

GEW-Herbstakademie 2009

Dokumentation

zur Veranstaltung

des Organisationsbereiches Berufliche Bildung und Weiterbildung der GEW
in Kooperation mit dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V.

Die Menschen stärken und die Dinge klären -
Politische Bildung und Handlungskompetenz



Veranstaltung vom
26.-28. November 2009:
Jugend- und
Kulturzentrum
„mon ami“,
Goetheplatz 11,
99423 Weimar



Impressum

Herausgeber:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Hauptvorstand

Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung

Reifenberger Straße 21

60489 Frankfurt am Main

Tel.: 069 / 789 73-325

Fax: 069 / 789 73-103

E-Mail: stephanie.odenwald@gew.de

Homepage: <http://www.gew.de>

Verantwortung und Redaktion:

Dr. Stephanie Odenwald

Arnfried Gläser

Auflage: 500 Exemplare

Frankfurt am Main, Juni 2010

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (Dr. Stephanie Odenwald)	4

Programm der GEW-Herbstakademie 2009	8
In die Offensive gehen – GEW-Herbstakademie in Weimar, Artikel aus der E&W 1/2010 (Anja Dilk)	12
Politische Bildung auf dem Weg zur Marginalisierung? Aktueller Stand, Ursachen, Perspektiven (Dr. Klaus Hufer)	14
Aktueller Stand der Entwicklung des DQR (Dr. Stephanie Odenwald)	33
Kompetenzentwicklung und Politische Bildung: Grenzen und Möglichkeiten der Profession. Politische Bildung im Kontext von DQR und EQR (Theo W. Länge)	36
BürgerInnenkompetenz im österreichischen Qualifikationsrahmen. Ein Modellprojekt. (Ingolf Erler)	44

Forum 1: Gesellschaftliche Kompetenzen – Konzept für eine emanzipatorisch- kritische politische Bildung (Prof. Dr. Christine Zeuner)	50
Zusammenfassung Forum 1: Kompetenzerwerb auch in der Politischen Bildung. Gesellschaftliche Kompetenzen als Grundlage politischer Partizipation (Margit Schatz/Paul Weitkamp)	55
Forum 2: Die Europäisierung der Bildungspolitik und der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Prof. Dr. Bernd Overwien)	57
Forum 3: Gesellschaftspolitische Kompetenzen stärken (Prof. Dr. Margit Frackmann)	60
Forum 3: Gesellschaftspolitische Kompetenz im Kontext beruflicher Aus- und Weiterbildung (Manfred Kubik)	64
Forum 4: Die Bedeutung interkultureller Kompetenzen nimmt zu. Die wichtigsten Thesen aus Sicht des DGB-Bildungswerks BUND e.V. (Daniel Weber)	67
Zusammenfassung Forum 4: Interkulturelle Kompetenz – im Zusammenleben und –arbeiten dringend gebraucht (Inge Müller)	69
Zusammenfassung des Vortrags von Prof. Dr. Oskar Negt: Arbeits- und Lebenswelt als Ort demokratischen Handelns. Welche Kompetenzen sind dazu notwendig? (Paul Weitkamp)	71

Veröffentlichungen des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung	74

Vorwort

2009 fand in Weimar die neunte Herbstakademie statt, wie beim zweiten mal in Weimar 2002 zur Politischen Erwachsenenbildung, erfreulicherweise in Kooperation mit „Arbeit und Leben“. Wieder einmal trafen sich anlässlich der Herbstakademie die Praktikerinnen und Praktiker aus der Weiterbildung mit Wissenschaft und Politik, um miteinander ins Gespräch zu kommen, um Impulse für die Weiterbildung zu geben und nicht zuletzt, um sich selbst weiterzubilden.

Zur Eröffnung war Staatssekretär Prof. Dr. Mertens anwesend, der sich unter anderem zur Förderung der politischen Bildung in Thüringen äußerte.

Zunächst seien die Inhalte kurz skizziert. Unser Motto „Die Menschen stärken und die Dinge klären“ hebt hervor, was politische Bildung und Bildung überhaupt bewirken soll. „Die Menschen stärken und die Dinge klären“. Das hat in den Gewerkschaften eine lange Tradition bis hin zu ihren Wurzeln, den Arbeiterbildungsvereinen. Die kritische Auseinandersetzung mit der Realität wurde und wird gebraucht, um bessere Lebensverhältnisse zu schaffen, um Arbeitsbedingungen zu verbessern, gerade in Krisenzeiten. Ziel ist die Orientierung und Ermutigung. Ermutigung, dass die Welt veränderbar ist und dass wir sie so wie sie ist, nicht hinnehmen können, denn Katastrophen wie die Finanzkrise sind kein Naturgesetz, sondern Produkt menschlichen Handelns im Rahmen der Logik kapitalistischer Verwertung. In diesem Sinne verstehen wir politische Bildung als Teil einer systematischen Suche nach Alternativen für eine bessere Zukunft, wie es einst Horst Matthes, der Leiter des IGM-Bildungszentrums Sporckhövel formuliert hat (siehe Dokumentation der Herbstakademie 2002).

Das ist unser Verständnis, wenn bei dieser Herbstakademie der Zusammenhang von politischer Bildung und Handlungskompetenz thematisiert wurde, wohl wissend, dass der politischen Bildung aus dieser Ecke des bildungspolitischen Diskurses Gefahren drohen, noch mehr verdrängt zu werden. Denn wenn Handlungskompetenz technokratisch auf das verengt wird, was Arbeitnehmer als Leistung am Arbeitsplatz erbringen und was am Arbeitsmarkt nachgefragt wird, dann gute Nacht politische Bildung! Ein Modell, das Kenntnisse, Fertigkeiten und soziale Kompetenzen am Arbeitsplatz als Kompetenzbündel definiert und gesellschaftspolitische Kompetenz ausschließt, ist bedenklich und wird von uns abgelehnt. In dieser Logik wird politische Bildung zum Privatanliegen, zu einem individuellen Luxusgut statt als zentrales Anliegen von Bildung anerkannt zu werden.

Aufmerksamkeit ist geboten, denn Handlungskompetenz ist zu einem zentralen Begriff in der Bildungsdiskussion geworden, auch im Zusammenhang mit dem deutschen und europäischen Qualifikationsrahmen. Das gilt nicht nur für die Weiterbildung, bzw. lebenslanges Lernen, sondern betrifft nahezu alle Bildungsbereiche, die berufliche und Hochschulbildung bis hin zur schulischen Allgemeinbildung. Auch in der europäischen Bildungsdiskussion dient Handlungskompetenz als Kompass, nach dem Bildung auszurichten ist. Im Begriff Handlungskompetenz verdichtet sich, wie Bildung verstanden wird und somit wie der Stellenwert der politischen Bildung bestimmt wird.

Erinnert sei an die Diskussion 2002, dass in der Weiterbildung der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit (employability) dominiert und politische Bildung zunehmend verdrängt wird. Damals wurde aber auch darauf hingewiesen, dass in der internationalen Diskussion der Wert der „civic education“, bzw. „Citizenship Education“, auf Deutsch Bürgererziehung, betont wird. Schon 1997 organisierte der Europarat das Programm „Education for Democratic Citizenship“ und erklärte das Jahr 2005 zum Europäischen Jahr der Citizenship Education“. Das sind erfreuliche Ansätze.

Doch was hat dies bewirkt? Welche Art von Bildung zählt hierzulande, wohin fließen die Gelder? Wir wissen: im Wesentlichen in die berufliche Weiterbildung. Im Vordergrund stehen rein berufsbezogene Inhalte und deren betriebliche Verwertbarkeit. Dagegen ist die Finanzierung der politischen Bildung eher zum kleinen Rinnsal geworden.

Eine Bilanz dieser Entwicklung wird von Klaus-Peter Hufer vorgestellt. Er referierte zum Thema: „Politische Bildung auf dem Weg zur Marginalisierung?“ Wenn die These von der Marginalisierung zutrifft, vielleicht sogar noch mehr als vor sieben Jahren, dann ist es umso dringlicher gegenzusteuern. Dann ist es umso dringlicher, zu erkunden, wo die Ansatzpunkte sind, mit der politischen Bildung voranzukommen, auch auf dem Terrain der Kompetenzdiskussion.

Dieser Diskussion galten die Referate am Freitag morgen: Wie wird die Frage der Kompetenzentwicklung in der politischen Bildung diskutiert und wie steht es um die Einbeziehung in den Deutschen Qualifikationsrahmen? Zum aktuellen Stand der Entwicklung des DQR informierte ich als DGB-Delegierte in den Arbeitskreis DQR. Theo Länge referierte zur Kompetenzdiskussion in der politischen Bildung und erörterte die Möglichkeiten und Grenzen der Profession in diesem Feld.

Anschließend informierte ein Kollege aus Österreich vom ÖGB, Ingolf Erler, über das Österreichische „Modellprojekt zur BürgerInnenkompetenz“, das im Rahmen eines Gutachtens „Die

Allgemeine Erwachsenenbildung und der Nationale Qualifikationsrahmen“ durchgeführt wurde. Die Österreicher sind der Frage nachgegangen, ob der Nationale Qualifikationsrahmen für die Allgemeine Weiterbildung Chancen bietet, dass verstärkt non-formales Lernen anerkannt wird und somit die allgemeine Weiterbildung und speziell die „civic education“, also die Bürgerbildung, eine Aufwertung erfahren kann. Das Referat trug zu einer kritischen Einschätzung einer Einstufung von in der politischen Bildung erworbenen Kompetenzen bei. Am Freitag Nachmittag fanden vier Foren statt, in denen einzelne Aspekte vorgestellt und diskutiert wurden, wie politische Bildung Kompetenzen fördert:

Im Forum 1 referierte zur Fragestellung „Kompetenzerwerb auch in der politischen Bildung?“ Frau Prof. Christine Zeuner von der Hamburger Helmut-Schmidt-Universität referieren. Die Fragestellung war: Welche Kompetenzen werden in der politischen Bildung erworben und lassen sie sich überhaupt so erfassen, dass sie in einem stufenförmigen Bewertungssystem, wie dem des DQR, aufgenommen werden können?

In Forum 2 stand die Anerkennung des non-formal und informellen Lernens im Mittelpunkt. Prof. Bernd Overwien von der Uni Kassel, der auch bei dem Gutachten für die GEW, bzw. für die Max-Traeger-Stiftung über den DQR mitgearbeitet hat, referierte dazu.

In Forum 3 wurde gesellschaftspolitisches Lernen im Kontext beruflicher Aus- und Weiterbildung beleuchtet. Nicht erst in der Krise gibt es Konflikte in den Betrieben, kämpfen Beschäftigte um ihre Rechte und brauchen dafür Schulung. Dazu referierten Frau Prof. Frackmann, eine Expertin der Berufspädagogik ehemals Uni Hannover und Manfred Kubik vom DGB-Bildungswerk in Düsseldorf.

Im Forum 4 ging es um die interkulturelle Kompetenz als wichtiges Ziel politischer Bildung, die für Handlungskompetenz in der Lebens- und Arbeitswelt unerlässlich ist. Dazu referierten Leo Monz und Daniel Weber vom DGB-Bildungswerk.

Die Ergebnisse der Foren wurden im Plenum in kurzen Zusammenfassungen präsentiert.

Am Samstag fand eine Podiumsdiskussion mit Teilnehmern aus der Politik statt. Die SPD wurde durch Ernst-Dieter Rossmann vertreten, die CDU durch Uwe Schummer. Für die FDP kam Uwe Barth aus dem Thüringischen Landtag. Die Grünen wurden vertreten durch Priska Hinz und die Linkspartei durch Rosemarie Hein. Thema war, was die Parteienvertreterinnen und -vertreter zu der Förderung der politischen Bildung zu sagen hatten.

Für den Abschluss der Herbstakademie referiert Oskar Negt zu den Schlüsselkompetenzen, die für die heutige Lebens- und Arbeitswelt dringend gebraucht werden und in der politischen Bildung eine Rolle spielen. Oskar Negt, der für die politische Bildung wichtige Impulse gegeben hat und bevor der Begriff Kompetenz zum Modewort wurde, den Begriff der Schlüsselkompetenzen eingeführt hat, vermittelte eine optimistische Perspektive, nämlich dass in der derzeitigen gesellschaftlichen Krise das Interesse an politischer Bildung wieder ansteigt.

Anlässlich der Dokumentation sei allen Mitwirkenden an dieser Herbstakademie nochmals herzlich gedankt.

Stephanie Odenwald

Leiterin des Vorstandsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung

GEW-Hauptvorstand

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand

Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung



GEW-Herbstakademie 2009:

„Die Menschen stärken und die Dinge klären -
Politische Bildung und Handlungskompetenz.“



Bildungs- und
Förderungswerk

Veranstalter:

GEW Hauptvorstand in Kooperation mit
Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN



Zeit und Ort:

26. bis 28. November 2009,
Jugend- und Kulturzentrum
„mon ami“,
Goetheplatz 11,
99423 Weimar



Programm

Donnerstag, 26.11.2009

16:00 - 16:30	Ankunft der Teilnehmenden, Anmeldung und Begrüßungskaffee
16:30 - 17:00	<ul style="list-style-type: none"> ● Eröffnung der Herbstakademie 2009 und Begrüßung durch Dr. Stephanie Odenwald vom GEW-Hauptvorstand, Frankfurt/Main und Theo Länge von Arbeit und Leben, Wuppertal <ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung der Seminarinhalte, des Ablaufs sowie der ReferentInnen ● Begrüßung der TeilnehmerInnen durch einen Vertreter des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur
17:00-18:30	<p>„Politische Bildung auf dem Weg zur Marginalisierung?“ Aktueller Stand, Ursachen, Perspektiven</p> <p>Referent: Dr. Klaus-Peter Hufer, Kreisvolkshochschule Viersen</p>
ab 18:30	Abendessen

Freitag, 27.11.2009

9:00 - 10:30	Kompetenzentwicklung und Politische Bildung: „Grenzen und Möglichkeiten der Profession. Politische Bildung im Kontext von DQR und EQR“ Referent/-innen: Dr. Stephanie Odenwald vom GEW-Hauptvorstand, Frankfurt/Main Theo Länge von Arbeit und Leben, Wuppertal
10:45 - 12:15	Erfassung der Lernergebnisse aus der politischen Bildung: „Bürgerinnenkompetenz und nationaler Qualifikationsrahmen – ein Bericht aus Österreich“ Referent: Mag. Ingolf Erler, Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung, Wien
12:30 - 14:00	Mittagessen
14:00 - 16:45	Parallele Foren zu den verschiedenen Facetten von Kompetenzerwerb in der politischen Bildung : <u>Forum 1:</u> <i>Kompetenzerwerb auch in der Politischen Bildung.</i> Eine Selbstverständlichkeit, weil Problemlösungen nicht ohne Wissen um gesellschaftliche Zusammenhänge auskommen oder höchst umstrittene Fragen im Sinne: Fit fürs Leben oder fit für den Arbeitsmarkt? Und sind die Ergebnisse politischer Bildung überhaupt pragmatisch erfassbar, da es hier u.a. um langfristige Orientierungen und grundlegende Verhaltensmuster geht? Referentin: Prof. Dr. Christine Zeuner, Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg Moderation: Paul Weitkamp, GEW-Hauptvorstand <u>Forum 2:</u> <i>Jegliches Lernen muss wertgeschätzt werden – zur Anerkennung des non-formalen und informellen Lernens im Kontext des DQR.</i> Wie steht es mit der Anerkennung auch außerschulisch erworbener Kompetenzen hierzulande und in anderen Ländern? Welche Konse-

quenzen hat dieses für die Weiterbildung wichtige Anliegen beim Deutschen Qualifikationsrahmen?

Referent:

Prof. Dr. Bernd Overwien, Universität Kassel

Moderation:

Fred Schell, GEW-Hauptvorstand

Forum 3:

Gesellschaftspolitische Kompetenz im Kontext beruflicher Ausbildung und Weiterbildung – vor dem Hintergrund der aktuellen Krise.

Wie lässt sich das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung bestimmen? Welchen Beitrag leistet die politische Bildung beispielsweise für Handlungsstrategien vor dem Hintergrund der aktuellen Finanzkrise, die die Menschen in vielerlei Hinsicht betrifft, nämlich durch Arbeitslosigkeit, Insolvenzen von Betrieben, Kurzarbeit, Vermögensverlusten, etc.?

Referent/-innen:

Prof. Dr. Margit Frackmann, Universität Hannover

Manfred Kubik, DGB Bildungswerk Forum Politische Bildung, Hattingen

Moderation:

Uwe Rossbach, GEW-Hauptvorstand

Forum 4:

Interkulturelle Kompetenz – im Zusammenleben und –arbeiten dringend gebraucht!

Welche Gegenstrategien gibt es in der politischen Bildung hinsichtlich Fremdenfeindlichkeit, bzw. welchen Beitrag leistet sie für die Integration ausländischer Mitbürger? Wenn anerkannt wird, dass interkulturelle Kompetenz auch im beruflichen Kontext unverzichtbar ist, muss dann nicht eine entsprechende Anerkennung und Anrechnung bei der Erfassung von Kompetenzen (siehe DQR) erfolgen?

Referenten:

Leo Monz und Daniel Weber, DGB Bildungswerk Bund, Düsseldorf

Moderation:

Dr. Ursula Herdt, GEW-Hauptvorstand

17:15 - 18:15	Vorstellung und Diskussion der Arbeitsgruppenergebnisse Moderation: Ursula Martens-Berkenbrink, GEW Hauptvorstand
---------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Samstag, 28.11.2009

9:00 - 10:30	Perspektiven für die Politische Bildung! Podiumsgespräch mit Vertreter/-innen der: <ul style="list-style-type: none"> • Uwe Barth, FDP – MdL Thüringen • Rosemarie Hein, DIE LINKE – MdB • Priska Hinz, Bündnis90/ DIE GRÜNEN – MdB • Dr. Stephanie Odenwald, GEW-Hauptvorstand • Dr. Ernst-Dieter Rossmann, SPD – MdB • Uwe Schummer, CDU – MdB Moderation: Dr. Ulrich Jung, GEW-Hauptvorstand
10:30 - 11:00	Kaffeepause
11:00 - 13:00	Arbeits- und Lebenswelt als Ort demokratischen Handelns. Welche Kompetenzen sind dazu notwendig? Referent: Prof. Dr. Oskar Negt, Hannover (anschließende Diskussion)
13:00 – 14:00	Imbiss
14:15 – 16:00	Kulturprogramm: Besichtigung der Anna-Amalia-Bibliothek, Weimar

Anja Dilk

In die Offensive gehen – GEW-Herbstakademie in Weimar,

Artikel aus der E&W 1/2010

Welche Funktion hat Politische Bildung in unserer Gesellschaft? Wie kann sie ihre Position in einer Weiterbildungslandschaft sichern, in der es immer mehr darum geht, messbare „Kompetenzen“ zu definieren, statt Bildungsinhalte zu vermitteln? Darüber diskutierten rund 70 Teilnehmende mit Experten aus Politik und Wissenschaft auf der GEW-Herbstakademie in Weimar.

Es sieht nicht gut aus für die politische Bildung im Jahr 2009. Nur ein Prozent der weiterbildungsbereiten Erwachsenen wählt Veranstaltungen zur Politischen Bildung. Nur ein knappes Drittel der Volkshochschulen hat entsprechende Angebote im Programm. Droht die Politische Bildung bedeutungslos zu werden? Wird sie in einer Gesellschaft, die nur noch nach ökonomischer Verwertbarkeit und knallhartem Nutzen fragt, marginalisiert? Muss sie sich dem Druck outputorientierter Funktionalität beugen, um zu überleben? Geht es nach *Klaus-Peter Hufer*, Privatdozent an der Universität Duisburg-Essen, besteht kein Zweifel: „Statt uns dem Raster von diagnostizierbaren Kompetenzen zu unterwerfen, müssen wir wieder offensiv klar machen, wofür politische Bildung steht - für Aufklärung, Emanzipation und humanitäre Menschenbildung.“ Politische Bildung sei nicht marginalisiert, wohl aber seien viele Akteure dabei, den stromlinienförmigen Weg ins Abseits zu gehen. Hufer gab zu bedenken: „Uns zieht niemand anders aus dem Sumpf, nur wir selbst sind dazu in der Lage.“

Zunft reflektiert sich selbst

Die Selbstreflexion der Zunft hat einen guten Grund. Denn die Frage, welche Kompetenzen durch welche Bildungsangebote erworben und wie diese bewertet werden, hat das Europäische Parlament aufgegriffen und dazu einen achtstufigen „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQR) verabschiedet. Er soll die Kompetenzen vergleichbar machen, die sich die Bürgerinnen und Bürger der Union durch schulische, berufliche und außerschulische Bildung aneignen. Der EQR ist sozusagen der Referenzrahmen für den „Deutschen Qualifikationsrahmen“ (DQR), der die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen soll. Ein Ansatz, der umgesetzt die deutsche Bildungslandschaft nachhaltig verändern wird. Nicht mehr *Lerninput*, sondern *Output* steht dann im Focus. Doch inwieweit ist es überhaupt sinnvoll, politische Bildung in ein eng durchdekliniertes Kriterienraster zu pressen? Lassen sich normative und ethische Grundsätze der politischen Bildungsarbeit wie Engagement für Toleranz in ein DQR-Korsett schnüren? Eher schon sind die durch sie vermittelten Sozialkompetenzen wie Reflexions- oder Medienkompetenz über einen Kriterienkatalog zu erfassen. Aber reicht das aus?

Die Erfahrungen der Österreicher, die im Modellprojekt „Bürgerkompetenz“ bereits versucht haben, Politische Bildung nach EQR-Kriterien zu beurteilen, lassen Zweifel aufkommen. „Grenzenlose Beliebigkeit“ attestierten die Diskutanten dem von *Ingolf Ertler* vom Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung vorgestellten Konzept. „Mit einem so allgemeinen Raster lässt sich selbst ein rechtsextremes Seminar auf der höchsten Qualifikationsstufe zertifizieren“, kritisierte etwa Auftaktredner *Hufer*.

Ob es besser ist, wenn sich Politische Bildung in die Kompetenzdiskussion des DQR-Prozesses einklinkt oder ob sie nur Opposition beziehen und ihre Sonderrolle betonen sollte, blieb in Weimar strittig. *Stefanie Odenwald*, Leiterin des GEW-Organisationsbereichs Weiterbildung, ermunterte die Weiterbildner, „sich zur Wehr zu setzen gegen das technokratische Bildungsverständnis im DQR-Entwurf, das gesellschaftspolitische Kompetenz ausgrenzt.“ Dass der DQR-Prozess grundsätzlich auch eine Chance biete, betonte *Theo Länge*, Bundesgeschäftsführer des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben: „Politische Bildung könnte endlich als unverzichtbarer Teil der Allgemeinen Weiterbildung anerkannt werden“. Auch wenn bei der Podiumsdiskussion mit Abgeordneten aller Parteien im Bundestag unisono die finanzielle Unterstützung der Politischen Bildung zugesagt worden sei, resümierte *Odenwald*, sei gewerkschaftliches Engagement für dieses Thema dringend nötig. Der Dialog mit den Parteien müsse weitergehen.

Oskar Negt auf der Herbstakademie

Oskar Negt prognostizierte als Gastredner in Weimar einen kollektiven, neuen Lernzyklus, an dessen Beginn wir stünden. Nach jeder Katastrophe, so der Soziologe, habe die Politische Bildung eine Hochkonjunktur erlebt und das Menschenbild tiefgreifende Veränderungen erfahren. Derzeit herrsche aber nicht nur eine Finanz- und Wirtschaftskrise, sondern auch eine *kulturelle Erosionskrise*. Bestehende Loyalitäten seien in Auflösung begriffen, auch in Betrieben und Bildungsinstitutionen. In den Vordergrund dränge stattdessen ein Privatisierungswahn, der Sozialstaat und soziale Sicherungssysteme ausplündert und auch im Bildungsbereich immer mehr um sich greift. Der Kapitalismus besetze, betonte Negt, jede lukrative Nische. Vor diesem Hintergrund sei Politische Bildung Kompetenzerwerb „auf Vorrat“. Damit wendet sich Negt gegen unmittelbare Verwertungsinteressen von Bildung für den Arbeitsmarkt. Unabdingbar in Bildung und Weiterbildung sei Raum für qualitative Lernzeiten. Zum Lernen gehöre *Muse*, sich ohne Druck und Zeitstress in ein Thema versenken zu können.

Seine Ideen hat Negt in einem umfangreichen Werk über Politische Bildung ausgeführt. Das Buch soll 2010 erscheinen.

Klaus-Peter Hufer

Politische Bildung auf dem Weg zur Marginalisierung? Aktueller Stand, Ursachen, Perspektiven

1. Die „Krise“ der politischen Erwachsenenbildung ist überzeitlich und allgegenwärtig. Es ist unübersehbar, dass die politische Bildung in die Jahre gekommen ist und mit ihr die dort arbeitenden pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Wenn man sich unter Kolleginnen und Kollegen trifft, dann kommen Nostalgiegefühle auf, in den gemeinsamen Erinnerungen zeichnen sich Aufbruch, Umbruch und Abbruch ab. Das kann der folgende, zwar fiktive, aber empirisch gesicherte Dialog zwischen zwei Erwachsenenbildnern (HPM) illustrieren:

Mitte der 60er Jahre

HPM 1: „Mein Studium ist jetzt fertig. Da gibt es tolle Gutachten, die Erwachsenenbildung soll richtig dick ausgebaut werden. Das scheint mir eine gute Sache zu sein. Ich bewerbe mich.“

HPM 2: „In unserem politökonomischen Arbeitskreis an der Uni haben wir über Strategien des Klassenkampfes gesprochen. Das Bildungssystem ist ein zentrale Ort zur Bewusstseinsveränderung.“

Mitte der 70er Jahre

HPM 1: „Wir bauen ein neues Bildungszentrum mit Vortrags- und Gruppenräumen. Da werde ich mein Programmangebot erweitern und differenzieren können.“

HPM 2: „Ich habe zur Zeit Stress mit meinem Träger, denn ich habe mich auf neuerdings vertretene emanzipatorische Ansätze der politischen Erwachsenenbildung bezogen. Die Jugendbildungsreferenten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes z.B. haben in einem Papier als Lernziel formuliert „Kollektive Interessenvertretung und solidarisches Handeln“¹ Einem Journalisten unserer Lokalzeitung habe ich erklärt, dass auch ich solche Positionen vertrete. Nun muss ich meinen Arbeitsplan vor Erscheinen dem Stadtdirektor vorlegen.

Mitte der 80er Jahre

HPM 1: „Jetzt werden in unserem Bildungszentrum bisher allgemein nutzbare Seminarräume zu EDV-Schulungsräumen umgerüstet.“

HPM 2: „Ich ziehe mich auf die Bereiche Meditation, Gesundheit und Psycho-Seminare zurück. Da kommen die Leute und es macht keinen Ärger.“

¹ Autorenteam Jugendreferenten für politische Bildung im Bereich des DVV: Arbeit mit Hauptschulabgängern, Arbeitsmaterial für die Teilnehmer der Dozentenfortbildungstagung des LVV NW „Zur systematischen politischen Bildung an Volkshochschulen, 17.- 19.,11.1976 in Wetter, S. 2 u. 3

Mitte der 90er Jahre

HPM 1: „Bei uns werden die neuen Steuerungsmodelle eingeführt. Ich bin nur noch mit den Zielvereinbarungen und Kennziffern beschäftigt. Ich weiß nicht, warum ich einmal Pädagogik studiert habe.“

HPM 2: „Bei mir läuft zur Zeit nur noch, was verwertbar ist – in andere Veranstaltungen kommt kein Schwein mehr.“

Etwa 2010

HPM 1: „Akquisitionen und Auftragsmaßnahmen machen jetzt ein Drittel meines Programms aus. Ich glaube, da liegt meine berufliche Zukunft. Außerdem leben wir in einer Zeit des globalen Umbruch, wir müssen uns von der alten Bildungsidee entfernen, es geht jetzt um Kompetenzen und die können wir evaluieren.“

HPM 2: „Bei uns ist ein Controller im Haus, er rechnet punktgenau aus, was jede einzelne Veranstaltung gekostet hat. Sorgen mache ich mir schon, denn daraus werden ja Konsequenzen gezogen. Ich weiß nicht, wie lange meine beruflichen und pädagogischen Kompetenzen noch gefragt sind.“

Von hier zur Bestandsaufnahme politischer Bildung; ich will sie zunächst mit Zitaten aus der Literatur illustrieren: Politische Bildung hat eine „geringe Breitenwirkung“ (Tietgens 1973, 6). Warum gibt es im Angebot einen „Rückgang“? (ebd., 5). Es erweist sich „als sehr schwierig, für bestimmte Kurse (der politischen Bildung, KPH) überhaupt genügend Teilnehmer zusammenzubringen“ (Landesverband 1977, 5). Die Konsequenz: Es ist nötig, „die Aufgaben der politischen Bildung ... neu zu reflektieren“ (Jung 1971, 24).

Ich bin also mitten im Thema – nur, alle diese Äußerungen liegen nun zwischen 31 und 38 Jahre zurück. Derjenige, der damals anmahnte, die politische Bildung neu zu reflektieren, sitzt unter uns: Ulrich Jung.

20 Jahre später: Es erscheint eine Schrift mit dem Titel „Verunsicherungen in der politischen Bildung (Nuissl u.a. 1992). Ekkehard Nuissl konstatiert deren „Krise“ (ebd., 23 u. 70). Horst Siebert stellt die Frage, ob dort bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine „narzißtische Kränkung“ vorliege (ebd., 24). In der Tat macht das Wort „Krise“ in den 90er Jahren die Runde. Die Vielzahl der Äußerungen und Einschätzungen, die den Zustand der politischen Erwachsenenbildung mit diesem Begriff charakterisieren, ist nicht zu überschauen. (siehe Huffer 2001, 8f.)

Vor dem Hintergrund dieses streiflichtartigen Rückblicks ist es schon recht verwunderlich, wenn ich nun eine Antwort auf die Frage geben soll, ob sich „politische Bildung auf dem Weg zur Marginalisierung“ befinde. Immerhin: Das mir gestellte Thema ist zeitlos.

Seitdem ich in der politischen Erwachsenenbildung arbeite, suche ich eine Antwort auf die Frage, ob deren Dauerkrise – und das ist sie wohl – eine virtuelle oder eine reale ist. Ist sie

eine Kopfgeburt und das Produkt gruppenspezifischer Selbstreferenz von aufgeregten Erwachsenenbildner/innen? Oder gibt es die Krise tatsächlich, laufen die Teilnehmer/innen weg, ignorieren die Adressatinnen und Adressaten die Angebote – und jetzt mehr als früher?

Offensichtlich aber gibt es Gründe für die Annahme, dass politische Erwachsenenbildung zu einer eigentlich nicht erwähnenswerten Nebensache – das heißt ja marginal – werde. Daher will ich im folgenden Verlauf meiner Darstellung versuchen, Antworten auf die Frage zu geben, ob das wirklich so ist und wo die Ursachen liegen könnten.

2. In der politischen Bildung geht es um Politik und Bildung.

Zunächst will ich mein Verständnis von politischer Bildung formulieren. Ich halte das von Hartmut von Hentig übernommene und für diese Tagung leicht abgewandelte Motto „Die Menschen stärken und die Dinge klären“ – Hentig spricht statt von „Dingen“ von „Sachen“ (Hentig 1985) – für ein sehr gutes Programm politischer Bildung. Von Hentig hat selbst einmal deutlich festgestellt, dass „alle Bildung politische Bildung (ist).“ (von Hentig 1996, 12 u. 205). Er spricht von Bildung und nicht von Kompetenz, was ich gleich zu Beginn als Vorgriff auf eine terminologische und ideologische Landnahme, auf die sich später noch kommen will, betonen möchte.

Welche Sachen sollen also in der und mit der politischen Bildung geklärt und wodurch sollen die Menschen gestärkt werden? Die „Sache“ ist die Politik. Zur Erinnerung: Die ureigenen Kategorien von Politik sind Konflikte, Interesse, Macht, Konsens, Herrschaft (von Alemann 1994, 144). Darum geht es und daraus leiten sich auch die Fragen ab, mit denen sich politische Bildung bei der Beschäftigung mit politischen Strukturen, Prozessen und Akteuren auseinander zu setzen hat: Wem nutzt das alles? Welche Interessen setzen sich durch? Welche Gruppen dominieren in den Prozessen, welche sind weniger durchsetzungsfähig, welche gar ausgeschlossen? Wie transparent und Einsprüchen zugänglich sind die politischen Absichten? Wie wird hier Herrschaft etabliert? Wie demokratisch sind die Verfahren? Wer verantwortet die Konsequenzen? Und wie werden dadurch die Menschen gestärkt?

Sie werden es, indem sie bewusst, unabhängig und kritisch ihren eigenen Standpunkt einnehmen, ihre Interessen vertreten, aber ohne dabei die allgemeinen, öffentlich bedeutsamen Dinge zu vernachlässigen. Aufklärung – immer verstanden als Selbstaufklärung – Autonomie und Solidarität sind die Leitbegriffe einer emanzipatorischen politischen Bildung.

3. Die Daten und Statistiken belegen nicht unbedingt, dass politische Erwachsenenbildung marginalisiert ist.

Nun aber zum Versuch, eine paar zuverlässige Daten zur Wirklichkeit der politischen Erwachsenenbildung zu finden. Um die Zahlen richtig einzuschätzen, sei an die grundlegende Voraussetzung politischer Erwachsenenbildung erinnert: An ihren Veranstaltungen nehmen die Menschen freiwillig teil und weil sie die Themen interessieren. Da gibt es keine Gratifikation und keine Verheißung für einen beruflichen Ein- oder Aufstieg. Wer sich hier Vorträge anhört, Podiumsdiskussionen mit verfolgt und sich an Kursen, Seminaren, Workshops oder Studienreisen beteiligt, hat selten funktionale und kaum materielle Interessen daran. Er/sie kommt, weil ihn/sie der Zustand der Demokratie interessiert und weil er/sie sich für deren Festigung und Ausbau engagieren möchte. Diese Motive setzen einigen Idealismus voraus, zumal es die Regel geworden ist, dass für die Veranstaltungen auch noch Eintritt bzw. Teilnahmegebühren gezahlt werden müssen, die zudem in den letzten Jahren erheblich angestiegen sind.

Politische Erwachsenenbildung erreicht demzufolge wohl immer nur eine Minderheit. Dabei müssen sich politische Erwachsenenbildner/innen mit der Frage auseinandersetzen, ob es die „richtige“ Minderheit ist, die an den Kursen teilnimmt, oder ob sie – was allerdings auch nicht wenig ist – mit ihren Angeboten „lediglich“ eine Konfirmation der bereits Konfirmierten, eine Politisierung der bereits Politisierten betreiben.

Die Zahlen, die zu Zweifeln berechtigen, scheinen zunächst eindeutig zu sein: So nahmen 2007 zwar immerhin 27% der Deutschen im Alter von 19 bis 64 Jahren an Veranstaltungen zur allgemeinen Weiterbildung teil (TNS Infratest 2008, 15), doch besuchte nur ein Prozent Veranstaltungen aus dem Themengebiet „Rechte und Pflichten des Staatsbürgers und was man über Politik wissen sollte, auch im Zusammenhang mit Europa“ (ebd., 14). Allerdings muss hier relativierend in Erwägung gezogen werden, dass dieser Prozentsatz nichts aussagt über die absolute Teilnehmerzahl. Außerdem liegt dieser Erhebung – sie wird seit 1979 in einem dreijährigen Turnus vom Bundesministerium für Bildung und Forschung veranlasst – ein sehr eng gefasster Politikbegriff zugrunde. Politische Bildung wird aber mit guten Gründen wesentlich weiter verstanden – sie umfasst politisch bedeutsame Fragen des Alltags, Aspekte der Ökologie, das interkulturelle Lernen u.a. Daher ist die Zahl der Teilnehmenden erheblich höher, als sie im knappen Korsett dieser Statistik ausgewiesen wird.

Insgesamt stößt man auf viele dunkle Flecken, wenn man das Ausmaß und den Umfang der politischen Erwachsenenbildung erfassen will. Einen Teil des empirischen Defizits hat eine „Evaluation der Politischen Bildung“ behoben. Diese wurde vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben, „die realistische Einschätzung der Leistungen der politischen Bildungsarbeit (Ist-Stand)“ (Abschlussbericht 2004, 8) zu erheben.

Einzelne Ergebnisse des Berichts erhellen schlaglichtartig das Ausmaß der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland (Daten im Folgenden aus Abschlussbericht 2004 u. Fritz/Maier/Böhnisch 2006):

- Die Szene ist größer, als bisher angenommen wurde: 1.350 Einrichtungen bieten politische Erwachsenenbildung an.
- Nur in 300 von 998 Volkshochschulen sind Angebote zur politischen Bildung nachweisbar.
- Ein Fünftel der befragten Einrichtungen verfügen über kein fest angestelltes Personal.
- Das pädagogische Personal ist alt gedient, die Jungen fehlen.
- Das Publikum der Veranstaltungen ist gut ausgebildet, – ein Studium abgeschlossen haben 43,3% der Teilnehmenden, zudem haben noch 19,3% das Abitur – die Arbeit ist „durch eine Mittelschichtenorientierung gekennzeichnet“ (Abschlussbericht 2004, 177).
- Zwar kann politische Bildung flexibel phantasievolle Angebotsformen entwickeln und offerieren, gleichwohl gibt es „mitunter starke Differenzen zwischen den Angeboten und der tatsächlichen Nachfrage“ (ebd., 285).

Der letzte Punkt könnte einen Hinweis geben auf die oft so resigniert, ja manchmal regelrecht depressiv wirkende Stimmung vieler Kolleginnen und Kollegen, die dort arbeiten. Die Kluft zwischen angebotenen und realisierten Veranstaltungen ist groß. Das weiß jeder, aber zuverlässige Zahlen sind nicht zu bekommen. Da halten sich die Träger bedeckt, oft aus sehr eigennützigen Motiven heraus. Wer politische Bildungsveranstaltungen plant, möglicherweise auch ein sehr komplexes Politikverständnis und eine ambitionierte Vorstellung von einer demokratischen Gesellschaft hat, der/die muss viele herbe Enttäuschungen hinnehmen, wenn er/sie auf die Realisierungsquote schaut. Auf Grund einer persönlichen Befragung von VHS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern, die für politische Bildung zuständig waren, schätzte ich einmal, dass bei den Volkshochschulen im engeren Bereich 40% der Veranstaltungen ausfallen. (Hufer 1985, 206). Diese Zahl ist zwar ein Indikator, aber für die heute Situation nicht aussagekräftig. Denn viele Einrichtungen haben Konsequenzen aus dieser Misere gezogen und weniger riskante Angebote in ihre Programme genommen, Einzelveranstaltungen z.B. oder Themen mit unverfänglichem Charakter als politische Bildung ausgewiesen: Länderkunde, Rechtsfragen z.B.

Um präziser zu werden, nun ein Blick in die Statistik, ich beginne mit den Volkshochschulen. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung wertet jedes Arbeitsjahr die Bilanzen der Volkshochschulen aus (Volkshochschul-Statistik 2001ff.), für das Arbeitsjahr 2008 waren das 958 Einrichtungen (insgesamt gab es im selben Jahr 967 Mitgliedseinrichtungen im Deutschen Volkshochschul-Verband). Bei den einzelnen Programmbereichen bzw. Fachgebieten wurden die Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen erfasst. Es ist nicht gerade plausibel, dass ein sogenannter Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ ausgewiesen wird und dieser insgesamt 16 Teilbereiche – von der Geschichte bis zur Chemie – umfasst. Wenn

ich die für unser Thema aussagekräftigen Teilgebiete Politik und Soziologie einmal addiere, über die Jahre hinweg vergleiche und meine Bedenken außeracht lasse, dass ich nur ein sehr enges Feld politischer Bildungsmöglichkeiten heranziehe, dann ergibt sich das folgende Bild:

2001: 3.010 Kurse, 64.661 Unterrichtsstunden, 51.804 Belegungen

2004: 2775 Kurse, 55.683 Unterrichtsstunden, 46.082 Belegungen

2005: 2.630 Kurse, 57.764 Unterrichtsstunden, 42.873 Belegungen

2008: 2.550 Kurse, 52.497 Unterrichtsstunden, 46.912 Belegungen

Man kann daraus folgern, dass innerhalb von acht Jahren der Rückgang bei den Belegungen erheblich ist: 9,5%. Die rückläufige Tendenz in der politischen Bildung wird auch anderswo bestätigt, und zwar konkret für Nordrhein-Westfalen. (Ciupke 2008). Aber der Blick auf die VHS-Statistik zeigt auch, dass die Zahl in den letzten Jahren wieder zugenommen hat. Hinzu kommt noch, dass in diesem Programmbereich sehr viele Einzelveranstaltungen und auch etliche Exkursionen und Studienfahrten stattfinden. Differenzierte Daten lassen sich wegen der statistischen Besonderheiten des DIE nicht ermitteln; insgesamt wurden im Jahr 2007 im umfangreichen Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ 1.006.994 Besucherinnen und Besucher gezählt. (Volkshochschul-Statistik 2008, Tab. 18)

Wenn man über die Volkshochschulen hinaus Angaben für den gesamten Weiterbildungsbe-
reich sucht, dann bietet sich ein Blick in das junge Projekt „Weiterbildungsstatistik im Ver-
bund“ an. Diese wird seit dem Jahr 2007 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung
(DIE) erstellt. In ihr zusammengefasst sind

- der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB),
- der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL),
- die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE),
- die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) sowie
- der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV).

Die Verfasser erheben den Anspruch, dass somit „eine umfassende Darstellung der öffent-
lich geförderten Weiterbildung in Deutschland“ vorliege (Weiland/Ambos 2008, 3). Ich bezie-
he mich auf die Weiterbildungsstatistik des Jahres 2006, eine neuere lag zum Zeitpunkt der
Arbeit an diesem Text noch nicht vor. In diesem Jahr nahmen umfasste der ausgewiesene
Bereich „Politik – Gesellschaft“ ca. 34.000 Kurse, Seminare, Lehrgänge, Studienfahrten/-
reisen, bei denen 646.000 „Teilnahmefälle“ gezählt wurden (ebd., 27 u. 29). Hinzu kamen
60.000 Einzelveranstaltungen mit 1.655.000 „Teilnahmefällen“ (ebd., 33 u. 35). Auffallend ist,
dass ca. 64% aller Angebote Einzelveranstaltungen sind, in der Regel also Vorträge.

Zusammengerechnet kommt man auf eine Zahl von 2,3 Millionen Teilnehmerinnen und Teil-
nehmern der Veranstaltungen zur politischen Bildung. Dazu wären noch ca. 200.000 Men-
schen zu rechnen, die an politischen Bildungsveranstaltungen der Gewerkschaften teilneh-
men. (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, 12) Das ergibt insgesamt eine Zahl von 2,5 Millionen

Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Auch wenn man „Unterschiede und Inkompatibilitäten“ bei den statistischen Mitteilungen der Organisationen berücksichtigt (Ahlheim/Heger 2006, 14), steht doch fest: Von einer „marginalen“ Gruppe kann da wohl nicht die Rede sein. Aber es müsste genau hingeschaut werden, ob auch wirklich immer, worauf „politische Bildung“ steht, echte politische Bildung ist. Ob sich politisch Bildungsarbeit „seit Jahren auf dem Rückzug (befindet)“ (Allenspach/Meyer/Wentzel 2009, 12), wie es in einer gerade erschienenen Schrift behauptet wird, kann ich nicht nachvollziehen. Wir wissen nicht, wie die Daten in den 60er, den 60er und 70er Jahren aussahen. Ganz und gar nicht schließe ich mich der Einschätzung an, welche aus der „Krise, „die historisch gesehen ... schon immer diagnostiziert wurde“ (Bremer 2008, 266), nun sogar ein „Desaster“ macht (Allenspach/Meyer/Wentzel 2009, 14). Das ist schon deswegen überpointiert ausgedrückt, weil politische Bildungsveranstaltungen immer noch mehr-millionenfach wahrgenommen werden.

4. Die Gesellschaft, in der wir uns befinden, ist a) unübersichtlich geworden und b) haben sich in ihr die für politische Bildung notwendigen Koordinaten verschoben.

Auch ein nachlassendes Interesse an politischer Bildung wird nicht von den Göttern geschickt. Politische Bildung – wie Erwachsenenbildung überhaupt – ist immer eingebunden, beeinflusst, abhängig und determiniert von der sie umgebenden und in sie hinein diffundierenden sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Gesamtlage. Manchmal – und das wäre der Idealfall – wirkt politische Bildung auf diese zurück. Umgekehrt kann man – etwa im historischen Rückblick – Konzeptionen und Erscheinungsformen der politischen Bildung als Spiegelbild, als Seismograph der jeweiligen gesellschaftlichen Verfasstheit betrachten. So ist es auch jetzt. Individuelle Vorwürfe an die Adresse der dort arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen, sie würden versagen, greifen zu kurz. Deren Selbstanklagen oder sogar „narzisstische Kränkungen“ sind subjektivistische Selbstbespiegelungen – kritische (Selbst-)Reflexion wäre besser, aber darauf komme ich noch.

Doch in welcher Situation befinden wir uns eigentlich? Was ist das für eine Gesellschaft, in der wir leben und aus der heraus wir Deutungen finden sollen, die in politischen Bildungsprogrammen plausible Fragen aufwerfen, luzide Analysen leisten und richtungsweisende Wege zeigen sollen – und das alles noch pädagogisch transformiert, didaktisch klein gearbeitet und so präsentiert, dass beim Publikum auch das nötige Interesse aufkommt?

Eigentlich sollten Erwachsenenbildner/innen ihre Arbeit an einer plausiblen Erklärung oder gar Theorie der gesellschaftlichen Verhältnisse orientieren. Diese gibt es aber nicht mehr. Das wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, in welcher Fülle und in welchem Tempo der Wissenschaftsmarkt derzeit immer neue Zeitdiagnosen hervorbringt: Industriegesellschaft, Risikogesellschaft, Weltrisikogesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Mediengesellschaft, Kommunikationsgesellschaft, Kompetenzgesellschaft, Spaßgesellschaft, Spottgesellschaft, Ich-Gesellschaft, Erst-komm-ich-Gesellschaft, Klassengesellschaft, Milieugesellschaft, In-

formationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, Aufklärungsgesellschaft, Diskursgesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft, Konsumgesellschaft, Überflussgesellschaft, Raffgesellschaft, kühle Gesellschaft, vaterlose Gesellschaft, gespaltene Gesellschaft, flexible Gesellschaft, arbeitslose Gesellschaft, blockierte Gesellschaft, kühle Gesellschaft, desintegrierende Gesellschaft, gestattende Gesellschaft, Einwanderungsgesellschaft, multikulturelle Gesellschaft, transkulturelle Gesellschaft, moderne Gesellschaft, postmoderne Gesellschaft, postindustrielle Gesellschaft, funktional differenzierte Gesellschaft, transparente Gesellschaft, säkulare Gesellschaft, Multioptionsgesellschaft, Neidgesellschaft, Ellenbogengesellschaft, Exhibitionistengesellschaft, Single-Gesellschaft, Selbstbedienungsgesellschaft, Verantwortungsgesellschaft, Partizipationsgesellschaft, Zivilgesellschaft, Bürgergesellschaft, Freizeitgesellschaft, Weltgesellschaft, Stressgesellschaft... Diese Überbietungsspirale an schlagwortartigen Zuschreibungen vernebelt und benebelt. Das ist noch nicht alles. Denn daneben und dazu gibt es etliche, Bibliotheken füllende, in sich widersprüchliche und für einen pädagogischen „Generalisten“ nicht immer leicht zu dechiffrierende Spezialdiskurse, beispielsweise zu den Globalisierungsprozessen, dem Steuerungsverlust von Politik, dem Rechtsextremismus, zur Geschlechterproblematik, zu den Umwelt- und Ökologieproblemen, zur neuen oder alten sozialen Frage, zur Relevanz der neuen Medien für Kommunikation und Sozialisation, zum Generationenverhältnis, Gentechnik, Bioethik, den Werten in einer säkularisierten Gesellschaft.

Wahlkriterien haben Erwachsenenbildner/innen, um aus dem publizistischen Darwinismus der zeitdiagnostischen Deutungen das herauszuholen, was für die Teilnehmenden ihrer Veranstaltung mitteilenswert und diskussionsnotwendig ist? Wie verarbeiten sie ihre Diskrepanzgefühle zwischen Wünschbarem und Machbarem, theoretisch Plausiblen und praktisch zu Bewältigendem? Fragen wie diese werden angesichts der multimedial vermittelten Informationsmengen und des gleichzeitig rasanten Verfalls ihrer Bedeutungen noch drängender werden.

Wer über Jahre oder Jahrzehnte in der Bildungsarbeit steht, der muss selbst viel lernen. Früher hieß das Credo „Demokratisierung von Staat und Gesellschaft“. Heute dagegen wird gefordert, den Standortvorteil der Bundesrepublik zu steigern. Ging es früher um Politisierung, so geht es derzeit um Ökonomisierung. An Stelle von Selbstbestimmung sollen die Menschen sich „fit machen“, wie es im Dummdeutsch in Hochglanzbroschüren heißt, für den schwindenden oder nicht mehr vorhandenen Arbeitsmarkt.. In diesem instrumentellen, wettbewerbsorientierten Denken bleiben andere Werte auf der Strecke. Der Zusammenhang von neoliberaler Globalisierung mit ihrem Abbau von Sozialstaatlichkeit und der Zunahmen von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Rechtspopulismus und -extremismus ist vielfach begründet worden (vgl. Butterwegge 2006 u. 2008). Genau da sollten politische Bildnerinnen und Bildner intervenieren und gegensteuern.

Der zentrale Orientierungspunkt für jede Bildung ist das Subjekt. Um noch einmal von Hentig ins Spiel zu bringen: Es geht in der Bildung darum, die Menschen zu stärken und die Sachen zu klären. Bildung ist Selbstbefreiung durch Selbstaufklärung. Es hat jedoch derzeit den Anschein, als sei ein egoistisch und quasi sozialdarwinistisch verkürztes „Selbst“ die Verheißung und das Leitbild der Gegenwart. In Ratgebern und Programmen – auch bei solchen mit erziehungswissenschaftlichem Charakter – wimmelt es von neuen „Selbst-Konstruktionen“ wie Selbstbehauptung, Selbstdurchsetzung, Selbsterfahrung, Selbstfindung, Selbstmanagement, Selbstorganisation oder Selbststeuerung. Dies sind die Übertragungen der Leitideen einer individualisierten, neoliberalen Gesellschaft und Ökonomie auf den Einzelnen, dem geraten wird – ohne den Gedanken der Solidarität noch zu gebrauchen – an sich selbst zu denken, für sich selbst zu sorgen und vor allem sich selbst durchzusetzen. Auch wenn hier das Selbst im Vordergrund steht, ist dies das Kontrastprogramm zur Emanzipation. In der Gesellschaft haben sich die Koordinaten verschoben, politische Bildung aber hat andere.

5. Mindestens drei gesellschaftliche Entwicklungen kollidieren mit Absichten politischer Bildung: der „Verlust der Ligaturen“, die „Tyrannei der Intimität“ und die „Ökonomisierung des Sozialen“.

An dieser Stelle ist es allerdings angezeigt, von einer Krise der politischen Bildung zu sprechen. Diese Krise ergibt sich aus vielfältigen, oben angedeuteten Widersprüchen: die Suche nach Eindeutigkeit in der Uneindeutigkeit, die Notwendigkeit zur pädagogischen Entschiedenheit in der Überkomplexität, das Festhalten an der Emanzipation in der Entfesselung. Viele Kolleginnen und Kollegen erleben diese Situation als eine selbst verursachte Krise. Doch das wäre falsch. Denn die Sozialwissenschaften haben das schon seit langem eine Krise unserer Gesellschaft und Politik diagnostiziert. In Ulrich Becks 1986 erschienenem, zig-tausendfach gelesenen grünen Suhrkamp-Buch mit dem bezeichnendem Titel „Risiko-gesellschaft“ werden die Zutaten der Krise bündelweise beschrieben: sinnlich nicht mehr erfahrbare globale Risiken, Ungleichheiten, Unkontrollierbarkeit von Wirkungen und Nebenwirkungen, Individualisierung, „Entgrenzung und Entmachtung der Politik“ (Beck 2006, 300 u. 311), Entstandardisierung der Erwerbsarbeit, „Souveränitätsverlust“ (ebd., 72), Verunsicherung, Beziehungskonflikte, Wahlzwänge, „Bastelbiografien“ (ebd., 217)

Vorher sprach Ralf Dahrendorf vom „Verlust der Ligaturen“ und Richard Sennett warnte vor einer „Tyrannei der Intimität“.

Unter „Ligaturen“ versteht Dahrendorf „Bindungen“, die eine gewisse ‚Verbindlichkeit‘ haben; Religion, Obligation ... Ligaturen sind also tiefe kulturelle Bindungen, die Menschen in die Lage versetzen, ihren Weg durch die Welt der Optionen zu finden.“ (Dahrendorf 1992, 41) „Das können Kirchen sein, auch Vereine, ja Unternehmen...“ (ebd., 271), ich füge hinzu: Gewerkschaften. „Erfüllte Lebenschancen verlangen die Ligaturen der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd., 45). Doch welche Ligaturen gibt es noch, wenn durch die Turbulenzen der Mo-

dernisierung „alles Stehende verdampft“ (Marx/Engels 1971, 29)? Der Zerfall der Ligaturen lässt sich überall beobachten: an der wachsenden Zahl der Kirchenaustritte, am Mangel an Nachwuchs bei den Gewerkschaften und den Parteien, an jedesmal neuen Tiefständen bei der Wahlbeteiligung. Welche Aufgaben hätten da die Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung? Welche Rolle spielen sie beim Auseinanderfallen der gesellschaftlichen Bindekräfte? Welche könnten sie spielen?

Richard Sennett diagnostizierte bereits 1974 in einer der, wie ich finde, wichtigsten Analysen unserer gesellschaftlichen Situation den „Verfall und (das) Ende des öffentlichen Lebens“. Bekommen haben wir dafür eine „Tyrannei der Intimität“ (Sennett 1987). In etwa argumentierte er wie folgt: Früher waren der private und der öffentliche Bereich voneinander getrennt. Wenn man sich in den öffentlichen Raum hinein begab, nahm man eine Rolle an, setzte eine „Maske“ auf. „Eine Maske zu tragen, gehört zum Wesen von Zivilisiertheit“. Man verschonte so „die anderen mit der Last des eigenen Selbst“ (ebd., 335). Heute hingegen wird das Private öffentlich und das Öffentliche privat – ein Zustand der Unzivilisiertheit: „Unzivilisiert ist es, andere mit dem eigenen Selbst zu belasten.“ (ebd., 336) Aber genau das ist passiert: eine „Mobilisierung des Narzißmus“ (ebd., 411). Das Elend unseres Talkshow-Homestory-Trash-Informationsmülls macht es deutlich: Wir werden belästigt mit den Bildern von gut drapierten Lebensgefährtinnen, die aufrecht auf Luxussofas sitzen. Wir verschlingen gierig neue Scheidungsmeldungen von B-Prominenten. Wir verquasseln den Tag mit der Frage, wer mit wem kann und wer mit wem nicht. Die neueste Version von Beckers Besenkammer-Geschichte, die eine Treppengeschichte war, wie er meint unaufgefordert richtig stellen zu müssen, um auch einmal wieder seine Portion öffentliche Aufmerksamkeit zu bekommen, findet ihren Niederschlag in so gut wie allen Tageszeitungen. Passend dazu sind Bücher, die uns alle für völlig verblödet erklären, seit Monaten auf den Bestsellerlisten zu finden. (Jürgs 2009, Wieczorek 2009)

Wie kommt es zu dieser Entwicklung? Eine Antwort gibt Wilhelm Heitmeyer: „Ein grundsätzliches Problem ist die ‚Ökonomisierung des Sozialen‘: Faktoren aus der Wirtschaft werden auf das soziale Leben übertragen, Menschen nach ihrer ‚Nützlichkeit‘ beurteilt.“ (Heitmeyer 2009)

Ich stimme Heitmeyers Fazit zu und ergänze es, indem ich von einer „Ökonomisierung der Bildung, insbesondere der Erwachsenenbildung“ spreche. Damit wird sie per definitionem Akteur, Ferment und Symptom der Krise. Mit einer Vielzahl ihrer Angebote und mit neueren strategischen und konzeptionellen Überlegungen verstärkt oder übertüncht sie diese.

6. Die Betriebswirtschaft okkupiert die Bildung.

Um zu belegen, wie weit Erwachsenenbildung schon fest verklebter Teil der „Ökonomisierung des Sozialen“ ist, zitiere ich eine Stellenanzeige, die vor kurzem in der „Zeit“ stand. Dort

wurde für Lübeck, die „Leiterin/der Leiter der Volkshochschule“ gesuchte (Die Zeit, 3.9.2009, 76). Das Anforderungsprofil wurde so beschrieben:

- abgeschlossenes Hochschulstudium
- Management- und Leitungserfahrung in der Weiterbildung
- konzeptionelle Fähigkeit zur Verknüpfung von inhaltlichen und wirtschaftlichen Zielen
- Grundlagenwissen hinsichtlich einer öffentlich-rechtlichen Verwaltung
- Erfahrungen im betriebswirtschaftlichen Handeln und ausgeprägter Kundenorientierung
- Erfahrungen in der Anwerbung und Umsetzung von Projekten
- Kenntnisse und Erfahrungen in Marketing/Öffentlichkeitsarbeit und Sponsoring.

Immerhin taucht in diesen sieben Spiegelstrichen einmal der Begriff „Weiterbildung“ auf. Aber ihn hätte man auch weglassen können, denn es geht ja nur um „Management- und Leitungserfahrungen“ in diesem Bereich. Wenn man drei Worte streicht, kann man mit dieser Stellenanzeige auch die Leitung eines Friedhofsamtes oder eines städtischen Schlachthofs suchen.

Treffender kann nicht illustriert werden, in welcher Verfassung sich Erwachsenenbildung befindet. An die in Lübeck gesuchte Person wurde nicht die Erwartung herangetragen, z. B. eine Theorie von Bildung oder zumindest ein Bildungsverständnis, eine Idee von der Entwicklung der Gesellschaft zu haben oder einen erkenntnistheoretischen Ansatz vertreten zu können. Eine austauschbare Figur ist dieser VHS-Leiter.

Diese Anzeige ist keine isolierte Erscheinung, sondern ein Beleg für das gegenwärtige Denken, ich will deutlicher werden: für die derzeitige vorherrschende Ideologie. Ich beobachte, dass in der Diskussion sowohl der Erwachsenenbildung als auch der politischen Bildung der Begriff Bildung ersetzt wird durch z.B. Lebenslanges Lernen, Kompetenzen, Qualifikationen oder Standards. Nach meiner Einschätzung wird hier der Kern einer Legitimationskrise der Erwachsenenbildung deutlich. In ihr bildet sich die Sinnkrise der Gesellschaft insgesamt ab. Vielleicht ist dies auch eine Lebenskrise von in die Jahre gekommenen und aufstiegsorientierten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern: Nur mit „Bildungsarbeit“ kann man derzeit keine gesellschaftliche Reputation erwerben. Es klingt schon besser, wenn man ein „Bildungsmanager“ ist.

In diesem Zusammenhang ist die Rede vom „lebenslangen Lernen“ symptomatisch für die umgepflügte Weiterbildungslandschaft. Es ist so ein Mantra geworden, mit dem mentale und spirituelle Energien frei werden sollen. Es ist ein Pfeifen im Wald. Und es ist eine Zumutung. Vor kurzem besuchte ich eine Vorstellung des Kabarettisten Wendelin Haverkamp: Er sagte sinngemäß zum „lebenslänglichen Lernen“: „Hört das denn nie auf? Bald werden Sechzehnjährige promoviert und wir werden immer älter. Wir haben so viel Zeit, so viel Zeit wie noch nie. Aber wir müssen lebenslänglich lernen. Werden demnächst in den Altersheimen die Bewohner als Ich-AGs sich beibringen, wie man Fußnägel schneidet?“ In der Tat: Employabili-

ty ist zum Bildungsziel geworden. Es kommt nicht mehr darauf an, zu erkennen, „was die Welt im Innersten zusammenhält“ (Goethe 1997, 17).

Der „moderne Mensch“ „(leidet) an einer permanenten Identitätskrise ... , ein Zustand, der zu starker Nervosität führt“ – so die Soziologen Berger und Kellner (Berger/Berger/Kellner 1987) Und was macht die Weiterbildung? Sie greift dankbar die ökonomisch geforderte Parole vom „lebenslangen Lernen“ auf. Identitätskrisen werden so nicht beseitigt. Die Nervosität, den Anschluss verpasst zu haben, wenn ich mich nicht „fit“ gemacht habe, wächst. Das Credo vom lebenslangen Lernen wird zum Diktat, lebenslang lernen zu müssen. Externe Qualifikationsanforderungen werden internalisiert. Die Subjekte werden zu Objekten. An dieser Stelle sei noch einmal an das Tagungsmotto erinnert, an von Hentigs Definition von Bildung: „Die Menschen stärken, die Sachen klären

Eine Vorstellung von Bildung wie diese gerät jedoch in einen Widerspruch zu den zunehmenden Forderungen, Erwachsenenbildung müsse sich durch die Überprüfung und Sicherung ihrer Qualität legitimieren. Es ist frappierend, wie sehr ein sich betriebswirtschaftlich gebender Jargon die Sprache der Bildung überschwemmt hat. Diese Okkupation durch eine fach- und sachfremde (Pseudo-)Wissenschaft könnte man fast schon als imperialistisch bezeichnen. In den Gesprächen und Schriften zur Bildung rasselt routinemäßig vorgetragen das neue Vokabular: Qualität, Effizienz, Planung, Standards, Controlling, Rankings, Evaluation, Assessment, Markt, Dienstleistung, Innovation, Reform, Modernisierung, Synergie, Kompetenz, Selbstlernkompetenz, Formate, Module, Weiterbildungsmanagement, Netzwerke, Vernetzung, Organisationsentwicklung, Zeitfenster, Meetings, Events, Performanz, Paradigmenwechsel, Bildungsstandards, Nachfrageorientierung, soft skills, Globalisierung, Standortsicherung, Lernende Regionen... Der Prozess dieser „feindlichen Übernahme“ ist flächendeckend und total, kein gesellschaftlicher Bereich bleibt verschont. Oskar Negt: „Wir tun so, als ob die Frage von Wirtschaftsstandorten und die Frage der Ökonomie das ganze Leben ausfüllt.“ (Negt 2004, 203) Aber warum machen das alle mit?

Qualitätssicherung Wirkungsüberprüfung und Evaluation gehören mittlerweile zum Alltag von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Es ist nebenbei bemerkt durchaus denkbar, dass bei diesen umfassenden, Arbeitszeit raubenden Beschäftigungen die Bildung derjenigen auf der Strecke bleibt, die andere Menschen weiterbilden sollen. Stattdessen wird Erwachsenenbildung in vordergründige marktgängige Kategorien hinein gepresst. Sie ist – weitgehend widerstandslos – mitbeteiligt an der „Ökonomisierung des Sozialen“, dem Hauptgrund für die allenthalben beklagte gesellschaftliche Krise.

So hat sich die Arbeit in den Weiterbildungseinrichtungen erheblich verändert. Immer mehr übernehmen pädagogische Mitarbeiter/innen Managementtätigkeiten, Beratungsfunktionen, Organisations- und Qualitätsentwicklungsaufgaben und Akquisition von Weiterbildungsaufträgen. Weiterbildung ist dem „Trend ... hin zum Markt“ (Deutsches Institut 2008, 119) unterworfen.

Konsequenterweise werden damit die eigentümlichen erwachsenenpädagogischen Begrifflichkeiten aufgegeben: Statt vom Teilnehmer ist die Rede vom Kunden, statt einer Veranstaltung spricht man vom Modul, statt einer Veranstaltung vom Produkt. Hans Tietgens hat einmal dazu folgendes gesagt: „... hinter dem Unterschied 'Kunde und Teilnehmer' steckt ... schon etwas sehr Grundsätzliches, nämlich Markt und öffentlicher Auftrag. Wenn ich Markt denke, denke ich an Erfolg, Gewinn und Betrug, vornehm ausgedrückt: Übervorteilung, aber nie an Erwachsenenbildung.“ (Hans Tietgens, in: Reform ... 1998, 15).

7. Mit der Konjunktur der Kompetenz und der mit ihr verbundenen Omnipotenz Erwartung wird Bildung funktionalisiert.

Flankierend und passend zur allgemeinen Markteuphorie ist in der Fachdiskussion seit einiger Zeit statt von Bildungszielen von Kompetenzen die Rede. In der Erwachsenenbildung ist eine regelrechte „Kompetenzkonjunktur“ (Gnahs 2007, 11, siehe auch Report 2002) angekommen. Man spricht sogar von einer „kompetenzorientierten Wende in der Weiterbildungsdebatte“ (Arnold 2002, 28). Der Begriff „Kompetenz“ kommt aus dem lateinischen Wort „competere“, was übersetzt heißt zusammentreffen, ausreichen, zu etwas fähig sein, zustehen. Das wäre nicht die schlechteste Arbeitsgrundlage. Aber der Kompetenzbegriff ist in vulgärer Weise verkommen: technokratisch ist er geworden, zur Omnipotenz Erwartung geschrumpft, die Bildungswege der Menschen bemessen, taxieren, evaluieren, letztendlich kontrollieren zu wollen. Ein entsprechendes Motiv für diesen Boom ist, dass „das Kompetenzkonzept ... konsequent eine outputorientierte Sichtweise verfolgt“ (Christiane Jäger, in: Gnahs 2007, Vorwort, 9) Mit der „Veränderung von der Input- zur Outcome-Orientierung“ „(gewinnt) die Orientierung an den Lernergebnissen und ihren Verwendungsmöglichkeiten zunehmend an Bedeutung“ (ebd., 17). So kommt sozusagen durch die Hintertür wieder die Phantasie ins Spiel, den Zuwachs und die Wirkung von „Bildung“ doch messen zu können. Das ist anmaßend und trügerisch. Es wird nicht besser dadurch, dass nun auch die Europäische Kommission starke Vorgaben macht. Sie fordert einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Acht Niveaustufen, „die auf Lernergebnissen bzw. Kompetenzen basieren“ (Bundesministerium 2009), sind das Kernstück. Diese sollen nun auf ein nationales Bezugssystem, also auch auf einen Deutschen Qualifikationsrahmen übertragen werden. Die „Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ zielen in erster Linie auf berufliche Qualifikation ab, beziehen aber die allgemeine Bildung mit ein. (Europäische Union 2007) Aufgeschreckte oder eilfertige, vielleicht auch anpassungsbereite politische Bildnerinnen und Bildner entdecken da zwei das Fach berührende Signalbegriffe: Es ist die Rede vom „Zusammenhalt in der Gemeinschaft“ (ebd., 2) und der „Zivilgesellschaft“ (ebd., Anhang I, 1) Ich frage mich, wieso mit diesen dürren Hinweisen sich politische Bildung herausgefordert sehen muss, die Ergebnisse ihrer Arbeit in acht Niveaustufen zu klassifizieren.

Auf welchem Niveau würde da beispielsweise eine empathische Gegnerin von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus angesiedelt, die aus einem Gefühl heraus Opfer schützen will, aber die neuesten Studien und empirischen Ausmaße dieser Phänomene nicht kennt? Und auf welcher Niveaustufe landete der entschiedene Rechtsextremist, der alle diese Untersuchungen akribisch rezipiert hat, um sie mit strategischer Absicht gemeinsam mit seinen Gesinnungsfreunden für effektivere Aktionen zu nutzen?

Sehr kurios wirkt der doppelte Rittberger der Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD, die ergeben fordert, den Europäischen Qualifikationsrahmen zu nutzen und ihm sogar noch bescheinigt, dass er „der reformpädagogischen Idee der Handlungsorientierung sehr nahe (kommt)“ (Positionspapier).

Es stellt sich doch die Frage, ob das, was da alles bewertet, niveauvoll eingeordnet und letztendlich gemessen wird, noch Bildung ist. (siehe Hufer 2008) In diesem Sinne präzisiert Erhard Meueler die eigentliche Absicht des Kategorienwechsels, indem er für einen kritischen Artikel die aussagestrake Überschrift wählt „Kompetenz oder das allseits vermessene funktionale Subjekt“ (Meueler 2005). Er weist darauf hin, dass die Popularität des Kompetenzbegriffs in engem Zusammenhang mit der „neoliberalen(n) wirtschaftliche(n) und politische(n) Gesamtherrschaft“ (ebd., 25) zu sehen ist. Denn diese drängt darauf, „das Bildungswesen unter Effizienz-Gesichtspunkten auf die Produktion und ständige Vermessung effektiv funktionaler Subjektivität zu verpflichten“ (ebd., 25).

Das bedeutet auch, dass die ökonomisch orientierte Dienstleistungsfunktion die eigentliche Bildungsidee verdrängt hat, nämlich „Menschenbildung im Interesse der Humanität zu betreiben“ (Deutsches Institut 2008, 119).

Um die Sinnarmut des neuen Leuchtturbegriffs „Kompetenz – der wundersamer Weise auch in dieser Tagung zu politischen Bildung eine zentrale Rolle hat – zu belegen, sei ausnahmsweise einmal Edmund Stoiber zitiert: „Verfassung bedeutet letzten Endes Kompetenz-Kompetenz. Wer hat die Kompetenz-Kompetenz? Übertragen die Nationen die Kompetenz auf Europa oder hat Europa schon für sich die Kompetenz-Kompetenz?“

Eigentlich könnte damit die Faszination, die offensichtlich von diesem Begriff ausgeht, zu einem Ende gekommen sein. Denn anschaulicher kann man die geistige Kargheit dieses Begriffs nicht darstellen. Bei dem Wort „Kompetenz“ handelt es sich um ein an allen Ecken und Hecken, in allen Feldern und Nischen der Gesellschaft gebrauchtes Etikett, mit dem behauptet wird, dass man ... kompetent ist oder sein muss. Die inflationäre Dimension wird deutlich, wenn man den Begriff in Google eingibt und dann in den zig-Millionen Anzeigen nachschaut, was sich da alles versammelt. Man erfährt beispielsweise, dass es in Berlin ein „Kompetenzzentrum Wasser“ gibt, in Nordrhein-Westfalen ein „Kompetenznetzwerk Brennstoffzelle und Wasserstoff“ und ein Baumarkt sich „Kompetenzzentrum Bau“ nennt. Medizin- und Pflegedienste machen auf sich dadurch aufmerksam, dass sie „Brustkrebs-Kompetenz“ oder „Wundkompetenz“ anbieten und eine Selbsthilfegruppe hat sich auf den Weg begeben,

um „Liebeskummer-Kompetenz“ zu vermitteln. Natürlich fehlt auch nicht ein Seminarangebot zur „Gender-Kompetenz“, beispielsweise an der FU Berlin. Mit etwas Sarkasmus könnte man das Motto eines Internetportals als Charakterisierung für den beliebig ausufernden Gebrauch des Zeitgeistwortes „Kompetenz“ ansehen; es lautet nämlich „Kompetent-in-Kontinenz“ – so inkontinent sind die Konturen des Begriffs.²

In Hessen hat neuerdings das Landesamt für Verfassungsschutz ein „Kompetenzzentrum Rechtsextremismus (KOREX)“ ins Leben gerufen. Das kann eigentlich nur noch mit Sarkasmus und mit dem Hinweis kommentiert werden, dass man kann sehr kompetent rechtsextrem sein kann. Welche Blüten der Selbstvermarktung jetzt selbständig arbeitende Erwachsenenbildnerinnen und –bildner in die Welt bzw. auf ihr „Portfolio“ setzen, zeigt das Bewerbungsschreiben, das ich letzte Woche bekommen habe. Da bezeichnet sich eine Aspirantin für einen Vortrag als „Beraterin „für ganzheitliche Kompetenz-Entwicklung“. Ja, wenn das keine ausreichende Kompetenz ist...

8. Erschöpfte Utopien und Ratlosigkeit gibt es allenthalben, auch bei politischen Bildnerinnen und Bildnern, aber das kann doch nicht alles sein.

Warum ist das alles so geworden? Ein Grund liegt sicherlich in den bereits skizzierten geänderten gesellschaftlichen Verhältnissen, ein anderer mag biografischer oder beruflich sozialisatorischer Art sein. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche wissenschaftlichen Bezugssysteme politische Erwachsenenbildung hat. Ich sehe drei: Politikdidaktik, Politikwissenschaft und Wissenschaft von der Weiterbildung. In allen beobachte ich – ohne es jetzt zu vertiefen – eine rigorose, ja brüske Abkehr von bildungstheoretischen Überlegungen oder gar emanzipatorischen Zielvorstellungen.

Wer da noch an Hentigtschen Diktum festhält, steht ziemlich alleine da. Denn für den darf Bildung keinem instrumentellen Zweck oder funktionalen Nutzen dienen. Und sie darf auch nicht, wie die neueren Weiterbildungsstrategen fordern, „outputorientiert“ sein. Politische Bildung – richtig verstanden – unterliegt keinen Verwertungsinteressen. Ihre Ziele widersetzen sich dem technokratischen Anspruch einer „Kompetenzdiagnostik“ und den damit verbundenen flächendeckenden Kontroll-, Überprüfungs- und Evaluationsverfahren. Dem entsprechend hat es die Bildungsadministration richtig erkannt, wenn beispielsweise in den „Förderrichtlinie zur Nachwuchsförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung“ bemängelt wird, dass „insbesondere im breiten Feld der außerschulischen Bildungsbereiche ... noch erheblicher theoretischer und methodischer Entwicklungsbedarf (besteht)“. (Förderrichtlinien... 2007) Daran wird sich nichts ändern, denn politische Erwachsenenbildung wendet sich an selbstbewusste Subjekte. Für deren (Selbst-)Aufklärung im Kant-

² Allerdings gibt es einen emanzipatorischen, für politische Bildung äußerst fruchtbaren und theoretisch fundierten Gegenentwurf, den Oskar Negt mit sechs gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen vorgelegt hat: „... Sie können sich eignen, Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen.“ (Negt 1994, 283)

schen Sinne gibt es kein „angemessenes“ und „outputorientiertes“ Raster von diagnostizierbaren Kompetenzen.

Politische Bildung – so mein Fazit – ist nicht marginalisiert, wohl aber sind viele der dort arbeitenden Akteurinnen und Akteure dabei, den stromlinienförmigen Weg ins Abseits zu gehen. Aber die „Kompetenzwende“ wird nicht die letzte sein – mit Sicherheit! Die Geschichte der Erwachsenenbildung war bisher eine Abfolge von „Wenden“, in deren einzelnen Phasen sich der jeweilige „Zeitgeist“ widerspiegelte. Daher wird man sich sicherlich eines Tages wieder mehr darauf besinnen, dass die Eigentümlichkeit und der Wert von Bildung nicht darin bestehen, die Wirtschaft effektiver zu machen und primär den Wirtschaftsstandort zu sichern. Bildung klärt nämlich auf! Ein solcher Anspruch setzt jedoch voraus, dass die in ihr tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter offensiv und selbstbewusst dieses Verständnis von Bildung vertreten. Dazu gehört Mut. Dieser ist – das wissen wir seit Kant – die Voraussetzung jeglicher Aufklärung.

Doch kommen wir so aus dieser Krise heraus? Trotz der eben verkündeten Zuversicht ist Skepsis angebracht. Denn ich habe den Eindruck gewonnen, als seien viele Erwachsenenbildnerinnen und -bildner recht zufrieden in dieser Situation. Krisengewinnler gibt es auch in der Erwachsenenbildung. Dort werden unwidersprochen die eindimensionalen, verquastenen Begrifflichkeiten einer sozialdarwinistisch orientierten Vulgärbetriebswirtschaft übernommen. So ließen es Pädagoginnen und Pädagogen einer großstädtischen nordrhein-westfälischen VHS sang- und klanglos über sich ergehen, dass ein Controller ihnen vorrechnete, welche Fachbereiche die „cash cows“ und welche wie beispielsweise die politische Bildung die „dying dogs“ seien. Warum sind wir alle so ausgelaugt, so platt, so schicksalsergeben, so wenig widersborstig?

Jürgen Habermas hat schon vor 25 Jahren „die Erschöpfung der utopischen Energien“ (Habermas 1985, 144) diagnostiziert. Utopie ist nach Ernst Bloch der „unerledigte Traum nach vorwärts“ (Bloch 1973, 180). Aber wer so weiterhin träumt, ist heutzutage ein bedauernswerter Spinner, der weltfremd und wie von vorgestern durch die Welt der dynamischen Iphone-Kommunizierer tappt. Er schafft mit seinen versponnenen Ansichten, seinen entlegenen Grübeleien keinen Mehrwert, keine Quote, keinen höheren Kostendeckungsgrad, keine Bilanziffer. Habermas hat in dem erwähnten Aufsatz einen entscheidenden Hinweis gegeben. Er spricht da von einer „neuen Unübersichtlichkeit“, in der wir uns befinden. In der Tat: Finanzkrise, Klimaveränderung, Steuerungsverlust von Politik, multioptionale Entscheidungswege, ein rasantes Tempo ständig neuer Informationen und Wissenszuwächse, Reizüberflutung, technische Entwicklungen, die zu weit reichenden und äußerst komplexen ethischen und politischen Entscheidungen zwingen ... Habermas: „Die Antworten der Intellektuellen spiegeln nicht weniger als die der Politiker Ratlosigkeit. Es ist keineswegs nur Realismus, wenn eine forsch akzeptierte Ratlosigkeit mehr und mehr an die Stelle von zukunftsgerichteten Orientierungsversuchen tritt. Die Lage mag objektiv unübersichtlich sein. Unübersicht-

lichkeit ist indessen auch eine Funktion der Handlungsbereitschaft, die sich eine Gesellschaft zutraut.“ (Habermas 1985,143)

Also: Welche Handlungsbereitschaft trauen wir uns zu? Keine andere, als die wir uns selbst zuweisen. Wir sind Münchhausens, uns zieht niemand anderes aus dem Sumpf, nur wir selbst sind dazu in der Lage.

Noch einmal Jürgen Habermas: „Was kommt jetzt? Ich hoffe, dass die neoliberale Agenda nicht mehr für bare Münze genommen, sondern zur Disposition gestellt wird. Das ganze Programm einer hemmungslosen Unterwerfung der Lebenswelt unter Imperative des Marktes muss auf den Prüfstand. ... Es gibt verletzbare Lebensbereiche, die wir den Risiken der Börsenspekulation nicht aussetzen dürfen ... Im demokratischen Verfassungsstaat gibt es auch öffentliche Güter wie die unverzerrte politische Kommunikation, die nicht auf die Renditeerwartung von Finanzinvestoren zugeschnitten werden dürfen. Das Informationsbedürfnis von Staatsbürgern kann nicht von der konsumreifen Häppchenkultur eines flächendeckenden Privatfernsehens befriedigt werden.“ (Habermas, 2008)

Stellen wir also die „neoliberale Agenda“, die auch die Tagesordnung der Erwachsenenbildung bestimmt, zur Disposition. Ich höre schon das Geraune, es habe ja sowieso keinen Sinn. Wieso eigentlich? Seit wann fallen gesellschaftliche Entwicklungen vom Himmel?

Literatur

Abschlussbericht Evaluation der Politischen Bildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, verfasst von L. Böhnisch/K. Fritz/K. Maier, hektographierte Ausgabe, Technische Universität Dresden 2004

Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo: Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen, Schwalbach/Ts. 2006

Alemann, Klaus von: Grundlagen der Politikwissenschaft, Opladen 1994

Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar: Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften, Marburg 2009

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986

Berger, Peter L./Berger, Brigitte/Kellner, Hansfried: Das Unbehagen in der Modernität, Frankfurt/M. u. New York 1987

Bloch, Ernst: Prinzip Hoffnung, Bd. 1, Frankfurt/M. 1973

Bremer, Helmut: Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung, in: Außerschulische Bildung 3/2008, S. 266 – 272

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)/Nationale Qualifikationsrahmen in anderen Ländern, Berlin 2009

Butterwegge, Christoph: Globalisierung, Neoliberalismus und Rechtsextremismus, in: Peter Bathke/Susanne Spindler (Hrsg.): Neoliberalismus und Rechtsextremismus in Europa. Zusammenhänge – Widersprüche – Gegenstrategien, Berlin 2006, S. 15 - 33

- Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.): Rechtspopulismus, Arbeitswelt und Armut. Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Opladen u. Farmington Hill 2008
- Ciupke, Paul: Verluste und Konstanten: Neue Zahlen und einige (auch alte) Erkenntnisse zur politischen Erwachsenenbildung in NRW, in: Außerschulische Bildung 2/2008, S. 210 - 211
- Dahrendorf, Ralf: Der moderne soziale Konflikt, Stuttgart 1992
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008, Bielefeld 2008
- Europäische Union: Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel 2009
- Förderrichtlinien zur Nachwuchsförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in drei Schwerpunktfeldern des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung, in Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008 (<http://www.bmbf.de/foerderungen/12340.php>)
- Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar: Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim u. München 2006
- Gnahn, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente, Bielefeld 2007
- Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Erster und zweiter Teil, München 1997
- Habermas, Jürgen: Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M. 1985
- Habermas, Jürgen: Nach dem Bankrott, in: Die Zeit 46/08 vom 6.11.2008, S. 53
- Heitmeyer, Wilhelm: <http://www.netz-gegen-nazis.de/artikel/wilhelm-heimmeyer-die-krise-ist-keine-chance-334>, erschienen am 11.5.2009)
- Hentig, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985,
- Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay, München und Wien 1996
- Hufer, Klaus-Peter: Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, Frankfurt/M., Bern u. New York 1985
- Hufer, Klaus-Peter: Funktionalität statt Aufklärung? Politische Erwachsenenbildung und die Konjunktur der Kompetenz, in: kursiv. Journal für politische Bildung 3/2008, S. 12 - 17
- Hufer, Klaus-Peter: Für eine emanzipatorische politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2001
- Jürgs, Michael: Seichtgebiete. Warum wir hemmungslos verblöden, München 2009
- Jung, Ulrich: Zur Diskussion über die politische Bildung, in: Volkshochschule im Westen 1/1971, S. 24 - 25

- Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V.: Zur systematischen politischen Bildung an Volkshochschulen, Nr. 2 der vhs-schriftenreihe nordrhein-westfalen, Dortmund 1977
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei, in: Karl Marx/Friedrich Engels: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, Band 1, 19. Aufl., Berlin 1971, S. 17-57
- Meueler, Erhard: Kompetenz oder das allseits vermessene Subjekt, in: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 4/2005, S. 23 – 25
Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Juni 2002, H. 49,
Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?
- Negt, Oskar: Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform, in: Oskar Negt (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers, Göttingen 1994, S. 276 - 290
- Negt, Oskar: „Politische Bildung ist die Befreiung des Menschen“, in: Klaus-Peter Hufer/Kerstin Pohl/Imke Scheurich (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004, S. 194 - 213
- Nuissl, Ekkehard u.a.: Verunsicherungen in der politischen Bildung, Bad Heilbrunn/Obb, 1992
- Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD: Die Chancen des Europäischen Qualifikationsrahmens nutzen, o.O., O.J.
- Reform der politischen Bildung. Ein Gespräch, in: kursiv. Journal für politische Bildung 1/1998, S. 12 -19
- Sennett, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, , Frankfurt/M. 1987:
- Tietgens, Hans: Politische Bildung in der Volkshochschule. Rückgang des Angebotes – warum?, in: Volkshochschule im Westen 1/1973, S. 5 – 8
- TNS Infratest, beauftragt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung:
Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007,
München 2008
- Volkshochschul-Statistik, Arbeitsjahr 2001ff., hrsg. Vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2003ff.
- Weiland, Meike/Ambros, Ingrid: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2006 – Kompakt, hrsg. Vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2008
- Wieczorek, Thomas: Die verblödete Republik. Wie uns Medien, Wirtschaft und Politik für dumm verkaufen, München 2009

Aktueller Stand der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens

1. Auch durch das vor kurzem veröffentlichte Gutachten der GEW, bzw. der Max-Traeger-Stiftung wird festgestellt, dass durch den DQR eine wichtige Weichenstellung für die Bildung erfolgt. Ziel ist, die Lernergebnisse zu klassifizieren und zu bewerten, dies ab 2012 in den Zeugnissen zu vermerken und dann höchstwahrscheinlich zu einer Punktezuordnung (ECVET) zu kommen, ähnlich wie in den Hochschulen (ECTS). Erfasst werden sollen gemäß Europäischem Qualifikationsrahmen die Lernergebnisse, die sogenannten outcomes, sowohl die formal wie non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Ein großer Anspruch, für den eine regelrechte Infrastruktur an Kompetenzmessung geschaffen werden müsste, die in Deutschland völlig unterentwickelt bis nicht-existent ist und für die öffentliche Verantwortung und Finanzierung einzufordern ist.
2. Die Umsetzung des EQR hat den Effekt, dass europaweit danach gefragt wird, was in den nationalen Bildungssystemen erreicht werden soll. Mit den nationalen Qualifikationsrahmen soll den jeweiligen Besonderheiten Rechnung getragen werden, der EQR ist nur eine Übersetzungshilfe, keine verbindliche Vorgabe. Der Erarbeitungsprozess ist in den meisten europäischen Staaten voll im Gange, nur wenige haben ihn schon beendet (siehe Schaubild). Leitgedanke ist, die Transparenz und Mobilität (bildungs- und beschäftigungsmäßig) in Europa zu fördern, um die europäische Wettbewerbsfähigkeit zu stärken, aber auch explizit den sozialen Zusammenhalt zu stärken (Lissabonner Erklärung). Letzteres ist wichtig für die politische Bildung: Zu betonen ist aus unserer Sicht, dass die Förderung der Mobilität hinsichtlich Bildung und Beschäftigung ein gutes flächendeckendes Beratungssystem erfordert, dass es zur Zeit nicht gibt, höchstens ansatzweise.
3. Im Vordergrund der Bestrebungen für nationale Qualifikationsrahmen steht offensichtlich der europäische Arbeitsmarkt, eine Dominanz der ökonomisch orientierten Sichtweise. Immer wieder werden von Akteuren der Bildung Ängste geäußert, dass Inhalte, die nicht direkt ökonomischen Verwertungsinteressen zuzuordnen sind, hinten runter fallen. Das gilt nicht nur für gesellschaftspolitische Bildung, sondern auch für kulturelle Bildung, religiöse Bildung, etc. So haben die Religionslehrer in berufsbildenden Schulen einen „Zwischenruf“ zum DQR veröffentlicht. Und es werden anhaltend Zweifel laut, ob der EQR/DQR ein sinnvolles Vorhaben sind. Was kommt dabei heraus? Etwa der ganz und gar vermessene und in allen Fähigkeiten erfasste Mensch?

Eine Inkarnation des Messwahns, eine Art neuer Taylorismus, eine neue Stufe der Leistungsmessung? Erinnert sei an die Refa-Untersuchungen, die in der Vergangenheit lediglich die physischen Abläufe und Potentiale gemessen haben. Wem und wozu nützt das wirklich? Darüber muss weiter nachgedacht werden.

4. Die Orientierung an dem Europäischen Qualifikationsrahmen muss nicht zwangsläufig aber kann mit einem technokratischen Verständnis von Handlungskompetenz einhergehen und bestehende Bildungsabschottungen verstärken. Das war uns Gewerkschaftsvertretern in dem Arbeitskreis DQR sehr bewusst und wir haben in diese Richtung Einfluss genommen, ein umfassendes Verständnis von Handlungskompetenz im DQR zu verankern und die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildungsverläufe gegenüber der akademischen zu verankern. Hier hatten wir zum Teil Bündnispartner bei den Arbeitgebern, die den Wert des dualen Systems der Berufsbildung anerkannt haben wollen. Ergebnis ist, dass der DQR zwar wie der europäische Qualifikationsrahmen acht Niveaustufen hat – von der einfachen Basiskompetenz bis hin zur obersten Stufe, etwa die Promotion oder Betriebsführung – aber nicht nur drei Kategorien wie im EQR – Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen – sondern vier. Die Kategorie Kompetenzen wird nochmals unterteilt in soziale und personale Kompetenzen. Dahinter steht die Einsicht, dass im heutigen Arbeitsleben die Fähigkeiten mit anderen zusammenzuarbeiten, Konflikte zu bewältigen, Lern- und Arbeitsprozesse zu organisieren an Bedeutung gegenüber dem fachlichen Wissen und den fachlichen Fertigkeiten gewonnen haben. Zur Verdeutlichung siehe die Konstruktion des EQR und des DQR (Folien/Dokumente).
5. Nicht durchsetzbar war unsere gewerkschaftliche Forderung, dass auch die gesellschaftspolitische Kompetenz bei den Deskriptoren, die auf jeder Stufe die Kompetenzen beschreiben, ausreichend berücksichtigt wird. Die Begründungen waren absurd, wie sinngemäß: „Das gehöre in den Bereich politische Philosophie“ oder „Das seien Persönlichkeitsmerkmale, die nicht in einen DQR gehören.“, „Das wäre, wenn überhaupt, nur für die oberen Stufen relevant.“ Hier mauerten auch die Arbeitgeber, denn kritikfähige widerständige Arbeitnehmer sind nicht unbedingt erwünscht. Erwartet werden in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts Eigenverantwortung, Eigeninitiative, soziale Kompetenz, Kreativität, aber gleichzeitig die Unterordnung unter die Entscheidungen von oben, ein immenser Widerspruch. So wurde sogar die anfangs aufgenommene Formulierung sich „kritisch“ mit etwas auseinander zusetzen aus den Deskriptoren verbannt, weil – polemisch formuliert – das Wörtchen kritisch zu sehr

nach Klassenkampf klingt. Das ist für uns nicht akzeptabel. Anerkannt werden muss, dass durch politische Bildung unverzichtbare Handlungskompetenz erzeugt wird. Es geht um die Befähigung, die Lösung der Probleme in der Arbeits- und Lebenswelt voranzutreiben.

6. Zur Zeit läuft die Erprobungsphase wie die Konstruktion des DQR in verschiedenen Berufsfelder umgesetzt werden kann (Elektro und Metall, Gesundheit, Kaufmännische Berufe, Informatik). Praktiker aus allen Bereichen sind berufen hier mitzuarbeiten, zum Teil auch Wissenschaftler. Dieses Verfahren ist zweifelhaft, denn eine solche anspruchsvolle Erarbeitung braucht wissenschaftliche Expertise und Erfahrung. Das ist eine unverzichtbare Rahmenbedingung und nur auf dieser Grundlage macht eine demokratische Beteiligung Sinn.
7. Zur Zeit deutet sich ein Konflikt zwischen dem Arbeitskreis und der KMK an, dessen Ergebnis noch offen ist. In der KMK gibt es Stimmen, die gegen die Abweichung vom EQR votieren. Das heißt, dass die vom Arbeitskreis vorgeschlagene Konstruktion des DQR mit vier Kategorien und damit der Aufwertung der sozialen und personenbezogenen Kompetenzen abgelehnt werden und die weitgehende Anpassung an den EQR gefordert wird. Ein Affront gegen eine seit fast zwei Jahren arbeitende Gruppe von ca. 30 Menschen aus vielen Institutionen. Konfliktstoff wird es auch bei der Klassifizierung von Qualifikationen geben, beispielsweise bei der Frage, ob alle Abschlüsse des dualen Systems (Ausbildungsberufe von 3 bis 3 ½ Jahren) auf der gleichen Stufe eingeordnet werden, ob Abitur und Berufsabschluss auf der gleichen Stufe stehen.
8. Die Bedenken gegen eine unter immensem Zeitdruck vorangetriebene Entwicklung des DQR sind groß. Wichtige Fragen sind bisher kaum erörtert worden, wie die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Eine gründliche wissenschaftliche Untersuchung darüber (siehe Österreich) fehlt. Ebenso fehlen Untersuchungen und verlässliche Planungen für die Einführung eines Systems der Kompetenzerfassung und eines Systems der Beratung.

Theo W. Länge

Kompetenzentwicklung und Politische Bildung: Grenzen und Möglichkeiten der Profession. Politische Bildung im Kontext von DQR und EQR

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen wird erstmals ein umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil der in Deutschland erworbenen Kompetenzen vorgelegt.“ Dieser auf der Homepage des Bundesbildungsministeriums so harmlos daher kommende Satz ist in seiner Brisanz nicht zu unterschätzen. Der DQR, der mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) angestoßen wurde, wird die deutsche Bildungslandschaft verändern.

Ich möchte Ihnen im Folgenden darlegen, wie diese Veränderungen aus Sicht der außerschulischen politischen Bildung aussehen könnten, wie sie zu bewerten sind und welche Möglichkeiten die Profession hat, damit umzugehen, aber auch, welche Grenzen gesehen werden.

EQR / DQR

Der EQR ist ein wichtiger Baustein des Lissabon-Prozesses, durch den Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt werden soll. Es wird mit ihm ein Referenzsystem eingeführt, das die unterschiedlichen Qualifikationssysteme und -rahmen der einzelnen Länder miteinander verbinden und die Mobilität der Bürger fördern soll.

Der EQR deckt Kompetenzen und Qualifikationen ab, die in allen Lebensaltern und in allen Bildungsbereichen erworben wurden. Er soll es Arbeitgebern, Bürgern und Einrichtungen

- erleichtern, Abschlüsse und Kompetenzen zu vergleichen und ihre Qualifikationen in anderen Ländern nutzen zu können,
- die Anforderungen am Arbeitsmarkt (Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen) und das Aus- und Weiterbildungsangebot aufeinander abzustimmen,
- nicht formales und informelles Lernen zu validieren und
- Qualifikationen über unterschiedliche Länder sowie über Aus- und Weiterbildungssysteme hinweg zu übertragen und zu nutzen.

Den Kern des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) bildet ein Satz von acht Referenzniveaus, mit denen „Lernergebnisse“ in Form von „Kompetenzen“ beschrieben werden. Diese Beschreibung und Niveaueinteilung soll abbilden, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun – unabhängig davon, in welchem System diese Fähigkeiten erworben wurden.

Die EQR-Referenzniveaus sind also eine Abkehr vom traditionellen Ansatz, bei dem der Lerninput - die Dauer einer Lernerfahrung oder die Art der Einrichtung - im Vordergrund steht. Die acht Niveaus decken sämtliche Qualifikationen ab, vom allgemeinen und beruflichen Pflichtschulabschluss bis zu Qualifikationen, die auf der höchsten Stufe akademischer oder beruflicher Aus- und Weiterbildung verliehen werden. Aber da der EQR ein Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens ist, soll er auch die Lernergebnisse der allgemeinen und nicht-formalen Jugend- und Erwachsenenbildung umfassen. Die Idee ist, dass die Bürger ganz unterschiedliche Bildungswege gehen können, indem sie beispielsweise zwischen verschiedenen Einrichtungen, wie Universitäten und Berufsbildungsinstituten, wechseln können oder sich ihre nicht-formale Bildung anerkennen lassen.

[Möglichst bis 2010 werden nun auch nationale Referenzrahmen geschaffen. Konkret sieht die Europäische Union vor, dass die Mitgliedstaaten ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 an den EQR koppeln und dass Zeugnisse und Abschlüsse ab 2012 einen EQR-Verweis tragen sollten, damit Arbeitgeber und Einrichtungen die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten von Bewerbern richtig einschätzen können.

Damit aber auch die Ergebnisse des deutschen Bildungssystems EU-weit Anerkennung finden, müssen sie dem EQR angemessen zugeordnet werden können. Dazu ist es notwendig, die nationalen Bildungsleistungen über einen Deutschen Qualifikationsrahmen zu definieren. Der erste Schritt zur Umsetzung des EQR in Deutschland wurde nun mit dem Diskussionsvorschlag für einen „Deutschen Qualifikationsrahmen“ (DQR) abgeschlossen. „Educated in Germany“, so das federführende Bundesbildungsministerium, soll „noch mehr“ zu einem Markenzeichen im europäischen Bildungsraum werden.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen soll also die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen und zur angemessenen Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen. Dafür wurden zunächst alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems in den Bereichen Schule, Berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung einbezogen. In zukünftigen Schritten sollen auch Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden.

Zur Rolle des nicht-formalen Lernens im DQR

Damit sind wir bei einem zentralen Kritikpunkt am gegenwärtigen Zustand des DQR: Denn wer nach der Berücksichtigung der non-formalen, also auch der außerschulischen Politischen Bildung fragt, sucht im DQR derzeit - und offensichtlich auch auf Weiteres - vergeblich. Zwar ist inzwischen, wie gesagt, die Rede davon, dass auch „informell“ erworbene Kompetenzen Berücksichtigung finden sollen. Aber erstens soll diese Berücksichtigung erst

ein einem weiteren Schritt, quasi als Anhängsel der derzeitigen DQR-Struktur, erfolgen, zweitens sind informelle Zusammenhänge nicht diejenigen, die wir meinen, wenn wir von einer organisierten politischen Bildung sprechen.

„Informelles Lernen ist Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht-intentional.“ So wird es im Gutachten von Peter Dehn-bostel, Harry Neß, Bernd Overwien „Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen“, das ja auch in der GEW diskutiert wurde, definiert. Im gleichen Gutachten wird davon gesprochen, dass mit dem DQR und seiner Outcome-Orientierung „die grundsätzliche Gleichrangigkeit jeden Lernens an jedem Lernort“ verbunden sei. Dennoch wird auch hier kaum darauf eingegangen, wie Lernergebnisse, die im nicht-formalen Sektor erworben wurden, darstellbar oder gar messbar wären.

Ob und wie Nachweise der nicht-formalen Bildung in dieses System integrierbar sein werden, ist noch völlig offen. Die Frage ist berechtigt, ist doch im Einführungstext zum DQR zu lesen: „Da der DQR Qualifikationen und nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien abbildet, kann er manche in Bildungs- und Qualifikationsprozessen erworbene Fähigkeiten und Haltungen nicht adäquat erfassen kann. Individuelle Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen haben aus diesem Grund – trotz der großen Bedeutung, die ihnen zukommt – keine Aufnahme in den DQR gefunden. Wie der EQR konzentriert sich der DQR-Entwurf auf ausgewählte Merkmale, die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind...“.

Ich will nicht ausschließen, dass die Nicht-Berücksichtigung des nicht-formalen Sektors auch daran lag, dass sich die entsprechenden Akteure bisher nur zaghaf in die Diskussion eingelassen haben. Zu lange hat sich die Profession, und den bap möchte ich da nicht ausnehmen, mit der Frage beschäftigt, ob der DQR für die außerschulische Politische Bildung überhaupt ein Thema ist und ob man sich in die Diskussion um die Ausgestaltung eines Deutschen Qualifikationsrahmens einbringen sollte. In Anbetracht des eben skizzierten Szenarios kann ich nur sagen, die Antwort muss ein deutliches „ja“ lauten. Jetzt gilt es, sich mit dem „wie“ zu beschäftigen.

Was heißt das für die politische Bildung?

Damit sind wir bei der Frage, was mit diesen Entwicklungen auf die außerschulische, die nicht-formale politische Bildung in Deutschland zukommt. Gerade weil die Diskussion rund

um den DQR in Deutschland vor allem zwischen den Sozialpartnern und den Vertretern der formalen Bildung – der KMK – geführt wurde, fühlten sich die Vertreter der außerschulischen politischen Bildung lange gar nicht betroffen. Ähnlich wie bei der Umstrukturierung hin zu einem einheitlichen europäischen Hochschulwesen unter den Zeichen des „Bologna-Prozesses“ wartete man zunächst ab. Genau dieser Bologna-Prozess sollte uns jedoch eine Mahnung sein. Denn die Proteste gegen Bachelor und Master wurden erst laut, als der Prozess schon unumkehrbar war und nachdem die Studiengänge längst eingerichtet waren. Zu erinnern ist aber auch an die Diskussion um die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen Anfang der 90er Jahre. Auch damals bestand im Bereich der politischen Bildung die irri- gere Annahme, dass diese Entwicklung die politische Bildung eher nicht betreffe.

Eine Ausrichtung des deutschen Bildungssystems auf den Deutschen Qualifikationsrahmen wird aber Folgen für alle Bildungsbereiche haben.

Lassen Sie mich eine Fantasie entwerfen: In Zukunft wird es bei der Suche nach einer Lehr- stelle, bei Stellenbesetzungen, vielleicht auch bei Bewerbungen für das bürgerschaftliche Engagement, darum gehen nachzuweisen, was man denn so im Gepäck hat: was man weiß - Wissen, was man kann – Fertigkeiten, mit welcher Einstellung und welcher Energie - Fä- higkeiten. Und dabei wird es nicht nur um das gehen, was in Schule, Hochschule, Aus- oder Weiterbildung gelernt wurde, sondern auch um die Erfahrungen, die man in Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung gemacht hat, in Freizeitaktivitäten oder Ehrenamt.

Hier nun hat die politische Bildung einiges zu bieten. Im Konzert der zwei Kompetenz- Bereiche des DQR – Fachkompetenz und Sozialkompetenz – kann die politische Bildung „mitspielen“. Sie vermittelt Reflexions- und Urteilskompetenzen unter kategorialer Berück- sichtigung etwa von Macht und Herrschaft, Utopiekompetenz in Beziehung auf die gedankli- che Überschreitung der Verhältnisse, Kommunikationskompetenzen - sowohl rezeptiv wie aktiv -, Medienkompetenz, Aushandlungs- und Entscheidungskompetenzen in Bezugnahme auf Strukturen, Regeln des politische Lebens und Zusammenlebens. Sie fördert Teamverhal- ten, interkulturelle Kompetenzen und Konsensfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivwech- sel, Solidarität- und Gerechtigkeitskompetenz. Sozial- und Selbstkompetenzen dieser Art sollen – als Ergänzung zu den Fachkompetenzen - auf jeder DQR-Stufe erfasst werden. Das eben schon zitierte Gutachten kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass zur beruflichen Hand- lungsfähigkeit – stufenangemessen – Reflexivität, Partizipation und Persönlichkeitsentwick- lung gehören: Ziele und Kompetenzbereiche, die sich die politische Bildung mühelos zu ei- gen machen kann. So gesehen steht sie gut da und es stünde ihr gut an, ihre Möglichkeiten der Kompetenzvermittlung öffentlich einzubringen und darüber nachzudenken, wie sie sicht- bar gemacht werden, „nachgewiesen“ werden können.

Für und Wider / Möglichkeiten und Grenzen

Warum also gab und gibt es eigentlich in der Profession Bedenken, sich in die Debatte einzumischen?

Pro

Lassen Sie mich zunächst noch einmal zusammentragen, was dafür spricht, dass sich die politische Bildung mit dem DQR beschäftigt:

- Zunächst einmal gibt es die schlichte politische Notwendigkeit, bei einer zu erwartenden Neugestaltung der Bildungslandschaft in Deutschland nicht abseits zu stehen, sondern sich aktiv für sein Feld einzusetzen. Zu groß ist die Gefahr, abseits von politischen, auch förderpolitischen Entwicklungen zu einer Art Anhängsel „richtiger“, weil anerkannter Bildungsmöglichkeiten zu werden. Die Erfahrung, dass politische Bildung nicht mehr fraglos als individuell und gesellschaftlich notwendige Allgemeinbildung verstanden wird, prägen ohnehin seit Jahren die Diskussion und die Arbeit der politischen Bildung. Wir müssen sichtbar werden und unsere wichtige Rolle im Bildungsgeschäft deutlich einnehmen.
- Der EQR bietet – und, wie wir hoffen, auch demnächst der DQR – die Chance der Anerkennung nicht-formaler Lernergebnisse und damit eine zumindest gewünschte Gleichwertigkeit des formalen und des nicht-formalen Lernens.
- Für die *Lernenden* in unseren Maßnahmen bedeutet dies, dass das, was sie in der politischen Bildung erwerben, über die individuelle, quasi „private“ Erfahrung und Nützlichkeit hinaus nun auch anerkannt wertvoll wird für berufliche Zusammenhänge. Dies ist besonders wichtig für all diejenigen, die aufgrund ihrer formalen Bildungsbiografie eher schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Die Beschäftigung mit und Anwendung des Profilpasses hat gezeigt, dass es nicht nur für diese Gruppe eine Fülle von nicht gehobenen Fähigkeiten gibt. Vieles, was wir uns im Laufe unseres Lebens aneignen, hat mit formalem Lernen nichts zu tun, muss sich aber in unserer Bildungsbiografie abbilden lassen. Es geht also darum, bei der Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit ein besonderes Augenmerk auch auf die Förderung benachteiligter Menschen zu legen. Und gerade für diese Gruppe bietet nicht nur die Politische Bildung eine Fülle von Angeboten im non-formalen Bereich. Das reicht von Bildungsprojekten mit benachteiligten Migrantinnen und Migranten bis hin zu Theaterprojekten mit Jugendlichen ohne Schulabschluss. Und wir wissen, dass gerade in nicht-formalen Zusammenhängen der politischen Bildung Sozial- und

Selbstkompetenzen erworben werden, die in formalen Bildungsgängen vernachlässigt werden oder aufgrund benachteiligender Bedingungen für die Betroffenen schwierig zu erwerben sind.

- Für die *Bildungsanbieter unserer Profession* bedeutet es eine Aufwertung ihrer Rolle innerhalb der Bildungslandschaft als gleichwertiger Dienstleister neben anderen Institutionen.
- Und für die *politische Bildung* wäre endlich zu reklamieren, dass sie einen wichtigen gesellschaftlichen Auftrag erfüllt, indem sie zu Partizipation und Mitbestimmung ermutigt, und dass dies wichtige Schlüsselkompetenzen sind, auf die auch in der Arbeitswelt nicht verzichtet werden kann.

Contra

Grund genug also, in der Debatte um den DQR mitzumischen. Dennoch sind dafür noch etliche Fragen offen. Denn auch die Bedenken und Fragezeichen sind nicht von der Hand zu weisen:

- Zunächst einmal wird die Hoffnung, dass der DQR die Durchlässigkeit des Bildungssystems auch für diejenigen eröffnet, die von diesem System benachteiligt werden oder sogar ausgegrenzt sind, durch die gegenwärtigen Entwicklungen nicht bestätigt. Sollte es dabei bleiben, dass der Hauptschulabschluss die Niveaustufe markiert, dann muss man aufpassen, dass der DQR nicht eher zu einem Raster wird, durch das Teile unserer Gesellschaft hindurch fallen. Ein all-umfassendes Referenzsystem böte dann im Gegenteil noch weniger Möglichkeiten für Aufstiegs- und Entwicklungschancen neben den formalen Bildungsgängen.
- Ein ähnliches Argument gilt für die Hoffnung auf eine gleichwertige Anerkennung von formalen und nicht-formalen Lernergebnissen. Noch bezieht sich der DQR deutlich auf den formalen Bildungsbereich. Auch mit einer Berücksichtigung des informellen Lernens ist uns nicht wirklich geholfen. Mir scheint sogar, dass man davon ausgeht, den nicht-formalen Bereich dem formalen zuschlagen zu können, sobald dieser nur ein valides Zertifizierungssystem eingeführt hat. Dennoch glaube ich eher nicht, dass der Arbeitskreis DQR es sich leisten kann und wird, in einer Zeit, in der Weiterbildung und lebenslanges Lernen groß geschrieben werden, das non-formale und informelle Lernen unberücksichtigt zu lassen. Eine Beschränkung darauf, formale Abschlüsse statisch den Niveaustufen zuzuordnen, ohne die Frage von Übergängen und Durch-

lässigkeit zu klären, wäre kontraproduktiv.

- Eine Schwierigkeit – auch für die inner-professionelle Diskussion - wird es allerdings sein, die unterschiedlichen Vorstellungen davon, wie nicht-formales Lernen organisiert sein sollte, konsensfähig zu verhandeln. Denn die Bandbreite ist enorm. Unter non-formales Lernen fallen Volkshochschulkurse ebenso wie Weiterbildungsangebote etwa von kirchlichen und gewerkschaftlichen Trägern oder Projekte von Jugendverbänden. Hier gehen die Konzepte teilweise stark auseinander. Während die einen vergleichsweise schulisch und lernziel-, ja sogar abschlussorientiert arbeiten, bestehen die anderen auf die Prozessorientierung ihrer Maßnahmen und auf die Freiheit der Lernenden, selbstorganisiert ihre Bildungsprozesse zu steuern. Dieser Teil ist es auch, der eine Zertifizierung des Erlernten ablehnt, vor allem, wenn diese mit gesetzten Standards oder einer Einteilung in Kompetenzniveaus einhergeht. Hier steht deutlich die Befürchtung einer „Verschulung“ im Raum.
- Mit vergleichbaren Argumenten werden Bedenken ins Feld geführt, auf dem Weg über den DQR Teil einer „Ökonomisierung“ der Bildung zu werden. Das Verwertungsinteresse für die Arbeitswelt, welches das System des DQR trägt, könnte sich, so die Befürchtung, auf die politische Bildung übertragen. Dann würde über kurz oder lang nur noch das, was als „nützlich“ für den Beruf gelernt wird, als wertvoll anerkannt sein, andere Kompetenzen und Wirkungen politischer Bildung aber als eine Art Luxussegment - im schlimmsten Fall als „gefährlich politisch“ - angesehen werden.
- Noch nicht ausgemacht ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob mit einer Outcome-Zertifizierung nicht auch eine verstärkte Input-Zertifizierung im Sinne einer Begutachtung und Bewertung der Bildungseinrichtungen einhergehen wird. Wenn in der Umfrage innerhalb der GEW, die Grundlage des schon erwähnten Gutachtens von Dehnbostel, Neß und Overwien war, von fast 90 Prozent der Befragten gesagt wird, dass sie gern „die Verantwortung für die Validierung beim Staat angesiedelt wissen“, dann würde dies für den nicht-formalen Bildungsbereich bedeuten, dass nicht nur die Lernergebnisse extern – quasi staatlich zertifiziert - begutachtet würden, sondern auch die Einrichtungen. Wir haben diese Situation ja bereits jetzt im Kontext von förderpolitischen Entscheidungen, zum Beispiel im Bereich der Förderung nach den Weiterbildungsgesetzen.

Fazit / Perspektive

Wenn man sich also die Trägerlandschaft der außerschulischen Politischen Bildung und deren Angebote anschaut, so stehen wir vor einer Herkulesaufgabe wenn wir hier eine kon-

sensfähige Position erarbeiten wollen. Dennoch sind wir als Akteure der außerschulischen Erwachsenenbildung - und ich spreche da nicht nur für die Politische Bildung, sondern beziehe hier ausdrücklich die allgemeine und kulturelle Weiterbildung mit ein - geradezu in der Pflicht, anschlussfähig zu werden. Das bedeutet transparent zu sein und sichtbar zu machen, was unser Angebot, was unsere Leistung ist. Weiterbildung, auch die Politische, ist nicht bloß „nice to have“. Für viele ist sie die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln, persönlich wie beruflich. Wir nehmen unsere Verantwortung daher sehr ernst.

Ich sehe in der Beschäftigung mit dem DQR, auch das Bemühen, möglicherweise am Ende des Prozesses zu einer Nachweiskultur zu kommen, als Herausforderung und Chance für die Profession. Das zeigt sich schon allein in der Entscheidung des BMFSFJ sämtliche Programme des KJP auf ihre Wirkung bzw. Resonanz hin zu überprüfen. Wir werden eine völlig neue Professionsdebatte in der Erwachsenenbildung erleben, die durchaus streitig sein dürfte.

Zum Glück aber fangen wir ja auch nicht bei null an. Bereits heute erhalten Teilnehmende Zertifikate, in denen die Lerninhalte beschrieben werden. Es gibt durchaus Schnittstellen bei der Beschreibung von Lernergebnissen. Ich sehe also keinen Grund, warum wir die aktive Auseinandersetzung mit dem DQR scheuen sollten. Im Gegenteil, die Erprobungsphase wird sicherlich noch die eine oder andere Änderung bringen.

In der Arbeitsgruppe Grundsatzfragen im bap arbeiten wir derzeit daran, den Kompetenzbegriff aus Sicht der Politischen Bildung zu bestimmen, mit spezifischen Inhalten zu füllen und somit unsere Angebote beschreibbar und auch vergleichbar zu machen. Weiterhin führt der bap aktuell eine Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildungspraxis durch. Und drittens werden wir demnächst daran gehen, die fachlichen und methodischen Kompetenzen, die ein politischer Bildner mitbringen muss, genauer zu fassen. Das alles wird helfen, unsere Leistungen in einem DQR abzubilden. Naturgemäß fällt die Einordnung schwerer, da nicht alle Nachweise „verbriefte“ sind. Ich bin jedoch sicher, dass wir sehr verschiedene, dem jeweils unterschiedlichen Lernfeld angemessene Möglichkeiten der Validierung finden.

Der bap will mithelfen, die notwendigen Diskussionen um die Ausgestaltung des DQR aus den Expertenzirkeln herauszulösen und auf eine breitere, gesellschaftliche Basis zu stellen – und das im zeitlichen Rahmen der Erprobungsphase und bevor er endgültig verabschiedet ist.

Ingolf Erler

BürgerInnenkompetenz im österreichischen Qualifikationsrahmen. Ein Modellprojekt.

Österreich plant, in Analogie zum **Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)**, die Entwicklung eines **nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)** zur

- besseren internationale Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse,
- der Schaffung einer Bezugsgrundlage zur Verknüpfung von Qualifikationen,
- zur Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Lernwegen und Anerkennung von Lernleistungen, die außerhalb des formalen Systems erworben wurden und
- zur Förderung der Angebotsqualität.

Der österreichische Qualifikationsrahmen wird als rein orientierender und nicht als regulierender Rahmen verstanden.

Im Gegensatz zu anderen Klassifikationssystemen bezieht sich der EQR auf Lernergebnisse und nicht auf Inputfaktoren (z.B. Ort, Dauer, Länge einer Ausbildung). Der Europäische Qualifikationsrahmen umfasst alle Bereiche der Qualifizierung (allgemein, beruflich, universitär sowie formale, nonformale und informelle Lernprozesse). Kernelement ist eine Deskriptorentabelle, die sich in acht Niveaustufen unterteilt, die wiederum durch Lernergebnisse in den Bereichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz bestimmt werden. Zugeordnet werden dem EQR Qualifikationen und nicht Bildungsabschlüsse oder Bildungsangebote.

Der umfassende Prozess der Entwicklung eines europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens wird dabei durchwegs auch kritisch gesehen. Angeführt werden systemimmanente Probleme der unzureichenden theoretischen Fundierung und empirischen Absicherung sowie der inhaltlichen Begrenztheit der Deskriptorentabelle. Bedenken gibt es auch hinsichtlich der starken Ausrichtung des Qualifikationsrahmens an den Bedürfnissen der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts, sowie der Frage, welche Auswirkungen eine Nichtzuordnung für bestimmte Bildungsbereiche haben könnte. Befürchtet wird auch die Entwicklung einer Bildungs- und Zertifizierungsindustrie auf Kosten der Lernenden.

In dieser Hinsicht stellt sich auch für die **allgemeine Erwachsenenbildung** die Frage der Positionierung zum nationalen Qualifikationsrahmens, sowie nach Chancen und Risiken. Grundsätzlich bietet EQR wie NQR Anknüpfungspunkte für die Erwachsenenbildung.

Im eigenen Selbstverständnis möchte der NQR alle Bildungsbereiche, von der allgemeinen über die berufliche bis zur universitären Ausbildung umfassen. Über einen relativ breiten und offenen Qualifikationsbegriff lässt sich darüber hinaus jedes validierbare Lernergebnis ein-

binden. Die Vergleichbarkeit der Angebote allgemeiner Erwachsenenbildung mit den Angeboten aus dem formalen System eröffnet Chancen. Gelingt es der allgemeinen Erwachsenenbildung zu zeigen, dass Sie gegenüber den Angeboten aus dem formalen Sektor konkurrenzfähig ist, kann dies für den gesamten nonformalen Bereich eine Aufwertung bewirken. Damit einher gehen ein Anreiz zur Qualitätsentwicklung und eine Verbesserung der Marktchancen.

Nicht übersehen werden darf dabei jedoch die unterschiedliche Ausgangslage: Neben der ungleichen finanziellen Situation wird die Vergleichbarkeit mittels einer Deskriptorentabelle geführt, die in ihrem Aufbau am berufsbildenden System angelehnt wurde. Besonders deutlich zeigt das im Modellprojekt, wie unscharf das Messinstrument Deskriptorentabelle mit Angeboten der Persönlichkeitsbildung umgehen kann. Gleichzeitig kann die Erwachsenenbildung jedoch mit ihrer regional breiten Aufstellung sowie ihrer hohen Flexibilität und Bereitschaft zu neuen, innovativen Lehr- und Lernformen gegenüber dem formalen System punkten.

Der NQR eröffnet die Chance das Angebot der Erwachsenenbildung neu strukturieren zu können, indem es einen Gesamtblick erlaubt. Dazu gehört eine besser Anschlussfähigkeit zwischen den Anbietern und nach außen. Eine stärkere Programmplanung könnte sich besser an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen ausrichten. Es stellt sich jedoch die Frage, ob nicht auch das bisher vorherrschende kleinteilige Programm in der Erwachsenenbildung Vorteile für TeilnehmerInnen gebracht hat, die verloren gehen könnten, beispielsweise hinsichtlich der Vielfalt und Flexibilität. Ein Widerspruch findet sich auch im Bestreben Lernergebnisorientierung mit TeilnehmerInnenorientierung zusammenzubringen. Damit einher geht auch, dass die Zuordnung zu einem Qualifikationsrahmen einerseits eine stärkere Professionalisierung erfordert, die wiederum kaum mit den ehrenamtlichen Strukturen breiter Teile der allgemeinen Erwachsenenbildung leistbar wäre und dadurch zu einer Reduzierung des Angebots führen kann. Das Angebot der (allgemeinen) Erwachsenenbildung wird oftmals nur für kurze zeitliche Phasen angelegt bzw. unterliegt einem permanenten Veränderungsprozess. Darüber hinaus dürfte es für die große Anzahl an kleinen Anbietern strukturell kaum möglich sein, den umfassenden Prozess einer Qualifikationsentwicklung durchzuführen.

Sinn machen kann eine Zuordnung in jedem Fall für diejenigen Angebotsbereiche, die schon heute in direkter Konkurrenz mit dem formalen und berufsbildenden System stehen, längerfristig und lernergebnisorientiert angelegt sind sowie eine Nachfrage nach Qualifikationen aufweisen. Dazu gilt es ein Modell zu finden, dass dabei hilft das heterogene Bildungsangebot möglichst gut zu strukturieren, um es dann dem NQR zuordenbar machen zu können.

Dazu empfehlen wir die „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union. Diese decken einen großen Teil des Angebots der Verbände der allgemeinen Erwachsenenbildung ab. Gleichzeitig führen sie in ihrer Intention und ihrem Aufbau bereits nahe an das Modell des EQR/NQR heran. „Klassische“ Eigenschaften von Persönlichkeit werden dabei mit Faktoren der Allgemeinbildung und Verhaltensdispositionen als Schlüsselkompetenzen beschrieben. Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen und definiert das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen, die für die einzelnen Kompetenzen benötigt werden.

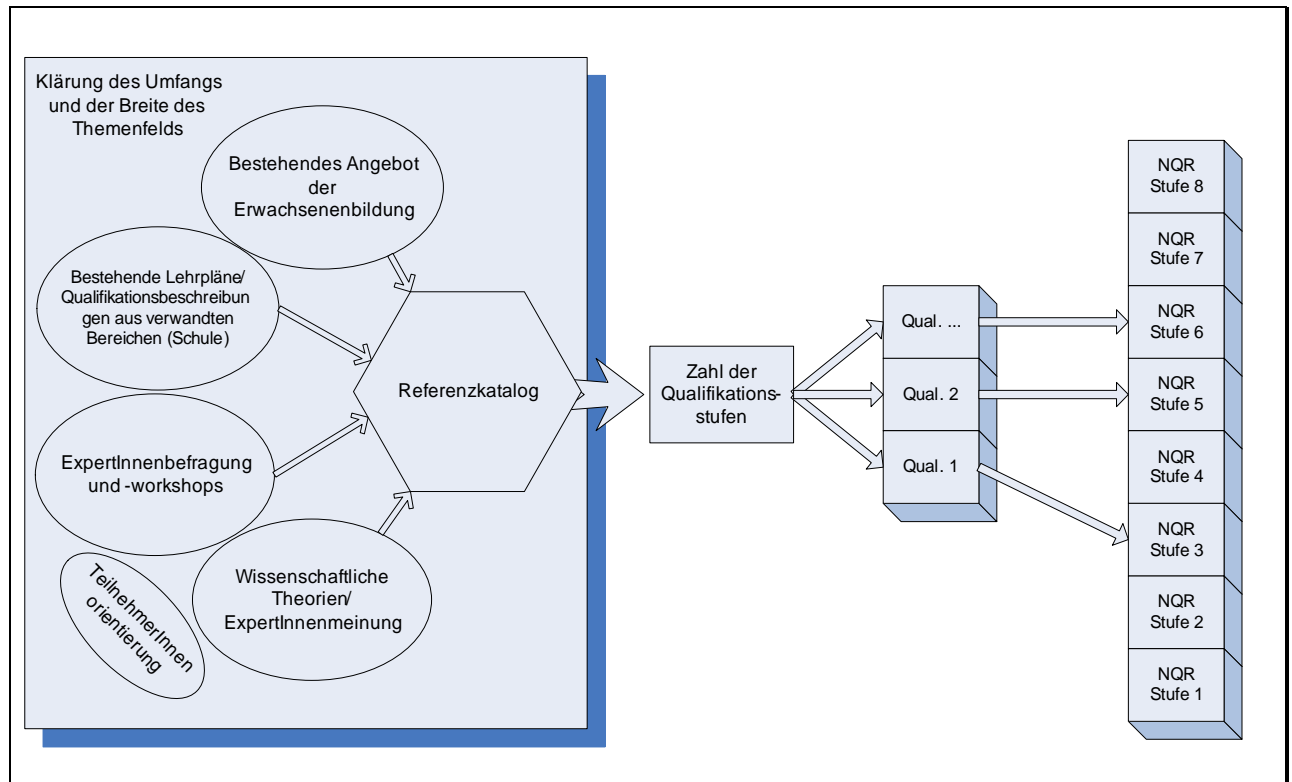
Die acht Schlüsselkompetenzen:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz.
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und BürgerInnenkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Am Beispiel eines Modellprojekts zur BürgerInnenkompetenz wurde erprobt...

- Inwiefern Angebote allgemeiner Erwachsenenbildung dem NQR zuordenbar sind.
- Welche Schritte und welcher Aufwand zur Qualifikationsentwicklung notwendig sind.
- Inwiefern die EU-Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen in diesem Projekt sinnvoll angewandt werden können.
- Wie eine lernergebnisorientierte Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ aussehen könnte.
- Wie eine Zuordnung zum NQR erfolgen könnte.

Dabei wurde folgendes Prozessschema erarbeitet:



Ein erster Schritt stellt dabei die Klärung der Benennung der Qualifikation und des Umfangs dar. Die Qualifikationsbezeichnung muss, auch über spezifische Fachkreise hinaus, allgemein verständlich sein und eine ungefähre Vorstellung über das Themengebiet ermöglichen. Die anschließende **Frage nach der inhaltlichen Bestimmung** nimmt den größten Teil der Entwicklung einer NQR-kompatiblen Qualifikation ein. Verschiedene Quellen bieten sich dafür an:

- So sollte das bereits bestehende, gewachsene und in der Praxis erprobte Bildungsangebot berücksichtigt werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Heterogenität und Breite des Angebots in der Erwachsenenbildung nicht um der Theorie willen beschnitten wird.
- Eine sinnvolle Ergänzung stellen bereits ausgearbeitete und in der Praxis erprobte Lehrpläne aus dem formalen Bildungsbereich (Schulen, Universitäten, etc.) und aus Kompetenzerfassungssystemen (Europäisches Sprachenportfolio, ECDL, etc.) dar. Eine Einbeziehung ermöglicht eine dem formalen System möglichst anschlussfähige Qualifikation.
- Im Sinne einer innovativen Weiterentwicklung, Qualitätssicherung und Überprüfung des Angebots, sollte bei der Entwicklung in jedem Fall die aktuelle wissenschaftliche Forschung einbezogen werden.
- In diesem Zusammenhang gilt es auch eine Expertise von WissenschaftlerInnen aus dem Fachbereich, Bildungsanbieter und potentiellen TeilnehmerInnen einzuholen.

- Schließlich sollte eine konsequente TeilnehmerInnenorientierung bei der Erstellung der Qualifikation im Vordergrund stehen und als Faktor einfließen.

Aus der Zusammenschau der Quellen (bestehende Angebote, Lehrpläne, wissenschaftliche Theorien und Forschung, ExpertInnenbefragungen) wurde ein Referenzkatalog erstellt, der die inhaltliche Breite und Tiefe der zu erstellenden Qualifikation(en) darstellen soll. Nach einer Klärung der sinnvollen Zahl an Niveaustufen, und daher letztlich realen Qualifikationen, wurden diese entsprechend der Lernziele aus dem **Referenzkatalog** heraus abgeleitet. Schließlich wurden diese dem NQR-Dekriptorenschema zugeordnet. Die beiden entwickelten Qualifikationen: „**Politische Basisbildung**“ sowie „**interventionsfähiger BürgerIn**“ könnten dementsprechend zumindest auf Stufe drei und fünf zugeordnet werden.

In der **Zuordnung** zeigt sich deutlich die Schwierigkeit persönlichkeitsbildende Aspekte in Verbindung zu bringen mit den Anforderungen beruflicher Qualifikation. Es besteht die Gefahr, dass die Qualifikationszuteilung entlang des formalen Systems von oben herab durchgeführt wird, und auf Stufe eins diejenigen Qualifikationen zugeteilt werden, die zwar von ihren Lernergebnissen höher einzustufen wären, jedoch innerhalb der Machtverhältnisse im Qualifizierungssystem die schwächste Position einnehmen. Dabei wird auch die Schwäche des hohen Abstraktionsgrads der Deskriptoren deutlich. Eine Zuordnung lässt sich aufgrund der oftmals unklaren Begrifflichkeiten kaum eindeutig durchführen. Hier wäre eine ergänzende Erklärung der Spalte hilfreich.

Ausgehend von der Frage nach den Möglichkeiten der Einbindung des bestehenden Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung in den NQR, haben die Ergebnisse der Studie gezeigt, dass eine Einbindung allgemeiner Erwachsenenbildung in den nationalen Qualifikationsrahmen grundsätzlich möglich und in bestimmten Bereichen empfehlenswert ist. Am Beispiel der „BürgerInnenkompetenz“ konnte gezeigt werden, wie Angebote mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten, Traditionen und weltanschaulichen Perspektiven über den Text der EU-Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen zu einer gemeinsamen Qualifikation gebündelt werden konnten. Aufgrund des großen Aufwands der Erstellung einer solchen Qualifikation, macht eine Zuordnung nur für größere, regelmäßig stattfindende und zertifikatsrelevante Bildungsangebote Sinn: Einerseits müssen Aufwand und Nutzen in einem sinnvollen Zusammenhang stehen, andererseits macht eine Zuordnung in Bereichen keinen Sinn, für die es keine Nachfrage nach Zuordnung gibt. Realistisch gesehen, wird daher aus heutiger Sicht nur ein sehr kleiner Teil des Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung zugeordnet werden. Dabei gilt es auch möglicherweise unerwünschte Folgen einer Zuordnung abzuschätzen. Solange der NQR nicht für alle Angebotsbereiche verpflichtend ist, bietet er der allgemeinen Er-

wachsenenbildung die Chance für bestimmte Angebote ein modernes, teilnehmerInnenorientiertes Angebot entwickeln zu können, das auch im Wettbewerb mit dem formalen System besteht. Dabei spielt nicht die erreichte Niveaustufe die größte Bedeutung, sondern die Entwicklung einer Qualifikation, zu der verschiedenen Anbieter gemeinsam lernergebnisorientierte und miteinander kompatible Angebotsmodule entwickeln können. Für den größten Teil des Angebots wird eine Zuordnung zum NQR jedoch keinen Sinn machen.

Die gesamte Studie ist als PDF im Internet abrufbar unter
http://www.oieb.at/themen_idll_1675.html

Gesellschaftliche Kompetenzen – Konzept für eine emanzipatorisch-kritische politische Bildung

Die Relevanz politischer (Erwachsenen-)bildung als Garant und Grundlage demokratischer Strukturen und gelebter Demokratie, als generationsübergreifende gesellschaftliche Aufgabe, als ein Element lebenslangen Lernens ist in bildungspolitischen Diskussion auf nationaler wie europäischer Ebene unbestritten. Unbestritten ist auch, dass durch politische Bildung die Kritik-, Urteils- und Partizipationsfähigkeit der Menschen für den Fortbestand demokratischer Gesellschaften entwickelt werden soll. Während über die Zielsetzungen und Aufgaben politischer Bildung prinzipieller Konsens herrscht, mangelt es an inhaltlichen Konzepten, diese Zielsetzungen umzusetzen. Begründet werden kann dies mit curricularen und methodischen Problemen und mit wissenschaftstheoretisch und politisch kontrovers geführten Diskussionen um die „erwünschte“ Reichweite politischer Bildung.

In der Herbstakademie der GEW in Weimar von 26. bis 28. November 2009, „Die Menschen stärken und die Dinge klären - Politische Bildung und Handlungskompetenz“ habe ich in einem Workshop ein Konzept zur politischen Bildung vorgestellt, das auf den von Oskar Negt seit den 1980er Jahren theoretisch entworfenen und begründeten „kritischen gesellschaftlichen Kompetenzen“ beruht.

Das Konzept wurde im Grundtvig-Projekts „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“,¹ entwickelt, das im Rahmen des Socrates-Programms der europäischen Union von 2003 bis 2005 gefördert wurde. Zielsetzung war die Entwicklung eines Curriculums für einen Ansatz emanzipatorischer politischer Erwachsenenbildung, das die Konzeption der „Soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens“ und der kritischen „gesellschaftlichen Kompetenzen“ nach Oskar Negt weiterführt.

Die gesellschaftlichen Kompetenzen wurden von Oskar Negt 1986 vorgetragen. Im historischen Zusammenhang der teilweise als krisenhaft erlebten gesellschaftlichen Umwälzungen in den 1980er Jahren und zu Beginn der 1990er Jahre ging es Negt darum, Menschen Orientierungen zu geben, die ihre Subjektwerdung sowie die Entwicklung eines individuellen Weltverständnisses durch Bildung unterstützen könnten.

Dieses Ziel soll über die Aneignung von Kompetenzen erreicht werden, die den Menschen dabei helfen, „... Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die beste-

¹ An dem Projekt waren 20 Wissenschaftler/innen und Bildungspraktiker/innen aus Dänemark, Deutschland, Lettland, Österreich und Polen beteiligt. (Fördernummer des Projekts: 110622-CP1-2003-1-DE-Grundtvig-G1; Laufzeit: 1. Oktober 2003 bis 30. September 2005).

hende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1993, S. 662).

Die gesellschaftlichen Kompetenzen sind als inhaltliches Ziel politischer Bildung und weniger als methodisch-didaktisches Prinzip zu verstehen. Negt definiert für die gesellschaftlichen Kompetenzen einen spezifischen Lernbegriff, bei dem nicht das kumulative Anhäufen von Wissen im Vordergrund steht, sondern

„für den zwei Merkmale heute entscheidende Bedeutung haben: Orientierung und Kompetenz. Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung, Lernen des Lernens, Gleichgewichtigkeit im Lernen und Erwerben kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, Befreiung durch Bildung – das sind Schlüsselwörter für die Orientierung des einzelnen, für das individuelle Selbstverständnis“ (Negt 1998, S. 58).

Die Genese der Konzeption gesellschaftlicher Kompetenzen erstreckte sich über mehrere Jahre. Zunächst (1986/1988) bezeichnete Negt sie noch als „alternative Schlüsselqualifikationen“, in Abgrenzung zur instrumentellen Verengung, unter der die Schlüsselqualifikationen in Berufsbildung und beruflichen Weiterbildung diskutiert wurden. Mit der Erweiterung, die die Schlüsselqualifikationen im Begriff „Kompetenzen“ erfuhren, prägte Negt 1990 den Begriff „gesellschaftliche Kompetenzen“. Die Kompetenzen erfuhren seit der ersten Veröffentlichung einige Änderungen bzw. Erweiterungen, im Rahmen des Grundtvig-Projekts wurden Curricula für die folgenden Kompetenzen entwickelt:

- Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz
- Historische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Technologische Kompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz

Der Formulierung der Kompetenzen stellt Negt die Frage voran, „Was muß ein Mensch heute wissen, damit er sich in dieser Welt zurecht finden kann, dass seine Abhängigkeiten nicht vergrößert werden, sondern dass er seine Autonomie vergrößern kann?“ (Negt 1986, S. 35). Ausgehend von individuellen Erfahrungen fordert Negt als Grundprinzip des Lernens die Erschließung von Zusammenhängen über gesellschaftliche Bedingungen, Entwicklungen und Vorgänge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweise Widersprüchlichkeit. Das über die gesellschaftlichen Kompetenzen vermittelte und angeeignete „Orientierungswissen“ soll der Fragmentierung der Lebenszusammenhänge und damit auch des individuellen Wissens entgegenwirken und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Existenzfragen unterstützen (Negt 1993, S. 660). Negt interpretiert diese Fragmentierungen als bewusst eingesetzte Instrumente politischer Interessen (in der Schule, in der Arbeitswelt, der Politik, den Medien), die die Unübersichtlichkeit für den Einzelnen und Unsicherheit des Einzelnen vertiefen und damit zur Stabilisierung des Systems beitragen.

Die gesellschaftlichen Kompetenzen sollen dieser Fragmentierung des Wissens entgegenwirken und zur Aufklärung über Entwicklungen und Verhältnisse durch das Erkennen von Zusammenhängen beitragen:

„Ist aber ‚Zusammenhang‘ eigentümlicher Zweck des Lernens, dann ist dialektisches Denken, d.h. die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen, von äußerster Aktualität“ (Negt 1993, S. 661).

Unter dem Eindruck sich verändernder politischer, sozialer und ökonomischer Rahmenbedingungen von Gesellschaften auf Grund der fortschreitenden Modernisierung mit ihren Folgen wie Globalisierung/Internationalisierung, verbunden mit Prozessen wie Industrialisierung und Technologisierung, der Beschleunigung von Entwicklungen, der Ökonomisierung der Lebenswelt, stärkerer Vereinzelung (Individualisierung), Entfremdung der Menschen und der daraus resultierenden zunehmenden Unübersichtlichkeit von Gesellschaften soll die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kompetenzen dazu beitragen,

- Die gesellschaftlichen Bedingungen des Lebens erkennen und erklären zu können;
- Verständnis für Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen zu entwickeln;
- Zur Kritik an diesen Verhältnissen auf Grund eines erweiterten Urteilsvermögens befähigt zu werden mit dem Ziel der
 - Entwicklung von Alternativen zu bestehenden Gesellschaftsstrukturen und -formen
 - Festigung demokratischer Verhältnisse
 - Weiterentwicklung der Demokratisierung.
 - Diese Fähigkeit wird auch als „Utopiefähigkeit“ bezeichnet.

Solche Orientierungen zu geben, müsste nach Negt die Aufgabe eines Bildungskonzepts sein. Die Kompetenzen haben nicht das Ziel, einen fest definierten Wissenskanon zu vermitteln, sondern die Lernenden sollen dabei unterstützt werden, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik im Zusammenhang und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben.

Die *Identitätskompetenz* greift diese Problematik auf und diskutiert auf der einen Seite Elemente der Identität des einzelnen Menschen, die er durch biologische und soziale Veränderungen durchlebt. Zum anderen wird gefragt nach kollektiven Identitäten (Familie, Gesellschaft, Staat, Nation, Weltgemeinschaft) und ihre Wechselwirkung mit den Menschen. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Gestaltungsmöglichkeit der Identität, nach der Rolle, die der Einzelne bei der Gestaltung seiner Identität übernehmen kann. Es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen passivem „Erdulden“ von Veränderungen und aktiver Gestaltung (sowohl auf der Ebene der individuellen Identitätsfindung als auch der kollektiven) und wir fragen, wo und wie aktive Gestaltung der umgebenden Welt möglich ist.

Wichtige Elemente der Identitätsbildung wie Beruf, Arbeit, gesellschaftliches Zusammenleben und seine Organisation über Politik, Recht, Kultur und Wirtschaft werden in ihrem Verhältnis zum und in ihrer Bedeutung für das Individuum diskutiert und in den anderen Kompetenzen wieder aufgegriffen.

Bei der *ökonomischen*, *technologischen* und *ökologischen* Kompetenz wird das Augenmerk auf konkrete Zustände und Entwicklungen gerichtet, deren Auswirkung auch unmittelbar für die Menschen sichtbar sind. Die *historische* Kompetenz und die *Gerechtigkeitskompetenz* stellen Fragen nach den Folgen geschichtlicher Entwicklungen, verpassten Möglichkeiten und Lösungen gesellschaftspolitischer Fragen auf der Basis der Menschenrechte und Würde aller Menschen in einer gerechten Weltordnung. Außerdem fragt die *historische Kompetenz* zum einen nach der Relevanz von Geschichte für die eigene Identität, zum anderen nach der Geschichte der demokratischen Entwicklung der Gesellschaft, den Bedingungen ihrer historischen Entwicklung und den daraus für die Zukunft abzuleitenden Konsequenzen.

Die Erinnerungsfähigkeit der Menschen und einer Gesellschaft bestimmt auch ihre Zukunft. Diese historische Kompetenz schließt die Entwicklung von „Utopiefähigkeit“ mit ein, die es den Menschen ermöglicht, in Alternativen zu denken, Phantasie zu entwickeln, um gesellschaftliche Veränderungen anzustreben und umzusetzen.

In dem Workshop wurde exemplarisch die didaktisch-methodische Umsetzung der *Gerechtigkeitskompetenz* vorgestellt, die sich mit Fragen von Recht und Unrecht, von gerechter Verteilung von Gütern und ihren ethischen, moralischen und politischen Begründungen auseinandersetzt.

Literatur

Negt, Oskar. *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt 1975⁶.

Negt, Oskar. „Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform.“ *Gewerkschaftliche Monatshefte* (1993/11). S. 657-668.

Negt, Oskar. „Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche.“ In: Heinrich Dieckmann, Bernd Schachtsiek (Hg.). *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta 1998. S. 21-44.

Negt, Oskar. „Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption 'Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen'.“ [1986] In: *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen*. 4/5 (1991/92 Nr. 8 - 10). S. 32-44.

[Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium "Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie" im 1986 in Linz, Österreich, gehalten hat].

Zeuner, Christine u. a.: „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung.“ 6 Studienhefte erstellt im Grundtvig 1-Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union. Flensburg 2005.

<http://www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt> [Zugriff: 12.12.2007]

Zeuner, Christine. „Entwicklung ‚zukunftsfähiger Kompetenzen‘.“ *Hessische Blätter für Volksbildung* 54 (2004/2). S. 154-163.

Margit Schatz/Paul Weitkamp

Zusammenfassung Forum 1: Kompetenzerwerb auch in der Politischen Bildung. Gesellschaftliche Kompetenzen als Grundlage politischer Partizipation

1. Zentrale Aussagen

In Erweiterung seiner Konzeption "Soziologische Fantasie und exemplarisches Lernen" hat Oskar Negt gesellschaftliche Grundkompetenzen definiert (Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, historische Kompetenz, ökonomische Kompetenz). Diese Kompetenzen unterscheiden sich ausdrücklich vom verkürzten Kompetenzverständnis mit einem reduzierten Anspruch an Lernen und Bildung und weisen über die zumeist ökonomisch begründete, unter den Aspekten von „employability“ und „flexibility“ geführte Diskussion um Qualifizierung hinaus.

Vom Team um Frau Prof. Dr. Christine Zeuner wurden im Rahmen des Grundtvig-Programms der EU in einem internationalen Projekt Lehr- und Lernmaterialien zur Politischen Bildung und zum Selbststudium vorgelegt. Projektergebnisse werden auf der Tagung auszugsweise vorgestellt.

Die Projektziele lassen sich zusammengefasst folgendermaßen formulieren:

Die Entwicklung der gesellschaftlichen Kompetenzen soll die Zielgruppe des Projektes – in diesem Fall, benachteiligte Jugendliche - befähigen, sich gesellschaftspolitisch zu beteiligen und die sozialen und ökologischen Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft zu unterstützen. Es geht um die Entwicklung der Persönlichkeit und der Individualität im Kontext gesellschaftlicher Verantwortung und Praxis sowie um Unterstützung bei der Bewältigung der Lebens- und Arbeitssituation.

Die Relevanz politischer (Erwachsenen-)Bildung ist als Garant und Grundlage demokratischer Strukturen, als generationsübergreifende gesellschaftliche Aufgabe, als ein Element lebenslangen Lernens in bildungspolitischen Diskussionen auf nationaler wie europäischer Ebene prinzipiell unbestritten. Dennoch spielt die Politische Bildung im DQR und im EQR keine Rolle.

Während über die Zielsetzungen und Aufgaben politischer Bildung prinzipieller Konsens herrscht, mangelt es an Konzepten und Strukturen, diese Zielsetzungen flächendeckend in die Tat umzusetzen.

2. Kennzeichen und Aspekte der Konzeption

Die Konzeption unterstreicht und stärkt die Position einer umfassenderen politischen Bildung statt sich auf eine enge Politikdidaktik zu reduzieren. Sie ist weder praxisferne und abgehobene "Luftakrobatik", noch am Boden der Bestandsaufnahme klebende, theorielose, starre "Praxis". Sie liefert Orientierung, um die Fallen des Opportunismus, der Bequemlichkeit und des Strukturkonservatismus zu umgehen. Dieser hohe Anspruch erweckt möglicherweise den Eindruck eines "Überschusses an normativer „Setzung“ und von ethisch geprägten Vorentscheidungen.

Dies kontrastiert mit der aktuell zu beobachtenden Begrenztheit der Utopiefähigkeit aus Angst und fehlendem Selbstvertrauen, sowohl bei den (potentiellen) Teilnehmenden als möglicherweise auch beim pädagogischen Personal. An deren Wahrnehmungen und Erfahrungen anzuknüpfen wirkt fast wie ein "Luxusgut". Die Übereinstimmung mit dem Beutelsbacher Konsens ist offensichtlich.

Zu dem schlüssigen, kohärenten Konzept Negt-scher Kategorienbildung fügt sich eine konkrete Curriculumentwicklung mit präziser didaktisch-methodische Ausrichtung und sehr umfangreichem Lehr- und Lernmaterial.

3. Übertragung in gewerkschaftliches Handeln

Dieser Tagesordnungspunkt wurde aus Zeitgründen nicht mehr behandelt.

Bernd Overwien (Forum 2)

Die Europäisierung der Bildungspolitik und der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

Fast unbemerkt von der Öffentlichkeit wurde auch in Deutschland im letzten Jahr ein Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) erarbeitet, der seit Beginn des Jahres 2009 erprobt wird. Wie schon die Einführung der neuen Studienstrukturen mit ihren BA und MA-Abschlüssen zeigt, sind europäische Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland von den für Bildungspolitik zuständigen Instanzen weitgehend unterstützt worden. Dabei muss betont werden, dass die europäischen Institutionen eigentlich keine Regelungskompetenz in Bildungsfragen haben. Mit dem Mittel der offenen Koordinierungsmethode kann die Kommission allerdings Druck ausüben (vgl. Bjørnåvold/Coles 2008, S. 270 ff.). Es handelt sich dabei um eine vom Ministerrat beschlossene Politikstrategie, die es ermöglicht, dass die Europäische Kommission in den Bereichen, in denen sie keine legislative Kompetenz hat, koordinierend wirken kann. Der Einsatz dieses Politikinstrumentes sorgt für Sachzwänge und den notwendigen politischen Druck, durch den das weiterhin geltende Freiwilligkeitsprinzip bei der Übernahme europäischer Regelungen untergraben wird.

Die Umsetzung des DQR erfolgt seit 2009 weitgehend auf einer eher technisch-organisatorischen Ebene und wird seitdem kaum von breiteren und partizipativen öffentlichen Diskussionen begleitet. Dabei handelt es sich um eine grundsätzliche Umgestaltung des Bildungswesens insgesamt. Reformhoffnungen, die sich auf mehr Durchlässigkeit innerhalb des deutschen Bildungssystems und auf eine größere Mobilität richten, steht eine weitgehende Orientierung auf Wettbewerb und wirtschaftliche Verwertungsinteressen entgegen. Bei der Einführung des DQR könnten, gerade in der Kopplung mit dem EQR, „alte“ Reformziele hinsichtlich Chancengleichheit, Durchlässigkeit und einer gleichen Wertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung formal angestoßen werden. Die derzeitige Handhabung des Diskussionsprozesses der politischen Akteur/innen in Bund und Ländern lässt allerdings die Hoffnung darauf schrumpfen. Im Gegensatz etwa zu Österreich, wo es eine breite bildungsöffentliche Diskussion über die Einführung des nationalen Qualifikationsrahmens gibt, gestalten in Deutschland nur wenige Expert/innen die Grundlinien einer neuen Bildungspolitik.

Der DQR soll auf acht Niveaustufen jeweils gleichwertige, nicht aber gleichartige Qualifikationen abbilden. Unter Qualifikation versteht man dabei das „formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses“ (Arbeitskreis DQR 2009, S. 9). Auf einer Niveaustufe werden Fachkompetenzen, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, und personale Kompetenzen, unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz, als Struktur vorgegeben.

Der Begriff der Kompetenz wird in diesem Rahmen folgendermaßen gefasst: Es handelt sich um „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“ (Arbeitskreis DQR 200, S. 9). Dieses Verständnis nähert sich dem der beruflichen Handlungskompetenz innerhalb der deutschen beruflichen Bildung, ist aber interessanterweise nicht kompatibel mit dem Kompetenzbegriff des EQF.¹ Auf den Niveaustufen des DQR sollen alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems, also der allgemeinen, der hochschulischen sowie der beruflichen Bildung zugeordnet werden (Arbeitskreis DQR 2009, S.3). Auch Ergebnisse informellen Lernens werden berücksichtigt, wobei allerdings noch nicht klar ist, mit welchen Instrumenten hier Bewertungen vorgenommen werden. Ziel ist es, damit das deutsche Qualifikationssystem transparenter zu gestalten und die Durchlässigkeit zu fördern. Ob der jetzt zur Erprobung vorliegende DQR dem allerdings gerecht wird, soll eine Erprobung in den Bereichen Metall- und Elektroindustrie, Handel, Gesundheit und im IT-Bereich ergeben. Diese zeitliche und von den Bereichen recht eng gefasste Probephase wird die Konsequenzen der Einführung des DQR kaum in ihrer Tiefe erfassen können. Schließlich wirkt dieser auf das ganze Bildungssystem und nicht nur auf einige Bereiche der beruflichen Bildung und Weiterbildung. Zwar ist es nicht vorgesehen, dass das System der zertifikatsgeregelten Zugänge durch den DQR ersetzt wird. Es besteht aber durchaus die Möglichkeit, dass durch Zuordnungen von Qualifikationen eine neue Wertigkeitsdynamik in Gang gesetzt wird. Auch andere Entwicklungen sind möglich. So hat die Kultusministerkonferenz in einem in einem Positionspapier bereits die Zuordnung von Abschlüssen formaler beruflicher Bildung zu den Niveaustufen vorgeschlagen (KMK 2008).

Der DQR wird mittelfristig wahrscheinlich eine normierende Wirkung haben. Bildungsstandards, Outcomeorientierung, Qualitätssicherung, Akkreditierung und Evaluierung sind Schlagworte für neue Mechanismen, die aus der Hochschuldiskussion und zum Teil aus den Schulen schon bekannt sind. Im Rahmen einer Neugestaltung sind aus der Sicht lebenslang Lernender auch Vorteile zu erkennen, die aber werden zurzeit zumeist durch eine Dominanz eher neoliberal respektive neoklassischer Denkmuster beiseite gedrängt.

Eine grundsätzliche Neuerung für das deutsche Bildungssystem ist die vorgesehene Anerkennung informellen Lernens. Aufbauend auf den Diskurs zum lebenslangen Lernen fordern politische Instanzen insbesondere auf europäischer Ebene die Anerkennung informellen Lernens, wobei es um Bildungsprozesse und ihre Ergebnisse geht (vgl. Europäische Kom-

¹ Auf europäischer Ebene ist schon allein die angemessene Übersetzung des Begriffs Competence nicht widerspruchsfrei möglich. Im englischsprachigen Kontext gibt es unterschiedliche Begriffinterpretationen, die Übersetzungen ins Deutsche sind z. T. sehr unscharf, wenn es etwa um Competency und Competencies geht (vgl. ausführlich Dehnbostel u.a. 2009, S. 54ff).

mission 1996). In verschiedenen Ländern wird an Zertifizierungsmodi für „informal and prior learning“ gearbeitet, um entsprechende Kompetenzen sichtbar zu machen (vgl. Bjørnåvold 1999). In einigen europäischen Ländern gibt es bereits Anerkennungsprozeduren, die auch bisher eher versteckte, beruflich relevante Kompetenzen transparent werden lassen (vgl. Dehnbostel u. a. 2009, S. 34ff). Dies ist für die Wirtschaft interessant, kann aber auch denjenigen Menschen nützen, die innerhalb formaler Lernwege Probleme hatten und für sich alternative Lernwege gefunden haben.

Literatur

Arbeitskreis DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Bonn.

[http://www.koop-son.de/uploads/media/DQR_Diskussionsvorschlag.pdf; 20.08.2009]

Bjørnåvold, J. (1999): Identification, assessment and recognition of non-formal learning. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Workshop. Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 254-280

Bjørnåvold, J./Coles, M. (2008): Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 241-282.

Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen

Dehnbostel, P.; Ness, H.; Overwien, B.: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten für die Max-Träger-Stiftung. Frankfurt/Main 2009

Europäische Kommission (1996): Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur Kognitiven Gesellschaft. Brüssel

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. KOM (2006) 479 endgültig. Brüssel.
[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf; 20.08.2009]

Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3 (2005), S. 339-355

Gesellschaftspolitische Kompetenzen stärken

1. Aus zentralen Bereichen der Daseinsvorsorge zieht sich der Staat immer stärker zurück und überlässt es seinen Gesellschaftsmitgliedern für sich selbst zu planen, vorzusorgen und Risiken materiell abzusichern. Gleichzeitig haben sich aber die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für eine individuelle Lebensplanung und Vorsorge dramatisch verschlechtert. Die Finanz- und Wirtschaftskrise hat sich in vielen Lebensbereichen bereits bemerkbar gemacht und kann als langfristig wirkende strukturelle Krise charakterisiert werden, die den Spielraum individuellen Handelns auch zukünftig einschränken wird. Dieser Gegensatz von propagierter individueller Verantwortung und fehlender gesellschaftlicher Unterstützung für eine erfolgreiche Wahrnehmung hat statt zu einer erhöhten politischen Aktivität und Durchsetzung besserer Bedingungen zu mehr Passivität bei vielen Bürgerinnen und Bürgern geführt. Wie ist es dazu gekommen und was ist dagegen zu tun?
2. Auch in der BRD ist es erklärtes Ziel aller staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen, jedes einzelne Gesellschaftsmitglied zum „mündigen Bürger“ zu erziehen, der umfassend informiert ist, interessiert und motiviert ist, sich für alle relevanten gesellschaftspolitischen Belange zu engagieren. Das findet sich explizit in allen Ordnungsmitteln, die einen Bildungsauftrag formulieren entsprechend wieder. So steht in jeder Präambel der schulischen Rahmenlehrpläne für alle Ausbildungsberufe, dass die Berufsschule „zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen“ soll. Sie hat zum Ziel „.....die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsvoll zu handeln“. Wie wichtig politische Bildung zumindest dem Anspruch nach ist, dokumentiert das für alle Berufsabschlussprüfungen obligatorische Prüfungsfach Wirtschafts- und Sozialkunde. Dieses Fach geht auch in die Benotung ein. Auch die Bildungsurlaubsgesetze der Bundesländer können in diesem Sinne offensiv genutzt werden, um gesellschaftspolitischen Sachverstand zu unterstützen. Nicht zuletzt sind die zahlreichen Institutionen wie Landeszentralen für politische Bildung, parteigebundene oder parteinahe Stiftungen mit politischem Bildungsauftrag und kommunale Bildungseinrichtungen zu erwähnen, die sich alle für die Förderung des politischen Sachverstandes einsetzen.
3. Dagegen sieht der Ertrag aber doch sehr dürrig aus: Allen voran hat sich die zukünftige Elite dieser Nation, die Studierenden, mehr und mehr des Engagements bezüglich gesellschaftlicher Gestaltung entledigt. Sowohl Interesse an Politik als auch politische Aktivitäten haben sich seit fast dreißig Jahren stetig verringert. (Quelle: Studenten Survey 2008) So stufen sich in 2007 nur noch ein gutes Drittel der Studierenden als politisch sehr inte-

ressiert ein (bei den Frauen waren es sogar nur noch gut ein Viertel); das Engagement in Parteien oder Bürgerinitiativen ist entsprechend ebenfalls stark gesunken. Das ebenfalls fehlende Interesse und Engagement bei der Gestaltung der Studieninhalte, des Studienortes und der Studienbedingungen, d.h. eines unmittelbaren Lebensbereiches der Studierenden, macht doch sehr nachdenklich. Man kann auch nicht davon ausgehen, dass auf der Facharbeiterebene die obligatorische Teilnahme an der wirtschafts- und sozialkundlichen Schulung (im Durchschnitt über drei Jahre) und die Abprüfung dieses Wissens zu verstärktem gesellschaftspolitischen Mitwirkungsaktivitäten geführt haben. Bei dem Bildungsurlaub sorgen sowohl wirtschaftliche Situation als auch starke Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt dafür, dass die wenigsten sozialpflichtig versicherten Arbeitnehmer diesen überhaupt in Anspruch nehmen.

4. Sowohl im privaten als auch im beruflichen Lebensbereich sind für eine aktive Gestaltung, für ein selbstbestimmtes, selbst organisiertes Leben heute - wie bereits gesagt - sehr umfassende Kompetenzen notwendig. Es lohnt sich, einen genaueren Blick auf die konkreten Anforderungen zu werfen. Zum Arbeitsbereich: Der Trend einer Abnahme von einfachen Tätigkeiten ist eindeutig und entsprechend steigen die beruflichen Anforderungen bei den anspruchsvolleren Aufgaben. Die ständige Revolutionierung von technischen Systemen, Einsatz von Materialien, betrieblichen Organisationsformen kann nur erfolgreich zu einer höheren Produktivität führen, wenn auch das Personal entsprechend qualifiziert ist. Exemplarisch soll hier der neue Ausbildungsberuf des Produktionstechnologen angeführt werden. Waren Facharbeiter früher nur für sehr abgegrenzte Bereiche zuständig und konnten hier ihr Spezialwissen erfolgreich gegen Konkurrenz - zumindest zeitweise - verteidigen, ist dieses Fachwissen oft in Maschinerie geronnen und erfordert „nur noch“ Anwendungswissen. Dafür wird immer mehr System- und Prozesswissen auch auf Facharbeiterebene notwendig. So werden in der Ausbildungsordnung des Produktionstechnologen neben dem Betreiben, Einrichten und Warten sowie Konfigurieren von Produktionsanlagen das Gestalten und Sichern von Produktionsprozessen angeführt. Herausgehoben wird das „Denken in Prozessen“, „das eigenständige Erarbeiten fachlicher Grundlagen“, „das Planen der Arbeit“, das Wissen um „Arbeitsorganisations- und Produktionssysteme“. Dieses Handeln in Systemen, Agieren in Prozessen wird auch in vielen anderen Berufen vorausgesetzt. Neben einer weiterhin notwendigen fachlichen Fundierung kommen nun Qualifikationen hinzu, die früher eher vom Führungspersonal eingefordert wurden. Auch im Privatbereich wird ein Handeln, das längerfristig orientiert ist, einen größeren Lebensausschnitt umfasst, komplexe Probleme analysiert, Strategien entwickelt, Alternativen abwägt, Risiken abschätzt etc. noch mehr durch den Rückzug des Staats notwendig. Gesundheit und Absicherung eines Lebens nach der Erwerbstätigkeit sind hier nur zwei Handlungsbereiche, die umfassendes Wissen und Strategien erfordern. Bei beiden Bereichen zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass rein fachliche Kompetenzen nicht mehr ausreichen. Neben den höheren Anforderungen an ein deklaratives und

den höheren Anforderungen an ein deklaratives und prozedurales Wissen kommen vor allem Fähigkeiten des Problemlösens hinzu. Betriebliche Probleme und private Probleme lassen sich aber oft nicht auf einen engen Handlungsbereich beschränken, sondern betreffen gesellschaftliche Strukturen und erfordern daher auch für das Finden von Lösungen ein gesellschaftspolitisches Engagement.

5. Das Sich-Einrichten der durch Herkunft und Bildungs-Kapital Begünstigten und auf der anderen Seite die gesellschaftspolitische Passivität der Benachteiligten hat dazu geführt, dass größere Gesellschaftsreformen nicht diskutiert und in Angriff genommen werden. Das beste Beispiel ist die seit Jahren vor sich her dümpelnde Bildungsreform. Zwar lösen wir uns langsam und bedächtig vom dreigliedrigen Schulsystem, aber die Absetzung des Gymnasiums als Ausbildungsstätte für unsere zukünftige Elite soll der vorherrschenden Bildungspolitik entsprechend um jeden Preis erhalten bleiben. Gerade die Allgemeinbildung aber müsste grundsätzlich in der Struktur und den Inhalten reformiert werden und für alle verbindlich gemacht werden, damit das Bildungsziel eines „mündigen“ Bürgers tatsächlich auch erreicht werden kann. PISA hat nicht nur gezeigt, wie selektiv und wenig fördernd das deutsche Bildungssystem ist, sondern auch, wie wenig es auf berufliche und private Lebensgestaltung vorbereitet. Reproduktion von Fachwissen steht im Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses, die Schulung von Problemlösekompetenzen, die Förderung des eingeständigen Lernens finden viel zu wenig statt. Und die größte Katastrophe ist, dass auch heute noch (nachlesbar in den letzten PISA Ergebnissen) ungefähr ein Viertel der Schülerinnen und Schüler auf einem Kompetenzniveau die Schule verlassen, welches ohne zusätzliche intensive Nach-Förderung nicht für eine Berufsausbildung ausreicht.
6. Wie kommen wir zum „mündigen“ Bürger? Hier sollen nur einige besonderes dringliche Maßnahmen/Strategien angeführt werden:
 - Eine obligatorische Allgemeinbildung für alle mit einer Herausbildung von Handlungskompetenz (zumindest Herstellen einer Grundlage dafür) für alle Lebensbereiche
 - Voraussetzung für das erfolgreiche Durchlaufen der Phase der Allgemeinbildung ist eine gute Frühforderung, die endlich umgesetzt werden muss.
 - Handlungsorientierte Lehr- und Lernformen in allen Schulstufen und allen Schulformen
 - Eine veränderte Lehrerausbildung in allen Bereichen, die sich nicht auf die Konzentration von Fachwissen orientieren sollte, sondern die zukünftige Handlungskompetenz von Lehrern für die Gestaltung, Beratung und Förderung von Lernprozessen in den Mittelpunkt stellt.
 - Prüfungen (auch Berufsabschluss- und Fortbildungsprüfungen), die Handlungskompetenz und nicht Fachwissen abprüfen
 - Ausbildungsberufe, die ein breites Spektrum von Tätigkeiten abdecken (keine Baustein- oder Schmalspurausbildung wie die Fachkraft für Automaten-service!)

- Durchlässigkeit der Bildungssysteme und anerkannte, abgesicherte Weiterbildungsmöglichkeiten u.a. durch ein bundeseinheitliches Bildungsurlaubsgesetz

Manfred Kubik (Forum 3)

Gesellschaftspolitische Kompetenz im Kontext beruflicher Aus- und Weiterbildung

Wissen, das ist inzwischen ein Gemeinplatz, gilt in hoch industrialisierten Gesellschaften als wichtigster Rohstoff der Wirtschaft. Aus der Perspektive der Beschäftigten heißt das nichts anderes, als die Verkaufs- und Verwertungsbedingungen ihrer Arbeitskraft in maßgeblicher Weise von ihrer Qualifikation/Kompetenz bestimmt werden. Schon aus diesem Grunde gehören auch (Weiter)Bildungsfragen auf die gewerkschaftliche Prioritätenliste für Strategien zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen. Damit begibt man sich auf ein weites Feld. Freilich immer noch auf eines, dass trotz längerfristiger Bemühungen und mancher Erfolge bei der tarifvertraglichen Gestaltung beruflicher Fort- und Weiterbildungsansprüche vergleichsweise regelungsfrei geblieben ist. Die Frage in dem hier aufgeworfenen Zusammenhang ist, ob der gewachsene Stellenwert der Weiterbildung von den Gewerkschaften über das beruflich Nützliche und Verwertbare hinaus genutzt werden sollte, auch die gesellschaftspolitischen Anteile der beruflichen Bildung zu stärken. Für sein bejahendes Plädoyer wählte der Soziologe und Tarifexperte Reinhard Bahnmüller das Motto der „Politisierung des Nützlichen“.¹

Gegen eine Politisierung der beruflichen Bildung lässt sich aus der Sicht des politischen Bildners wenig einwenden – außer der Sorge, dass Politische könne in einer „Verberuflichung“ der politischen Bildung verschwinden und am Ende die eigene institutionelle Eigenständigkeit der politischen Bildung auf dem Spiel stehen². Dann allerdings fielen mindestens zwei Einwände gegen eine vorschnelle Fusion der unterschiedlichen Bildungsansätze ins Gewicht. *Zum einen* wird schnell die gut begründete Skepsis lebendig, politische Lernprozesse würden in betrieblichen Weiterbildungsangeboten angemessen berücksichtigt werden. Dagegen sprechen nicht nur die in Unternehmen gegenüber politischen Bildungsansprüchen immer höher aufgerichteten Hindernisse. Auch die jüngste Debatte im Kontext der Diskussion um den Europäischen und Deutschen Qualifizierungsrahmen ist in ihrer funktionalen und ökonomischen Verengung alles andere als nach dem Geschmack der politischen Bildung verlaufen.³ Zum anderen „verfehlt ein notwendig auf das individuelle Arbeitsvermögen bezogenes berufliches Qualifizierungsinteresse die eigentliche Spezifik politischen Lernens. Poli-

¹ Vgl. seinen Aufsatz „Tarifvertragliche Regulierung von Weiterbildung – Ansätze, Erfahrungen, offene Fragen“ in der Tagungsdokumentation: Berufliche Weiterbildung, Ein Schwerpunkt für die ver.di-Tarifpolitik? Was spielt sich eigentlich in den ver.di-Branchen ab? Workshop am 11. Oktober 2004 in Berlin.

² Ist diese Vorstellung so abwegig in einer Zeit, in die die ökonomische Funktionalisierung von Bildung einen starken Gesamttrend repräsentiert?

³ Vgl. Theo W. Länge, Ein Schritt zurück? Vom europäischen zum deutschen Qualifikationsrahmen, in: Praxis Politische Bildung 12, 2008, S. 253-259. Der „Schritt zurück“ bestünde in dem Verzicht auf eine im EQR-, nicht aber im DQR-Kompetenzkatalog aufgenommene „Bürgerkompetenz“, mit der der Rahmen beruflicher Qualifizierungsfragen überschritten wird.

tisches Lernen und politische Bildung bleiben letztendlich an der Sphäre des Machthandelns orientiert; sie beziehen sich auf die Spielregeln, nach denen das Gemeinwesen funktioniert. Und sie versuchen, Machtasymmetrien zu verändern, indem sie dazu beitragen, 'schwache Interessen' zu bündeln, um ihnen Definitionsmacht über diese Spielregeln zu verleihen. Diese Besonderheit eines an Kollektivinteressen ausgerichteten Machthandelns ginge verloren, würde politische Bildung in individuellen beruflichen Qualifizierungsprozessen aufgehen.“⁴

Auch wenn die verfügbaren statistischen Angaben zum Weiterbildungssystem unzureichend sind, wissen wir, gibt es keinen Zweifel daran, dass die prozentualen Anteile der politischen Bildung an der allgemeinen Weiterbildung verschwindend gering sind – mit abnehmender Tendenz in den letzten Jahren. In dem Maße nämlich, wie die Weiterbildungsbemühungen sich stark auf die Beschäftigungsfähigkeit als dominante Bezugsnorm ausgerichtet haben, wurde die außerschulische politische Bildung nicht nur förderungspolitisch, sondern auch in der Angebots- und Nachfrageentwicklung an den Rand gedrängt. Dieser negative Trend schlug sich auch, wie oben bereits erwähnt in der Kompetenzdiskussion im Kontext des Europäischen und Deutschen Qualifizierungsrahmens nieder.

Doch soll hier auf das Aufwertungspotenzial verwiesen werden, das die Qualifikations- und Kompetenzdebatte für die politische Bildung bereit hält. Denn in ihrem Kern geht es ja um eine Gewichtsverlagerung von der formalen Bildung mit ihren durch Zeugnisse und Abschlüsse belegten Kenntnissen und Fähigkeiten zu einer output-orientierten Betrachtungsweise unter Einschluss non-formal und informell erworbener „Kompetenzen“. Insofern sollte die – berechtigte – Klage über den bisherigen Debattenverlauf auch keine Diskussionsenthaltung begründen: Am Ende würden dann tatsächlich alle Kompetenzen im Fahrwasser beschäftigungspolitischer Anstrengungen dahingleiten, würden Kompetenzen nichts anderes sein als jene Bestände an Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen, die „im weltweiten Wettbewerb“ (Annette Schavan) gebraucht werden. Da sollte man doch wenigstens versuchen, „den Kompetenzbegriff seiner einseitigen Ausdeutung zu entreißen und zu prüfen, was man mit ihm in der politischen Bildung meinen kann“?⁵

Gegen eine solche „Einmischung“ sind freilich sehr grundsätzliche Vorbehalte vorgebracht worden.⁶ So wird etwa eingewendet, dass die mehr oder weniger ambitionierte Suche nach einem Patchwork von Kompetenzen zu einer Aufweichung des in Deutschland traditionell starken Berufsprinzips führen könnte, das auf einigermassen klar definierten, anspruchsvollen

⁴ Vgl. Klaus Dörre, Politisierung der Unsicherheit. Prekarität und gewerkschaftliche Handlungsfähigkeit als Bildungsproblem, in: Röder/Dörre, S. 25.

⁵ Helle Becker, Appendizitis? Kompetenzbauchschmerzen der politischen Bildung, in: Praxis Politische Bildung 12, 2008, S. 245-253.

⁶ Etwa von Paul Ciupke, Kompetenzbeichten: Profilpass, Talentkompass, Kompetenzbilanz und Co. Eine etwas provokative Betrachtung, in: Außerschulische Bildung 4, 2007, 216-219.

Fähigkeiten als Ausgangspunkt beruflicher Wege und Ansprüche basiert. Dies schafft in der Tat erhöhte Flexibilität im Sinne einer Anpassung an eine sich rasch wandelnde Berufswelt, dient aber kaum dem individuellen Interesse an stabiler Lebensplanung und marktunabhängiger Lebensorientierung.

Der zweite Vorbehalt gegen die Ablösung klar strukturierter Ausbildungswege und Abschlüsse durch Kompetenzfindungssysteme wird vor dem Hintergrund eines wachsenden Zwangs zur beruflichen Selbstvermarktung vorgetragen. Wie viel persönliche Freiheit ginge verloren, wenn im beruflichen Konkurrenzkampf ausschlaggebend werden könnte, was ein Mensch über das formalisierte Qualifikationsprofil hinaus kann und weiß und deshalb zum Beleg seiner Kompetenzen dazu neigt oder gedrängt wird, sein vergangenes oder aktuelles politisches Engagement und seine privaten Verhältnisse offenzulegen?

Daniel Weber (Forum 4)

Die Bedeutung interkultureller Kompetenzen nimmt zu. Die wichtigsten Thesen aus Sicht des DGB-Bildungswerks BUND e.V. sind folgende:

1. Der Umgang mit kultureller Vielfalt ist lernbar!

In der Arbeitswelt und im Alltag treffen nicht nur Menschen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Hintergründen aufgrund der regionalen Herkunft aufeinander. Vielmehr beeinflussen z.B. das Alter, der soziale Standard, die aktuelle Lebenssituation und vieles mehr die Handlungsweise und die Kommunikation.

Es geht also nicht darum, kulturelle Vielfalt ausschließlich an Nationen festzumachen sondern zusätzliche andere Kategorien zu identifizieren. Betrachtet man diese Kategorien näher (z.B. von Stuart Hall) dann sieht man, wie komplex Kulturgebundenheit zu erkennen ist.

Noch schwerer wird es, darauf die "richtigen" Handlungen zu gründen. Betrachtet man das Individuum selbst, so gibt es immer einen Mix unterschiedlicher kultureller Einflüsse, die das Individuum prägen können. Dieser Kulturmix, der auf der Zugehörigkeit zu oder der Prägung durch mehrere Gruppen und deren Kulturen entsteht ist zudem dynamisch.

Für uns steht daher fest: Es ist unmöglich alle unterschiedlichen Varianten von Kultur und eine jeweils passende Reaktion darauf zu lernen - es ist aber möglich Handlungsstrategien zu erlernen, wie man sich in diesem Umfeld kultursensibel verhalten kann: mit Hilfe interkultureller Kompetenz.

2. Interkulturelle Kompetenzen sind:

alle formellen und informellen Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Kenntnisse, die uns ermöglichen, in einem von kultureller Vielfalt gekennzeichneten beruflichen und/oder privaten Umfeld zurecht zu kommen und es aktiv und konstruktiv mitzugestalten. Diese müssen ganz konkret auf den Arbeitsplatz und/oder die individuelle Person runtergebrochen werden. Für Lehrerinnen sind andere interkulturelle Kompetenzen wichtiger und müssen in andere Kontexten angewandt werden als z.B. für Betriebsräte.

3. Bei der Wahl einer institutionellen Strategie zur Interkulturellen Öffnung sollte immer ein Mix aus Maßnahmen gewählt werden.

So sollen sowohl individuelle Handlungskompetenzen (z.B. in Trainings, Seminare, Coachings), Rahmenbedingungen (z.B. Räumlichkeiten etc.) und institutionelle Strukturen (Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Strukturen der Aus- und Weiterbildung) verbessert werden.

4. Methoden interkultureller Fortbildungen sollten flexibel an den Zielen ausgerichtet sein.

"Herz, Hand und Kopf" sollten dabei mit einbezogen und die Bildungshintergründe der TN berücksichtigt werden. Der Methodenmix ist dabei eine wichtige didaktische Grundlage. Simulationen, Rollenspiele und Planspiele können dabei eine wichtige Funktion haben.

5. Mitarbeitende können und müssen für einen Prozess der interkulturellen Öffnung gewonnen werden.

Man muss Beteiligungsstrukturen ernst nehmen, eine Teilnehmendenorientierung in bestimmte Maßnahmen einbaut, die Vorteile für Mitarbeitende herausstellen (direkter Arbeitsplatzbezug, Stressreduzierung, Aufstiegsmöglichkeiten), aktivierende Methoden anwenden und den Gesamtprozess transparent gestalten. Eine möglichst hohe Freiwilligenquote und Akzeptanzquote unter „Verpflichteten“ ist anzustreben und so zu erreichen.

6. Die gewählte institutionelle Strategie zum Umgang mit kultureller Vielfalt muss in die Mitbestimmungskultur deutscher Verwaltungen, öffentlicher Einrichtungen und Unternehmen eingebettet werden.

Es gelingt weder, einen Öffnungsprozess von oben zu verordnen, noch ohne Unterstützung der Leitungsebene von unten durchzusetzen. Ein kooperatives Vorgehen ist dabei wichtig.

7. Interkulturelle Kompetenzen müssen sich "auszahlen" durch Aufstiegschancen und Einstellungsvorteile .

Dazu ist die Einhaltung von Qualität bei Interkulturellen Bildungsmaßnahmen sehr wichtig und auch der qualifizierte Nachweis der Kompetenzen.“

Daniel Weber, DGB BILDUNGSWERK BUND E.V.

Inge Müller

Zusammenfassung Forum 4: Interkulturelle Kompetenz – im Zusammenleben und -arbeiten dringend gebraucht

Zu Beginn stellte Leo Monz - Leiter des Bereichs Migration und Qualifizierung - sich und seine Arbeit beim DGB Bildungswerk vor. Der Bereich Migration und Qualifizierung ist ein Arbeitbereich im Bildungswerk des Bundesvorstandes des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Mit einem interdisziplinären, mehrsprachigen Team werden Bildungs-, Beratungs- und Informationsangebote für gewerkschaftliche und außergewerkschaftliche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren entwickelt. Ziel der Arbeit ist es, Migrantinnen und Migranten die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Daniel Weber – Bildungsreferent beim DGB Bildungswerk – berichtet über seine Arbeit. Er leitet das Kompetenzzentrum Interkulturelle Kompetenz und organisiert und führt Trainings zur Interkulturellen Kompetenz durch. Er referierte über den Ansatz und die Angebote des Kompetenzzentrums.

Die Referenten gingen von drei Thesen aus:

- o Wir brauchen alle Interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz ist unverzichtbar. Sie ist eine wesentliche Kompetenz auf allen Ebenen.
- o Umgang mit kultureller Vielfalt ist lernbar.
- o Den Umgang mit kultureller Vielfalt kann man lehren.

Der Begriff und der Bereich der Interkulturellen Kompetenz wurde definiert:

Interkulturelle Kompetenz bedeutet mit unterschiedlichsten Herausforderungen im interkulturellen Kontext umzugehen.

Jeder/jede hat sein/ihre eigenen kulturellen Erfahrungen. Man muss sich der eigenen Kultur bewusst sein und sich in andere hineinversetzen können. Es soll keine besondere Situation für Migrantinnen und Migranten geschaffen werden, aber Besonderheiten müssen berücksichtigt werden.

Interkulturelle Kompetenz ist berufsbezogen bzw. situationsbezogen. Es gibt viele Lernfelder, so beispielsweise: Ethik und Werte, Macht und Interesse, Kommunikation, Recht, Arbeit, Partizipation

Interkulturelle Kompetenz ist ein eigenständiger Bereich und andererseits ein Querschnittsbereich und damit auch Teil der politischen Bildung.

Daniel Weber erläuterte die Lernziele der Trainings des Kompetenzzentrums Interkulturelle Kompetenz.

Lernziele sind:

- Die Aneignung von Wissen
- Trainieren der Wahrnehmung
- Handlungskompetenz: Handlungsoptionen - Jede/jeder muss in die Lage versetzt werden, die passende Handlungsmöglichkeit für sich selbst zu finden
- Das Gewinnen von Sicherheit und die Reduzierung von Stress

Den Referenten war es ein **Hauptanliegen** immer wieder herauszustellen, **wie bedeutend Interkulturelle Kompetenz heute in unserer Gesellschaft ist** und das muss Konsequenzen haben. Dem konnten die Moderatorin und die Teilnehmenden nur zustimmen, da sie aus ihren Tätigkeiten längst erfahren haben, wie wichtig Interkulturelle Kompetenzen sind.

Zum Schluss des Forums wurden Konsequenzen und Forderungen zusammengetragen:

- Es müssen die notwendigen Strukturen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit Interkulturelle Kompetenz in Erstausbildung in Aus- und Fortbildung selbstverständlicher Bestandteil wird.
- Der DQR muss als strategischer Ansatzpunkt für IK genutzt werden. Interkulturelle Kompetenz muss im DQR als eigenständiger Bereich erscheinen.
- Es bedarf der interkulturellen Öffnung von Gremien und Bereichen.
- In der GEW müssen sich die verschiedenen Bereiche mit dem Thema Interkulturelle Kompetenz befassen, ein wichtiger Ansprechpartner ist hier der BAMA. In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gilt es, über Angebote nachzudenken.
- Das DGB Bildungszentrum sollte als Dienstleister mit seinen Angeboten genutzt werden.

Paul Weitzkamp

Zusammenfassung des Vortrags von Prof. Dr. Oskar Negt: Arbeits- und Lebenswelt als Ort demokratischen Handelns. Welche Kompetenzen sind dazu notwendig?

Gliederung und weiterführende Hinweise:

1. gesellschaftliche Situation und Aufgaben der politischen Bildung (PB)
2. Didaktik der PB und Teilnehmerbezug

Nahezu abgeschlossen sind die Vorbereitungen zu **Negts** umfangreichem **Werk** über Politische Bildung. Als Erscheinungstermin ist März 2010 avisiert.

Ein Ensemble der **gesellschaftlichen Grundkompetenzen** entwickelte auch Professor Dr. Christine Zeuner und ihr Team von der Universität Flensburg, die an Negts "Soziologische Fantasie und exemplarisches Lernen" u. a. seiner Veröffentlichungen anknüpfen. Sie stellen sechs Studienhefte als Curricula mit umfangreichem Lehr- und Lernmaterial vor, die Emanzipation und Mündigkeit zum (Bildungs-) Ziel haben und mehr darstellen als zertifizierbare Qualifikationen. Eine Lücke zur inhaltlichen Beschreibung gesellschaftlicher Grundkompetenzen wird damit -exemplarisch- geschlossen. Die Zertifizierungsperspektive ist für die PB nicht zukunftsweisend und tragfähig.

Zu 1.:

Negt prognostiziert einen **kollektiven, neuen Lernzyklus**, an dessen Beginn wir stehen.

(Eine überraschende These, die auch freudiges Erstaunen im Zuhörerkreis auslöste.)

Denn nach jeder Katastrophe habe die PB eine Hochkonjunktur erlebt und das Menschenbild tiefgreifende Veränderungen erfahren. Alles Unwirkliche bricht zusammen und löst sich auf; so ist z.B. auch die DDR als unwirklicher Staat zusammengebrochen.

Derzeit herrscht nicht nur eine Finanz- oder Wirtschaftskrise, sondern eine **kulturelle Erosionskrise**. Loyalitäten lösen sich auf, auch in Betrieben und Schulen.

In den Vordergrund drängt ein Privatisierungswahn, der Sozialstaat und soziale Sicherungssysteme werden geplündert und der Kapitalismus entwickelt sich "frei", drängt in jede – lukrative – Nische.

Die Gesellschaft stellt sich nicht mehr zweigeteilt, sondern dreigeteilt dar:

ein Drittel der Bevölkerung lebt gut;

ein weiteres Drittel lebt prekär

und das restliche Drittel ist abgekoppelt, überflüssig.

Gängig und verbreitet sind **Lösungswege, die keine sind:**

- Elitebildung
- Ideologie der Flexibilität (zum Beispiel funktionieren die Arbeitsagenturen wie "rationalisierte Suchmaschinen, die nicht finden können")
- weitergehende Spaltung der Gesellschaft (Drittteilung)
- Plünderung des Sozialstaates und Privatisierungswahn

(selbst radikale Arbeitszeitverkürzung reicht nicht mehr aus, um die kranke Gesellschaft wieder auszutarieren.

Zu 2.:

Ein neues **Menschen- und Weltbild** muss und wird sich entwickeln, um lokale Aufgaben und Anforderungen "der Heimat" in Einklang zu bringen mit der Weltsicht, die weit mehr ist als der Begriff „Globalisierung“ fasst.

Lernen hat darin einen festen Platz! Bildung allgemein, erst recht PB, ist **Kompetenzerwerb "auf Vorrat"**. Das ist unter Stress nicht möglich. Unabdingbar sind qualitative Lernzeiten, die nicht durch Aktivismus, Flexibilitätshysterie und Ablenkung, z. B. durch öffentlich vorgeführte Privatheit, aufgezehrt werden.

Diskussion:

(Fragen und Antworten werden zusammengefasst dargestellt)

Ja, die Grenzen zwischen den Gruppen der – gedrittelten - Gesellschaft sind fließend und die Trennungslinien durchlässig. Daher rührt die sehr verbreitete Angst und z.T. Panik vor gesellschaftlichem Abstieg.

Kulturelle Erosionskrisen gibt es nicht erst seit 1945 in regelmäßigen Abständen. Das neue der jetzigen und aktuellen besteht darin, dass in ihr besondere Formen der Gesetzlosigkeit, der Anomie zu beobachten sind. Bislang gültige Regularien werden einfach aufgegeben und außer Kraft gesetzt.

Die Arbeitsgesellschaft ist nicht beendet, wie viele fälschlicherweise behaupten. Sie ist allgegenwärtig, aber nicht für alle lebbar.

Institutionalisierung, statt Deregulierung, heißt Verstetigung, Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit. Dies gilt für Bildungsinstitutionen ebenso wie für die Volksvertretungen. Ent-Institutionalisierung bedeutet Aufspaltung in unterschiedliche Wirklichkeitsschichten.

Es ist zweifelsfrei eine sehr schwierige Aufgabe, die "Heimat"-und Kosmosbindung/ Weltbindung zugleich zu bewerkstelligen. Patentrezepte gibt es nicht, Hilfestellung leisten kann emanzipatorische Bildung und der Erwerb gesellschaftlicher Kompetenzen.

Das Fernsehen und andere Formen von medialem Aktivismus stehlen Reflexionszeit und verschieben Wirklichkeitsschichten. Die Grenzen zwischen Realität und Virtuellem verschwimmen.

Berufliche Bildung und Weiterbildung. Was wir wollen. Was wir bieten. Vorstellung von Struktur- und Arbeitsschwerpunkten des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung beim GEW-Hauptvorstand, Frankfurt/Main 2002

10 Forderungen zur beruflichen Bildung und Weiterbildung. Beitrag des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung zur GEW-Kampagne „Rettet die Bildung! Qualität entwickeln – Arbeitsbedingungen verbessern“, Frankfurt/Main 2002

GEW-Herbstakademie November 2002: Politische Erwachsenenbildung.
Dokumentation

GEW-Herbstakademie November 2003: Weiterbildung 2003 – Umbau und Abbau
Dokumentation

GEW-Herbstakademie November 2004: „Jongleure der Wissenschaft“ – Die Profession im Wandel
Dokumentation

**GEW-Herbstakademie November 2005: Weiterbildung als zweite Chance?!
Konsequenzen aus der Bildungs- und Beschäftigungskrise**
Dokumentation

GEW-Herbstakademie November 2006: Lebenslanges Lernen in Europa
Dokumentation

**GEW-Herbstakademie November 2007: Weiterbildung und Chancengleichheit –
Impulse durch das europäische Jahr der Chancengleichheit**
Dokumentation

GEW-Herbstakademie November 2008: Prekäre Arbeit in der Weiterbildung,
Dokumentation

**Selbstständig – aber sicher! Soziale Sicherung von Dozentinnen und Dozenten in der
Weiterbildung.** Hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Reihe Berufliche
Bildung und Weiterbildung 12) Dezember 2003

Handbuch „Generation abgeschoben – Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen
Bildung und Beschäftigung. Argumente, Daten, Fakten und Analysen zum
Übergangssystem“,
Harry Neß, zu beziehen über <http://www.gew-shop.de>

Außer den hier angegebenen Titeln von Broschüren und Büchern gibt der
Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung regelmäßig so genannte
Dokumente heraus, in denen aktuelle Papiere, Positionen und Informationen dokumentiert
werden. Eine Liste dieser Dokumente ist über die GEW-Homepage (www.gew.de) abrufbar.

Bestellungen an:
Brigitte Kramer
GEW Hauptvorstand
Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung
Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt am Main
Tel. 069/789 73-327, Fax: -103; E-Mail: brigitte.kramer@gew.de