglieder erkennen in der Regel die Bedeutung einer guten Lehrerbildung durchaus an. Doch sie sind in hochspezialisierte akademische Communities eingebunden, in denen die Auseinandersetzung mit den speziellen und wandelnden Anforderungen des Lehrerberufs eher selten im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht. Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in der universitären Lehre auf Studierende des Lehramts einzustellen und dabei auch noch Unterschiede zwischen den Lehrämtern für Grundschulen, Förderschulen, Haupt- bzw. Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen zu berücksichtigen, unterliegt damit eher individuellen Neigungen als disziplinärer Pflege. Hinzu kommen Fachleute aus erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen wie Schulpädagogik, Schulpsychologie und Allgemeine Erziehungswissenschaft sowie aus Fachdidaktiken; damit kommen nochmals vielfältige Vorstellungen von Bildung, von den Möglichkeiten der Schule und damit auch vom Lehrerberuf ins Spiel.

Angesichts dieser Bandbreite benötigen die Akteure Spielräume, um den verschiedenen Ansprüchen, Gegebenheiten und Kooperationsmöglichkeiten gerecht zu werden – und sie mit Aussicht auf Erfolg zu verbessern.

In einem Fach lassen sich Kooperationsnetzwerke zwischen Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern nutzen. In einem anderen Fach müssen zunächst einmal geeignete und interessierte Lehrkräfte dafür rekrutiert werden. Manche Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Ausbildungsphase arbeiten hervorragend mit den Universitäten und Hochschulen zusammen, bei anderen müssen sich universitäre Mitglieder und Ausbilder der zweiten Phase erst eine gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit erarbeiten. Gleiches gilt für die Kooperation zwischen den lehrerbildenden Disziplinen innerhalb einer Hochschule mit einem akademischen Personal, das vergleichsweise mobil ist oder, angesichts üblicher Befristungen, sein muss. Hinzu kommen neue Anforderungen, wie derzeit im Zusammenhang mit Inklusion oder auch den digitalen Medien, die Innovationen erfordern, mit denen man nicht warten kann, bis eine evidenzorientierte Professionsforschung hinreichend sichere Befunde darüber liefert, wie die Integration dieser Anforderungen in die Lehrerbildung am besten zu bewältigen ist.

Schließlich macht auch die Heterogenität der Studierenden Flexibilität bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und bei der methodischen Durchführung von Veranstaltungen notwendig. Während in dem einen Seminar eine historisch orientierte Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf als Bereicherung der eigenen Perspektive wahrgenommen wird und auf große Diskussions- und Reflexi-

onsbereitschaft der Studierenden stößt, kann der gleiche Schwerpunkt in einer anderen Veranstaltung mit formal ähnlicher Teilnehmergruppe Desinteresse oder gar Unmut über die Praxisferne des Lehrangebots hervorrufen.

So ist gerade in der Lehrerbildung Flexibilität, Bereitschaft zu Erprobung verschiedener Wege, intensiver Austausch von Erfahrungen über Fachgrenzen und auch über Grenzen von Institutionen hinweg nötig. Dies macht es notwendig, für wissenschaftliche Arbeitsweisen Vielfalt zu akzeptieren und zu pflegen. Doch Vielfalt ist heute zunehmend gefährdet.

‚Peer-review' und ‚Impact-Faktoren', ‚internationale Sichtbarkeit' und ‚Drittmittelaufkommen' sind die generalisierend angewandten Kriterien, mit denen heute Wissenschaft und Forschung bewertet und zentralistische Steuerungseingriffe in Universitäten und Hochschulen gerechtfertigt werden.

‚Internationale Sichtbarkeit' mag für Disziplinen ein Qualitätsmaßstab sein, deren Gegenstand kumulative Erkenntnisfortschritte erlaubt und in denen eine formalisierte Fachsprache dem Fortschritt dient. Dies trifft in besonderem Maße auf die Naturwissenschaften, sehr viel weniger auf die Sozial- und Geisteswissenschaften zu, die über ihren Gegenstand mit Assoziationen, Metaphorik und speziellen Wortbedeutungen verbunden sind, die sich nur in der Muttersprache erschließen (Mocikat, 2007). Die standardisierende Ausrichtung auf ‚internationale Sichtbarkeit' bringt für viele Fächer daher die Gefahr des Verlusts an Argumentationstiefe mit sich. Sicher gilt nicht für alle Disziplinen, dass die Internationalität der Forschung ein „ausschließlich wirtschaftliches Argument" ist (Frühwald, 2001, S. 403f.). Aber es ist eben auch kein universales Qualitätsmerkmal, das über alle Disziplinen hinweg zu gelten hat.

Gerade in pädagogischen Handlungszusammenhängen und damit „im Kerngeschäft der Lehrerbildung" spielen grundlegende Orientierungsmuster eine Rolle, die kulturspezifisch ausgeprägt sind: Bildungsvorstellungen, Umgang mit dem Spannungsfeld von Individualität und Gemeinschaft, Wertorientierungen, Unterrichtstraditionen, Vorstellungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität bis hin zu Erwartungen an die Rolle des Staates bei der Sicherung eines leistungsfähigen Bildungssystems. Manche der damit verbundenen Fragen können besser in Zeitschriften, andere in Monografien, in Herausgeberbänden oder auch in Kongressberichten diskutiert werden. Die Fixierung auf ‚internationale Sichtbarkeit' erzwingt jedoch das Einlassen auf eine Publikationskultur, in der Aufsätze in Herausgeberbänden, Handbuchartikel, Lexikonartikel und Monografien wenig Bedeutung haben (vgl. Münch, 2011, S. 55ff.; ebd., S. 156ff.). Dabei

wurde längst und vielfach nachgewiesen, dass ‚Peer-review' und ‚Impact-Faktoren' schwache Indikatoren für wissenschaftliche Qualität sind. Zitationskartelle, mangelnde prognostische Kraft von Reviews im Hinblick auf die zukünftige Bedeutung von Beiträgen und schlicht auch oberflächliches Zitieren begrenzen ihren Wert als Indikator für wissenschaftliche Qualität (vgl. Lenzen, 2012, S. 16f.; Münch, 2011, S. 133ff.; Osterloh & Frey, 2009, S. 67ff.).

So wird mittlerweile in Frage gestellt, ob es überhaupt legitim ist, öffentliche Mittel für Wissenschaftsrankings zu verwenden, wenn die zugrundeliegenden Kriterien den Anforderungen der Objektivität, Validität und Reliabilität nicht gerecht werden können (Lenzen, 2012, S. 18). Dabei geht es um weit mehr als nur um die Fehlsteuerung der jeweils für Evaluationen verfügbaren Mittel. Schlimmer noch ist die Fehlsteuerung der Köpfe. Geforscht, entwickelt und vor allem publiziert wird nicht mehr so, wie es ein freier wissenschaftlicher Geist für wichtig und für verantwortbar hält, sondern so, dass man tatsächlichen oder auch nur vermeintlichen Definitionsmacht-Kartellen genügt.

Wenn vor allem ‚Peer-Review'-Publikationen gezählt, nach internationaler Sichtbarkeit gewichtet und Drittmittel addiert werden, dann ist es auch für die Mitglieder lehrerbildender Disziplinen nicht rational, mit Vertretern der zweiten Phase zeitaufwändig sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten auszuloten, Zeit in die fächerübergreifende Zusammenarbeit zu investieren, gemeinsame Projekte mit Studierenden an Schulen zu organisieren, mit Lehrern zu kooperieren, an Schulbüchern mitzuwirken oder gar an Publikationen in Zeitschriften und Büchern zu arbeiten, die auch von Lehrerinnen und Lehrern genutzt werden, um sich Anregungen für die Gestaltung von Schule und Unterricht zu holen. So mögen gut gemachte Lehr- und Lernmittel tausendfach am Tag eingesetzt werden und dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler Interesse an der Sache und Einsicht in den Sachverhalt gewinnen. Aber für den „Impact" des Autors wäre es besser gewesen, die Zeit dafür in einen Aufsatz zu investieren, der von einer Handvoll Experten gelesen und vielleicht auch mal zitiert wird. Nachwuchswissenschaftler, die die kostbare Fähigkeit haben, ausgezeichnete Lehrwerke für Schule und Unterricht zu erarbeiten, haben zurzeit keine Chance, sich damit für eine Professur in der Lehrerbildung zu profilieren. Dabei ist überhaupt nicht einzusehen, warum es weniger rational sein soll, für Lehrerinnen und Lehrer, den Führungskräften im pädagogischen Alltag, zu schreiben, als seine wissenschaftliche Expertise Evaluationsagenturen, Instituten für Vergleichsarbeiten oder „Bildungsräten" von Wirtschaft und Politik zur Verfügung zu stellen. Dass dies nicht zur Publikation von Rezepten führen muss, sondern als Beratungstätigkeit für hochqualifizierte Spezialisten angesehen werden

kann, ist an anderen Stellen ausführlich dargelegt worden (vgl. Kahlert, 2005, S. 850–852; Kahlert, 2007).

Die auf wenige Kriterien gestützte Output-orientierte Steuerung von Hochschulen generell als Qualitätssicherung zu verkaufen, ist zumindest in Bezug auf die Lehrerbildung eine Irreführung der Öffentlichkeit. Dort vernimmt man sicherlich gerne, dass auch in der Lehrerbildung hohe wissenschaftliche Standards gelten müssen. Dass dies aber dann konkret heißt, eher in Publikationen zu veröffentlichen, die – bestenfalls – von wenigen Fachleuten wahrgenommen werden, aber nicht in Zeitschriften, die auch Lehrerinnen und Lehrer erreichen, dürfte die an Schule und Lehrerbildung interessierte Öffentlichkeit ebenso absurd finden wie die kategorial orientierte Höherbewertung von Forschungsgeldern, die der Grundlagenforschung dienen, im Vergleich zu Mitteln, die für die Entwicklung didaktischer Materialien und sinnvoll begründeter Vorschläge für die Verbesserung von Schule und Unterricht eingeworben werden.

Der Kriterienfetischismus, der über normative Vorentscheidungen verordnet, was als Qualität gilt, statt sich mit konkreten Maßnahmen und Produkten auseinanderzusetzen, folgt Gesetzen der Zentralverwaltungswirtschaft, die zunehmend auch an Universitäten Kreativität, Risikobereitschaft und nicht zuletzt Leistungsvielfalt beeinträchtigt (vgl. Münch, 2011, S. 26ff.; siehe auch Nida-Rümelin, 2011, 127ff.). So wandelt sich die Universität von einem Ort des freien Geistes, dem man Verantwortung zutraut, zu einem bildungsindustriellen Komplex: Output-orientiert wird vermessen, bewertet und gerankt, ohne über Wert und Stellenwert des „Outputs“ für die jeweiligen Fächer und Aufgaben zu reflektieren.

Wer jemals in Berufskommissionen für die Besetzung von Professuren in der Lehrerbildung erlebt hat, wie Kollegen mit wichtiger Geste den *Science Citation Index* (SCI), den Hirsch-Index oder ein anderes vermeintlich aufschlussreiches bibliometrisches Maß aus der Tasche ziehen, um damit die Überlegenheit einzelner Kandidaten vor den Mitbewerber(inne)n „objektiv“ zu dokumentieren, hat einen Eindruck von der schleichend sozialisierenden Wirkung solcher Vorgaben. Der Nachwuchs hat vorerst kaum eine Chance, sich gegen den Zahlenfetischismus zu wehren. Aber wenn Etablierte mit dem Argument mitmachen, das erwarte „man“ heute so, dann ist das beschämend für die Profession. Um solchen Entwicklungen entgegenzuwirken, sind nicht nur einzelne Personen gefragt, auch die Bildungs- und Wissenschaftspolitik ist gefordert ebenso wie Organisationen, die Fördermittel für die wissenschaftliche Arbeit vergeben. Sonst wird man sich immer wieder darüber wundern, wie wenig manche kostspieli-

gen Forschungsprojekte und Schwerpunktprogramme der Bildungsforschung zur Verbesserung von Schule, Unterricht und Lehrerbildung beitragen.

Aber auch die einzelnen Mitglieder an Universitäten können (noch?) verbleibende Handlungsspielräume nutzen:

- Wenn auf Institutsebene, in Fachbereichsräten und fakultätsübergreifenden Gremien Exzellenzrhetorik mit Kennziffernfetischismus gekoppelt wird, sollte man nachfragen, welche Evidenz denn dafür besteht, dass die Qualität der Einrichtung damit verbessert wird. Was wird unter Qualität überhaupt verstanden? Was heißt das konkret für den Auftrag, Lehrerbildung zu betreiben?
- Wenn in Berufungskommissionen zur Besetzung von Professuren in der Lehrerbildung Publikationen nach Erscheinungsort und -medien gerankt und gezählt, statt kritisch begutachtet werden, kann man darauf beharren, dass die konkreten Anforderungen der Lehrerbildung nicht zu kurz kommen, zur Not mit Sondervoten.
- Wenn Evaluatoren, wie wiederholt erfahren, Publikationen zunächst danach verkästeln, ob sie in internationalen und peer-reviewten Zeitschriften, Büchern, Herausgeberbänden oder Sonstigem erschienen sind, und dann die Kategorien auszählen, statt den Inhalt der Veröffentlichungen zu bewerten, kann man darum bitten, solche Vorabfestlegungen zu diskutieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Wird dies nicht akzeptiert, spricht nichts dagegen, die Evaluationen zu verweigern. Fachverbände, wie die Deutsche Gesellschaft für Soziologie, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die Gesellschaft Deutscher Chemiker und der Verband der Historiker Deutschlands, haben ja bereits gezeigt, dass man sich der Definitionsmacht über die Qualität von Wissenschaft auf der Basis schmalspuriger Kriterien nicht beugen muss.

Mag sein, dass dies hier und da mit Unbequemlichkeiten, Auseinandersetzungen und Irritationen verbunden sein wird und dass die Opposition gegen den Mainstream eine Zeitlang die Aussichten auf bestimmte Drittmittel und auf Publikationen in manchen Organen trübt. Doch Demokratie ist nicht über Bequemlichkeit zu bekommen. Lehrerbildung, in der junge Menschen nicht die Grundlagen zur Eignung als Unterrichtsbeamte erwerben sollen, sondern die Fähigkeit, auf der Basis pädagogischer Ansprüche, ethischer Überzeugungen und fachlichen Wissens situationsgerecht zu handeln, erfordert einen freien Geist – und nicht Demut vor Entwicklungen, die als unvermeidbar gelten und dann doch nur Ausdruck von Macht- und Interessenkonstellationen sind. Der Super-Gau des Bildungssystems deutet sich nicht in irgendwelchen Platzierungen in inter-

nationalen Rankings an, mögen sie PISA für die Schulen oder Shanghai für die Universitäten heißen, sondern in der sozialtechnokratisch erzwungenen Gleichförmigkeit, die sich als Qualitätssicherung legitimiert.

Literatur

Abs, H.J. & Huppert, A. (2012). Wie entstehen positive Erwartungen an ein Schulentwicklungsprogramm? Zielklarheit und Lehrerpartizipation als Bedingungen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12(2), 16–24.

Adorno, Th. (1971). Tabus über den Lehrberuf (erstmals publiziert 1965). In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit* (S. 73–91). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

Böckenförde, E.-W. (1976). *Staat, Gesellschaft, Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Delors, J. (1996). Education: The necessary Utopia. In Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights (11–33). Paris: UNESCO.
URL http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf [14.12.2012].

Detjen, J. (2008). Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung. G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. (S. 199–212) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Erckrath, M., Edelstein, W. & Kuper, H. (2012). Demokratiepädagogik und Lehrerweiterbildung. Bericht über ein neues Studienkonzept. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12(2), 30–33.

Fauser, P., Rißmann, J. & Weyrauch, A. (2012). Adaptive Routinen als demokratiepädagogischer Professionalisierungsansatz. Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität (E.U.L.E.). *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12(2), 8–15.

Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572) Münster u.a.: Waxmann.

Frühwald, W. (2001). Der „optimierte Mensch". Über Gentechnik, Forschungsfreiheit, Menschenbild und die Zukunft der Wissenschaft. *Forschung und Lehre*, 8, 402–405.

Füssel, H.-P. (2011). Rechtsstellung, Laufbahn und Besoldung der Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78) Münster u.a.: Waxmann.

Habermas, J. & Fukuyama, F. (2012). Der europäische Bürger. Francis Fukuyama und Jürgen Habermas debattieren über die Zukunft Europas und seiner Nationalstaaten. *Die WELT*, 8.12. 2012. URL http://www.welt.de/print/die_welt/literatur/article111892895/Der-europaeische-Buerger.html [15.12. 2012].

Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440) Münster u.a.: Waxmann.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Kallmeyer.

Kahlert, J. (2005). Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplinen in Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 840–854.

Kahlert, J. (2007). Was kommt nach der Erkenntnis? Zum schwierigen Verhältnis pädagogischer Disziplinen zu der Erwartung, sich nützlich zu machen. In G. Reinmann & J. Kahlert (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt. Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert* (S. 20–45). Lengerich: Pabst.

Köhler, H. (2007). Grußwort von Bundespräsident Horst Köhler zur Eröffnung des 5. Weltlehrerkongresses. URL http://www.vbe.de/international/archiv/weltlehrerkongress.html [14.12.2012].

Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.

Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lenzen, D. (2012). Ranking, Rating – Steuerung und Motivation. *Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 45, 13–25.

Mocikat, R. (2007). Ein Plädoyer für Vielfalt. Die Wissenschaftssprache am Beispiel der Biomedizin. *Forschung und Lehre*, 7, 90–92.

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nida-Rümelin, J. (2011). *Die Optimierungsfalle*. München: Irisiana.

Osterloh, M. & Frey, B. (2009). Das Peer Review-System auf dem ökonomischen Prüfstand. In J. Kaube (Hrsg.), *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik* (S. 65–73). Berlin: Klaus Wagenbach.

Patzelt, W. J. (2008). Ein Bildungskanon für die politische Systemlehre. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 108–121). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Reusser, K.; Pauli, Ch. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster u.a.: Waxmann.

Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–31). Wiesbaden: VS-Verlag.

Terhart, E. (2011). Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In E. Keiner, K.-P. Horn, H. Kemnitz, U. Mietzner, U. Pilarczyk, J. Schuch & N. Welter (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie* (S. 277–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte zur Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232–240) Münster u.a.: Waxmann.

Weißeno, G. (Hrsg.). (2008). *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Zierer, K. (2011). Kritik an der Vermessung der Bildungslandschaft. *Pädagogische Rundschau*, 65, 19–24.

Prof. Dr. Michael Schemmann, geb. 1970

Professor am Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Struktur- und Organisationsforschung in der Weiterbildung, International-vergleichende Weiterbildungsforschung.

Michael Schemmann

Folgen der internationalen Bildungspolitik für die universitäre Ausbildung von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen

Einleitung

Als Forderung lässt sich die Professionalisierung des in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätigen Personals in der Bundesrepublik zurückverfolgen bis auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960. In diesem bildungspolitischen Dokument wurden zum „Volksbildner" erste Überlegungen dahingehend entfaltet, dass der Beruf im Hauptamt ausgeübt werden kann und nicht notwendigerweise die Kenntnisse eines Lehrers voraussetzt. Die Ausbildung sollte am Praxisfeld orientiert sein: „Die Verbände der Volkshochschulen und der öffentlichen Büchereien müssen sich darum bemühen, ihre Mitarbeiter gründlich, systematisch und in enger Verbindung mit der Praxis auszubilden und weiterzubilden" (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1966, S. 922). Einen weiteren Meilenstein der Forderung nach Professionalisierung stellt der Bildungsgesamtplan von 1970 dar. Hier wird Professionalisierung auch im Sinne der Entwicklung eines Berufsbildes eingefordert: „Eine weitere Bedingung des Ausbaus der Weiterbildung ist die Ausbildung geeigneter Lehrer für die hier gestellten vielfältigen Aufgaben. Im Zuge der Professionalisierung der Lehrer für die Weiterbildung sind neue Berufsbilder und Bildungsgänge zu entwickeln und zu erproben" (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 208). Vor diesem Hintergrund

sind die Etablierung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin ab Mitte der 1960er Jahre sowie die gleichzeitige Einrichtung von Diplomstudiengängen für die Erwachsenenbildung als wichtige Etappen auf dem Weg zur Professionalisierung, mithin sogar als Erfolgsgeschichte interpretiert worden (Egetenmeyer & Schüßler, 2012). Zugleich ist darauf zu verweisen, dass die universitäre Ausbildung nach wie vor nur einen Teil der Professionalisierung des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals darstellt. Neben diesem formalen Weg sind ferner non-formale Angebote, d.h. beispielswiese Fortbildungen von Weiterbildungsträgern und auch informelle Wege zur Professionalisierung zu sehen, etwa durch Austausch mit Kollegen und Kolleginnen.

In den letzten Jahren haben sich mit Blick auf die universitäre Ausbildung, also den formalen Weg zur Professionalisierung, erhebliche Umbrüche ergeben, die im Zeichen internationaler bildungspolitischer Entwicklungen stehen.

Der vorliegende Beitrag nimmt sich diesen Entwicklungen an und untersucht dabei zunächst die bildungspolitischen Orientierungen und Aktivitäten von zwei ausgewählten inter- bzw. supranationalen Organisationen hinsichtlich der Professionalisierung des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals. Dabei steht zum einen die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) im Fokus, die sich als Organisation mit globalem Anspruch seit ihrer Gründung Fragen der Erwachsenenbildung zugewandt hat. Zum anderen rückt die Europäische Union (EU) ins Zentrum, die als wohl einflussreichste Regionalorganisation in den letzten Jahren erhebliche Gestaltungswirkung auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung entfaltet hat. Dabei wird neben den erwachsenenbildungspolitischen Orientierungen und Aktivitäten vor allem die Hochschulpolitik der EU fokussiert und zugleich die Schnittstelle zur nationalen Bildungspolitik in den Blick genommen. In einem weiteren Schritt werden sodann Befunde zur aktuellen Situation des Studiums der Erwachsenenbildung zusammengetragen, wobei die strukturelle Ebene ebenso Berücksichtigung findet wie die Ebene des Studiums.

Der Beitrag schließt mit einem Ausblick, der die jüngsten Einschnitte in der akademischen Professionalisierung resümierend einordnet sowie Perspektiven und Möglichkeiten einer Verschränkung von formalen, non-formalen und informellen Wegen der Professionalisierung der Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen aufgreift.

Bildungspolitische Orientierungen und Aktivitäten hinsichtlich der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung auf internationaler Ebene

Orientierungen und Aktivitäten der UNESCO

Die 1945 in London durch 37 Staaten gegründete UNESCO ist im Jahre 2013 mit 195 Mitgliedstaaten und acht assoziierten Mitgliedstaaten eine der größten internationalen Organisationen weltweit (UNESCO, 2013). Als Mitglied der Familie der Organisationen der Vereinten Nationen widmet sich die UNESCO den Themenbereichen Bildung und Erziehung, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Kultur sowie Kommunikation, Information und Informationstechnologie. Im Laufe ihrer Geschichte hat sich die UNESCO auch immer Fragen der Erwachsenenbildung angenommen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die circa alle 12 Jahre stattfindenden Weltkonferenzen für Erwachsenenbildung, die zwar kein formales Organ der UNESCO darstellen, von denen aber immer wichtige Impulse und Themensetzungen ausgegangen sind (Knoll, 2008). Blickt man auf die Abschlusserklärungen der mittlerweile sechs Weltkonferenzen seit 1949, so wird deutlich, dass die Frage nach der Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals insbesondere im Rahmen der fünften Weltkonferenz CONFINTEA in Hamburg im Jahre 1997 Beachtung gefunden hat. Auf der Konferenz wurden zwei wesentliche Dokumente verabschiedet: Zum einen die Hamburg Deklaration zum Erwachsenenlernen, zum anderen die Agenda für die Zukunft, die die eher allgemeinen Ausführungen der Deklaration näher spezifiziert und in ein Arbeitsprogramm überführt (UNESCO, 1997). In der Agenda findet die Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals Berücksichtigung unter dem zweiten von insgesamt zehn Themenschwerpunkten, überschrieben mit “Improving the conditions and quality of adult learning”. Dort heißt es konkret unter der laufenden Nummer 20:

“Improving the conditions for the professional development of adult educators and facilitators:

a) by elaborating policies and taking measures for better recruitment, initial training and in-service training, working conditions and remuneration of the personnel engaged in youth and adult education programmes and activities in order to ensure their quality and sustainability, including the contents and methodology of training;

b) by developing in the area of continuing education innovative methods of teaching and learning, including interactive technologies and inductive methods involving close co-ordination between working experience and training;
c) by promoting information and documentation services, ensuring general access and reflecting cultural diversity." (UNESCO, 1997)

Deutlich wird, dass in dem Dokument der Bereich der akademischen Professionalisierung, der unter dem Begriff des *initial training* gefasst werden kann, nur einen Aspekt der professionellen Entwicklung von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen darstellt. Daneben treten auch Aspekte wie Maßnahmen zur verbesserten Rekrutierung, zur Fortbildung und zur besseren Entlohnung. Zudem wird auch die Entwicklung von Lehr- und Lernmethoden als Teil der professionellen Entwicklung gefasst.

Im Rahmen der sechsten Weltkonferenz in Belém, Brasilien, im Jahre 2009, wird die Forderung nach Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals fortgeschrieben. Im sogenannten *Statement of Evidence*, das als Grundlage für den verabschiedeten Handlungsrahmen „Belém Framework for Action" dient, heißt es: "The lack of professionalisation and training opportunities for educators has had a detrimental impact on the quality of adult learning and education provision […]" (UNESCO, 2010, S. 13).

Im Handlungsrahmen selbst wird dann unter der Themenüberschrift „Quality" unter anderem festgehalten:

"To these ends, we commit ourselves to:

[…]

c) improving training, capacity-building, employment conditions and the professionalization of adult educators, e.g. through the establishment of partnerships with higher education institutions, teacher associations and civil society organisations; […]" (UNESCO, 2010, S. 9).

Hier wird mit Verweis auf die Partnerschaft mit Organisationen der tertiären Bildung deutlicher auf akademische Professionalisierung verwiesen, wenngleich universitäre Erstausbildung des erwachsenenpädagogischen Personals wiederum nur ein Aspekt von vielen ist.

Mit Blick auf die Aktivitäten der UNESCO hinsichtlich der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung ist zunächst darauf zu verweisen, dass sie als internationale Organisation verfasst ist, d.h. sie agiert zwischenstaatlich und ist somit auf die Kooperation der Mitgliedstaaten bzw. auf in den Mitgliedstaaten verortete Verbände und Organisationen angewiesen. Bezüglich internationaler Arbeit hat sie Impulsgeber- oder Koordinationsfunktionen, keinesfalls aber eigene Gestaltungs- oder Initiierungskompetenz (Knoll, 1996, S. 128).

Sucht man die Möglichkeiten der UNESCO, auf die jeweils nationale Bildungspolitik Einfluss zu nehmen, steuerungstheoretisch zu fassen, so sind zunächst im Anschluss an Willke die Steuerungsmedien Macht, Geld und Wissen zu unterscheiden (Willke, 2001). Aufgrund ihrer internationalen Verfasstheit verfügt die UNESCO über keine legislativen Kompetenzen und damit auch nicht über das Steuerungsmedium Macht. Vor dem Hintergrund ihrer geringen finanziellen Spielräume, die sich vor dem Hintergrund der Einstellung der Beitragszahlung durch die USA nochmals massiv zugespitzt haben, steht auch das Steuerungsmedium Geld nicht zur Verfügung. Zurückgeworfen ist die UNESCO somit auf das Steuerungsmedium Wissen.

Beispielhaft für die Aktivitäten der UNESCO im Rahmen der so beschriebenen Handlungsmöglichkeiten sei hier auf den im Kontext von CONFINTEA VI entstandenen „Global Report on Adult Learning and Education (GRALE)“ verwiesen. Als Grundlage für diesen Bericht dienten insgesamt 154 eingereichte nationale Berichte aus den Mitgliedstaaten, in denen über den aktuellen Stand der Erwachsenenbildung in dem betreffenden Land berichtet wurde. Diese wurden wiederum in fünf regionalen Berichten synthetisiert: “The Global Report uses the information and analyses in the five Regional Synthesis Reports, together with comparative statistical and survey data (where available) and contextualising research-based material, to provide an overall view of the issues and challenges facing adult learning and education today, and a set of thematic discussions around key dimensions for action” (UNESCO, 2009, S. 15). In den insgesamt sechs Kapiteln findet die Frage der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Kapitel fünf, überschrieben mit “Quality in Adult Education” Beachtung. Fokussiert wird dabei zunächst die besondere Bedeutung, die das erwachsenenpädagogische Personal für die Qualität von Erwachsenenbildung hat. Sodann werden die Begrenzungen der Professionalisierung herausgestellt: “However, in too many cases, adult educators have been inappropriately trained, hold minimal qualifications, are under-paid and work in educationally unfavourable conditions” (UNESCO, 2009, S. 87). Im Anschluss daran hebt der Bericht insbesondere auf das große Spektrum von

Qualifikationsanforderungen an das erwachsenenpädagogische Personal ab. Diese reichen von der Notwendigkeit von postgradualer Qualifikation gekoppelt mit mehrjähriger Praxiserfahrung bis hin zu Sekundarschulabschlüssen oder gar noch geringerer Qualifikation und werden in einer tabellarischen Darstellung für insgesamt 68 ausgewählte Mitgliedstaaten dargestellt. Am Ende der Analyse der unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen steht sodann folgende Schlussfolgerung: "Just like teachers in other education sectors, they [adult educators, – Anm. d. Verf.] need specialised higher education qualifications and continuous training, based on course curricula that convey the essential dimensions of quality in process and outcome" (UNESCO, 2009, S. 93). Damit wird deutlich, dass die UNESCO vor allem auf die Einrichtung eines Mindeststandards abzielt, der spezialisierte universitäre Qualifizierung für Erwachsenenbildner sichert.

Betrachtet man nun abschließend die möglichen Folgen der Aktivität der UNESCO, so ist zunächst festzuhalten, dass sie, bedingt durch die Begrenzung auf das Steuerungsmedium Wissen, allenfalls Möglichkeiten im Bereich des Agenda Setting hat, d.h. es gelingt bestenfalls, das Thema auf der nationalen politischen Tagesordnung zu platzieren. Für die Bundesrepublik Deutschland ist angesichts der Tatsache, dass eine Struktur für die spezialisierte universitäre Qualifizierung für Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen besteht, davon auszugehen, dass der Bericht mit Blick auf die Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals ohne Resonanz bleiben wird.

Orientierungen und Aktivitäten der Europäischen Union

Die Europäische Union (EU) ist mit insgesamt 27 Mitgliedstaaten und einer Bevölkerung von mehr als 500 Millionen weltweit zu einer der größten Regionalorganisationen avanciert. Ihre Wurzeln findet die EU in der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) aus dem Jahre 1951 sowie in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und der Europäischen Atomgemeinschaft (EURATOM) aus dem Jahre 1957. Somit fokussierten sich die Europäischen Gemeinschaften zunächst auf die ökonomische Dimension, eine bildungspolitische Kompetenz wuchs den Gemeinschaften nicht zu. Hinweise auf Bildungspolitik finden sich lediglich in unmittelbarem Zusammenhang von Wirtschaftspolitik, so etwa in Zusammenhängen der Arbeits- und Beschäftigungspolitik, Berufsumstrukturierungsmaßnahmen oder Arbeitsmarktkrisen (Knoll, 1996; Lawn & Grek, 2012).

Hinsichtlich der Bildungspolitik stellt das Vertragswerk zur EU, bekannt unter dem Titel „Der Vertrag von Maastricht“, eine bedeutende Zäsur dar. In diesem Vertragswerk, das einen Mantelvertrag darstellt und die Verträge der Europäischen Gemeinschaften zusammenführt und teilweise ergänzt, wird der Union erstmalig eine explizite Kompetenz im Bereich der Bildung zugewiesen. Mit den Artikeln 126 zur allgemeinen Bildung, 127 zur beruflichen Weiterbildung und 129 zur Kultur besteht nunmehr für die Union die Möglichkeit, eigene Impulse zu setzen. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Förderung und der Entwicklung bestimmter Ziele. Zudem kann dies nur unter dem Vorbehalt des Subsidiaritätsprinzips geschehen, das einerseits explizit im Artikel 3b, andererseits aber auch in den oben angeführten Artikeln selbst festgeschrieben ist. Dort heißt es, dass Maßnahmen zur Erreichung der formulierten Ziele nur „unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 1998, S. 204f.) zu erfolgen haben. Mit dem Vertrag von Amsterdam aus dem Jahre 1997 finden sich keine Änderungen im Bereich der bildungspolitischen Kompetenzen, die angeführten Artikel sind unverändert als Artikel 149, 150 und 151 aufgenommen, das Subsidiaritätsprinzip nunmehr als Artikel 5 (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 1999).

Trotz dieser beschränkten Gestaltungskompetenz im legislativen Bereich kann die EU als einflussreicher Akteur mit Blick auf die Gestaltung der Bildungspolitik ihrer Mitgliedstaaten bezeichnet werden. Innerhalb der inter- und supranationalen Organisationen ist sie aufgrund des breiten Spektrums an Möglichkeiten der Beeinflussung als eine der mächtigsten Organisationen zu bezeichnen. Im Sinne der Unterscheidung der Steuerungsmedien verfügt die EU zum einen über das Medium Geld, zum anderen über das Medium Wissen. Nicht zuletzt hat auch die im Jahr 2000 etablierte „Offene Koordinierungsmethode“ zur Realisierung von bildungspolitischen Zielen das Einflusspotenzial der EU nochmals erhöht (Schemmann, 2007).

Für den in diesem Beitrag in Rede stehenden Zusammenhang sollen im Folgenden die erwachsenenbildungs- und hochschulpolitischen Felder als relevante Politikbereiche beleuchtet werden.

Politische Orientierung und Aktivitäten im Bereich Erwachsenenbildung

Auf der europäischen Ebene haben sich Kompetenz- und Qualitätsorientierung seit den Weißbüchern zu Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit aus dem Jahre

1993 sowie zum Lehren und Lernen aus dem Jahre 1995 zu einem Rahmen für Professionalisierungsansätze des erwachsenenpädagogischen Personals entfaltet. In den seither veröffentlichten erwachsenenbildungspolitischen Stellungnahmen der EU finden sich immer wieder Verweise auf die Notwendigkeit der Professionalisierung. So wird in der Mitteilung der Kommission „Adult Learning: It is never too late to learn" aus dem Jahre 2006 zunächst festgestellt: "The professional development of people working in adult learning is a vital determinant of the quality of adult learning. Little attention has been paid to defining the content and processes for initial training for adult learning staff. There are many educational and professional routes to becoming an adult learning practitioner and the profession is not always recognised within formal career structures" (Commission of the European Communities, 2006, S. 7). Ähnlich wie bei der UNESCO wird die Frage der Erstausbildung von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen neben anderen Wegen zur Professionalisierung aufgeworfen. Als Botschaft, die einen gewissen Handlungsappell beinhaltet, wird in dem Dokument sodann Folgendes gefordert: "In order to foster a culture of quality in adult learning, Member States should invest in improving teaching methods and materials adapted to adult learners and put in place initial and continuing professional development measures to qualify and up-skill people working in adult learning" (Commission of the European Communities, 2006, S. 7). Im Blick steht also die Qualifizierung des erwachsenenpädagogischen Personals durch die Etablierung von Erstausbildungs- und Weiterbildungsstrukturen.

Der im Jahre 2007 veröffentlichte Handlungsplan zur Erwachsenenbildung, überschrieben mit „It is always a good time to learn" (Commission of the European Communities, 2007) erhebt den Aspekt des qualifizierten Erwachsenenbildungspersonals zum zentralen Qualitätsfaktor: "Quality of provision is affected by policy, resources, accommodation and a host of other factors, but the key factor is the quality of the staff involved in delivery. So far in many Member States little attention has been paid to the training (initial and continuing), the status and the payment of adult learning staff. Adult learning staff in this context is not limited to teachers and trainers but includes management, guidance personnel, mentors and administration. They have to be able to address the different needs of the specific groups. The quality of staff is crucial in motivating adult learners to participate" (Commission of the European Communities, 2007, S. 8).

Hervorzuheben ist, dass die Erstausbildung erneut neben anderen Wegen der Professionalisierung steht, zudem erweitert sich die Perspektive des Personals und schließt neben Lehrenden auch Verwaltungs-, Beratungs- und Leitungspersonal ein.

Blickt man auf die vielfältigen Aktivitäten der EU, die sie etwa im Rahmen des Programmes zum Lebenslangen Lernen unter Nutzung der ihr zur Verfügung stehenden Steuerungsmedien Geld und Wissen entfaltet, so lässt sich konstatieren, dass diese weniger auf die universitäre Ausbildung und damit akademische Professionalisierung abzielen. Ausgehend von den bildungspolitischen Stellungnahmen, ist den Aktivitäten zur Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals eine Kompetenzorientierung zugrunde gelegt. Diese erlaubt es, dem breiten Spektrum des tätigen Personals und den unterschiedlichen Wegen der Professionalisierung gerecht zu werden, bedeutet aber aus Steuerungsperspektive zugleich eine Umstellung von Input- auf Outputsteuerung. Strauch und Pätzold verweisen darauf, dass damit auch die Dezentralisierung der Verantwortung für die Nichterreichung eines definierten Outputs einhergeht, d.h. wenn Ziele wie die Steigerung von Beteiligungsquoten nicht erreicht werden, kann dies auf fehlende Kompetenzen des Personals zurückgeführt werden (Strauch & Pätzold, 2012). Exemplarisch für die Vielzahl von Projektinitiativen soll hier zum einen auf die Studie „ALPINE – Adult Learning Professions in Europe“ verwiesen werden, in der der Stand der Professionalisierung der verschiedenen Gruppen, die am Lernen Erwachsener beteiligt sind in mehreren europäischen Staaten analysiert wurde (Research voor Beleid, 2008). Zum anderen sei auf das Projekt QF2Teach verwiesen, das die Identifikation von Kernkompetenzen des erwachsenenpädagogischen Personals zum Ziel hatte und an dessen Ende ein Kompetenzrahmen für die vor allem lehrende Tätigkeit in der Erwachsenenbildung stand (Bernhardsson & Lattke, 2012; Sgier, 2012).

Politische Orientierung und Aktivitäten im Bereich Hochschule

Für den Bereich der universitären Ausbildung von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen haben sich die hochschulpolitischen Orientierungen der EU als besonders folgenreich erwiesen. Den Ausgangspunkt stellt dabei die Überlegung dar, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Der sogenannte „Bologna-Prozess“ ist aus einer Initiative der für das Hochschulwesen zuständigen Ministerien Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens entstanden, die auf der Konferenz von Sorbonne bereits wesentliche Ecksteine des Reformprozesses festlegten. In der gemeinsamen Erklärung wurde bereits auf eine Vereinheitlichung des Graduierungssystems verwiesen. Zudem finden sich auch hier bereits wesentliche Zielaspekte, die in den Folgedokumenten sodann noch pointierter ausgeführt werden: *mobility*, *employability*, *competetiveness*, *attractiveness* (Knoll, 2005, S. 138). In der gemeinsamen Erklärung der Wissenschaftsminister und -ministerinnen von Bologna werden

dann explizit Empfehlungen verabschiedet, die auch die Grundlage für die nationalstaatliche Gesetzgebung darstellen (BMBF, 1999, S. 4f.):

- „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) […]
- Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate) […]
- Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. […]
- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen […]
- Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden […]
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich […]“

In der Bundesrepublik ist die weitere Entwicklung u.a. von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) als zentrale Akteure der Transformation von allgemeinen Hinweisen in konkrete Vorschläge zur Realisierung bestimmt worden. Hinzugekommen sind in dieser Phase noch weitere Zieldimensionen, die mit der Studienstrukturreform erreicht werden sollten. So heißt es in den 10 Thesen der KMK zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland: „Die Einführung einer gestuften Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen ist ein zentrales Anliegen deutscher Hochschulpolitik. Mit ihr verbindet sich eine weitreichende organisatorische und inhaltliche Reform der Studiengänge, die zu einer stärkeren Differenzierung der Ausbildungsangebote im Hochschulbereich führt. Gestufte Studiengänge eröffnen ein Studienangebot, das von Studienanfängern, Studierenden und bereits Berufstätigen flexibel entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen nach Qualifikation genutzt werden kann. Sie tragen damit zu kürzeren Studienzeiten, deutlich höheren Erfolgsquoten sowie zu einer nachhaltigen Verbesserung der Berufsqualifizierung und der Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen bei“ (KMK, 2003, S. 1).

Abgeschlossen werden sollte der Prozess der Umstellung auf gestufte Studiengänge bis zum Jahre 2010.

Befunde zur Veränderung der universitären Ausbildung der Erwachsenenbildung

Mit Blick auf die Folgen der sogenannten Bologna-Reform sind mittlerweile eine Reihe von Studien vorgelegt worden. Im Folgenden konzentriert sich der Beitrag auf jene Arbeiten, die auf struktureller Ebene, d.h. unter Berücksichtigung der curricularen Ebene, Befunde vorgelegt haben sowie auf Arbeiten, die die Ebene des Studiums und damit die Studierenden fokussierten.

Faulstich und Graeßner haben die Situation des Studiums der Erwachsenenbildung immer wieder zum Gegenstand ihrer gemeinsamen Arbeiten gemacht (Faulstich & Graeßner, 2003; Faulstich & Graeßner, 2006). In einem 2012 erschienen Beitrag haben sie gemeinsam mit Walber angesichts der Tatsache, dass nunmehr die Umstellung von Diplom- und Masterstudiengängen hin zu Bachelor- und Magisterstudiengängen vollzogen ist, eine empirische Bestandsaufnahme aktueller gestufter Studienangebote unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung in Deutschland vorgenommen (Faulstich, Graeßner & Walber, 2012). Hinsichtlich der quantitativen Entwicklung der Studienangebote lässt sich auf der Grundlage einer Abfrage der Datenbank „Studium“ der Hochschulrektorenkonferenz festhalten, dass unter dem Stichwort „Erwachsenenbildung“ 43 Studiengänge, unter dem Stichwort „Weiterbildung“ 42 Studiengänge verzeichnet sind. Legt man als erweiterten Maßstab die Ebene von Sachgebieten und Schwerpunkten an, so weisen die Autoren insgesamt 45 Studiengänge in der Bundesrepublik aus. Dies entspricht zum einen im Großen und Ganzen der Anzahl aus früheren Bestandsaufnahmen zu Diplomstudiengängen. Allerdings weisen Faulstich, Graeßner und Walber zum anderen darauf hin, „dass dort, wo vor der Bologna-Reform das Diplom als einheitlicher Studiengang angeboten wurde, nun unter Umständen 2 bis 3 Studiengänge verzeichnet sind (Bachelor, konsekutiver Master, weiterbildender Master)“ (Faulstich, Graeßner & Walber, 2012, S. 35). Im Einzelnen finden sich 13 Bachelor-Studiengänge, 27 Masterstudiengänge, ein MBA-Studiengang sowie drei Diplom- und ein Magisterstudiengang. Damit zeigt sich, dass die Umstellung auf gestufte Studiengänge noch nicht vollends vollzogen ist. Auffällig ist das Ungleichgewicht zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen. Es scheint, als verlagerten sich Angebote zur akademischen Professionalisierung tendenziell auf die Masterebene. In einer im Längsschnitt angelegten und Diplomstudierende und Bachelor- bzw. Masterstudierende vergleichenden Studie zur Professionsentwicklung im Studium findet Schüßler Hinweise darauf, dass die „Schwerpunktsetzung auf erwachsenenpädagogische Inhalte ab dem ersten Semester […] zu einer stärkeren Sensibilisierung der Studierenden hin-

sichtlich erwachsenenpädagogischer Aufgaben“ (Schüßler, 2012, S. 129) führt. Zudem finde aber erst ab „dem 7. Semester und damit erst mit dem Studium im Master […] ein weiterer Entwicklungsschub statt, sprich die akademische Professionalisierung erfolgt erst im Master“ (Schüßler, 2012, S. 129). Folgt man diesen Thesen, so kann das Ungleichgewicht zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen als durchaus funktional bezeichnet werden. Zur Erklärung dieser Entwicklung ist gewiss auch die Ausstattung der Lehrstühle und Professuren an den jeweiligen Standorten heranzuziehen (Schemmann & Wittpoth, 2005, S. 20).

Hervorzuheben ist ferner, dass sich acht der Masterstudiengänge als nicht-konsekutiv bzw. weiterbildend ausnehmen und somit die Aufnahme des Masterstudiums nach einem ersten (allgemeinen, berufsqualifizierenden) Abschluss und möglicherweise ersten Berufserfahrungen eröffnen.

Bezogen auf den Anteil, den Inhalte der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in den Bachelor- und Masterstudiengängen einnehmen, lässt sich eine weitere Differenz markieren. Legt man Leistungspunkte als Ausweis für die Gewichtung der Inhalte zugrunde, so ergibt sich ein doppelt so hoher Anteil im Masterstudiengang. Der durchschnittliche Anteil in Bachelorstudiengängen liegt bei 35,8 Leistungspunkten gegenüber 62,2 Leistungspunkten in Masterstudiengängen (Faulstich, Graeßner & Walber, 2012, S. 32). Dabei kann sich der jeweilige Anteil bei entsprechender Wahl des Praktikums oder der Abschlussarbeit noch erhöhen. Faulstich, Graeßner und Walber deuten diesen Befund angesichts der breiten Orientierung der Bachelor-Studiengänge als nicht überraschend, stellen indes in Frage, inwiefern dem Anspruch der Herstellung von Berufsfähigkeit durch Bachelorstudiengänge Rechnung getragen werden kann (Faulstich, Graeßner & Walber, 2012, S. 32).

Weitere Hinweise hierzu ergeben sich aus einer von Heyl vorgenommenen detaillierten Analyse von neun Bachelor- und zehn Masterstudiengängen der Erwachsenenbildung. (Heyl, 2012, S. 45). Dabei wird deutlich, dass Erwachsenenbildung in nur zwei von neun untersuchten Bachelorstudiengängen einen festen Bestandteil des Studienprogramms darstellt. In den anderen untersuchten Bachelorstudiengängen stellt Erwachsenenbildung ein Wahlpflichtfach dar. An einigen Standorten finden sich allenfalls obligatorische Einführungen in den Schwerpunkt Erwachsenenbildung, oftmals gekoppelt mit Einführungen in andere Schwerpunkte wie Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit. Hinsichtlich der auf den Schwerpunkt Erwachsenenbildung entfallenden Leistungspunkte ist

eine große Bandbreite auszuweisen, die in den Bachelorstudiengängen zwischen 15 und 42 Leistungspunkten changiert (Heyl, 2012, S. 46).

Diese Befunde verweisen auf eine große Heterogenität zwischen den einzelnen Bachelorstudiengängen und lassen pragmatische Probleme hinsichtlich der Erreichung des Bologna-Ziels der Erleichterung der Mobilität bereits erahnen.

Zugleich bestärken sie die von Faulstich, Graeßner und Walber geäußerte These, dass vor einem quantitativen Hintergrund die Herstellung von Berufsfähigkeit im Bachelorstudiengang bezweifelt werden kann. Mit Blick auf die Masterstudiengänge weist die Untersuchung von Heyl ebenfalls auf die große Heterogenität hin. So reichen die Anteile in nicht-teildisziplinären Master-Studiengängen, d.h. in Studiengängen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft mit erwachsenenpädagogischen Anteilen, von 14 bis zu 45 Leistungspunkten. In teildisziplinären Master-Studiengängen, d.h. in Studiengängen, die explizit als erwachsenenpädagogische Studiengänge ausgewiesen werden, schwankt der Anteil erwachsenenpädagogischer Inhalte zwischen 44 und 61 Leistungspunkten (Heyl, 2012, S. 46ff.). Auch hier ist zur Erklärung der Hinweis auf die unterschiedliche Ausstattung der Lehrstühle und Professuren an den jeweiligen Standorten heranzuziehen.

In summa bleibt festzuhalten, dass sich, bezogen auf die bundesweiten Studienangebote zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, ein heterogenes Bild ergibt. Erkennbar wird eine Konzentration der Angebote auf Masterebene. Damit ist auch deutlich, dass mit der Bologna-Reform nicht nur eine schlichte Überführung der Diplomstudiengänge in neue Strukturen vollzogen wurde, sondern gleichzeitig eine umfassende Neugestaltung der Konzeption stattgefunden hat.

Schlussbemerkung

Ziel des Beitrages war es, Folgen der bildungspolitischen Orientierungen und Aktivitäten von zwei ausgewählten inter- bzw. supranationalen Organisationen auf die akademische Professionalisierung zu analysieren. Dabei konnte gezeigt werden, dass sowohl die UNESCO als auch die EU in ihren programmatischen Stellungnahmen die Ausbildung und Qualifizierung der Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen als Schlüssel für qualitativ hochwertige Bildung Erwachsener begreifen. Zugleich sehen beide Organisationen formale, non-formale und informelle Wege zur Professionalisierung des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals zusammen. Mit Blick auf das Spektrum der ihnen zur

Verfügung stehenden Aktivitäten zur Erreichung ihrer programmatischen Ziele unterscheiden sich die beiden Organisationen. Es konnte gezeigt werden, dass der EU deutlich größere Möglichkeiten zuwachsen, Einfluss auf die an der Professionalisierung beteiligten Akteure in den Nationalstaaten zu nehmen. Bezugnehmend auf die akademische Professionalisierung sind diese nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der Entwicklungen im Bereich der Hochschulpolitik zu sehen. Nachdem die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur nunmehr weithin vollzogen ist, stellt sich die Struktur der universitären Erstausbildung von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen ausgesprochen heterogen dar. Als Muster lässt sich erkennen, dass die Angebote zur akademischen Professionalisierung auf der Masterebene verortet sind.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund ihrer Wirkungsmächtigkeit sind zukünftig weitere Impulse für die Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals, auch im Hinblick auf die Verschränkung von formalen, non-formalen und informellen Wegen der Professionalisierung, von der EU zu erwarten. Damit wird auch die Kompetenzorientierung weiterhin zentraler Fluchtpunkt der Debatte sein. Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) ist bereits ein weiterer Eckpunkt gesetzt, der auch die Entwicklung in der universitären Erstausbildung beeinflussen wird.

Literatur

Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2012). Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa* (S. 109–125). Bielefeld: W. Bertelsmann

BMBF (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. URL http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf [05.02.2013]

Commission of the European Communities (2006). Adult learning: It is never too late to learn. URL http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/servicios/documentos/documentacion-convocatoria-2008/com20060614en01.pdf?documentId=0901e72b8000447b [05.02.2013]

Commission of the European Communities (2007): Action Plan on Adult learning. It is always a good time to learn. URL http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf [05.02.2013]

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965*. Gesamtausgabe. Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart.

Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2012). Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung*

in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 7–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Faulstich, P. & Graeßner, G. (2003). Grundständige Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. *Sonderbeilage zum Report. Zeitschrift für Weiterbildung.* Bielefeld: Bertelsmann.

Faulstich, P. & Graeßner, G. (2006). Riskante Flexibilität. In M. Kraul, H. Mertens & R. Tippelt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006* (S. 101–110). Wiesbaden: VS-Verlag.

Faulstich, P., Graeßner, G. & Walber, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. Zur Situation des Studiums der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heyl, K. (2012). Ausgewählte Studiengänge der Erwachsenenbildung in Deutschland im Vergleich. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 39–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KMK (2003). 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf [05.02.2013]

Knoll, J.H. (1996). *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Knoll, J.H. (2008). Zur Geschichte der UNESCO-Weltkonferenzen für Erwachsenenbildung – von Helsingör (1949) bis Hamburg (1997). Internationale Bildungspolitik in Personen und Programmen. *Bildung und Erziehung*, 61, 129–149.

Knoll, J.H. (2005). Vor und nach Bologna – Universität. *Bildung und Erziehung*, 58, 129–148.

Lawn, M., Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Govering a New Policy Space*. Oxford: Symposium Books.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (1998). *Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleitgesetzen* (8. Aufl.) Bonn: Europa Union.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (1999). *Vertrag von Amsterdam. Texte des EU-Vertrages und des EG-Vertrages mit den deutschen Begleitgesetzen* (2. Aufl.) Bonn: Europa Union.

Research voor Beleid (2008). ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. URL http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf [05.02.2013]

Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: Bertelsmann.

Schemmann, M. & Wittpoth, J. (2005). Gestufte Studiengänge und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28, 19–28.

Schüßler, I. (2012). Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109–147). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sgier, I. (2012): Kompetenzen für die Erwachsenenbildung aus Schweizer und aus internationaler Sicht: Resultate aus dem Forschungsprojekt QF2TEACH. In I. Sgier & S.

Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa* (S. 127–141). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Strauch, A. & Pätzold, H. (2012). Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Projekten* (S. 67–86). Bielefeld: W. Bertelsmann.

UNESCO (1997). *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for The Future*. Hamburg.

UNESCO (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. URL http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_en.pdf [02.05.2013]

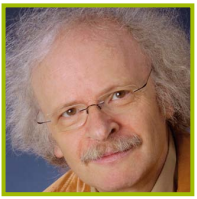
UNESCO (2010). *Belém Framework for Action*. URL http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf [02.05.2013]

UNESCO (2013). *The United Nations Organization for Education, Science and Culture*. URL http://www.unesco.org [05.02.2013]

Willke, H. (2001). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie* (3. Aufl.) Stuttgart: Lucius & Lucius.

Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer, geb. 1949

apl. Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften Universität Duisburg-Essen. Fachbereichsleiter der VHS Kreis Viersen, Arbeitsschwerpunkte: politische Erwachsenenbildung, Weiterbildungspolitik, Rechtsextremismus, Philosophie und politische Bildung.



Prof. Dr. Dagmar Richter, geb. 1957

Professur für Sachunterricht und seine Didaktik an der TU Braunschweig. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung, Theorie und Didaktik des politischen Lernens im Sachunterricht.

Klaus-Peter Hufer & Dagmar Richter

Gibt es einen gemeinsamen Kern für ein Professionsverständnis in schulischer und außerschulischer Bildung/Erwachsenenbildung?

An dieser Stelle kann es keine Zusammenfassung der professionellen Kernbestände der politischen Bildung geben. Die hier präsentierten Beiträge zur schulischen politischen Bildung lassen sich nicht in ein oder zwei Kernaussagen zusammenfassen. Dafür sind die Stellungnahmen zur Professionalität und die Theoriediskussionen über Professionalisierung zu komplex und zu differenziert. Zu den historischen und aktuellen Debatten über die Professionalität der Lehrtätigkeit kommen die der Fachdidaktik als Berufswissenschaft hinzu; die professionelle Kompetenz ist „binär dimensioniert" (Tenorth). Aber ein Resümee ist möglich, das zwar ein breitgefächertes Bild einer Profession zeigt, jedoch auch einige Übereinstimmungen oder Parallelen zwischen den Beiträgen.

Will man die Profession in der außerschulischen politischen Jugendbildung/politischen Erwachsenenbildung beschreiben, so lassen die Texte in diesem Band zwar eine begrenzte, doch aber auch durchaus aussagefähige Gemeinsamkeit erkennen. Begrenzt ist die Aussage sicherlich, da mit zehn Beiträgen die quantitative Basis bei einer immensen Vielzahl von Bildungseinrichtungen insgesamt schmal ist. Aber es lassen sich dennoch verallgemeinernde Erkenntnisse gewinnen, da der Zugang einmal wissenschaftlich-empirisch-analytisch ist (Balzter, Bremer, Hafeneger, Schemmann, Zeuner), zum anderen eine historisch abgeleitete Situationsbeschreibung der Arbeitsfelder erfolgt (Becker)

und schließlich Einblicke in relevante Organisationen und Institutionen der politischen Bildung im Rahmen der Jugend- und der Erwachsenenbildung gegeben werden (Bielenberg, Huber, Venzke, Witt). Es schälen sich einige typische Merkmale der Profession und des professionellen Handelns in diesem Bildungsbereich heraus, der als vierter Sektor oder als vierte Säule des Bildungswesens bezeichnet wird. Welche „Sonderstellung" (Zeuner) außerschulische Bildung dabei hat, wird bei der Lektüre der Beiträge deutlich.

Die grundsätzliche Frage, die sich beim Vergleich der beiden Sparten der Profession der politischen Bildung stellt, der Politikdidaktik einerseits und der außerschulischen politischen Jugendbildung/politischen Erwachsenenbildung andererseits, ist, ob es zwischen ihnen (noch) Gemeinsamkeiten gibt. Oder aber ist festzustellen, dass die jeweiligen Differenzierungen zu einem insgesamt heterogenen Bild geführt haben? Wir betonen im Folgenden fünf Aspekte der Profession bzw. der Professionalisierung, auf die viele Autorinnen und Autoren in ihren Beiträgen eingegangen sind.

Zielsetzung der Bildungsarbeit

Über das Verständnis von politischer Bildung und ihre wichtigsten Ziele wurde in der Politikdidaktik vergleichsweise viel diskutiert – anscheinend mit Erfolg. In den hier versammelten Beiträgen finden sich die zentralen Ziele des politischen Unterrichtens wieder: Dies sind für Politiklehrende das Ziel der mündigen Menschen bzw. Bürger/-innen sowie die Betonung der Urteilsfähigkeit. Das Anliegen, auf Einstellungen und Denkmuster der Schüler/-innen einwirken zu wollen, wird betont. Werden die Vorstellungen, die Lehrkräfte dazu entwickeln, „was ein politisch gebildeter Jugendlicher sein soll", weiter differenziert, so zeigen sich auf der empirischen Ebene sogar im internationalen Vergleich in Demokratien ähnliche Muster (Allenspach).

Nach wie vor sind die „klassischen" Bildungsziele in der außerschulischen politischen Bildung vertreten und werden vorrangig genannt: Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit. Entsprechende, die Arbeit leitende didaktische Prinzipien sind Teilnehmerorientierung, Subjektorientierung und Handlungsorientierung. Eine curriculare Vorgabe ist nirgendwo erkennbar, denn das grundlegende Prinzip ist und bleibt, „dass die Lernenden immer eigensinnige Subjekte bleiben" (Hafeneger).

Bei den „klassischen“ Bildungszielen zeigen sich Ähnlichkeiten, die bildungstheoretischen Diskurse einen die beiden Bereiche. Aber gibt es ein gemeinsames Berufsethos? Die Unterschiede zwischen beiden Bereichen werden deutlicher, wenn Bildungstheorie praxisrelevant umgesetzt werden soll.

Spezifika (die Unterschiede)

Das fundamentale Kriterium der außerschulischen Bildungsarbeit ist die Freiwilligkeit der an den Veranstaltungen Teilnehmenden. Das erfordert von den pädagogisch Handelnden Kreativität, um das Interesse der Adressaten und Lernenden zu fördern und sie zum Wiederkommen zu motivieren. Das Bildungsprogramm muss daher „bedarfsgerecht“ (Huber) entwickelt und angeboten werden. Dies zu können und zu realisieren ist der „Kristallisationspunkt des professionellen Selbstverständnisses“ (Becker). Herausgebildet hat sich daher eine Vielfalt von erprobten und bewährten Methoden. Hier hat die außerschulische Bildung eine „Vorreiterrolle“ (Balzter). Die Frage, wie spannende Angebote so zu entwickeln sind, dass ausreichend viele Teilnehmende kommen und wiederkommen, ist ein fundamentaler Kern außerschulischer/erwachsenenbildnerischer Überlegungen. Hinzu kommt auch die Herausforderung, immer passende zielgruppen- und milieuspezifische Angebote zu entwickeln. Schließlich ist auf Grund der didaktisch begründeten Lebensweltorientierung die „Integration oder Verzahnung politischer Bildung mit Themen allgemeiner und beruflicher Bildung relevant“ (Bremer). Allerdings wird der damit verbundenen Experimentiernotwendigkeit und -freudigkeit eine Grenze gesetzt durch die starke Beschäftigung mit Organisationsfragen, dem Planen und Auswerten von Veranstaltungen. Der Unterschied zur Schule wird als „strukturell grundsätzlich anders“ (Balzter) beschrieben, Die Logik dieses Unterrichtsfachs ist auf die Erwachsenenbildung „nicht übertragbar“ (Bremer).

Unter dem Stichwort Spezifika ist neben den Unterschieden zur außerschulischen Bildung zu fragen, ob das Unterrichtsfach Politik Besonderheiten im Vergleich zu den anderen Schulfächern aufweist, so dass sich in diesem Sinne eine spezifische Profession zeigt. Unterscheidet sich der Prozess der Aneignung von Politik von Aneignungsprozessen anderer Unterrichtsgegenstände? Auf der Seite der Schüler/-innen werden Sozialisationsaspekte, Einstellungen und Denkmuster genannt, auch als „Lebenswelt“-Metapher (Edler), die im Unterricht geklärt, differenziert sowie von ihnen selbst reflektiert und ggf. hinter-

fragt werden sollen. Diese Forderung wird zwar auch an andere Schulfächer gestellt. Unklar ist jedoch bislang, ob politische Bildung hier einen „anderen" umfassenderen Beitrag zu leisten hat als andere Fächer. Als Unbehagen wird formuliert: In der Praxis prallt der eigene Anspruch als Politiklehrer oftmals an den abstrakten Meinungsbildungsprozessen bei Schüler/-innen ab (Wille). Über die „normale" Berufsethik hinaus findet sich daher die Forderung nach einer normativen Orientierung beim Unterrichten. In der Politikdidaktik wurden entsprechende bildungstheoretische Positionen schon vielfach formuliert, die sich aber nicht so ohne Weiteres in die Praxis umsetzen lassen. Die Forderung formuliert daher heute eher einen empirischen Forschungsauftrag. Denn bislang erweist sich das Wissen um normative fachdidaktische Konzeptionen und Diskurse als weniger bedeutsam für die Lehrkräfte als das unterrichtsbezogene Wissen um Fehlkonzepte, Fördermöglichkeiten und den Aufbau von Konzepten (Weißeno, Weschenfelder & Oberle).

Schenkt die Fachdidaktik Politik den Inhalten und dem Wissen mehr Aufmerksamkeit als dies beim außerschulischen Bereich der Fall ist? Fokussiert Letzterer stärker die Methoden? Gibt es zwischen ihnen eine Didaktik-Methodik-Kluft?

Fachwissen

Die Bedeutung des Fachwissens für die schulische Lehrtätigkeit wird in beinahe allen Beiträgen betont, oftmals ergänzt durch aktuelle gesellschaftliche Problemlagen, die auch inhaltlich auf der Lehr-Lern-Ebene einzubeziehen sind. Dies scheint die Lehre von Politiklehrkräften zunächst nicht von anderen Lehrkräften zu unterscheiden. Das Lehren ist eine Profession, für die Krisenphänomene der Gesellschaft generell wichtig sind und beachtet werden sollten. Für das Lehramt Politik bedeutet dies aber nicht „nur", dass einzelne Aspekte des Unterrichtens zu aktualisieren sind, was oftmals eine große Herausforderung darstellt (Fereidooni). Sondern Politiklehrkräfte müssen zudem ständig neue Unterrichtsthemen zu diesen aktuellen Politikfeldern entwickeln. Das Studium sollte hierfür die Grundlagen schaffen. Dies scheint in der Praxis nicht immer zu gelingen: Forschungsergebnisse zeigen eine „fehlende Einbettung des Stundenthemas in aktuelle politische Ereignisse und weitgehend abstrakte Lerninhalte" (Manzel). Zudem scheint Politik institutionenkundlich unterrichtet zu werden und die Fachbegriffe werden zu wenig vernetzt. Dies bedeutet für die Fachdidaktik, dass sie die Qualität, die das Fachwissen besitzen muss, deut-

licher herauszuarbeiten und im Studium zu vermitteln hat. Ein möglicher Weg, der gegenwärtig beschritten wird, ist die Einbettung des Wissens in Kompetenzmodelle.

So vielfältig wie die Szene ist, so verschieden sind auch die Voraussetzungen, die die Pädagoginnen und Pädagogen für die außerschulische Bildungsarbeit mitbringen: Studiert wurden Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, Politikwissenschaft und etliche andere Disziplinen (auch solche, die zunächst nicht unbedingt „einschlägig" erscheinen). Es ist nicht eindeutig festzustellen, welchen wissenschaftlichen und fachlichen Hintergrund die Mehrzahl der Pädagoginnen und Pädagogen hat, das mag sicherlich auch von den Bedingungen und Erwartungen der Träger abhängen: Parteinahe Stiftungen z.B. stellen eher Politikwissenschaftler/-innen, Volkshochschulen mehr Erziehungs- oder Sozialwissenschaftler/-innen ein. Ein Grund liegt darin, dass in den Volkshochschulen politische Bildung nur ein Teil eines umfassenderen Fachbereichs ist. Wenn auch der Akademisierungsgrad mittlerweile sehr hoch ist, gilt: „Es gibt nicht ‚das' Studium oder ‚den' Abschluss und damit ‚den' Zugang zur Hauptberuflichkeit in der politischen Bildung" (Bielenberg). Neben den hauptberuflich Tätigen gibt es eine viel größere Zahl von nebenberuflich oder ehrenamtlich arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen. Bei den Gewerkschaften ist der Anteil der Letztgenanntem – vor allem von solchen, die aus den Betrieben kommen – besonders groß (Venzke). Da es keine standardisierten Curricula oder feste Lehrpläne gibt und die stete Notwendigkeit besteht, immer wieder auch aktuelle Programme und Veranstaltungen zu planen und anzubieten, sind Jugend- und Erwachsenenbildner/-innen herausgefordert, ihr Fachwissen ständig zu aktualisieren (Huber), Qualifizierung erfolgt in erheblichem Maße „on the job" (Hafeneger). Für viele Themen müssen Fachleute gesucht werden, „die bestimmte Inhalte unterrichten" oder auch „interessierte ‚Laien', die Expert/-innen von speziellen Themen sind" (Zeuner). Sie treten in der Regel nur bedarfsweise auf.

Profession

Vor dem Hintergrund der Professionsdiskussionen in der Erziehungswissenschaft zeigt sich die schulische politische Bildung als eine „normale" Profession. Es findet sich eine große Übereinstimmung zwischen den hier versammelten Beiträgen und den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zur Professionalisierung in der Lehrerbildung (Huppert & Abs). Die Lehrerbildung muss vorbereiten auf die vielfältigen Anforderungen des Unterrichtens: Schaffung einer soliden Wissensbasis (Wissensakkumulation sowie Ausmaß und Qualität des

Wissenserwerbs), das Lernen von Motivierung der Schüler/-innen sowie Klassenführung (Unterrichtsinteraktionen, Steuerungskompetenzen) (Thiel). Doch es geht um mehr als um die Technologie des Lehrens. Insbesondere die Reflexion zählt zu den wichtigen Faktoren der Professionalisierung und wird in vielen Beiträgen benannt. Auch die Motive für die Berufswahl sind bei Politiklehrkräften anscheinend die gleichen wie bei denen von Lehrkräften anderer Unterrichtsfächer. Motivationale Orientierungen werden in der Forschung u.a. konkretisiert mit dem Interesse am unterrichteten Fach. Dieser Aspekt wird in vielen Beiträgen als wichtig angesehen und die Bedeutung wird durch die empirischen Forschungen bestätigt. Jedoch weisen erste Forschungsergebnisse darauf hin, dass weibliche Lehrkräfte ein geringeres Interesse an Politik haben als männliche (Weißeno u.a.). Da sich in empirischen Studien noch weitere Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften finden, ist es bedauerlich, dass der Genderdiskurs in der Fachdidaktik fast verschwunden ist.

Aber inwiefern unterscheidet sich die Profession ‚Politiklehrer/-in' von Lehrkräften anderer Schulfächer? Die Forschungen deuten bislang eher darauf hin, dass es keine wesentlichen Unterschiede gibt. Allerdings operationalisieren empirische Forschungen ausgewählte Faktoren, so dass nicht alles in den Blick kommen kann. Auch werden in vielen fachdidaktischen Forschungen ähnliche Fragen gestellt, so dass dadurch der Eindruck entstehen kann, dass das „Besondere" des Faches verloren geht. Das „Besondere" wurde in der Vergangenheit meist in bildungstheoretischen Überlegungen betont. Ihre Funktionen liegen entsprechend in der Legitimierung des Schulfaches und in der Selbstvergewisserung der Lehrenden. Aber sie können naturgemäß die Praxisebene nicht treffen und nicht so ohne weiteres handlungsrelevant werden.

Schon die Vielfalt der mittlerweile existierenden Studiengänge der Erwachsenen-/Weiterbildung insgesamt (Bremer) zeigt, dass nicht von einer konsistenten, in den Universitäten und Hochschulen bereits vorbereiteten Profession ausgegangen werden kann. Dabei hat die politische Jugend- und Erwachsenenbildung dort nur eine „schwache Verankerung" (Bremer). Für die Praxis wird ein „Professionalisierungsbedarf" (Balzter) konstatiert, bezweifelt wird, ob die Kriterien einer Profession überhaupt erfüllt werden (Becker). Da die Qualifikationen heterogen sind und sich der Beruf „des/der Jugendbildners/-in", „des/der Erwachsenenbildners/-in" weiter ausdifferenziert hat, ist es schwer, die Profession klar zu beschreiben (Zeuner). Dieser Zustandsbericht wird auch dadurch unterstützt, dass sich sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der außerschulischen Jugendbildung „heterogene Praxisfelder, Institutionen, Arbeitsformen und Zielgruppen" (Hafeneger) herausgebildet haben. Das führt zu einem

Professionsverständnis, das nicht selten institutionen- oder organisationsspezifische Merkmale, Ausprägungen und Besonderheiten angenommen hat.

Auch für die schulische politische Bildung stellt sich die Frage, ob sie überhaupt die Kriterien einer einheitlichen Profession erfüllt. Bei der historischen Betrachtung führen zwei Überschriften und einige kritische Anmerkungen zur gleichen Frage. Die Aufbruchsstimmung in der Profession wird mit „Vom Dilettantismus zur Professionalität“ (Detjen) bezeichnet. Mittlerweile hat sie mit Enttäuschungen zu kämpfen, mit einer „Banalisierung der Profession“ (Edler). Vielfältige Einengungen im Bildungssystem (Kahlert) beeinträchtigen die „Freiheit für situationsangemessenes Verhalten“ der Lehrenden, die zur Beschreibung einer Profession hinzugehört. Besteht die Gefahr einer „Deprofessionalisierung“?

Von Seiten der EU werden u.a. die schwachen Karrieremöglichkeiten und die Unterbezahlung vieler Pädagoginnen und Pädagogen im außerschulischen Bereich kritisiert (Schemmann). Von den Vertretern der Praxis wird darauf hingewiesen, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis verbessert werden müsste (Bielenberg, Venzke, Witt).

Dieser Hinweis zeigt aber ebenso wie in der schulischen politischen Bildung das Bestreben, beide Seiten der Profession, also Theorie und Praxis, kritisch oder auch konstruktiv aufeinander zu beziehen (Langner).

Die Fachdidaktik ist in den letzten Jahren selbstkritischer geworden und beobachtet bzw. misst die Wirkungen des Unterrichts stärker als jemals zuvor. Die außerschulische politische Bildung weist vergleichsweise wenig empirische Forschungen auf. Liegt dies daran, dass sie ihre Wirkung durch die „Abstimmung“ der Teilnehmer/-innen ihrer Veranstaltungen beobachtet? Oder liegt es an der „schwachen Verankerung“ in der Wissenschaft und daran, dass es nur sehr wenige Stellen für Wissenschaftler/-innen gibt?

Bildungspolitik und -organisation

Das konstituierende Merkmal und Prinzip des außerschulischen Bildungsbereichs ist „ein breites und differenziertes Spektrum von Strukturen und Trägern, Bildungsorten und Angeboten, Finanzierung und Förderung“ (Hafenger). Das bedeutet eine „weltanschauliche Vielfalt“ (Bielenberg) und „unterschiedliche normative Begründung“ (Hafeneger) bei der Festlegung von Bildungszielen und -inhalten. Dabei bleibt es nicht aus, dass es zu Legitimationsfragen kommen kann, denn z.B. die Volkshochschulen „sind eingebunden in die Machtverhältnisse und Verwaltungsstrukturen ihrer Kommunen“ (Witt).

Beklagt werden von Organisationsvertreter/-innen der „steigende wirtschaftliche Druck“ (Bielenberg) und „die zunehmend betriebswirtschaftliche Sichtweise“ (Witt). Das führt zu einer wachsenden Beschäftigung mit der Beantragung von Projektmitteln und der Akquise von Aufträgen. Neuerdings ist auch eine „erhebliche Gestaltungswirkung“ der EU festzustellen, die so ein „einflussreicher Akteur“ (Schemmann) bei weiterbildungspolitischen Vorgaben und Professionsanforderungen geworden ist.

Die beschriebenen Entwicklungen des außerschulischen Bereichs finden sich auch in der schulischen politischen Bildung, jedoch sicherlich in abgeschwächtem Umfang. Auch die Lehrerbildung ist aufgrund des „föderalen Flickenteppichs“ hinsichtlich der Festlegung von Bildungszielen und -inhalten heterogen; „jeder macht seins“ (Massing). Ein Wechsel des Bundeslandes für die Lehrtätigkeit gestaltet sich oftmals als schwierig. Europäische Einflüsse verändern Hochschulen und Schulen (z.B. jüngst durch die Forderung der Inklusion). Auch betriebswirtschaftliche Aspekte gehören mittlerweile gleichfalls zu den Tätigkeiten der Lehrenden an Schulen und Hochschulen. Es gibt einen eigenen Haushalt zu verwalten und zunehmend müssen Sponsorengelder bzw. Drittmittel eingeworben werden.

Deutlich zeigt sich, dass beide Bereiche unterschiedlich institutionalisiert sind und zudem verschieden starke Grade der „Verberuflichung“ angenommen haben. Wenn es auch jeweils um die Vermittlung von „Politik“ oder Aneignung von politischem Wissen geht, so haben sich doch zwei unterschiedliche Professionen herausgebildet?