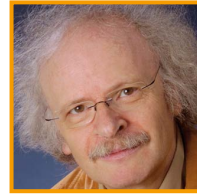


Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer, geb. 1949

*apl. Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften Universität
Duisburg-Essen. Fachbereichsleiter der VHS Kreis Viersen,
Arbeitsschwerpunkte: politische Erwachsenenbildung, Weiterbildungs-
politik, 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-

berschulischer 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 Handeln 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, werben 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-

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