

Professionalität politischer Erwachsenenbildung?

Professionalität(serhemmnisse) in einem entgrenzten und prekären Berufsfeld

von Falk Scheidig



Falk Scheidig ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung der Universität Augsburg; Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Professionalität und Berufsfeld der Erwachsenenbildung

Politische Erwachsenenbildung leistet, ebenso wie schulische und außerschulische politische Jugendbildung, einen essentiellen Beitrag zum Erhalt und zur Stärkung der Demokratie. Insofern ist es nur folgerichtig, dass den in der politischen Erwachsenenbildung Tätigen und ihrer Professionalität in neueren Publikationen (u. a. Hufer et al. 2013; Hufer/Richter 2013) besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, da der Grad der Professionalität eines jeden Bildungsbereichs in entscheidendem Maße von der Professionalität und den Kompetenzen der darin wirkenden Akteure abhängt. In der Erwachsenenbildung sind dies vor allem die mehrheitlich frei- und

nebenberuflichen sowie ehrenamtlichen Kursleitenden, also all jene, die Lehr-Lern-Prozesse gestalten und begleiten. Sie zeichnen sich maßgeblich für die Qualität der Veranstaltungen verantwortlich und repräsentieren zugleich die institutionelle politische Erwachsenenbildung gegenüber den Teilnehmenden und nach außen.

Zu den Charakteristika eben jener eingeforderten erwachsenenpädagogischen Professionalität existieren im Fachdiskurs durchaus disparate Positionen. Eine konsensfähige Formel, die disziplinternach wie vor viel Zustimmung erhält, legte Ende der 1980er Jahre Hans Tietgens, langjähriger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (das heutige Deutsche Institut für Erwachsenenbildung), vor: „Professionalität heißt [...], die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können.“ (Tietgens 1988, S. 37) Demzufolge kann Professionalität als eine fallindividuelle Handlungskompetenz definiert werden, die qualitätsvolles Handeln durch situationsadäquaten Rückbezug auf wissenschaftliches Wissen gewährleistet. Insofern stellt die wissenschaftliche Fundierung pädagogischer Praxis durch das Rezipieren wissenschaftlicher Wissensbestände ein Kernelement (erwachsenen)pädagogischer Professionalität dar, das im Übrigen auch bereits im Beutelsbacher Konsens von 1976 mit dem Kontroversitätsgebot fixiert ist (Widmaier 2008, S. 1). Professionalität als kasuistische Praxis manifestiert sich aber nicht nur im bloßen Vorhandensein von (wissenschaftlichem) Wissen, sondern vielmehr durch die Symbiose von Wissen und – vor allem in der Praxis erworbenem – Können.

Die Frage nach der Professionalität regt demnach zur grundsätzlichen Reflexion über das Theorie-Praxis-Verhältnis politischer Erwachsenenbildung an. Dieses darf jedoch keinesfalls dahingehend missgedeutet werden, dass Wissenschaft der Bildungspraxis universelle Rezepte oder linear anwendbare Handlungsanleitungen offerieren kann, da solch eine technologische Verwertbarkeitsorientierung an der Komplexität, Situationsspezifität und letztlich auch der Eigenständigkeit pädagogischer Praxis scheitern muss. Theorie, hier verstanden als Reflexionsmodus, als nach wissenschaftlichen Prinzipien generierte und in sich konsistente Wissensbestände, kommt vielmehr eine Erkenntnis-, Deutungs-, Orientierungs- und Legitimierungsfunktion zu. Sie stellt sonach ein kritisches Korrektiv dar und schützt die pädagogische Praxis vor Selbstreferentialität und Beliebigkeit.

Eine politische Erwachsenenbildung, die professionellen Qualitätsansprüchen genügen, aber auch den Teilnehmenden und dem Sachgegenstand gerecht sowie auf dem Bildungsmarkt konkurrenzfähig bleiben will, bedarf also einer wissenschaftlichen Fundierung ihrer Bildungspraxis. Seit Längerem werden jedoch Zweifel an der Handlungsrelevanz wissenschaftlicher Theorie für die Praxis der (politischen) Erwachsenenbildung vorgetragen; nicht selten werden Kursleitende in der einschlägigen Literatur – oftmals ohne empirisches Fundament – gar als pragmatische Dilettanten und theorieferne Improvisateure disqualifiziert. Diese (Vor-)Urteile mögen diverse Gründe haben; einige wesentliche sollen im Folgenden skizziert werden.

Erstens fehlt politischer Erwachsenenbildung eine originäre Bezugsdisziplin, die via Theoriebildung und Forschung sachbezogenes sowie methodisch-didaktisches Wissen bereitstellt. Die an den Universitäten verankerte Politikdidaktik versteht sich beinahe ausschließlich als Fachwissenschaft schulischen Politikunterrichts und reflektiert Fragen des außerschulischen Praxisfeldes lediglich noch am Rande (Hufer/Pohl/Scheurich 2004; Widmaier 2008). Dieser Befund trifft in ähnlicher Weise auch für die Politikwissenschaft zu, die kaum noch über Verbindungslinien zur politischen Erwachsenenbildung verfügt, obgleich sie sich infolge des Zwei-

ten Weltkriegs in Deutschland einst als Demokratiewissenschaft konstituierte, deren frühe Vertreter politische Erwachsenenbildung als zentrale Bezugsgröße und Betätigungsfeld erachteten. Demgegenüber widmen sich gegenwärtig weniger Politikwissenschaftler und Politikdidaktiker, denn vielmehr an Instituten für Erziehungswissenschaft Forschende und Lehrende der politischen Erwachsenenbildung (Becker 2011, S. 12). Aber auch dies erfolgt meist lediglich en passant und nur wenige Lehrstühle für Erwachsenen- und Weiterbildung setzen sich kontinuierlich und profilbildend mit politischer Erwachsenenbildung auseinander. Außerschulische politische Bildung ist somit als akademische Disziplin weder eigenständig universitär verankert noch systematisch vernetzt und demgemäß wissenschaftlich schwach entwickelt. Dies geht letztlich zulasten einer gemeinsamen Fachidentität und eines konsensuell geteilten Professionsverständnisses, da mangels einer primären Bezugswissenschaft vielfältige (und partiell divergente) fachliche Referenzpunkte aus den unterschiedlichsten Disziplinen herangezogen werden. Das spiegelt einerseits die Komplexität des entgrenzten Gegenstandsbereichs Politik wieder, ist andererseits aber auch Ausdruck einer gewissen „akademische[n] Obdachlosigkeit“ (Widmaier 2008, S. 6).

Hieraus folgt zweitens, dass das Fehlen einer primären Bezugswissenschaft mit einem Mangel an Forschung und Theoriebildung einhergeht (Becker 2011; Hufer/Pohl/Scheurich 2004). Dieses Defizit an didaktischer, konzeptioneller, empirischer und normativer Reflexion kann auf den fehlenden Rahmen für fachliche Diskurse zurückgeführt werden und schlägt sich auch in der publizistischen Aktivität nieder, die neben der unüberschaubaren Anzahl von kürzeren Aufsätzen nur wenige einschlägige Monographien und empirische Studien hervorzubringen vermochte und insgesamt auf niedrigem quantitativen Niveau verharrt (Hufer/Pohl/Scheurich 2004, S. 9f.; Becker 2011, S. 160f. et passim). Ebenso wie das Fehlen einer originären Bezugswissenschaft erweist sich das u. a. hieraus resultierende Theoriedefizit als abträglich für eine an professionellen Maßstäben orientierte po-

litische Erwachsenenbildung. Es bleibt in Anbetracht dieses wissenschaftlichen Vakuums zu fragen, welche Theorien und empirischen Forschungsarbeiten die Kursleitenden eigentlich rezipieren sollen, wenn sie im Bestreben stehen, ihre Bildungspraxis theoretisch zu fundieren – und dies nicht in bloßem wissenschaftlichen Eklektizismus oder der grundsätzlichen Abkehr von Theorie enden soll.

Mit der fehlenden akademischen Infrastruktur korrespondiert drittens, dass – sieht man von vereinzelt universitären Lehrveranstaltungen ab – zumindest in Deutschland kein Studium und keine Ausbildung existieren, die explizit auf eine Tätigkeit in der politischen Erwachsenenbildung vorbereiten, also Äquivalente zum Lehramtsstudium und Referendariat wie im Bereich schulischer politischer Bildung gänzlich fehlen. Ebenso plural wie die Institutionen politischer Erwachsenenbildung dürften die Berufsbiografien (zynisch: „Karrieren“) der für sie arbeitenden Lehrenden sein. Da es sowohl an verbindlichen Einstellungsvoraussetzungen zur Aufnahme der Lehrtätigkeit als auch an einheitlichen Zugangswegen zur politischen Erwachsenenbildung mangelt, das Berufsfeld de facto unreglementiert ist und die Rekrutierungspraxen der Einrichtungen und Träger heterogen (und beliebig?) sind, kann von einer höchst unterschiedlichen Personalstruktur bezüglich beruflicher und akademischer Sozialisation und Vorbildung ausgegangen werden. Eine genuin erwachsenenpädagogische Qualifizierung dürfte nicht charakteristisch für das in der politischen Erwachsenenbildung lehrende Personal sein (WSF 2005, S. 49), deren beruflicher Status, Rollenauffassung und Berufsbezeichnung vor allem auf individueller Selbsteutung beruhen (Hufer 2001, S. 74). Es kann daher angenommen werden, dass die professionellen und fachlichen Selbstverständnisse gemäß der facettenreichen Biographien der Lehrenden ebenso heterogen ausfallen wie die individuellen Strategien der obligatorischen Selbstqualifizierung für dieses Berufsfeld. Dies läuft sowohl einem konsensuell geteilten und auf theoretischer Reflexivität gründenden Professionsverständnis zuwider als auch der Entwicklung qualifikatorischer Min-

deststandards zur Wahrung und Steigerung von Professionalität in diesem Tätigkeitsbereich.

Viertens ist das Gros der Kursleiterinnen und Kursleiter – hier kann und muss allgemein für den Sektor Erwachsenenbildung gesprochen werden – neben- oder freiberuflich auf Honorarbasis, partiell auch ehrenamtlich beschäftigt (WSF 2005, S. 4), wohingegen eine hauptberufliche Tätigkeit meist den wenigen leitend und planend-disponierend Tätigen vorbehalten bleibt. Somit stellt sich die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung für viele Kursleitende als äußerst unsichere Beschäftigungssituation dar, deren Rahmenbedingungen in den vergangenen Jahren durch sinkende Honorare, Arbeitsverdichtung, kurzfristige Projektförderung anstatt kontinuierlicher Finanzierung sowie dem Rückgang sozialversicherungspflichtiger Beschäftigungsverhältnisse immer prekärer wurden (Spallek 2010; WSF, S. 79f.). Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, Überstundenausgleich, Urlaubsgeld, Ausfallhonorare bei zu geringer Teilnehmerzahl, Vorauszahlungen – all dies kennen die meisten Lehrenden nicht. Zudem gestalten viele von ihnen auch Bildungsveranstaltungen in anderen Sachbereichen, sodass Kurse politischer Erwachsenenbildung meist neben anderen oder gar nur nebenbei betreut werden. Es bleibt zu fragen, ob angesichts der vielfach als unbefriedigend wahrgenommenen, weil instabilen und schlecht vergüteten beruflichen Situation und der Übernahme von Lehrveranstaltungen auch außerhalb des Themenspektrums politischer Bildung genügend Identifikationsmöglichkeiten mit der – oftmals nebenberuflichen! – Tätigkeit sowie zeitliche Ressourcen für das kontinuierliche Rezipieren von Theorie bleiben. Überdies muss Berücksichtigung finden, dass die eigene Weiterqualifizierung nicht vergütete Arbeitszeit in Anspruch nimmt, womöglich gar Kosten generiert und ferner ausbleibende Fortbildungsaktivitäten seitens der Einrichtungen und Träger weder registriert noch sanktioniert werden (Kosubek 2009). Angesichts der oftmals prekären Rahmenbedingungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung über-rascht es wenig, dass in aktuellen Studien zum Fortbildungsverhalten von

Kursleitenden eine „Fortbildungslethargie“ (ebd., S. 132) konstatiert wird.

Die genannten Punkte mögen mitverantwortlich dafür sein, dass seit langem Zweifel geäußert werden, die Praxis politischer Erwachsenenbildung sei nicht theoriegeleitet und beruflicher Pragmatismus der Praktiker dominiere eindeutig gegenüber der notwendigen kontinuierlichen Reflexion theoretischer Wissensbestände (Hufer/Pohl/Scheurich 2004, S. 357f. et passim; Hufer 2001, S. 31f.). Angesichts der vielfach vermuteten Entfremdung zwischen praktischem Berufshandeln und wissenschaftlicher Theorie bleibt zu fragen, ob politische Erwachsenenbildung das nötige Maß an wissenschaftlichen Bezügen aufweist, um professionellen Ansprüchen gerecht zu werden. In Ermangelung empirischer Befunde handelt es sich jedoch weitgehend um – wenngleich begründete – skeptische Verdachtsäußerungen.

Da für das Berufsfeld politischer Erwachsenenbildung bislang wenige gesicherte Daten vorliegen, versuchen zwei aktuelle Studien diesen Bereich auszu-leuchten. Dies sind zum einen das BMBF-geförderte Projekt ProPol (Hufer et al. 2013) und zum anderen eine empirische Studie zum Theorie-Praxis-Verhältnis politischer Erwachsenenbildung, die der Autor vorliegender Zeilen derzeit durchführt. Letztgenannte Arbeit, deren Ergebnisse Ende 2014 publiziert werden und u. a. auf Interviews mit Lehrenden im Bereich der politischen Erwachsenenbildung basieren, zielt darauf, die Sensibilisierung der Bildungspraxis für Professionalitätserfordernisse zu erörtern. Hierbei sollen neben den Aneignungsmodi wissenschaftlichen Wissens auch die für die Praktiker relevanten Bezugsdisziplinen sowie grundsätzlich der Grad an Theorieaffinität oder -aversion der Lehrenden analysiert und individuelle Professionalisierungsstrategien identifiziert werden, um das Theorie-Praxis-Verhältnis politischer Erwachsenenbildung erstmals umfassend charakterisieren zu können. Es bleibt zu hoffen, dass diese beiden Studien mit dazu beitragen, die Diskussion um Professionalität politischer Erwachsenenbildung mit neuen Impulsen zu versorgen, auszuweiten und empirisch zu fundieren. Wünschenswert wäre ferner, wenn dann auch bislang unberücksich-

tigte Professionalitätsindikatoren und -potentiale in den Fokus rückten und mithin die unverzichtbaren Leistungen dieses Handlungsfeldes nicht nur hinter Defizitzuschreibungen verborgen blieben.

Literatur

- Becker, H.: Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland, Essen/Berlin 2011, abrufbar unter: <http://www.adb.de/>.
- Hufer, K.-P.: Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2001.
- Hufer, K.-P. et al. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2013. (i. E.)
- Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004.
- Hufer, K.-P./Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Perspektiven politischer Bildung, Bonn 2013. (i. E.)
- Kosubek, T. et al.: Fortbildungsmotive und -barrieren. In: Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildungner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven, Weinheim/Basel 2009, S. 114–142.
- Spallek, R.: Armut und Reichtum im Leben eines Freiberuflers. In: POLIS 4/2010, S. 14–16.
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. et al. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 1988, S. 28–75.
- Widmaier, B.: Bezugswissenschaften und Wissenschaftsbezüge der (katholisch-orientierten) Politischen Bildung, 2008, abrufbar unter: <http://www.aksb.de/>.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung: Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht, Kerpen 2005, abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/>.