Dr. Reinhild Hugenroth

Dokumentation von Lernleistungen in der Politischen Bildung

Expertise

bap
Bundesausschuss Politische Bildung

82

0. Einleitung

1. Definitionen von Kompetenzen in der Politischen Bildung

2. Kompetenzen für Demokratie und Politische Bildung

3. Kompetenzmessungen in der Weiterbildung

4. Mögliche Kompetenzerfassungen für die Politische Bildung

4.1 Der ProfilPASS

4.2 Das Modell KOBRA

4.3 Der QUALIpass

4.4 DJI-Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement

4.5 Der Kompetenznachweis Kultur

4.6 KAB-Kompetenz-Entwicklungs-Programm (KEP)

4.7 Die Kompetenzbilanz NRW

4.8 Der Talentkompass NRW

4.9 Hybride Kompetenzerfassung nach KODE®

4.10 Internationale Nachweise des IJAB

4.11 Youthpass

4.12 Der Demokratieführerschein

4.13 Die Jugendleiter/-in-Card (JULEICA)

4.14 Der KOMPETENZCHECK Rheinland-Pfalz

5. Diskussion der Problemstellungen aus Sicht der Politischen Bildung, u. a. in Bezug auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

6. Ausblick

Literatur / Links

Anhang

0. Einleitung

In der nachfolgenden Studie zur „Dokumentation von Lernleistungen in der Politischen Bildung" sollen Ansätze der „Kompetenzfeststellungen" auf die Übertragbarkeit hinsichtlich der Politischen Bildung dargestellt und diskutiert werden.

In einem ersten Schritt werden Definitionen von Kompetenzen, wie sie international – im Rahmen der OECD – sowie innerhalb des europäischen Diskurses entwickelt wurden, dargestellt. Die drei Schlüsselkompetenzen „Interaktiver Umgang mit Medien und Mittel", „Interagieren in heterogenen Gruppen" und „Autonome Handlungsfähigkeit" halten zahlreiche Ansätze für eine gelingende Politische Bildung und Demokratieförderung bereit (vgl. www.deseco.admin.ch).

„Demokratiekompetenz" wird anschließend anhand des immer noch einschlägigen Buches von Gerhard Himmelmann und Dirk Lange aufgefächert; mit dieser Hilfe werden verschiedene Aspekte des Kompetenzerwerbs in der Politischen Bildung aufgezeigt. Kritisch wird auch das Verhältnis von Politischer Bildung zur Demokratiepädagogik diskutiert (vgl. Himmelmann / Lange 2005).

Welche Dokumentationen von Kompetenzerfassungen gibt es bisher generell innerhalb der Weiterbildung? Diese kleine Zusammenstellung prägt den dritten Abschnitt. Diese bleibt naturgemäß unvollständig, weil die Abgrenzung zu „Engagementnachweisen" auf der einen Seite und „Assessments" und „Potenzialanalysen" in der beruflichen Bildung auf der anderen Seite unscharf bleibt. „Dazwischen" gibt es zahlreiche Kompetenzfeststellungen, die zumindest teilweise in der außerschulischen Politischen Bildung eingesetzt werden könnten.

Der Hauptteil findet sich im vierten Abschnitt. Hier wird dargestellt, wie Kompetenznachweise im Grundsatz funktionieren. Exemplarisch werden Kompetenzraster vorgestellt und mögliche Kompetenzen ausgewählt, die für die außerschulische Politische Bildung gelten könnten. Zudem werden Ausschnitte aus den Kompetenznachweisen im Anhang aufgeführt.

Welche Probleme stellen sich für die außerschulische Politische Bildung (auch im Vergleich zur schulischen Bildung) in Bezug auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) bzw. auch Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)? Dieser kritischen Frage wird im fünften Abschnitt nachgegangen. Die Meta-Diskussion findet sich in der Fragestellung, welche Rolle die Bildung sowohl für die Wettbewerbsfähigkeit als auch für den sozialen Zusammenhalt spielt. „Employablility" war die wesentliche Absicht des Kompetenzdiskurses. Allerdings ist der Arbeitsmarkt nicht alleiniger Ausgangs- und Endpunkt der Debatte um Kompetenzen. Die Teilhabe an der Gesellschaft und der soziale Zusammenhalt sind nur möglich, wenn schon bereits mündige Bürger/-innen Chancen zur Weiterbildung – auch und nicht nur – über die Politische Bildung erhalten. Das Prinzip der Freiwilligkeit ist dabei zentral. Das gilt sowohl mit Blick auf den DQR bzw. EQR als auch für die Kompetenznachweise an sich.

Februar 2013

Dr. Reinhild Hugenroth

1. Definitionen von Kompetenzen in der Politischen Bildung

Der Kompetenzdiskurs entwickelte sich in der internationalen und europäischen Diskussion im Rahmen von OECD und Europäischer Union. 1995 wurde das Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" von der EU-Kommission vorgelegt; dabei ging es letztlich um eine Strategie, ein Mehr an Wettbewerbsfähigkeit zu erlangen:

„Der Europäische Rat stellte (…) das Ziel auf, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt – einen Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen. Diese Meta-Strategie bildete den politischen Rahmen für die dann folgenden Programme zur Modernisierung der Bildungssysteme und zur Förderung des lebenslangen Lernens." (Flachmeyer u.a. 2010, S. 9)

In diesem Zusammenhang zu erwähnen ist die Identifizierung von acht Schlüsselkompetenzen durch den Europarat:

„muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz und Kulturbewußtsein." (zitiert nach Gnahs 2010, S. 27)

2006 veröffentlichte die OECD (nach Vorarbeiten von fast einem Jahrzehnt) einen konzeptionellen Referenzrahmen für die Ausweitung der Kompetenzmessungen hin auf neue Bereiche; das Vorhaben mündete in dem Projekt „Definitions and Selection of Competencies" (= DeSeCo; Definition und Auswahl von Kompetenzen), mit dem Ziel,

„einen soliden konzeptuellen Rahmen für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen und die Unterstützung internationaler Studien zur Messung des Kompetenzniveaus von Jugendlichen und Erwachsenen zu entwickeln. An diesem unter der Leitung der Schweiz und in Verbindung mit PISA durchgeführten Projekt beteiligten sich Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Fachrichtungen sowie Interessensvertreter

aus Wirtschaft und Politik, um gemeinsam einen wissenschaftsgestützten und politisch relevanten Kompetenzrahmen zu entwickeln. Verschiedene OECD-Länder beteiligten sich am Forschungsprozess mit länderspezifischen Berichten. Das Projekt berücksichtigt die unterschiedliche Werte und Prioritäten der einzelnen Länder, benannte aber auch globale Herausforderungen und allgemein gültige Werte, welche die Bestimmung der wichtigsten Kompetenzen beeinflussen." (DeSeCo 2006, S. 7)

Diese Kompetenzen beziehen sich auch auf den außerschulischen Kompetenzerwerb, z. B. in der Weiterbildung oder in der Politischen Bildung:

„Der DeSeCo-Referenzrahmen gilt gleichermaßen für Kompetenzen, die in der Schule gefördert werden sollten, wie für solche, die im Laufe des Lebens erworben werden können. Er stellt daher auch einen einheitlichen Bezugsrahmen für Evaluationsstudien in der Schule und für Kompetenzmessungen bei Erwachsene dar." (ebd., S. 19)

Angesichts des technologischen Wandels – so ein weiterer wichtiger Augenmerk der DeSeCo-Untersuchungen – sollte man die Verfahren nicht nur beherrschen; ebenso gefragt und gefordert sei „Anpassungsfähigkeit". Denn: Die multikulturelle Gesellschaft erfordere den Aufbau von Beziehungen mit Menschen, die anders sind als man selbst:

„Insoweit Kompetenzen als Beitrag zur Verwirklichung kollektiver Zielsetzungen erforderlich sind, sollte die Auswahl der Schlüsselkompetenzen in gewissem Maße normativ verankert werden. Der Kompetenzrahmen orientiert sich an gemeinsamen Wertvorstellungen. Alle OECD-Länder sind sich beispielsweise über die Bedeutung demokratischer Werte und einer nachhaltigen Entwicklung einig." (ebd., S. 9)

Im Sinne der fachlichen Anforderungen nach bzw. über PISA hinaus, geht das DeSeCo-Projekt der Frage nach: „Welche Kompetenzen benötigen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft?" Drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen wurden dabei identifiziert: interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Sprache, Technologie), interagieren in heterogenen Gruppen und autonome Handlungsfähigkeit.

Das „Humankapital" spiele eine wichtige Rolle für die wirtschaftliche Entwicklung. Ebenfalls von Bedeutung sei die soziale Dimension wie bessere Gesundheit und stärkeres soziales und politisches Engagement.

Für die Forscher der OECD-Studie sind

„Schlüsselkompetenzen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben usw. erforderlich. Solche übergreifenden (transversalen) Kompetenzen werden als Schlüsselkompetenzen definiert." (ebd.)

Es handelt sich nicht um Kompetenzen, die einem Beruf oder einem Wirtschaftszweig zuzuordnen sind, sondern übergreifende Kompetenzen, die für alle notwendig sind.

Wesentlich für die Kompetenzkategorie „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)" ist die Art und Weise der Interaktion mit der Umwelt. Durch kognitive, soziokulturelle und physische Medien und Mittel tritt der Mensch in Verbindung mit der Welt – und

„diese Schlüsselkompetenz setzt eine kritische Reflexion über die Natur der Informationen als solche, ihre technische Infrastruktur sowie ihren sozialen, kulturellen und ideologischen Kontext und ihre Tragweite voraus. Die Informationskompetenz ist eine notwendige Grundlage für das Verständnis von Optionen, Meinungsbildung, Entscheidungsfindung und informiertes sowie verantwortungsbewusstes Handeln." (ebd., S. 13)

Informations- und Kommunikationstechnologien verfügten über das Potenzial, die Art zu verändern, wie Menschen zusammenarbeiten. Dazu gehören die

„interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten, <die> interaktive Nutzung von Wissen und Informationen <und die> interaktive Anwendung von Technologien." (ebd., S. 12)

Für die Kompetenzkategorie „Interagieren in heterogenen Gruppen" ist grundlegend, dass die Diversität und Fragmentierung in vielen Lebensbereichen zugenommen hat. Die Menschen sind aufeinander

angewiesen. Soziales Kapital nimmt an Bedeutung zu, weil viele soziale Beziehungen schwächer werden. Auch dazu bedarf es Kompetenzen:

„Diese Schlüsselkompetenzen sind besonders wichtig, wenn es darum geht, gemeinsam mit anderen zu lernen, zu leben und zu arbeiten. Begriffe wie ‚Sozialkompetenz', ‚soziale Fähigkeiten', ‚interkulturelle Kompetenz' oder ‚Soft skills' werden für diese Schlüsselkompetenzen verwendet." (ebd., S. 15)

Kooperationsfähigkeit ist notwendig, da die Ziele nicht von einzelnen erreicht werden könnten, sondern nur von Gruppen wie soziale Bewegungen und politischen Parteien:

„ Zu den spezifischen Komponenten dieser Kompetenz gehören:
- *die Fähigkeit, Ideen einzubringen und die der anderen Menschen anzuhören;*
- *Verständnis für die Dynamik von Diskussionen und die Folgen einer Ablaufplanung;*
- *die Fähigkeit, taktische bzw. dauerhafte Vereinbarungen einzugehen;*
- *die Verhandlungsfähigkeit;*
- *die Fähigkeit, Entscheidungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte zu treffen."* (ebd.)

Auch Konfliktlösungsfähigkeit gehört zu den wesentlichen Kompetenzen; sie steht für „gute und tragfähige Beziehungen unterhalten, <die> Fähigkeit zur Zusammenarbeit <und das> Bewältigen und Lösen von Konflikten." (DeSeCo, S. 14)

„Autonomes Handeln", um die dritte Kompetenzkategorie zu erläutern, erfordert ein Bewusstsein über die gesellschaftliche Rolle, die man einnehmen möchte. Die Menschen sollen Einfluss auf ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen haben; ihre

„autonome Handlungsfähigkeit ermöglicht die effektive Teilnahme an der gesellschaftlichen Entwicklung und die Integration in verschiedenen Lebensbereichen wie z. B. am Arbeitsplatz, in der Familie und im Gesellschaftsleben." (ebd., S. 16)

Weil Positionen in der Gesellschaft längst nicht mehr so statisch festgelegt sind und sich stetig (ver-) ändern, ist eigenständiges Handeln gefragt. Das beinhaltet die Entwicklung einer persönlichen Identität, Reflexionsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit.

Insbesondere die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen verweist auf einen politischen Zusammenhang. Es geht darum, dass Menschen in der Lage sind, ihre Rechte, Bedürfnisse und Interessen zu kennen und zu schützen:

„Einerseits bezieht sich diese Kompetenz <autonomes Handeln> auf eigenorientierte Rechte und Bedürfnisse, andererseits aber auch auf die Rechte und Erfordernisse des Einzelnen als Mitglied der Gemeinschaft (z. B. aktive Teilnahme an demokratischen Institutionen sowie lokalen und nationalen politischen Prozessen). Diese Kompetenz erfordert beispielsweise die Fähigkeit:

- *die eigenen Interessen zu erkennen (z. B. bei einer Wahl);*
- *schriftliche Regeln und Grundsätze zu kennen, mit denen man seinen Standpunkt begründen kann;*
- *Argumente für die Anerkennung seiner Bedürfnisse und Rechte zu finden;*
- *Vereinbarungen oder alternative Lösungen vorzuschlagen.*“ (ebd., S. 17)

Die Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext gehört dazu, ebenso wie die Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren; und schließlich die „Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen.“ (ebd., S. 16)

Mit dem DeSeCo-Referenzrahmen ist eine „kohärente Gesamtstrategie“ vorgelegt worden. Kompetenzen entwickeln und verändern sich im Laufe des Lebens; allein schon durch den technologischen Wandel ändern sich die Anforderungen:

„Diese Erkenntnis hat wichtige Auswirkungen für die Ausbildung und Kompetenzbewertungen. Ein evolutionäres Modell der mentalen Entwicklung liefert diesbezüglich eine theoretische Begründung für den Zweck der Erwachsenenbildung.“ (ebd., S. 19)

Die Auseinandersetzung mit den DeSeCo-Schlüsselkompetenzen macht deutlich, dass sowohl die politische und gesellschaftliche Teilhabe als auch die Weiterbildung wichtige Bezugspunkte bei der Erarbeitung der Kompetenzkriterien waren.

2. Kompetenzen für Demokratie und Politische Bildung

Demokratie ist nicht selbstverständlich. Sie muss immer wieder begriffen werden, damit man sie leben kann:

„Die neue Demokratieforschung lenkte ihre Aufmerksamkeit u. a. auf die Fragen der demokratiepolitischen Folgen von Individualisierung einerseits und Globalisierung andererseits. Sie befasste sich mit den Spannungen zwischen dem universalen Demokratieanspruch und seiner Durchsetzung in ganz unterschiedlichen ethnischen, nationalen und religiösen Kulturen. Sie führte zugleich auf die Frage zurück, welche sozialmoralischen Voraussetzungen die demokratische Gesellschaft und die politische Demokratie an ihrer Basis braucht, um langfristig stabil und lebensfähig zu bleiben." (Himmelmann in Himmelmann / Lange 2005, S. 250)

Himmelmann führt seine von ihm entwickelte Ausdifferenzierung der Demokratie in Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform wie folgt aus: Demokratie als Herrschaftsform meint das politische System, in dem es um Macht geht. Demokratie als Gesellschaftsform findet bei vielen freien Trägern und Verbänden statt und ist gelebte Praxis (vgl. auch Hafenenger 2012). Demokratie als Lebensform findet schließlich dann statt, wenn der Einzelne sich im täglichen Leben – auch in Bildungsinstitutionen – in demokratischer Form äußern und beteiligen kann. Himmelmann sieht eine Verankerung der Demokratiekompetenz in der Politischen Bildung und spricht von der „Rückkehr der Demokratie" in die neuere Politische Bildung (vgl. ebd., S. 254).

Dirk Lange beschreibt ein „Demokratiebewusstsein", das aus einem „Politikbewusstsein" erwachse. Die Grenze zum Sozialen solle sichtbar bleiben:

„Hierfür kann die Politikdidaktik auf ein funktionales Politikverständnis zurückgreifen. Demnach lässt sich politisches Handeln als dasjenige

soziale Handeln begreifen, welches an der Hervorbringung allgemein bindender Regelungen in sozialen Gruppen beteiligt ist. Politik transformiert Interessendiversität in allgemeine Verbindlichkeit." (Lange in Himmelmann / Lange 2005, S. 260)

Damit verfüge die Politikdidaktik über einen tragfähigen Politikbegriff. Als ihren Ausgangspunkt habe die politische Sinnbildung des Demokratiebewusstseins ein positives Menschenbild, unterstelle doch „ein demokratisches Bewusstsein, dass jeder Mensch über die Basiskompetenz der ‚politischen Mündigkeit' verfügt" (ebd., S. 261). Ihm werde eine – je nach Autor – bürgerschaftliche oder demokratische Kompetenz zugemessen.

Lange entwirft drei Lerntypen demokratischer Sinnbildung: plebiszitäre, repräsentative oder elektorale Sinnbildung. Mit Blick auf den Kompetenzerwerb stellt er fest:

„Demokratische Partizipationskompetenz ist eine aus Elementen des Informierens, des Engagierens und des Intervenierens zusammengesetzte Fähigkeit." (ebd., S. 268)

Armin Scherb beschreibt die Grundkompetenzen nach dem Beutelsbacher Konsens als kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen. Beim Erwerb der kognitiven Kompetenz werde der Lernende befähigt, politische Probleme zu analysieren. Die Dimensionen des Politischen, wie sie in der Politikwissenschaft vermittelt werden (polity, policy, politics), werden dabei berücksichtigt. All das bezieht sich

„auf ein Set von politischen Allgemeinbegriffen (z. B. Macht, Interessen, Konflikt, Recht), die als heuristisches Instrumentarium Hilfen zur Problemerschließung im Lernprozess geben." (Scherb in Himmelmann / Lange 2005, S. 270)

Die prozeduralen Kompetenzen sollen die Handlungsfähigkeit des Lernenden steigern. Beide Kompetenzen wiederum ermöglichten die Herausbildung habitueller Kompetenzen:

„Habituelle Kompetenzen umschreiben die Bereitschaft der Lernenden, auf der Grundlage gewissenhafter und verantwortungsbewusster Ur-

teilsbildung begründete Entscheidungen bezüglich ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu treffen und diese im ständigen Spannungsfeld zwischen Zustimmung und Kritik praktisch werden zu lassen." (ebd., S. 271; s. Anhang: Abb. „Dimensionen der Demokratiekompetenz")

Scherb verweist auf Lawrence Kohlberg, der den Zusammenhang zwischen kognitiver und moralischer Entwicklung erforscht habe. Demnach steige das Urteilsniveau mit der kognitiven Entwicklung. Verschiedene Reflexionsstufen beschreiben ein normatives Konzept des Demokratie-Lernens:

„Aus Sicht des Lernenden ist dies zugleich ein Prozess der Identitätsbildung. Die beschriebenen Reflexionsstufen ermöglichen in einem doppelten Sinn die Ausbildung von Selbst-Bewusstsein: Reflexionsstufe 5 ist Selbstreflexion als kognitive Leistung, die zu Selbsterkenntnis und ggf. zu Selbstkritik befähigt. Im Kontext von erfahrener Demokratie bildet diese kognitive Form des Selbst-Bewusstseins die Voraussetzung für eine Selbstwerterfahrung in Prozessen der wechselseitigen Anerkennung. Selbst-Bewusstsein entwickelt sich also in Prozessen erfahrener und reflektierter Demokratie sowohl als kognitive Kompetenz der Selbsterkenntnis als auch in deren Folge als Stärkung der Ich-Identität. Demokratie leben und darüber reflektieren ermöglicht somit die Vermittlung von individueller und kollektiver Identität in einem permanenten Prozess." (ebd., S. 283)

Politische Bildung geht in Deutschland nach 1945 auf die Re-Education-Programme der Alliierten zurück, die sich in Deutschland eine Bürgerschaft wünschten, die „demokratietauglich" sei:

„Der Wille, die Demokratie in den Köpfen und Herzen der Bürger zu verankern, durchzieht vielmehr die gesamte Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Schulgesetze, die Bildungsaufträge für die diversen Schulformen, die Fachlehrpläne und nicht zuletzt die kultusministeriellen Erlasse legen hierfür ein klares Zeugnis ab." (Detjen in Himmelmann / Lange 2005, S. 286)

Weiter wird verwiesen auf den Darmstädter Appell von 1995, der Demokratiekompetenz in drei Komponenten zerlegte: Wissen über Politik, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit zur Einmischung in die

Politik sowie Einstellungs- und Verhaltensdispositionen seien notwendig. Letztere beschreiben eine Art „Sozialmoral".

Beim Wissen wird zwischen Orientierungswissen und Deutungswissen unterschieden. Ersteres ist das Wissen „to know that"; hier kann man sich in Sachgebiete einarbeiten. Deutungswissen geht darüber hinaus und erklärt „to know why".

„Der Rang des Deutungswissens besteht darin, dass es dem Individuum gestattet, neue Wahrnehmungen und Informationen zu strukturieren und einzuordnen. Deutungswissen ist also kein totes Wissen, sondern ein Wissen, das angewendet werden kann. Die Bedeutsamkeit stimmigen Deutungswissens kann also kaum überschätzt werden. Nichtstimmiges Deutungswissen hingegen kann der politischen Ordnung gefährlich werden, weil es Missverständnisse und Vorurteile produziert." (ebd., S. 287)

In diesem Zusammenhang kann nicht die vollständige Kontroverse zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik, die auch im Aufsatz von Joachim Detjen ausgeführt wird, nachgezeichnet werden. Für Detjen gibt es eine Arbeitsteilung, vertritt er doch die Auffassung,

„dass sich das kognitive Demokratielernen in erster Linie der Makroebene der demokratischen politischen Ordnung (…) annehmen muss. Wichtige kognitive Gehalte weist aber auch die Mesoebene der Gesellschaft auf. Die Mikroebene der Bürger im Sinne demokratieadäquater Einstellungen und Praxen zu formen, ist hingegen eher der Demokratiepädagogik aufgeben." (ebd., S. 290)

Detjen bezieht Politische Bildung weitgehend auf den schulischen Bereich und moderne Unterrichtskonzepte. Die Klassensprecherwahl als Akt der Demokratie ist ihm ebenso wichtig wie neue Formen à la Klassenrat; auch das bürgerschaftliche Engagement möchte Detjen kognitiv vermitteln.

Peter Henkenborg untersucht die Bedingungen für die Entwicklung von Demokratiekompetenzen:

„In der modernen und komplexen Gesellschaft entstehen Demokratiekompetenzen von Bürgerinnen und Bürgern nicht einfach von selbst,

gleichsam alleine durch Prozesse ‚wilden Lernens', sondern eher im Gegenteil – Demokratiekompetenzen können ohne Prozesse institutionalisierter Bildung und Erziehung nicht nachhaltig entwickelt werden. Politische Bildung ist deshalb eine Bedingung der Demokratie; damit Demokratiekompetenzen sich entwickeln können bedarf es der politischen Bildung als Teil einer demokratischen politischen Kultur und soll mit ‚pädagogischen Mitteln' (Sander) an der Einbürgerung, Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie durch die Entwicklung von politischer Mündigkeit als Leitziel und von Demokratiekompetenzen mitwirken." (Henkenborg in Himmelmann / Lange, S. 300)

Die Dimensionen der Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen werden für die Politikdidaktik wie folgt beschrieben: Die politische Urteilsfähigkeit ist auf der Ebene der Sachkompetenzen ein herausragendes Ziel. Zu den Methodenkompetenzen zählen methodische Denkweisen, methodische Fertigkeiten und metakognitive Fähigkeiten (Selbstkontrolle des Lernens). Und weiter:

„Insbesondere normative Demokratietheorien unterstreichen die Bedeutung von Bürgertugenden für die Integration moderner Gesellschaften. (…) Wenn man Rainer Forst folgt, kann diese Tugendmoral in der modernen Gesellschaft nicht durch ethische Tugenden konstruiert werden. Stattdessen schlägt Forst eine Unterscheidung zwischen liberalen, dialogischen und gemeinschaftlichen Bürgertugenden vor. Zu den liberalen Tugenden zählt er Toleranz und Fairness, zu den dialogischen Tugenden gehören insbesondere Kommunikationsfähigkeit, Konflikt- und Konsensfähigkeit, Kritikfähigkeit und zu den gemeinschaftlichen Bürgertugenden Verantwortungsübernahme, Perspektivenübernahme und Einfühlungsvermögen, Aufmerksamkeit im Sinne von Anteilnahme und Mitgefühl." (ebd., S. 303f.)

Die Dimension der Selbstkompetenz lasse sich wiederum unterscheiden in Identitätskompetenz, Wertkompetenz und politische Handlungsfähigkeit.

Die Identitätskompetenz beziehe sich auf die Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Henkenborg führt die Wertkompetenz auf Axel Honneth zurück:

„Wertkompetenz meint die Fähigkeit, Überzeugungen, Einstellungen, Identifikationen, Werte in der ethischen, moralischen, politischen, rechtlichen und sozialen Dimension von Mündigkeit zu entwickeln und zu vertreten. Grundsätzlich gelten in diesen Dimensionen zwei Merkmale, durch die sich autonome Personen – neben dem Umgang mit der eigenen Triebnatur – nach Honneth heute auszeichnen. Das eine Merkmal bezieht Honneth auf die Organisation des eigenen Lebens und meint die Fähigkeit zur ethisch reflektierten Darstellung seines Lebensganzen." (ebd., S. 305)

Das andere Merkmal beziehe sich auf die Fähigkeit zur kontextsensiblen Anwendung universalistischer Normen.

Politische Handlungsfähigkeit lasse sich in die Dimensionen „politisches Engagement", „Selbstbild politischer Fähigkeiten" und „politische Kontrollüberzeugungen" operationalisieren.

Henkenborg unterscheidet in der Politischen Bildung zwischen der „About and through Perspektive". Die „about-Perspektive" Politischer Bildung bilde den unverzichtbaren Kern; es gehe um kognitives Wissen und Urteilsfähigkeit. Die „through-Perspektive" stehe für Politische Bildung als Schulprinzip – schließlich hatte John Dewey Schulen mit seiner berühmten Formel als „embryonic society", als demokratische Gesellschaft im Kleinen, bezeichnet:

„Die wichtigen sozialen Demokratiekompetenzen, Perspektivenübernahme sowie Anteilnahme und Mitgefühl, entwickeln sich relativ unabhängig von der Wissensvermittlung und können in der Schule – wenn überhaupt – eher durch eine offene Schulkultur mit selbständigen Partizipations-, Verantwortungs- und Handlungsräumen für Schülerinnen und Schüler beeinflusst werden. Deshalb: Demokratie-Lernen ohne Schulkultur, ohne Möglichkeiten der Partizipation und Verantwortungsübernahme bleibt sozial und emotional leer." (ebd., S. 311)

Letzteres sollte sich auch auf freie Träger der Politischen Bildung und Verbände übertragen lassen.

3. Kompetenzmessungen in der Weiterbildung

Kompetenzmessungen in der Weiterbildung sollen die Stärken der Teilnehmer/-innen dokumentieren:

„Mit diesem Ansatz werden die Ratsuchenden auf ihr Lern- und Leistungspotential aufmerksam gemacht, das häufig unentdeckt in ihnen schlummert. Damit wird Abschied genommen von einem Defizitansatz, der vor allem auf die Lücken, Probleme und Differenzen verweist und damit demotivierend und entwicklungshemmend wirkt." (Gnahs 2010, S. 60)

Welche möglichen Verfahren es innerhalb der Weiterbildung geben könnte bzw. bereits gibt, zeigt die folgende, zunächst unvollständige Liste nebst einigen Erläuterungen (vgl. Flachmeyer u. a. 2010, S. 32ff.):

- ANEKO – ein Verfahren zur Anerkennung von informell erworbenen IT/Office-Kompetenzen ❙ Anbieter: Weiterbildung Baden-Württemberg
- Berufsprofiling Online ❙ Anbieter: HR Diagnostics AG
- Big Five Persönlichkeitstest ❙ 5 Dimensionen der Persönlichkeit (Neurozentrismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit) ❙ Copyright 2000 by U.C. Berkeley psychologist Oliver D. John, Ph.D. (1999)
- DIALANG Sprachtest ❙ Überprüfung der eigenen Sprachkompetenz auf der Basis des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen" ❙ Entwickler: Generaldirektor für Erziehung und Kultur (Europäische Kommission) im Rahmen des SOKRATES-Programms; LINGUA (2007)
- Europäisches Sprachenportfolio – Teil des EuroPass Sprachenpasses ❙ Einschätzung und Dokumentation der eigenen Sprachkenntnisse, die sich am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (s. o.) orientieren und die so vergleichbar werden ❙ Anbieter: Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung
- Hamet2 – Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen ❙ Erfasst berufliche Basiskompetenzen, Lernfähigkeit, soziale Kompetenz und vernetztes Denken, Fehlersuche und Problemerkennung

- KEP – Kompetenz-Entwicklungs-Programm ❙ Zielgruppe sind Arbeitnehmer/-innen und Freiwillige, die mit Blick auf Weiterbildung beraten werden und einen Kompetenzcheck durchlaufen ❙ Anbieter: Katholische Arbeitnehmer-Bewegung (KAB), Diözesanverband München und Freising e.V.
- KOBRA Kompetenzbilanz – Online, Berufsperspektive gestalten ❙ Unterstützendes Onlineverfahren für Frauen beim Wiedereinstieg oder Umorientierung im Beruf ❙ Anbieter: KOBRA Berlin
- KODE® - Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung ❙ Ziel ist ein umfassendes Kompetenzmanagement, um Kompetenzen einzelner Menschen, Teams und Organisationen zu erkennen ❙ Messung und Bewertung von Kompetenzen: Personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz ❙ Zielgruppe sind Arbeitnehmer/-innen in Unternehmen ❙ Anbieter: Cekom-Deutschland, Centrum für Kompetenzbilanzierung in Kooperation mit Partnern ❙ Ergänzend dazu: KODE®-X-Kompetenz-Explorer für Mitarbeiter/-innen von Unternehmen: Unternehmensstrategische Kompetenzanforderungsprofile sollen erkundet werden, Kompetenzpotenziale von Arbeitnehmern und Führungskräften und „anforderungs- bzw. aufgabenspezifische Kompetenz-Sollprofile“ analysiert und beschrieben werden; in einer Matrix werden 64 überfachliche Teilkompetenzen zusammengefasst, die auf vier Grundkompetenzen zurückgeführt werden.
- Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement ❙ Zielgruppe: Freiwillige ❙ Anbieter: Deutsches Jugendinstitut (DJI)
- Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung ❙ Zielgruppe: berufstätige Eltern, Teilnehmer/-innen von und Interessierte an Weiterbildungen, Berufsrückkehrer/-innen
- Kompetenzbilanz für Migrantinnen und Migranten ❙ Ziel: Nachqualifizierungsbedarf bei Migrant/-innen mit Hilfe der Kompetenzbilanz feststellen
- Kompetenzbilanz NRW ❙ Zum Stärkenprofil gehören Kompetenzen, die sowohl in der Freizeit als auch in Familie und Beruf erworben wurden; dazu gehören Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Führungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit und Motivationsfähigkeit
- Die Kompetenzbiografie ❙ Ein tiefgehenderes Verständnis der eigenen Kompetenzen wird in einem narrativen Interview entwickelt und es können praktische Vorschläge für die Personalentwick-

lung und berufliche Bildung gemacht werden ▌ Anbieter: Cekom Deutschland GmbH

- Kompetenzen für Arbeitnehmervertreter ▌ Ziel ist es Arbeitnehmer zu unterstützen, die ein Wahlamt in einer Arbeitnehmervertretung anstreben, z. B. durch die Auswahl von gezielten Fortbildungen ▌ Anbieter: HVHS Gottfried Könzgen
- Kompetenznachweis Kultur ▌ Den Kompetenznachweis Kultur können Jugendliche erhalten, wenn sie an kulturpädagogischen Angeboten teilgenommen haben; beschrieben werden individuelle personale, soziale, methodische und künstlerische Kompetenzen ▌ Möglichkeit, um in einem Bewerbungsgespräch auf besondere Fähigkeiten hinzuweisen ▌ Anbieter: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.
- ProfilPASS ▌ Der ProfilPASS gliedert sich in fünf Abschnitte: Mein Leben – ein Überblick; Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation (dazu gehören die Themen Hobbys und Interessen, Haushalt und Familie, Schule, Berufsausbildung, Wehrdienst, Zivildienst, Freiwilliges Soziales Jahr; Arbeitsleben, Praktika, Jobs; Politisches und soziales Engagement / Ehrenamt sowie besondere Lebenssituationen); Meine Kompetenz – eine Bilanz; Meine Ziele und die nächsten Schritte; ProfilPASS Plus (u. a. Hinweise zu Bewertungen, Sammlung von Zeugnissen, Bescheinigungen und anderen Dokumenten) ▌ Ein komplexes Verfahren der Kompetenzidentifizierung schließt sich an; dazu gehören Tätigkeiten, die im Laufe des Lebens ausgeübt wurden und die Bestimmung, welche Kenntnisse dazu notwendig waren ▌ Seit 2007 gibt es einen ProfilPASS für junge Menschen mit einer eigenen Internetpräsenz: www.profilpass-fuer-junge-menschen.de
- QUALIpass ▌ Die unterschiedlichsten Kompetenzgewinne und Praxiserfahrungen von Jugendlichen werden dokumentiert; dazu gehört ehrenamtliches Engagement in der Schule, in Vereinen, im Gemeinwesen. Auch berufliche Weiterbildungsangebote, Praktika, Auslandsaufenthalte oder Kurse gehören dazu; ein Kompetenzprofil des Jugendlichen wird entwickelt ▌ Anbieter: Servicestelle Jugend, entwickelt von der Freudenberg Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg
- TalentKompass NRW ▌ Ziel ist die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern und die Weiterbildung anzuregen ▌ Eine Bestandsaufnahme der Persönlichkeitsmerkmale, der Fähigkeiten, (Fach)Kenntnisse

und Interessen von Beschäftigten wird unterstützt; mit Hilfe von Fragebögen und Checklisten setzt man sich mit seinen eigenen Fähigkeiten auseinander ❙ Anbieter: Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH G.I.B.

- Wiedereinstiegs-Test ❙ Schlüsselqualifikationen und berufliche Interessen sollen erkannt werden; kostenpflichtiger Online-Test ❙ Anbieter: geva-institut
- „Wissen, was ich kann" ❙ Dieser viertägige Workshop nutzt die Selbstbeschreibung sowie -einschätzung von Tätigkeiten der Teilnehmer/-innen, um die eigenen Kompetenzen bewusst zu machen ❙ Anbieter: Bildungswerk der KAB im Bistum Münster

4. Mögliche Kompetenzerfassungen für die Politische Bildung

4.1 Der ProfilPASS

Der ProfilPASS ist ein sehr ausdifferenziertes Verfahren zur Erfassung und Bilanzierung erworbener Kompetenzen; ein gesonderter Bereich befasst sich zudem mit dem Thema „Politisches und soziales Engagement / Ehrenamt".

Zum Verfahren:
„Kurz vorab" soll der Teilnehmende notieren: „Falls Sie sich politisch und / oder sozial engagieren, was sind Ihre Motive dafür? Warum sind Sie ehrenamtlich tätig?"

Schritt 1 lautet „Benennen":

„Viele Bereiche des öffentlichen und sozialen Lebens sind ohne das freiwillige Engagement der Menschen nicht mehr denkbar. Gleichzeitig bietet das politische und soziale Engagement viele Möglichkeiten, etwas zu lernen, was im beruflichen und privaten Leben von Bedeutung ist. Haben Sie sich politisch oder sozial engagiert? Arbeiten Sie ehrenamtlich z, B. in einem Verein oder der Kirche? Bitte notieren Sie Ihre Tätigkeiten in diesem Feld." (ProfilPASS, S. 63)

Es folgt eine Tabelle mit den Spalten „Institution, Verein", „Wann? (von – bis)" und „Tätigkeit".

Anhand von konkreten Beispielen werden folgende Fragen beispielhaft beantwortet:

„Gibt es Tätigkeiten oder Themen, die Sie während Ihres politischen und sozialen Engagements bzw. Ehrenamtes besonders interessieren bzw. interessiert haben? Welche sind bzw. waren das und warum?"

„Haben Sie während Ihres politischen und sozialen Engagements bzw. Ehrenamtes einen oder mehrere Kurse besucht, die Ihnen bei Ihrer Tätigkeit weiterhelfen? Welche(r) war(en) das und was hat Sie daran besonders interessiert?" (ProfilPASS, S. 64 und 65)

Hier soll der Titel des Kurses und der Grund angegeben werden. Wenn es die Möglichkeit geben sollte, sich diese Aktivitäten von einer anderen Person bestätigen zu lassen, dann solle man es tun. Der ProflPASS hat dazu einen Vordruck angefertigt.

Schritt 2 lautet „Beschreiben":
„Was habe ich im Einzelnen getan? Wie bin ich vorgegangen?"

Schritt 3 lautet „Auf den Punkt bringen":
„Was kann ich? Was habe ich gelernt? Und wie tue ich das?"

Schritt 4 lautet „Bewerten":
Die Niveaustufen A, B, C1 und C2 sind vorgegeben und verbunden mit der Frage: „In welchem anderen Zusammenhang habe ich diese Fähigkeiten genutzt?"
Niveau A bedeutet: „Ich kann es mithilfe einer anderen Person oder einer schriftlichen Anleitung tun."
Niveau B sagt aus: „Ich kann es ohne Hilfe einer anderen Person oder einen schriftlichen Anleitung, das heißt selbständig tun."
Niveau C1 beschreibt: „Ich kann es selbständig auch in einem anderen Zusammenhang tun".
Und Niveau C2 bedeutet: „Ich kann es selbständig auch in einem anderen Zusammenhang tun und kann es anderen Menschen vormachen und erklären." (s. Anhang)

Hier wird z. B. politisches und soziales Engagement bzw. Ehrenamt entsprechend der Selbsteinschätzung in die Niveaustufe eingetra-

gen. Anschließend gibt es einen Übertrag auf die Kompetenzbereiche; hier werden genannt: soziale Kompetenzen, organisatorische Kompetenzen, Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, technische Kompetenzen, IKT-Kenntnisse, sprachliche Kompetenzen, künstlerische Kompetenzen und sonstige Kompetenzen (vgl. ProfilPASS, S. 81). Zum Abschluss entsteht eine Bilanz der Kompetenz, indem die einzelnen Kompetenzen in „Bausteine" eingetragen werden. Eine weitere Vorlage erlaubt den Eintrag in einen Kompetenz-Nachweis. Im hinteren Teil der Mappe gibt es die Möglichkeit, Ziele und nächste Schritte zu beschreiben. Hier können auch Nachweise und Zeugnisse gesammelt werden.

4.2 Das Modell KOBRA

KOBRA Berlin hat online Fragebögen zur Verfügung gestellt, die nach fachlichen und überfachlichen Kompetenzen fragen. Die Fragebögen werden nach einer Registrierung kostenfrei freigeschaltet und können online ausgefüllt werden. Berufe werden entsprechend den Profilen vorgeschlagen.

Für die politische Bildung erscheint dieses Verfahren ebenfalls möglich.

Beispiel 1 ist ein fachlicher Fragebogen. Er enthält verschiedene Kategorien, wie zum Beispiel „Beraten, Unterrichten, Erziehen" oder „Schreiben, Texten, Moderieren". Auszufüllen bzw. anzukreuzen sind die Stufen „Kann ich in unterschiedlichen Situationen", „Kann ich in gleichen Situationen", Kann ich unter Anleitung", „Kann ich nicht", „Interessiert mich sehr", „Interessiert mich", „Interessiert mich wenig", „Interessiert mich nicht".

Unterpunkte zur Kategorie „Schreiben, Texten, Moderieren" sind:
- Zu Themen und Sachverhalten recherchieren
- Informationen zusammenfassen und strukturieren
- Flüssig schreiben
- Journalistische Texte verfassen
- Texte redaktionell überarbeiten / lektorieren
- Sachtexte verfassen
- Werbetexte erstellen

- Interviews führen
- Sendungen / Veranstaltungen moderieren
- Schwierige Sachverhalte einfach und verständlich darstellen
- Informationen visualisieren
- Mit Redaktionssystemen oder Content Management Systemen arbeiten
- Professionell mit/in sozialen Netzwerken agieren
- Texte korrekturlesen
- Die grammatikalischen und orthografischen Regeln in meiner Sprache sicher anwenden können
- Künstlerisch schreiben (vgl. www.kompetenzbilanz-online.de)

Beim Fragebogen zu den übertragbaren Fähigkeiten gibt es vier Stufen: „Trifft vollkommen zu", „Trifft weitgehend zu", „Trifft etwas zu" und „Trifft gar nicht zu"; hier geht es um Themen wie „Verantwortungsbewusstsein", „Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit" oder „Kritik- und Konfliktfähigkeit".

Unterpunkte zum Thema „Kritik- und Konfliktfähigkeit" sind:
- Ich weiche Konflikten / Problemen nicht aus
- Ich versuche, Konflikte direkt anzusprechen und zu benennen
- Ich stehe zu meinen Fehlern und entschuldige mich
- Ich spreche eigene Fehler und Missgeschicke an
- Ich kann Kompromisse schließen
- Ich erkenne andere Standpunkte an
- Ich bin offen für Kritik
- Ich kann Kritik äußern, ohne andere zu verletzen
- Ich reagiere konstruktiv und sachlich auf Kritik
- Ich kann Probleme identifizieren und offen ansprechen
- Ich kann Widerstand lokalisieren
- Ich bin konsensfähig
- Ich kann Streit schlichten und die Konfliktsituationen entschärfen
- Ich habe den Mut, die eigene Meinung zu vertreten, auch wenn andere schweigen

Gerade die überfachlichen Kompetenzen können mit Hilfe dieses Instrumentariums in der außerschulischen politischen Bildung erfasst werden und es können Vorschläge für eine Weiterbildung gemacht werden.

4.3 Der QUALIpass

Der QUALIpass aus Baden-Württemberg ist seit 2002 fast 400.000 Mal ausgegeben worden. Zielgruppe sind Jugendliche (12 bis 25 Jahre) oder Erwachsene. Es gibt ihn in der Variante „QUALIpass für Jugendliche" und „QUALIpass – Bildungspass für Erwachsene". Mit dem Instrument „QUALIpass" kann man berufliche Fähigkeiten und Möglichkeiten klären und berufliche Ziele unterstützen. Das gilt auch für die im bürgerschaftlichen Engagement erworbenen Kompetenzen.

Die „Gebrauchshinweise" betonen das persönliche Bildungsportfolio, das so erworben wird und geben Hinweise für das Ausstellen des Nachweises für den ehrenamtlichen Bereich:

„Berufsbegleitende Qualifizierung und lebenslanges Lernen werden in der heutigen Arbeitswelt immer wichtiger. Nur wer sich kontinuierlich weiterbildet, wird den Arbeitsplatzanforderungen von morgen gerecht, schafft sich Möglichkeiten zum beruflichen Wiedereinstieg oder zu beruflichen Veränderungen. Neben fachspezifischen Qualifizierungsangeboten der Wirtschaft und von Weiterbildungsträgern kommt dem Bereich des Ehrenamts eine besondere Stellung zu." (QUALIpass 2009)

Insgesamt verdeutlicht der QUALIpass den Jugendlichen ihre bereits vorhandenen Kompetenzen und zeigt auf, was noch fehlen könnte.

„Der QUALIpass will den Prozess der Selbstreflexion anregen und zu weiterem Engagement ermutigen. Damit sollten Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Jugendlichen unterstützt und ihr Selbstbewusstsein gestärkt werden." (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement u. a. , S. 30)

Außerschulisches Lernen solle aufgewertet werden, um

„das klassische Fachwissen um soziale, kommunikative und personale Kompetenzdimensionen zu erweitern, lebenslanges Lernen zu fördern, zum Engagement zu motivieren und Initiative zu wecken." (ebd.)

Der QUALIpass werde vor allem in der Berufszielfindungsphase eingesetzt. Das Prinzip des QUALIpasses ist eine „Fremdeinschätzung",

die von einer Person des Vertrauens des Jugendlichen oder einer Praxisstelle durchgeführt werden solle. Gemeinsam mit dem sog. „Coach" soll reflektiert werden.

„Der eigentliche QUALIpass ist eine 12seitige Dokumentenmappe in DINA4, in der Zertifikate für außergewöhnliche Aktivitäten gesammelt werden. Die Mappe enthält zunächst die Kerndaten des Besitzers, sowie Tipps und Informationen zur Berufsorientierung bzw. zum Berufsstart. Im Mittelpunkt des Verfahrens stehen die Zertifikate." (ebd., S. 31)

Die Fremdeinschätzung soll stärken- und ressourcenorientiert formuliert sein und ist subjektiv. Mindestanforderungen an eine Tätigkeitsdauer oder Tätigkeitsart werden nicht gestellt.

„Das sichtbare Ergebnis des QUALIpass-Verfahrens ist eine Sammlung von Nachweisen informell erworbener Kompetenzen. So wird eine Dokumentation des individuellen Kompetenzprofils erreicht. Entwicklungen und Lernfortschritte werden sichtbar gemacht." (ebd., S. 32)

Vor allem für Bewerbungen und im Rahmen der Berufsberatung können die Zertifikate, die kopierbar sind, eingesetzt werden.

Es gibt Varianten in gelb und blau. Erstere wird für konkrete Tätigkeiten im Bürgerschaftlichen Engagement eingesetzt und letztere für Schulungen. Die Möglichkeiten des Einsatzes in Baden-Württemberg werden in einer Aufstellung vorgeschlagen (s. Anhang).

Eine ausdifferenzierte Liste der Kompetenzen gibt es nicht. Sie sollen Tätigkeitsschwerpunkten zugeordnet werden. „Wahrgenommene Stärken" im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit werden auch nicht vorgeschlagen, sondern sollen frei eingetragen werden.

Der „QUALIpass" aus Baden-Württemberg ist einfach zu handhaben und kostengünstig zu erwerben. Die Vorlagen der Zertifikate können Anregungen für die außerschulische politische Bildung geben.

4.4 DJI-Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement

Die DJI-Kompetenzbilanz ist geeignet, ein persönliches Kompetenz-Profil zu erstellen. Kompetenzen aus dem Freiwilligen-Engagement können erfasst, bewertet und genutzt werden. Die DJI-Kompetenzbilanz hat mehrere Funktionen. Sie kann Menschen im Freiwilligen-Engagement dienen, ihre dort erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen, zu erfassen und zu nutzen. Verwaltungen, Organisationen oder öffentliche und private Unternehmen können die erworbenen und dargestellten Kompetenzen anerkennen und ebenfalls nutzen. Kompetenzentwicklung der freiwillig Tätigen ist für Organisationen mit der DJI-Kompetenzbilanz möglich, z. B. „als Grundlage für Begleitung und Weiterbildung von freiwillig Tätigen / Ehrenamtlichen in der Organisation" (Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement, S. 7). Demzufolge kann sie auch für die politische Bildung eingesetzt werden.

Schon bei der Beschreibung des Tätigkeitsfeldes im Freiwilligen-Engagement wird beschrieben: „Die Organisation / der Verein usw. bietet mir folgende Weiterbildungsmöglichkeiten an…" (ebd., S. 11).

Bei den Tätigkeiten wird nach den Lernerfahrungen gefragt:

„Damit aus Lernerfahrungen Kompetenzen werden, die Sie in verschiedenen Situationen immer wieder einsetzen können, müssen Sie sich diese Erfahrungen bewusst machen und benennen können." (ebd., S. 12)

Es wird die Erstellung einer Mind-Map, die Lernerfahrungen berücksichtigt, empfohlen. Der Lernertrag sei da am größten, wo die Anforderung Spaß mache und eine Herausforderung darstelle. In den dann folgenden Arbeitsblättern werden „Arten der Tätigkeiten" vorgeschlagen, wie z. B. „Aktivieren und Beteiligen", „Finanzen verwalten" oder „Leiten und Managen". Zu allen Tätigkeiten wird gefragt: „Was tun Sie dabei?", „Anteil in %", „Was davon tun Sie gerne" und „Gelernt habe ich dabei". Die aus der Mind-Map beschriebenen Kompetenzen werden nach folgenden Kriterien unterschieden: „personale Kompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen, Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen" (ebd., S. 19).

Die für sich erkannten Kompetenzen werden in eine Liste eingetragen und es folgt eine Selbsteinschätzung anhand einer Skala der Beherrschung der Kompetenzen: „Ich kann diese Kompetenz selbständig in meinem jetzigen Tätigkeitsfeld einsetzen"; „ich traue mir zu, diese Kompetenz in einem anderen Bereich mit ähnlichen Anforderungen selbständig einsetzen zu können"; „ich traue mir zu, diese Kompetenz in einem gänzlich anderen Bereich mit neuen Anforderungen selbständig einsetzen zu können" (vgl. ebd. S. 20).

Anschließend erfolgt eine Fremdeinschätzung durch einen Kollegen oder einem guten Bekannten. Die Person, die fremd einschätzt, soll fehlende Kompetenzen ergänzen und die Beherrschung der Kompetenzen des Probanden ebenfalls bewerten. Anschließend trifft man sich zum Gespräch und geht alle Kompetenzen Schritt für Schritt durch und schaut sich Übereinstimmungen und Abweichungen an.

„Bei Abweichungen blenden Sie nochmals zurück zu Ihrer Selbsteinschätzung. Was hat Sie bewogen, sich so einzuschätzen – versuchen Sie, Ihre eigene Begründung nochmals nachzuvollziehen. Überlegen Sie auch: In welcher Situation zeige ich diese Kompetenz noch? Stärkt dies eher meine Selbsteinschätzung? In welcher Situation erlebt mich die Person, die die Fremdeinschätzung gegeben hat? Auf welche Erfahrung usw. gründet sich deren Einschätzung der jeweiligen Kompetenz?" (ebd., S. 23)

Nach diesen Reflektionen wird die endgültige Liste erstellt, die persönliche Kompetenzbilanz.

Das Verfahren benötigt ca. drei Stunden Zeit, ist aber aufgrund seiner Komplexität relativ exakt. Eine Übertragung auf die politische Bildung ist möglich, benötigt aber sehr detaillierte Kompetenzraster. Kriterien müssten dafür entwickelt werden.

4.5 Der Kompetenznachweis Kultur

Der Kompetenznachweis Kultur hat zahlreiche Anwendungsfelder:

„Der Kompetenznachweis Kultur wurde für das sehr vielfältige Praxisfeld der kulturellen Kinder- und Jugendbildung entwickelt. Überall dort, wo kulturelle Bildung Jugendlichen ermöglicht, sich mit Kunst und Kultur aktiv auseinan-

derzusetzen, kann der Kompetenznachweis Kultur angewandt werden. Gedacht ist an die vielfältigen Angebote in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video, Zirkus und in allen spartenübergreifenden, kulturpädagogischen Projekten." (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 2009, S. 8)

Dies alles geschehe in Einrichtungen, Vereinen, Organisationen; vergeben werde der Kompetenznachweis Kultur in Kursen und spartenübergreifenden Projekten. Dafür wurden sechs Vergabekriterien entwickelt; das erste Kriterium ist das Prinzip der Freiwilligkeit:

„Der Kompetenznachweis Kultur wird in Angeboten der kulturellen Jugendbildung vergeben, die freiwillig und teilnehmerorientiert sind sowie Möglichkeiten der Partizipation eröffnet. Der Kompetenznachweis Kultur kann überdies für künstlerische und kulturpädagogische Projekte auch in der Schule vergeben werden, wenn diese Kriterien erfüllt sind." (ebd., S. 9)

Die Kompetenzfelder sind Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz, die dokumentiert werden. Nur zertifizierte Fachkräfte, die einen Fortbildungskurs zum Kompetenznachweis Kultur absolviert haben, können einen Kompetenznachweis Kultur vergeben:

„Der Kompetenznachweis Kultur ist das Ergebnis von gemeinsamer Beobachtung und dem Dialog zwischen Fachkraft und Jugendlichem. Die Fachkraft vergibt den Kompetenznachweis Kultur nur dann, wenn das Nachweisverfahren vollständig durchgeführt worden ist. Die Verantwortung hierfür trägt die Fachkraft." (ebd.)

Als weiteres Kriterium ist vereinbart, dass nur der Jugendliche selbst entscheidet, ob er einen Kompetenznachweis Kultur erhalten möchte; das empfohlene Mindestalter liege zwischen 12 und 27 Jahren. Als abschließendes Kriterium wird festgelegt, dass die Jugendlichen „aktiv an einem Angebot der kulturellen Jugendbildung und am Prozess des Nachweisverfahrens teilgenommen haben" (ebd.). Die Dauer des Angebots wird lediglich empfohlen – und zwar ca. 50 Stunden.

Das Nachweisverfahren zum Kompetenznachweis Kultur teilt sich in vier Schritte: Die Praxisanalyse, die Beobachtung, der Dialog und die Beschreibung:

„Die Praxisanalyse ist der erste Schritt des Nachweisverfahrens. Sie ist eine Annäherung an die Frage nach den möglichen Wirkungen der kulturellen Bildungsangebote und geht davon aus, dass die vielfältigen Aufgaben, die sich den Jugendlichen z. B. bei der Realisierung eines Theaterstücks, der Erarbeitung einer Skulptur, beim Filmen, Tanzen, Musikmachen, bei der Vorbereitung einer Zirkus-Revue stellen, vielfältige Kompetenzen erfordern und fördern." (ebd., S. 11)

Jede Kunstsparte habe ihre Eigenlogik und konfrontiere die Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen. Bei der Durchführung der Praxisanalyse starte man mit einer genauen Auflistung aller möglichen Tätigkeiten, die der Jugendliche im Kurs oder Projekt vermutlich durchführen werde. Nicht nur die Kernaufgaben seien zu nennen, sondern auch weitere, wie beispielsweise „Organisation" oder „Kreatives Gestalten". Tätigkeiten sollen Kompetenzen zugeordnet werden:

„Zur Beantwortung dieser Frage stehen zwei Hilfsmittel zur Verfügung. Zum einen gibt die allgemeine Systematik der Kompetenzen eine Anregung, welche Kompetenzen im Rahmen der kulturellen Bildungsarbeit gefordert und gefördert werden können. Zum anderen liefern die so genannten ‚Tableaus der Kunstsparten' eine Auflistung zu den Besonderheiten der einzelnen Kunstsparten." (ebd., S. 12)

Die Arbeitshilfen seien unabgeschlossen und könnten ergänzt werden. Die „Allgemeine Systematik der Schlüsselkompetenzen" interessiert insbesondere mit Blick auf die außerschulische politische Bildung; es findet sich eine Unterteilung nach den Kompetenzfeldern Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. In der ersten Spalte wird die Teilkompetenz benannt, in der zweiten Spalte wird eine Beschreibung zugeordnet.

Hier einige Beispielformulierungen aus dem Kompetenzfeld „Selbstkompetenzen / Persönliche Handlungsfähigkeit":

„Autonomie: Die eigene Entwicklung, das eigene Handeln innerhalb eines kulturellen Kontextes gestalten können. Lebenspläne oder persönliche Projekte nach den eigenen Gesetzen realisieren können. Rechte, Interessen, Grenzen und Anforderungen wahrnehmen und verteidigen können.

Entscheidungsfähigkeit: Selbstständig zu Entscheidungen gelangen können. Dabei Konsequenzen und Risiken erkennen und abwägen können.
Kritikfähigkeit: Kritik in angemessener Form und konstruktiv äußern, aber auch aushalten können. Sich selbst, andere Menschen oder strukturelle Rahmenbedingungen hinterfragen können. Die eigene und die Meinung anderer überdenken können.
Reflexionsfähigkeit: Von eine Metaperspektive aus auf die eigne Person, auf andere, fremde und vertraute Situationen blicken und diese analysieren können." (ebd., S. 13).

Aus dem Kompetenzfeld „Sozialkompetenz / Zwischenmenschliche Handlungsfähigkeit" seien aufgeführt:

„Kommunikationsfähigkeit: Auf Menschen zugehen, das Gespräch suchen und sich mitteilen können. Kommunikationsprozesse aktiv initiieren und in Gang halten können. Die eigenen Gedanken, Ideen, Standpunkte verständlich machen können. Botschaften anderer richtig interpretieren können.
Konfliktfähigkeit: Auseinandersetzungen aufnehmen und konstruktiv bewältigen können. Eine faire Streitkultur aufbauen und umsetzen können. Aber auch Konflikte vermeiden können. Schlichten und vermitteln können.
Kooperationsfähigkeit: Mit anderen Menschen, Institutionen oder Netzwerken zusammenarbeiten können. Interessen anderer einbeziehen können. Aktiv nach Kompromissen suchen können.
Motivationsfähigkeit: Sich oder andere für die Umsetzung von Aufgaben erfolgreich anregen können. Sich für das eigene Projekt ohne äußeren Anreiz einsetzen können.
Teamfähigkeit: Mit anderen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten und die eigenen Fähigkeiten konstruktiv einbringen können. Faires und kollegiales Verhalten zeigen können.
Verantwortungsbereitschaft: Aufgaben übernehmen, Stellung beziehen und dafür auch gegenüber anderen Personen einstehen können." (ebd., S. 14)

Ergänzende Beispiele aus dem Kompetenzfeld „Methodenkompetenzen / instrumentelle und gestaltende Handlungsfähigkeit" fallen wie folgt aus:
„Gestaltungsfähigkeit: Sich oder etwas in eine bewusst gestaltete Form bringen können.

Lernfähigkeit: Den eigenen Lernprozess selbstständig gestalten können. Gegenüber Neuem aufgeschlossen sein und sich Wissen und Fähigkeiten in angemessener Zeit aneignen können.
Organisationsfähigkeit: Für die Durchführung einer Arbeit oder Aufgabe eigenständig die verfügbare Zeit, die beteiligten Personen und die vorhandenen Hilfsmittel berücksichtigen können und die Arbeitsabläufe strukturieren, ordnen; Prioritäten setzen können.
Präsentationsfähigkeit: Sich oder etwas eigenständig vorstellen, zeigen oder in Szene setzen können.
Problemlösefähigkeit: Probleme selbst erkennen, analysieren und bewältigen können." (ebd., S. 15)

Diese Kompetenzen gehen teilweise auf die Schlüsselkompetenzen der OECD bzw. das „DeSeCo-Projekt" zurück.

Im dazugehörigen „Praxisleitfaden" werden anhand der Sparte „Tanz" die drei Kompetenzfelder inhaltlich nach den oben dargestellten Teilkompetenzen konkret beschrieben – zum Beispiel:

„Autonomie: Einen eigenen Tanzstil entwickeln. Die eigene tänzerische Entwicklung steuern können. Eigenständige Parameter für Tanzstücke entwickeln und vor anderen behaupten können." (ebd., S. 16ff.; s. Anhang)

In der „Praxisanalyse" wird ein Raster erstellt, das drei Spalten aufweist und zwar „Tätigkeitsbereich", „Beschreibung konkreter Tätigkeiten" und „Mögliche Kompetenzen". Für die zweite Phase der Beobachtung gibt es Leitfragen der Beobachtung, die sowohl die Fachkräfte als auch die Jugendlichen erhalten.

Für die Fachkraft lauten die Fragen:

„Was haben wir heute gemacht? (Geschehensabläufe, Phasen dokumentieren)
Dann für jeden Jugendlichen überlegen:
1. Bei welcher Tätigkeit hat er / sie sich heute besonders engagiert?
2. Hat er / sie etwas gezeigt / getan, was er / sie vorher noch nicht gezeigt getan hat?
3. Hat er / sie etwas besonders gut gemacht (auch im Vergleich zu seinem sonstigen Verhalten)?

4. Gab es bestimmte Rollen bzw. Aufgabenverteilungen in der Gruppe?
5. Wenn Sie sich in den Jugendlichen hineinversetzen: Was, glauben Sie, hat ihm / ihr an sich selbst heute besonders gut gefallen?" (ebd., S. 25)

Bei der Selbstbeobachtung durch den Jugendlichen werden analog folgende Leitfragen gestellt:

„1. Was haben wir heute gemacht?
2. Bei welcher Tätigkeit habe ich mich heute besonders engagiert?
3. Habe ich etwas gezeigt / getan, was ich vorher noch nicht gezeigt / getan habe?
4. Habe ich etwas besonders gut gemacht (auch im Vergleich zu meinem sonstigen Verhalten)?
5. Was hat mir heute an mir besonders gut gefallen?" (ebd.)

Als Hilfestellung gibt es ein Beobachtungsprotokoll, das eine Möglichkeit zur Dokumentation der Beobachtungen in einem Raster bereithält. Dabei wird der Kopf mit Name, Projekt / Aktivität und Besonderes ausgefüllt, die drei Spaltenüberschriften lauten „Beobachtung", „Beschreibung der Fähigkeit, die der Jugendliche in dieser Situation gezeigt hat" und „Sichtbar werdende Kompetenz".

Das sogenannte Herzstück des Nachweisverfahrens ist das Gespräch zwischen der Fachkraft und der / dem Jugendlichen. Sie sprechen gemeinsam über das künstlerische-kulturelle Projekt und über die Beobachtungen. Dabei benennen sie auch die Erfahrungen mit den eigenen Kompetenzen:

„Die Fachkraft unterstützt den Jugendlichen dabei, die eigenen Stärken und Kompetenzen zu erkennen und zu benennen. Seine Hautaufgabe liegt darin, in einer entspannten Atmosphäre den Jugendlichen zu ermutigen, über sich selbst ins Gespräch zu kommen. Die Begriffe Kongruenz (Echtheit), Akzeptanz (Wertschätzung) und Empathie (Einfühlungsvermögen in die Erlebniswelt des Jugendlichen) sind die wichtigsten Merkmale in der Haltung, die die Fachkraft einnimmt." (ebd., S. 27)

Das Projekt wird noch einmal nachvollzogen, bevor eine Reflektionsphase die eigenen Erfahrungen betrachtet und die Fachkraft ein Feedback persönlich formuliert und äußert. Es gilt das Prinzip Augen-

höhe; es geht nicht darum, dass beide sich einigen müssen, sondern sie tauschen ihre Sichtweisen in einem ergebnisoffenen Gespräch aus. Eine gut strukturierte Vorbereitung hilft. Bereits die Einladung zum Gespräch solle den Jugendlichen den Eindruck vermitteln, dass der Fachkraft das Gespräch wichtig sei.

Der Dialog wird unterteilt in fünf Phasen – und zwar der Kontaktphase, der Informationsphase, der Argumentationsphase, der Bilanzierungsphase und dem Gesprächsabschluss. Dabei solle man sich auf drei bis vier Kompetenzen beschränken, die mit dem Jugendlichen besprochen werden. Schließlich wird auf die Frage: „Welche Aspekte der vorher besprochenen Kompetenzen sollen im Kompetenznachweis Kultur dokumentiert werden?" klar geantwortet: „Die ‚Entscheidungshoheit' darüber liegt beim Jugendlichen!" (ebd., S. 28)

Dieser Punkt der „Mitbestimmung des Jugendlichen" ist auch für die außerschulische Politische Bildung von Relevanz. Der Weg ist das Ziel – auch in einer demokratischen Form des Bildungsprozesses und der Erstellung von Kompetenznachweisen.

Im vierten Schritt des Nachweisverfahrens, der „Beschreibung", sollen exemplarisch die Fähigkeiten und Kompetenzen des Jugendlichen herausgestellt werden, auf die man sich im „Dialog" geeinigt habe. Konkret besteht der Kompetenznachweis Kultur aus zwei Seiten; zum einen vermerkt er die Daten des Jugendlichen und die Beschreibung des Projektes, auch die Einrichtung und ihre kulturpädagogischen Ziele können genannt werden. „Die zweite Seite des Nachweises beschreibt diese Kompetenzen ausführlicher. Außerdem können hier geeignete Zitate der Jugendlichen einfließen." (ebd., S. 31)

Der Kompetenznachweis Kultur ist sehr ausdifferenziert und kann in der Beschreibung der einzelnen spartenübergreifenden Kompetenzen eine sehr gute Anregung für die außerschulische Politische Bildung darstellen.

4.6 KAB-Kompetenz-Entwicklungs-Programm

Die KAB bietet ein komplexes „Kompetenz-Entwicklungs-Programm" an. Ein Schaubild mit dem Titel „Kompetenzinventar" gibt einen

Überblick über die kleinteilig vorgeschlagenen Kompetenzen (s. Anhang). Sie sind nach den vier Kompetenzfeldern „Selbstkompetenz", „Sozialkompetenz", „Methodenkompetenz" und „Handlungskompetenz" eingeteilt und zugeordnet. Das KAB-Institut für Fortbildung & angewandte Sozialethik (kifas gGmbH) ist der Anbieter.

In einer Modulübersicht werden die Teilkompetenzen Lernsektoren zugeordnet. Zudem wird eine „Lernform", sei es Seminar, Training, Workshop, Supervision, Teamcoaching oder Vortrag usw., entsprechend vorgeschlagen. Es wird zudem eine Übersicht des Zugangs zu den entsprechenden Maßnahmen vorgestellt, z. B. offen für Alle oder nur KAB-Mitglieder oder KAB-Funktionär/-innen. Auch der Lernort wird angegeben. Dezentral oder zentral, regional oder nur auf Bayern begrenzt, so lauten die Zuordnungen. Die jeweiligen Anbieter werden ebenfalls entsprechend der Maßnahme benannt: externer Coach, die kifas gGmbH, Hauptamtliche des Diözesanverbandes usw.

Hier einige Beispiele:
Aus dem Kompetenzfeld „Selbstkompetenz" wird die Teilkompetenz „A.1 Selbstmanagement" u. a. aufgeteilt in:

Lernsektor	Lernform, Zugang Lernort,		Anbieter
A.1.1			
Thema: Work-life-balance,	Workshop	Alle, Dezentral,	Ext. Coach –
Gestaltung und persönliche			
Entwicklung			
A.1.2 /C.1.2			
Arbeits-und Zeitmanagement	Training	Alle, Dezentral	
A.1.3			
Meine Bereitschaft, Handlungs-	Workshop	Alle, Zentral	
Spielräume zu nutzen (Selbstcheck)	2 Doppelstd.	München	
A.1.4			
Wege zur eigenverantw.	Supervision	KAB-Funktionäre	
Steuerung von Arbeitsaufgaben	2 Doppelstd.	Zentral, Regional	Externer Sup.

(vgl. KAB- Bildungswerk München 2008, S. 2)

Aus dem Kompetenzfeld „Sozialkompetenz" wird die Teilkompetenz „B.1 Kommunikationsfähigkeit" folgendermaßen aufgeschlüsselt:

„B.1.1 Rhetorik & Vortragsgestaltung
B.1.2 Argumentations- und Statementtraining

B.1.3 Gesprächsführung in Partner- und Kleingruppensituationen
B.1.4 Gesprächsführung in der Moderation & effektive Leitung von Besprechungen
B.1.5 / B.2.1 Aktive und passive Kritikfähigkeit
B.1.6 Unangenehme Situationen kommunikativ bewältigen
B.1.7 Kreativ und anders wahrnehmen" (ebd., S. 4)

Aus dem Kompetenzfeld „Methodenkompetenz" werden C.8 („Gestaltung von Lernprozessen") folgende Unterpunkte zugeordnet:

„C.8.1 Lernwege / Lernformen / Lernen im Erwachsenenalter / Lerntypen
C.8.2 Lehrverhalten und Lehrmethoden (Selbstcheck)
C.8.3 Inhaltliche Konzeption von Bildungsveranstaltungen / Bildungsreihen / Lernmaterialen nach QES-T
C.8.4 Funktion und Anwendung QES-T
C.8.5 Organisation, Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten unter QES-T
C.8.6 Funktion und Anwendung KEP" (ebd., S. 9)

Diese Angebote sind bis auf C.8.6 ausschließlich für KAB-Funktionäre (wie sie KAB-intern genannt werden).

Diese Eingrenzung gilt nicht für ein weiteres Beispiel aus dem Kompetenzfeld „Methodenkompetenz". Unter Punkt „C.10 Moderations- und Präsentationstechniken" werden nachfolgende „Lernsektoren" aufgezählt:

„C.10.1 Einstieg in die Moderationstechnik: Moderationszyklen entwickeln
C.10.2 Moderieren von Sitzungen, Workshops und Großveranstaltungen
C.10.3 Diskussionen leiten
C.10.4 Wichtige Präsentationstechniken beherrschen
C.10.5 Präsentieren von Prozessen und Ergebnissen" (ebd., S. 10)

Aus dem Feld „Handlungskompetenz" wird die Teilkompetenz „D.1 Initiative ergreifen" in folgende „Lernsektoren" aufgeschlüsselt:

„D.1.1 Wo liegen meine Energiequellen – wo meine Antriebsbremsen? Wirke ich auf andere inspirierend? (Selbstcheck)

D.1.2 Neue Impulse zu mehr Initiative entwickeln: Meine persönliche Vorhabenliste für bessere Impulse
D.1.3 ‚Spiel-Räume' erfassen – Offenheit für Innovationen entwickeln (inkl. Selbstcheck)
D.1.4 Umfang mit Fehlern – Akzeptanz von Fehlern
D.1.5 Grundkonzepte experimentellen Arbeitens: Ändern – Kombinieren – Vermindern – Vermehren – Entlehnen – Anpassen" (ebd., S. 11)

Außerhalb der vier oben beschriebenen Felder wird durch das „KEP-Kompetenz-Entwicklungs-Programm" ein fünftes Feld vorgeschlagen, das sich stark mit den Verbandsanliegen und der konkreten Politischen Bildung befasst. Darum werden sie hier ausführlich dargestellt:

„E.1 Verbandspositionen / Verbandsstruktur
E.1.1 KAB-Grundsatzprogramm (Bildungs- und Aktionsbewegung / KAB ist Kirche / Internationale Bewegung)
E.1.2 Leitbild des Diözesanverbandes
E.1.3 Gesundheitskonzept(e)
E.1.4 Tätigkeitsgesellschaft / Neues Verständnis von Arbeit (Triade) / Zukunft der Arbeit
E.1.5 Alterssicherungsmodelle: Schwerpunkt KAB-Modell
E.1.6 Strukturwissen Verband (Aufbau / Ablauforganisation / Kommunikation)

E.2 Politische Vorgänge
E.2.1 Parteiensystem in Deutschland / Demokratie in Parteien / Politikinteresse
E.2.2 Parlamentarische und außerparlamentarische Entscheidungswege (z. B. Gesetzgebung / Volksbegehren)
E.2.3 Gestaltungsräume in der Verflechtung von Wirtschaft und Politik / Lobbyismus
E.2.4 Auswirkungen der Globalisierung / Internationale Finanzmärkte
E.2.5 Verhältnis Nationalstaat / Europa
E.2.6 Rolle von Verbänden und Initiativen in Deutschland
E.2.7 Rolle der Gewerkschaften heute

E.3 Christliche Gesellschaftsethik
E.3.1 Sozialenzykliken (Soziale Fragen heute)
E.3.2 Prinzipien der kirchlichen Soziallehre und soziale Ideologien

E.3.3 Biblisch-theologische Grundlagen / Option für die Armen
E.3.4 Christliche Grundwerte und öko-soziale Bewegungen
E.3.5 Kirchen als Arbeitgeber

E.4 Grundlagen Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
E.4.1 Sozialstruktur Deutschlands
E.4.2 Soziale Mileus / Soziale Schichtung / Armut und Reichtum
E.4.3 Grundzüge von Volks- und Betriebswirtschaft
(Schwerpunkte: Steuern / Subventionen / Kapitalgesellschaften)

E 5 Wirtschaftspolitik
E.5.1 Prinzipien Sozialer Marktwirtschaft
E.5.2 Neoliberale Wirtschaftsmodelle
E.5.3 Alternative Wirtschaftsmodelle / Nachhaltiges und gerechtes Wirtschaften
E.5.4 Ethische Orientierung für die Marktwirtschaft / Soziale Verantwortung der Unternehmen
E.5.5 Funktionen und Defizite der Arbeitsmärkte / Arbeitsmarktpolitik

E.6 Bildungspolitik
E.6.1 Bildung als Menschenrecht
E.6.2 Bildungspolitische Eckpunkte in Deutschland und Europa / Ziele aktueller Bildungspolitik
E.6.3 Bildungssystem und Beschäftigungssystem: Absicherung von Ausbildung und staatlicher Weiterbildungsförderung

E.7 Sozialpolitik
E.7.1 Verteilungsgerechtigkeit und gerechte Steuerpolitik
E.7.2 Generationenvertrag und Alterssicherung
E.7.3 Gesundheitspolitik
E.7.4 Familienpolitik / Vereinbarkeit Familie und Beruf

E.8 Arbeits- und Sozialrecht
E.8.1 Grundlagen betrieblicher Mitbestimmung / Betriebsverfassungsgesetz
E.8.2 Zentrale Arbeitsgesetze
E.8.3 Kirchliches Arbeitsrecht
E.8.4 Kollektives Arbeitsrecht / Grundzüge Tarifvertragsrecht / Arbeitszeitmodelle

E.8.5 Prekäre Arbeitsverhältnisse
E.8.6 Mobbingprävention als Bestandteil von Betriebsvereinbarungen
E.8.7 SGB I – III Allgemein
E.8.8 SGB V – Gesetzliche Krankenversicherung (GKV)
E.8.9 SGB VI – Rentenversicherung
E.8.10 SGB III Regelungen zur Arbeitsförderung" (ebd., S. 13-17)

Zum Kompetenz-Entwicklungs-Programm gehören „Persönliche Einschätzungsbögen", die den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, ihre eigenen Kompetenzen einzuschätzen und zu bewerten. Für jedes der Kompetenzfelder gibt es jeweils eine Seite, die auszufüllen ist.

Jeder Bogen ist für eine Selbsteinschätzung oder eine Fremdeinschätzung geeignet. Es beginnt mit dem Namen der einzuschätzenden Person. Danach werden alle Teilkompetenzen in Aussagen über die Person „übersetzt", so dass Stärken und Schwächen erkennbar sind. Die Teilkompetenz selbst wird „insgesamt" auf einer Skala von 1 bis 7 eingeschätzt, wobei 7 den höchsten Kompetenzwert darstellt. In einem dritten Schritt kann die Einschätzung noch einmal reflektiert werden, mittels der Begründung in eigenen Worten. Da die Lernmodule entsprechend der Teilkompetenzen zugeordnet sind, können die Teilnehmenden, wenn sie Fortbildungsbedarf sehen, sofort Module kennzeichnen, die sie belegen möchten. In einem abschließenden Schritt werden die Werte in ein Kompetenzprofil übertragen. Hier sind wieder alle Teilkompetenzen aufgeführt und die Skalen 1 bis 7. So entsteht ein persönlicher „Kompetenzfingerabdruck". Auf einem zusätzlichen Bogen kann anhand aller aufgeführten Teilkompetenzen ein Themenwunsch des Teilnehmenden ergänzt werden.

Ein Beispiel aus dem Kompetenzfeld „Selbstkompetenz":

„A Selbstkompetenz
A.1 Selbstmanagement
So erlebe ich mich / So erlebe ich die Person: Name
– *Ich kenne meine eigenen Stärken und Schwächen in Arbeitsplanungund –durchführung*
– *Ich kann klare Ziele benennen und verfolge diese nachhaltig*

– *Es gelingt mir gut, Berufstätigkeit, Familie und Ehrenamt zu verbinden.*
– *Ich nutze knappe Zeitressourcen optimal*
– *Ich verfüge in allen Lebensbereichen über ein gutes Planungs-, Entscheidungs-, und Organisationsverhalten*

So schätze ich mein Selbstmanagement insgesamt ein. Skala von 1 bis 7.
So schätze ich das Selbstmanagement von (Name) ein. Skala von 1 bis 7
So begründe ich meine Entscheidung:
Aus dem Bereich 1.1 möchte ich folgende/s Modul(e) belegen… " (ebd., S. 1).

Das KEP-Kompetenz-Entwicklungs-Programm ist im hohen Maße für die Bedarfe der außerschulischen Politischen Bildung geeignet. Das sehr ausdifferenzierte Modell der Teilkompetenzen überlässt dem Teilnehmenden die Entscheidungsprozesse, wo und wie er noch an seinen Kompetenzen arbeiten möchte und es kann ein langfristiger Plan entworfen werden. Dieses Konzept ist zudem auch für die Weiterentwicklung von Ehrenamtlichen in Verbänden und Initiativen geeignet, die Fortbildungsbedarf sehen. Die Inhalte der Fortbildungen werden konkret benannt.

4.7 Kompetenzbilanz NRW: „Stärken kennen – Stärken nutzen"

Die Kompetenzbilanz NRW zielt auf berufliche und privat erworbene Kompetenzen und möchte die Stärken einer Person sichtbar machen. Diese Kompetenzbilanz arbeitet mit „Schlüsselkompetenzen", die unterteilt sind in Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Führungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Motivationsfähigkeit" (vgl. Weiterbildungs-Initiative NRW / Kompetenzbilanz NRW o. J.).

Vorab wird ein „Kurzcheck" erstellt, der einen Überblick über die persönlichen Vorlieben geben soll. In einer sechsstufigen Skala kann angekreuzt werden, wie man sich verhält oder was einen persönlich auszeichnet, z. B. von „Ich arbeite lieber allein" bis „Ich arbeite lieber mit anderen" oder von „Ich gehe eher schnell ein Risiko ein" bis „Ich vermeide eher jedes Risiko".

Jede Schlüsselkompetenz kann selbst mit Punkten bewertet werden: „kann ich sehr gut = 4 Punkte"; „kann ich gut = 3 Punkte"; „kann ich

nicht gut = 2 Punkte“ und „kann ich nicht = 1 Punkt“. Für die Gesamtpunktzahl gibt es eine Bewertung:

„Jede Checkliste ist so aufgebaut, dass links die Tendenz ‚Stärke‘ und rechts die Tendenz ‚Schwachpunkt‘ vorherrscht. Befinden sich mehr als 6 Kreuze in den beiden linken Spalten, haben Sie Ihre ‚Stärken‘ gefunden. Sind weniger als 4 Kreuze in den beiden linken Spalten, sollten Sie überlegen, ob Sie an dieser Fähigkeit arbeiten wollen.“ (ebd.)

Jede Checkliste hat zudem eine Spalte „ist mir wichtig“. Diese soll unbedingt mit ausgefüllt werden, da es Fähigkeiten gibt, die man „nicht gut“ beherrscht, aber über die man gerne verfügen möchte. Hier besteht dann der „Weiterbildungsbedarf“.

Für die Politische Bildung ist die Schlüsselkompetenz „Kritikfähigkeit“, hier gemeint als Kritik zu ertragen, sehr zentral. Die Kompetenzbilanz NRW schlüsselt diese auf in:

„– Kompromisse schließen
– Entscheidungen akzeptieren
– Nein sagen oder etwas ablehnen
– Streit schlichten
– Meinen Standpunkt verteidigen
– Heikle Themen ansprechen
– Probleme erkennen und mich ihnen stellen
– Kritik so ausdrücken, dass sie nicht verletzt
– Verstehen, dass andere Menschen anders denken als ich
– Fehler zugeben und daraus lernen“ (ebd.)

„Teamfähigkeit“ ist ebenfalls eine Schlüsselkompetenz und zwar mit den Unterpunkten:

„– Meine Unterstützung anbieten
– Hilfe von anderen annehmen
– Zuhören
– Ohne Vorurteil mit anderen umgehen
– Zwischen anderen vermitteln
– Mit anderen planen und Abmachungen treffen
– Kompromisse schließen

– *Auf andere zugehen*
– *Verantwortung übernehmen*
– *Den Gedanken der anderen folgen und ihnen meine Gedanken mitteilen"* (ebd.)

Die Kompetenzbilanz NRW bietet abschließend eine Gelegenheit zur Selbstreflektion, um herauszufinden, wo und wie man weiter arbeiten bzw. weiterlernen möchte. Zum Weiterlernen wird ebenfalls eine Checkliste angeboten, die mit „stimmt" oder „stimmt nicht" angekreuzt werden soll:

„Am besten lerne ich:
– *Alleine*
– *Mit anderen*
– *Durch Bilder und Tabellen*
– *Wenn mir jemand etwas erklärt*
– *Wenn ich etwas aufschreibe oder aufzeichne*
– *Wenn ich das Prinzip verstanden habe*
– *Wenn ich alle Einzelheiten kenne*
– *Wenn ich etwas selbst ausprobieren kann*
– *Wenn ich zuhöre*
– *Wenn ich etwas lese" (ebd.)*

Ein selbst auszufüllender Aktionsplan und Notizen zur bewussten Suche von Hilfe und Unterstützung runden die Kompetenzbilanz NRW ab. Teile der Kompetenzbilanz NRW, vor allem auch das Prinzip der Selbsteinschätzung, lassen sich in der Politischen Bildung einsetzen.

4.8 Der Talentkompass NRW

Der ganzheitliche Ansatz des Talentkompasses hat die berufliche und persönliche Potenzialanalyse im Blick. Daraus soll ein „Aktionsplan" für weitere Schritte der Weiterbildung und / oder der beruflichen und privaten Planung erfolgen. Als „Mögliche Aktionen" werden gekennzeichnet:

„Ich informiere mich auf folgenden Internetseiten oder in folgenden Büchern / Zeitschriften über die für mich interessanten Tätigkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten: (…)

Ich spreche mit externen Berater/-innen über folgende Wünsche und Vorstellungen: (…)
Ich suche mir geeignete Seminar- und Trainingsmaßnahmen zu folgenden Themen: (…)
Ich spreche mit der / dem Aus- bzw. Weiterbildungsbetreuer/in in meiner Firma über folgende Themen: (…)
Ich besuche folgende Personen und spreche mit ihnen über ihre Tätigkeit oder über ihre Erfahrungen mit Weiterbildungsangeboten: (…)
Ich bespreche mit meiner /meinem Vorgesetzten folgende Themen (z. B. im nächsten Mitarbeitergespräch): (…)" (s. Link, S. 15).

Der Talentkompass ist weniger eine Kompetenzmessung, sondern vielmehr eine Anregung für die weitere Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebensweges. Da der Talentkompass vom „Landesinstitut für Qualifizierung NRW" herausgegeben wird und eine Aktualisierung ansteht, geht es insbesondere um die Weiterbildungsangebote im beruflichen Umfeld und weniger um die außerschulische politische Bildung; zudem ist der Talentkompass im Zusammenhang mit der „Kompetenzbilanz NRW" zu sehen.

Das Verfahren ist die Selbsteinschätzung, deren Ergebnisse in Gesprächen mit Dritten verifiziert und ergänzt werden können. In der Bilanz geht es um Persönlichkeitsmerkmale, Erfahrungen, Wissen und Kenntnisse. Zudem wird gefragt, wie man mit Menschen, Informationen, Tieren, Pflanzen und Gegenständen umgehen kann. In einem zweiten Schritt fragt man nach Wünschen im privaten und beruflichen Umfeld und nach Interessen und Werten. In einem weiteren Schritt wird ein „persönlicher Kompass" entwickelt, der die Potenziale des Probanden beschreibt. In Gesprächen sollen die verschiedenen Potenziale für neue persönliche und berufliche Schritte kombiniert werden und Ideen aufgeschrieben werden. Anschließend erfolgt der oben genannte „Aktionsplan".

4.9 Hybride Kompetenzerfassung nach KODE®

Für die Zwecke der außerschulischen Politischen Bildung erscheint das vom Centrum für Kompetenzbilanzierung vertriebene System KODE® recht komplex. Es wird in der professionellen Beratung von Unternehmen eingesetzt. „Für die Durchführung ist eine Fortbildung nötig, die

mit Lizenz ca. 1.800,- Euro kostet" (Flachmeyer u. a. 2010, S. 55). Das lohnt sich nur für große Träger oder große Bildungseinrichtungen. Die Mischung aus qualitativer und quantitativer Kompetenzerfassung macht dieses copyright-geschützte KODE-System attraktiv.

Die vier Basiskompetenzen – personale Kompetenzen, Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, Fach-und Methodenkompetenzen und Sozial-kommunikative Kompetenzen – werden in ihren Dispositionen definiert. Diese ließen sich ggf. auch auf Kompetenzerfassung in der außerschulischen Politischen Bildung übertragen (vgl. Erpenbeck 2012, S. 219). 64 Teilkompetenzen ergeben dann einen „Kompetenz-Atlas" (s. Anhang).

Dispositionen bilden unterscheidbare und diagnostizierbare Kompetenzen. Diese seien hier ausführlich zitiert:

„*– Personale Kompetenzen, die die Dispositionen sind, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. Selbsteinschätzungen vorzunehmen, produktive Einstellungen, Wertvorstellungen, Motive und Deutungen zu entwickeln, Motivationen und Leistungsvorsätze auf allen Ebenen zu entfalten und im Rahmen der Arbeit und anderen Tätigkeiten Kreativität zu entwickeln und zu lernen;*

– *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, die die Dispositionen sind, gesamtheitlich selbstorgansiert zu handeln, d. h. Initiativen und Umsetzungsanstrengungen von Individuen, Teams und Unternehmen / Organisationen zu aktivieren und in die Bewältigung von Vorhaben zu integrieren;*
– *Fach- und Methodenkompetenzen, die die Dispositionen sind, gedanklich-methodisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. einerseits, mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, andererseits Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher das gedankliche Vorgehen zu strukturieren;*
– *sozial-kommunikative Kompetenzen, die die Dispositionen sind, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich als Individuum, Team oder Unternehmen / Organisation mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich beziehungsorientiert zu verhalten, um gemeinsam neue Pläne und Ziele zu entwickeln.*" (ebd.)

Für eine kritische außerschulische Politische Bildung sind zwar viele Aspekte übertragbar, aber da das gesamte Tableau geschützt ist, können einzelne für die Politische Bildung nicht zutreffende Kompetenz-Bezeichnungen wie „Loyalität" oder „Akquisitionsstärke" nicht eingesetzt oder gemessen werden. Die Komplexität des KODE® und KODE®X-Systems ist zugleich das große Hindernis für einen Einsatz innerhalb der außerschulischen Politischen Bildung.

Annäherungen gibt es in dem Diskurs zur Nachhaltigkeit anhand der Begrifflichkeit „Gestaltungskompetenz". Grothe und Fröbel beziehen diese Diskussion allerdings wiederum auf Unternehmen und nicht auf die Politische Bildung. Weiter verweisen sie auf die UN-Dekade zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2004 bis 2014": In der Verbindung von Ökologie, Ökonomie und Sozialkulturelles entwickele sich das magische Dreieck der Nachhaltigkeit (vgl. Grothe / Fröbel in Erpenbeck 2012, S. 173ff.).

Sowohl Grothe / Fröbel als auch das BLK-Programm Transfer-21 für eine nachhaltige Entwicklung legen die oben ausgeführten OECD-Schlüsselkompetenzen als Referenzrahmen zu Grunde. Gestaltungskompetenz wird gleichlautend definiert – damit

„wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen." (BLK-Programm Transfer-21, S. 12).

Während das BLK-Programm Transfer-21 zehn Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz zuordnet, sind es bei Grothe / Fröbel lediglich acht. Alle zehn Teilkompetenzen sind mit der außerschulischen Politischen Bildung durchaus in Verbindung zu bringen, so dass man sagen kann, dass diese Kompetenzen dort erworben werden könnten:

„1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen, 2.

Vorausschauend denken und handeln, 3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln, 4. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können, 5. An Entscheidungsprozessen partizipieren können, 6. Andere motivieren können, aktiv zu werden, 7. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können, 8. Selbständig planen und handeln können, 9. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können, 10. Sich motivieren können, aktiv zu werden" (BLK-Programm Transfer-21, S. 12).

Auch die Teilkompetenzliste von Grothe / Fröbel ist mit außerschulischer Politischer Bildung zu erreichen:

„– Kompetenz vorausschauend zu denken
- *Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkulturelle Verständigung*
- *Kompetenz interdisziplinär zu arbeiten*
- *Partizipationskompetenz*
- *Planungs- und Umsetzungskompetenz*
- *Fähigkeit zu Empathie, Mitleid und Solidarität*
- *Kompetenz, sich und andere motivieren zu können"* (Grothe / Fröbel in Erpenbeck 2012, S. 179).

Durch das KODE®-System könne zukunftsfähiges, lebenslanges Lernen unterstützt werden. Neben den unternehmensspezifischen Nachhaltigkeitsstrategien könne personenspezifische Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Handeln angeregt werden. Letzteres wäre auch ein Ziel der außerschulischen Politischen Bildung:

„Ein Schwerpunkt in dem künftigen Weiterbildungsprogramm soll das Thema ‚Werte' haben. Hiermit soll erreicht werden, dass keinesfalls nur reines Fachwissen zum Thema Nachhaltigkeit vermittelt wird. Vielmehr sollen die Teilnehmenden die Notwendigkeit nachhaltigen Handelns verstehen, um auch aus eigenen Interessen zukunftsfähig zu handeln." (Grothe / Fröbel in Erpenbeck, S. 186)

KODE® und KODE®X seien geeignete Instrumente, um nachhaltiges Handeln messen und weiterentwickeln zu können.

John Erpenbeck gehört das Verdienst, ein handhabbares Instrument der Kompetenzmessung entwickelt zu haben. Dieses auf die außer-

schulische Politische Bildung zuzuschneiden, kann nur in Kooperation geschehen und würde Fragen nach der Finanzierung aufwerfen.

4.10 Internationale Nachweise des IJAB

Für Jugendliche im Alter zwischen 12 und 27 Jahren gibt es drei verschiedene Nachweismöglichkeiten, wenn sie an einem Projekt der internationalen Jugendarbeit teilgenommen haben – sei es als Teamer/-innen oder als Teilnehmer/-innen. Beispiele sind internationale Workcamps, der internationale Jugendaustausch, der Freiwilligendienst oder als Koordinator/-in eines Begegnungsprojektes.

„Die drei verschiedenen Nachweise dienen der Dokumentation des eigenen Engagements und der Lernerfahrungen in internationalen Projekten. Sie können für den persönlichen und beruflichen Werdegang verwendet werden." (www.nachweise-international.de/fuer-wen-sind-sie.html, Datum des Abrufs: 6. Januar 2013).

Der IJAB-Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. stellt die Nachweise aus, die mit dem Logo des jeweiligen Trägers ergänzt werden können. Online können die Träger entweder den Teilnahme-, Engagement-, oder Kompetenznachweis International ausfüllen.

a) Der Teilnahmenachweis International

Der einfachste der drei Nachweise ist der Teilnahmenachweis International. Er entspricht weitgehend den Teilnahmebestätigungen der Träger der internationalen Jugendarbeit. Inhalte und Bildungsziele eines internationalen Projektes werden beschrieben und der Träger kurz vorgestellt.

Neben Name des Teilnehmenden, Ort und Dauer des Projektes wird der Kompetenzerwerb konkret beschrieben unter besonderer Erwähnung des internationalen Ansatzes:

„Internationale Jugendarbeit, Internationale Begegnungen, Austauschprogramme und andere Projektformen der Internationalen Jugendarbeit eröffnen Jugendlichen interkulturelle Erfahrungsfelder, in denen sie

sich aktiv und selbstverantwortlich mit sich, mit Menschen aus anderen Kulturen und mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen können." (Nachweis International Teilnahme, www.ijab.de, Abruf, 6. Januar 2013)

b) Der Engagementnachweis International

Teilnehmende und Teamer/-innen von Projekten der außerschulischen internationalen Jugendarbeit können einen Engagementnachweis International erhalten. Er wird für das Mitwirken in einem Projekt oder auch für ein zeitlich längeres Engagement jeweils in unterschiedlichen Versionen ausgestellt. In der einfachen Variante bescheinigt er die Teilnahme an einem Projekt und ergänzt ein besonderes Engagement, das der Teilnehmende im Projekt gezeigt hat. Wie bei der Teilnahmebescheinigung wird die internationale Jugendarbeit besonders gewürdigt. Darüber hinaus wird das konkrete Projekt beschrieben in Verbindung mit den besonderen Herausforderungen. Daraus resultieren erwähnenswerte Kompetenzen wie die „Erweiterung der interkulturellen Kompetenz" oder „Stärkung der Kommunikationsfähigkeit" (Nachweise International Engagement, www.ijab.de, Abruf 6. Januar 2013).

Die Variante zwei nimmt Teamer/-innen in den Blick. Die ganzen Erfahrungsspektren von beispielsweise einer Leitung einer mehrsprachigen Gruppe, über Einsatz von Sprachen, Erwerb interkultureller Kompetenzen bis hin zu organisatorischen und sozialen Kompetenzen werden entsprechend der Inhalte des Projektes dokumentiert. Diese Dokumentation erinnert sprachlich an ein berufliches Zeugnis, insbesondere weil sie auch auf die Perspektive der weiteren Zusammenarbeit verweist.

c) Der Kompetenznachweis International

Als „Bildungspass" fungiert der Kompetenznachweis International. Hier kommt erstmals ein Nachweisverfahren zum Einsatz, der sehr kleinteilig gezeigte Kompetenzen individuell feststellt und dokumentiert.

„Er darf nur von zertifizierten KNI-Coachs vergeben werden. Teilnehmende und auch Teamer/-innen im Feld der Internationalen Jugendarbeit

können den Kompetenznachweis International gemeinsam mit dem KNI-Coach erarbeiten." (www.nachweise-international.de/welche-gibt-es/kompetenznachweis-international.html, Abruf, 6. Januar 2013)

In vier Schritten erarbeiten KNI-Coach und Jugendliche in einem internationalen Begegnungsprojekt den „Kompetenznachweis International". Bei der „Kompetenzorientierten Projektanalyse" werden die Anforderungen, die das Projekt an die Teilnehmenden bzw. Teamer/-innen stellt, beschrieben. Der Projektprozess wird in einem zweiten Schritt dokumentiert. Im Dialog zwischen Jugendlichen und KNI-Coach teilen beide Seiten ihre Beobachtungen über das Projekt. Der Nachweistext beinhaltet eine gemeinsame Beschreibung der beobachteten Kompetenzen im Kompetenznachweis International. Gerade durch das Prinzip der Selbst- und Fremdeinschätzung wird die Reflektionsfähigkeit des Jugendlichen angesprochen und gestärkt (vgl. www.ijab.de).

Die Kompetenznachweise International sind insbesondere für Partizipationsprojekte im internationalen Rahmen der außerschulischen Politischen Bildung sehr geeignet.

4.11 Youthpass

Im Rahmen der Jugendbegegnungen „Jugend in Aktion" wird der „Youthpass in Jugendbegegnungen" vergeben – sowohl für Maßnahmen des Jugendaustausches als auch für den Europäischen Freiwilligendienst.

„Einfach ausgedrückt ist Youthpass im Bereich Jugendbegegnungen ein Zertifikat, das die Teilnahme eines jungen Menschen an einem Jugendaustausch bestätigt. Außerdem beschreibt Youthpass die Aktivität an sich sowie die Beteiligung des jungen Menschen. Vielschichtiger ausgedrückt ist Youthpass im damit verbundenen politischen Zusammenhang ein Instrument zur Anerkennung nicht-formalen Lernens im Programm Jugend in Aktion." (Youthpass Handbuch, S. 51)

Die erste Seite des Zertifikates bestätigt die Teilnahme mit Name des Teilnehmenden, Geburtsdatum, -ort und -land. Zudem wird der Titel

des Projektes mit kurzem Inhalt genannt. Eine allgemeine Definition von Jugendbegegnungen folgt:

„Dieser Teil liefert wesentliche Informationen für Personen außerhalb des Jugendbereichs, da die Grundidee einer Jugendbegegnung erklärt wird. (…) Auf dieser Seite wird der Youthpass von einem/er VertreterIn der Organisation unterzeichnet, etwa von der zeichnungsberechtigten Person." (ebd., S. 53)

Auf der zweiten Seite des Zertifikats wird das Projekt sehr ausführlich beschrieben, um einen Einblick in die Lernmöglichkeiten zu bekommen.

„Darauf folgt eine Beschreibung der Hauptaktivitäten bzw. des Programms der Jugendbegegnung. Es gibt auch die Möglichkeit die Leistungen, die im Projekt erbracht wurden, anzugeben, wenn wichtige Ergebnisse des Jugendbegegnungsprojekts besonders hervorgehoben werden sollen. Außerdem besteht die Möglichkeit für das Projekt erhaltene Ko-Finanzierung zu erwähnen. Die letzten beiden Felder sind optional; wenn man keine speziellen Ergebnisse hervorheben möchte, erscheint dieser Punkt nicht auf dem Zertifikat." (ebd., S. 54)

Eine Person, die Projektverantwortliche ist, unterschreibt das Zertifikat. Diese zwei Seiten sollten ausreichen. Es gibt aber die Möglichkeit, im zweiten Teil des Youthpasses die individuellen Lernergebnisse der Teilnehmenden ausführlicher zu beschreiben. Hier ist die Anzahl der Seiten nicht beschränkt. Als Grundlage werden die Schlüsselkompetenzen verwendet, die im europäischen Rahmen erarbeitet wurden: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz und Kulturbewusstsein.

„Als nächsten Schritt muss man sich überlegen, unter welchen Schlüsselkompetenzen man die Lernerfahrungen anführt. (…) Am Ende des Zertifikats ist Platz für weitere Angaben, zum Beispiel von einem/r JugendarbeiterIn oder einer anderen Unterstützungsperson. Der / die Teilnehmer/-in unterschreibt dann das Zertifikat. Falls der Lernprozess

von einem Jugendarbeiter/-leiter oder einer anderen Person unterstützt wurde, unterschreibt diese/r das Zertifikat." (ebd., S. 55)

Ein Beispiel für die Anwendung des Youthpass mit Blick auf „Bürgerkompetenz" findet sich im Anhang.

4.12 Der Demokratieführerschein

Für konkrete Politische Bildung – sowohl schulisch als auch außerschulisch – steht der Erwerb des Demokratieführerscheines in Nordrhein-Westfalen. In 30 Unterrichtsstunden wird Theorie und Praxis vermittelt. Am Ende des Kurses stehen ein Multiple-Choice-Test und eine Projektpräsentation. Freiwillig kann man diesen Abschluss anstreben, der von den Industrie- und Handelskammern sowie vom Westdeutschen Handwerkstag in NRW anerkannt wird. In sechs Teile ist die Theorie aufgeteilt:

„1. Lebenswelt Stadt / Gemeinde / Schule / Arbeitsplatz - 2. Demokratie – ich mache mit!? - 3. Verhandeln und Reden - 4. Mein politisches ABC - 5. Meine Fragen an die Politik – Gespräche mit Mentor/-innen: meine/e Kommunalpolitiker/-in - 6. Demokratie: Mein Ausblick in die Zukunft" (s. Linkliste: Demokratieführerschein o. J., S. 2)

Politisches Wissen im Sinne von „policy" wird in der Theorie vermittelt, sei es Jugendpolitik, Soziales, Menschenrechte oder Umweltschutz. Politische Urteilsfähigkeit mit Blick auf die Kommunalpolitik wird erarbeitet. Ganz konkret wird zur politischen Handlungsfähigkeit angeregt. Ein Projekt soll im Rahmen des Erwerbes des Demokratieführerscheines vom Jugendlichen durchgeführt werden, sei es z. B. einen Treffpunkt zu organisieren oder den Stadtteil unter die Lupe zu nehmen.

Jugendliche zwischen 14 und 20 Jahren können den Demokratieführerschein erwerben. Das Zertifikat ist der Demokratieführerschein, der vom Landesverband der Volkshochschulen vergeben wird. Es wird mit Schulen kooperiert, die den Demokratieführerschein im Rahmen des Unterrichtes einführen können.

4.13 Die Jugendleiter/-in-Card (JULEICA)

Bundesweit einheitlich ist die Jugendleiter/-innen-Card gestaltet, die für ehrenamtliche Mitarbeiter/-innen in der Jugendarbeit vorgesehen ist. Sie soll die gesellschaftliche Anerkennung für das ehrenamtliche Engagement verdeutlichen. Die JULEICA ist zudem ein Qualifikationsnachweis:

„Die JULEICA bürgt für Qualität: Jede/-r JULEICA-Inhaber/-in hat eine Ausbildung nach festgeschriebenen Standards absolviert. Neben den bundesweiten Mindestanforderungen, die von der Jugendministerkonferenz 2009 beschlossen worden sind, hat jedes Bundesland ergänzende Qualitätsstandards, die z. B. die Dauer der Ausbildung regeln (bundesweit mind. 30 Stunden, in einigen Bundesländern bis zu 50 Stunden).“ (http://www.juleica.de/uploads/media/juleica_infos_02.pdf, Abruf 1. Februar 2013, S. 1)

Themen sind die Leitung von Gruppen, Rechts- und Organisationsfragen der Jugendarbeit oder Gefährdungstatbestände des Jugendalters.

„Darüber hinaus wird empfohlen, aktuelle Themen des Jugendalters und der Jugendarbeit wie Partizipation, Geschlechterrollen und Gender Mainstreaming, Migrationshintergrund und interkulturelle Kompetenz, internationaler Jugendaustausch und auch verbandsspezifische Themen zum Bestandteil von Ausbildungsstandards zu machen.“ (ebd., S. 1f.)

Weiter ist eine Erste-Hilfe-Ausbildung obligatorisch. Der jeweilige Träger vor Ort stellt die Karte aus, wenn er die Voraussetzungen geprüft hat. Ab 16 Jahren kann man eine JULEICA erhalten. Sie ist höchstens drei Jahre lang gültig und kann neu ausgestellt werden, wenn die Jugendlichen erneut eine Fortbildung absolvieren.

Jugendliche profitieren von der JULEICA, weil sie auch eine Legitimation gegenüber öffentlichen Stellen bedeutet. Regional unterschiedlich sind die Vergünstigungen, die mit der JULEICA verbunden sind:

„Die Palette der Vergünstigungen reicht vom kostenlosen Eintritt ins Schwimmbad bis hin zu Ermäßigungen beim Kino-Besuch. Bundesweit gibt es zur Zeit ca. 2.700 Vergünstigungen, die auf juleica.de eingetragen wurden.“ (ebd., S. 3)

Der Kompetenzerwerb in der Jugendarbeit ist ausführlich diskutiert und dargestellt worden (Düx u. a., 2008). Systematisch ist dies bisher nicht auf die JULEICA bezogen worden. Im Anhang findet sich ein Vorschlag vom Bayerischen Jugendring, der den Kompetenzerwerb in der Jugendarbeit im Zusammenhang mit der JULEICA beispielhaft beschreibt.

4.14 Der KOMPETENZCHECK Rheinland-Pfalz

Der Landesjugendring Rheinland-Pfalz hat eine eigene Kompetenz-Systematik entwickelt. Grundlage waren die Kompetenzen des DeSeCo-Projektes (s. o.). Vier Spalten beschreiben die Kompetenzkategorie, Einzelkompetenzen, Erkennungsmerkmale und Beispiele aus der Praxis, die die Anforderungen und typische Situationen beschreiben. Seit 2007 wurde durch den Landesjugendring Rheinland-Pfalz im Rahmen eines Bildungsgipfels an der Kompetenz-Systematik gearbeitet:

„Mit dieser Grundlage hat der Landesjugendring in Zusammenarbeit mit der AG Ehrenamt über knapp ein Jahr eine eigene, auf die Jugendverbandsarbeit angepasste Kompetenz-Systematik erarbeitet." (Landesjugendring Rheinland-Pfalz 2009, S. 9)

Für die Ermittlung und für die Reflexion von Kompetenzen wurden Merkmal- und Beispielkarten entwickelt.

Für die außerschulische Politische Bildung können u. a. folgende drei Beispiele eingesetzt werden: Unter „Sozialkompetenz" findet sich die Einzelkompetenz „Kommunikationsfähigkeit". Als „Erkennungsmerkmale" werden folgende Aussagen getroffen:

„– Ich kann Themen / Botschaften klar und deutlich formulieren und benennen
– Ich bin offen und diplomatisch in der Kommunikation
– Ich weiß Information und Wissen zu transportieren bzw. kann das Wissen und Können von anderen Personen vernetzen
– Meine verbale und nonverbale Kommunikation stimmen überein
– Ich kann zuhören
– Ich zeige Interesse am anderen, ich frage immer wieder aktiv nach

– *Ich bemühe mich bei einem Disput um die Herstellung einer Kommunikationsatmosphäre"* (ebd., S. 34)

Als konkrete Beispiele werden genannt:

„– Ich äußere Ideen, Meinungen, Themen, verständlich, z. B. auf kindgerechtem Niveau
– *Um den Umbau des renovierungsbedürftigen Jugendraumes voranzubringen, trage ich dem / der Bürgermeister/-in bzw. dem Gemeinderat das Anliegen vor*
– *Ich gehe aktiv und interessiert auf andere zu; ich spreche Personen an"* (ebd.)

Bei „Selbstkompetenz" kann die Einzelkompetenz „Leben und Handeln nach Werten" identifiziert werden. Die „Erkennungsmerkmale" dazu lauten:

„– Ich weiß Erlebtes zu interpretieren bzw. es auf Werte hin zu deuten
– *Ich informiere mich bewusst über Dinge / Themen, um eine eigene Meinung entwickeln zu können*
– *Ich hinterfrage Systeme / Dinge, weil sie mit meinen Werten / meiner Moralvorstellung nicht übereinstimmen*
– *Ich weiß, was mir wichtig ist für mein Denken und Handeln*
– *Ich lebe und handle aufgrund meiner humanistischen Werte und Weltanschauung*
– *Mir sind feste Strukturen bzw. ein fester Rahmen wichtig"* (ebd., S. 44)

Als „Beispiele" werden genannt:

„– Ich achte beim Einkauf und Kochen auf einer Selbstversorgerfreizeit darauf, dass die Produkte aus der Region sind und auch möglichst wenig Verpackungsmüll übrig bleibt
– *Ich setze mich dafür ein, dass Entscheidungen gemeinsam / demokratisch getroffen werden"* (ebd.)

Aus dem Bereich „Methodenkompetenz" ist „Reflexionsfähigkeit" eine mögliche Einzelkompetenz. Als „Erkennungsmerkmale" werden folgende Aussagen getätigt:

„– Ich denke gründlich über einen Sachverhalt oder eine Situation nach
– Ich erkenne verschiedene Gesichtspunkte
– Ich vergegenwärtige mir im Nachhinein Abläufe von Handlungen
– Ich analysiere mein eigenes Handeln / Verhalten
– Ich kann Situationen aus der Distanz / von außen betrachten
– Ich kann andere zum Reflektieren anleiten" (ebd., S. 51)

„Beispiele" werden folgendermaßen skizziert:
„– Ich setze mich regelmäßig mit dem / der zweiten Gruppenleiter/-in zusammen, um die Gruppenstunden zu reflektieren bzw. um zu überlegen, ob etwas verbessert werden muss
– Ich kenne ein Repertoire an Reflexionsmethoden, um eine Maßnahme mit den Teilnehmer/-innen auszuwerten" (ebd.)

Zahlreiche Kompetenzbeschreibungen aus dieser Kompetenz-Systematik sind für die außerschulische politische Bildung einsetzbar.

Zudem kann mit Hilfe der Kompetenzkarten ein Kompetenznachweis erstellt werden. Die Fachkraft stellt den Jugendlichen die Karten zur Verfügung, damit diese ihre Stärken selbst einschätzen können.

„Im zweiten Schritt wird die Fachkraft ihre Einschätzung der Kompetenzen im Dialog mit der Ehrenamtlichen formulieren und mit Hilfe des Kartensystems gemeinsam ein persönliches Kompetenzprofil erarbeiten. Nach dem Austausch der Selbst- und Fremdwahrnehmung und dem gezielten Herausarbeiten von den Kompetenzen, welche die Ehrenamtliche auszeichnen, vereinbaren die beiden einen weiteren Termin, um den von der Fachkraft schriftlich verfassten Kompetenznachweis abschließend zu besprechen." (ebd., S. 15)

Der KOMPETENZCHECK Rheinland-Pfalz ergänzt die JULEICA sinnvoll und kann für die außerschulische Politische Bildung eingesetzt werden.

5. Diskussion der Problemstellungen aus Sicht der Politischen Bildung, u. a. in Bezug auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

In der Definition von Kompetenz in Abgrenzung zu „Qualifikation" und „Bildung" wird dem Kompetenzbegriff Subjektorientierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Selbstorganisationsfähigkeit, Einbeziehung informeller Lernprozesse und Offene Normativität zuerkannt. Letztere ist problematisch mit Blick auf die außerschulische politische Bildung und Demokratielernen und kann wie folgt zusammengefasst werden:

„Offene Normativität: Der Begriff ‚Bildung" verweist im Gegensatz zum Kompetenz-Begriff auf eine bestimmte Wertebasis, d. h. auf ein normatives Menschenbild, welches durch Ideale wie Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation geprägt ist. Dieser übergeordnete kulturelle und gesellschaftliche Anspruch fehlt dem Kompetenzbegriff. Allerdings werden Normen auch beim Begriff der Kompetenz nicht völlig vernachlässigt, sie müssen jedoch erst ausgehandelt und definiert werden." (Strauch / Jütten / Mania 2009, S. 16)

Der Prozess der präzisen Zuordnung von Kompetenzdefinitionen mit Augenmerk auf die außerschulische Politische Bildung steht noch aus.

Mit Blick auf den Deutschen Qualifikationsrahmen bezeichnet Kompetenz,

„die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeit sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigens Erwähnung. (Im EQR hingegen wird Kompetenz nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben)." (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 8f.)

Methodenkompetenz wird aber in zahlreichen in dieser Studie dar-

gestellten Kompetenznachweisen, wie z. B. der DJI-Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement, dem Kompetenznachweis Kultur oder dem KEP-Kompetenz-Entwicklungsprogramm der KAB, mitaufgeführt. Nachweise sind nicht vollständig kompatibel zur DQR-Matrix, die aber offen angelegt ist. Methodenkompetenz wird als Unterpunkt zu Fachkompetenz begriffen.

Es handelt sich beim DQR um einen Referenzrahmen, der Qualifikationen, die gleichwertig, aber nicht gleichartig sind, in einer DQR-Matrix abbildet:

„Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR sollen alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung – jeweils einschließlich der Weiterbildung – einbezogen werden. Ebenso sollen Kompetenzen, die durch nicht-formales oder informelles Lernen erworben wurden, gleichberechtigt Eingang in den DQR finden. Bei ihnen handelt es sich um quantitativ und qualitativ außerordentlich bedeutende Bereiche." (ebd., S. 5)

Die Zuordnungen analog zu den acht Niveaus des DQR sind für die Kompetenznachweise schwierig. Der ProfilPASS hat vier Niveaus, die ggf. ausdifferenziert werden könnten; andere müssten neu definiert werden, um kompatibel zu sein. Bernhard Schmidt-Hertha geht wie folgt auf diesen Zusammenhang ein:

„Der ProfilPASS <ist> zur selbstreflexiven Erfassung erworbener Kompetenzen und individueller Entwicklungsmöglichkeiten konzipiert und somit ein Instrument zur Orientierung und Bildungsplanung der Lernenden selbst. Die Verwendung als Verfahren zur Zertifizierung von Kompetenzen ist hier nicht angedacht und bedürfte einer wesentlichen Weiterentwicklung bzw. Ergänzung des Instruments in Richtung einer stärkeren Spiegelung der Selbstberichte und Selbsteinschätzung an Fremdbeurteilungen und Textverfahren. Anregungspotenzial für die Zuordnung informell und non-formal erworbener Kompetenzen hat v. a. das im ProfilPASS angelegte vierstufige Kompetenzmodell, das allerdings primär die unteren Niveaustufen des DQR beschreibt." (Schmidt-Hertha 2011, S. 9)

Für die außerschulische Politische Bildung stellt sich mit Blick auf die

angeführten acht DQR-Niveaus die Frage, wie diese im Detail ausformuliert und so zu sog. Deskriptoren werden können.

Beispielsweise ist das Abitur laut Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) auf der Niveaustufe 5 angesiedelt; in anderen europäischen Ländern befindet sich die Hochschulreife zumeist auf der Stufe 4. Die außerschulische Politische Bildung wäre in der Situation, sich entweder an die KMK-Empfehlung zu halten oder eigene Niveaustufen zu entwickeln.

Für das Fach „Politik" sind bisher keine bundeseinheitlichen Bildungsstandards beschrieben worden, so wie es für Mathematik, Deutsch und die erste Fremdsprache geschehen ist. Das Politik-Fach ist zudem häufig in Fächern wie Gesellschafts- oder Sozialwissenschaften „aufgehangen". Mit Blick auf die Niveaustufen des DQR müssten gleichwertige Kompetenzen in der schulischen wie außerschulischen Politischen Bildung noch formuliert werden. Ergänzend sei hinzugefügt, dass die Einstufung analog zu den DQR-Niveaus für den Bereich der Fremdsprachen im non-formalen Weiterbildungsbereich leicht möglich sei, wo hingegen die außerschulische politische Bildung einen Eigensinn entwickele (vgl. ebd.).

Zurück zur DQR-Matrix und ihren Niveaustufen; sie reichen von Niveau 1:

„Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturieren Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung."

bis zu Niveau 8:

„Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet." (ebd., S. 6 und 7; s. auch Anhang)

Stufen 6, 7 und 8 entsprechen den Hochschulabschlüssen Bachelor, Master und Promotion.

Bisher ist mit dem Erreichen einer Niveaustufe des DQR kein Anspruch verknüpft:

„Alle beteiligten Akteure und Verantwortlichen halten einvernehmlich fest, dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaus des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzt. Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen eines Niveaus entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen." (ebd.)

Es geht vorrangig um die Vergleichbarkeit erzielter Kompetenzen, z. B. mit Blick auf die Mobilität innerhalb der Europäischen Union. Ob der Kompetenzerwerb in der außerschulischen Politischen Bildung für die Mobilität der Teilnehmenden sehr relevant ist, ist zu diskutieren.

Die außerschulische Politische Bildung und auch die Kompetenznachweise müssten der einheitlichen Struktur der DQR-Matrix angepasst werden. Deren *Fachkompetenz* beinhaltet „Wissen" und „Fertigkeiten". Die *Personale Kompetenz* umfasst „Sozialkompetenz" und „Selbständigkeit".

Beim *Wissen* wird die Tiefe und Breite beschrieben; dazu kommen die instrumentalen und systemischen *Fertigkeiten* sowie die Beurteilungsfähigkeit.

Die *Sozialkompetenz* umfasst die Team- und Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Die *Selbständigkeit* beinhaltet die Eigenständigkeit bzw. Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz.

Für die erwähnte Anpassung ist ein Blick auf die Kompetenznachweise in der außerschulischen Politischen Bildung, wie sie in Abschnitt 4 ausführlich dargestellt wurden, hilfreich; so ist beispielsweise *Kommunikationsfähigkeit* für die DJI-Kompetenzbilanz, KOBRA, den Kompetenznachweis Kultur und die Kompetenzbilanz NRW ein Kompetenzfeld.

Personale Kompetenzen werden im Rahmen der DJI-Kompetenzbilanz berücksichtigt, ebenso bei der Hybriden Kompetenzerfassung nach Kode®.

Teamfähigkeit wird im Kompetenznachweis Kultur, im KEP-Kompetenz-Entwicklungs-Programm der KAB und der Kompetenzbilanz NRW erhoben; letztere hat auch die Kategorie *Führungsfähigkeit* aufgeführt.

Wissen über politische Vorgänge wird beim KEP-Kompetenz-Entwicklungs-Programm der KAB vermittelt und abgefragt; die hier verankerten sieben Stufen der Selbst- und Fremdeinschätzung könnten den DQR-Niveaustufen angepasst werden.

Partizipationskompetenz, wie sie KODE® mit Blick auf die Gestaltungskompetenz vorschlägt, scheint im DQR schwer zu verankern sein.

Die strikte DQR-Matrix lässt keine Zuordnung von Teilkompetenzen zu. Es wäre nach dem bisherigen Stand der Diskussion willkürlich, wenn freie Träger dies vornehmen würden – denn: „Die Regeln der Zuordnung des DQR werden eigens entwickelt und in einem Handbuch niedergelegt." (ebd.)

Demokratische Mitbestimmung, wie sie im Verfahren des Kompetenznachweises Kultur vorgesehen ist, ist ebenfalls kein DQR-Kriterium. *Selbstwirksamkeit*, ein Begriff, wie er in der Demokratiepädagogik favorisiert wird (vgl. Rohlfs in Beutel u. a. 2012, S. 181ff.), trifft es vielleicht eher; doch „Selbstwirksamkeit" ist eine Eigenschaft aus der Sozialpsychologie, die vom DQR nicht abgebildet werden kann.

Die Autorin hatte in den 1980er Jahren die Gelegenheit, einen Jugendverband zu leiten und schätzt von daher den Kompetenzerwerb durch eine solche Tätigkeit als sehr hoch ein. Eine JULEICA (Jugendleitercard) gab es damals noch nicht. Diese hätte aber sicherlich zur Akzeptanz in Schule, Beruf und Gesellschaft beigetragen.

Die Einschätzungen der beim Deutschen Bundesjugendring (DBJR) für die JULEICA Verantwortlichen sind, was die Zuordnungsmöglichkeiten zum DQR angeht, optimistisch:

„Auf Basis der Zuordnungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen und deren Kategorien / Subkategorien wird für die Inhaber/-innen der JULEICA die Zuordnung auf der Niveaustufe 5 vorgeschlagen." (Weis o. J., S. 1)

Begründet wird dies vor allem mit einer hohen personalen Kompetenz und Selbstkompetenz, die man in der Jugendarbeit erwirbt. Das tatsächliche Wissen und die Fachkompetenz werden niedriger eingestuft, so dass im Mittel die Niveaustufe 5 erfolgt. Aus der Perspektive der Bundesebene ist es sicherlich verständlich, dass die jugendlichen Verantwortungsträger als so kompetent eingeschätzt werden. Auf Ebene der Bundesländer sowie regionaler Ebene sind diese Kompetenzen ggf. in Teilen bei den Engagierten vorhanden. Allerdings ist die JULEICA bisher ca. 100.000 Mal vergeben worden und sie kann in dieser Form noch kein Kompetenznachweis sein. Dazu müssten Deskriptoren entworfen und zugeordnet werden und auch ein dialogisches Prinzip von Selbst- und Fremdeinschätzung Einzug halten.

Insgesamt können die unterschiedlichen, teils langen Verfahren zur Erstellung der Kompetenznachweise nicht im DQR abgebildet werden. Diese gehören aber zu den pädagogischen Prinzipien und Eigenarten der Nachweise dazu. Zudem sind sie häufig mit Rechten der Entwickler und Anbieter verbunden, wie z. B. bei KODE®, beim KNI-Coach, im ProfilPASS-Berater, beim Kompetenznachweis Kultur oder beim Kompetenz-Entwicklungs-Programm der KAB München.

6. Ausblick

Die Anerkennung der non-formalen Bildung innerhalb des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), wie von einigen Trägern der Weiterbildung in einer Stellungnahme gefordert, hat ihren Niederschlag gefunden (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011). Wie allerdings die Einbeziehung konkret aussehen soll, muss weiter diskutiert werden.

Die Anregung der freien Träger, „Querschnittsprofile und -kompetenzen" im Rahmen des DQR als niveauübergreifende Kompetenzen zu verankern, ist mit Blick auf andere europäische Partner nachvollzieh-

bar, wenngleich die Umsetzung fraglich ist (vgl. Stellungnahme der Weiterbildung zum DQR 2009, S. 3). Der derzeitige Stand der Diskussion in den Arbeitsgruppen des DQR sieht keine Möglichkeiten, Teilkompetenzen zuzuordnen.

Die Stellungnahme hat aber auch bereits zu direkter Kritik geführt – listet diese doch

„nicht nur die üblichen gesellschaftspolitischen und ökonomischen Begründungen lebenslangen Lernens auf, sondern verlangt entsprechende Anerkennungsstellen, die die in der Weiterbildung vermittelten Kompetenzen definieren, bewerten und damit vergleichbar machen. Das mag vielleicht für beruflich verwertbare Weiterbildungsangebote diskutabel sein. Die Frage für die außerschulische politische Bildung aber bleibt, ob es wirklich sinnvoll ist, sich hier – zumal man bisher gar nicht zur Beteiligung aufgerufen wurde – hineindrängen zu wollen und damit die Standardisierung, Dauervermessung und inhaltliche Entleerung politischer Bildung weiter zu treiben." (Brokmeier / Ciupke, o. J., S. 4f.)

Die Autoren fürchten, dass durch die Bewertung von Kompetenzen und die Zuordnung zu den Niveaustufen des DQR die übliche Vielfalt der Angebote und die Heterogenität der Teilnehmenden in Frage gestellt werden:

„Welcher Niveaustufe ist etwa eine fünftägige Studienreise nach Israel zuzuordnen? Wie attraktiv ist eine solche Studienreise für Masterabsolventen (Stufe 7), wenn die Reise unterhalb dieses Qualifikationsstufe zugeordnet wird? Oder nehmen wir eine Tagung zum Thema Gentechnik? Eine Gedenkstättenfahrt nach Auschwitz mit Gesamtschülern? Der Erwerb des Demokratieführerscheins? Wie sollen sie verortet werden? Mischen sich weiterhin in Bildungsurlauben und anderen Veranstaltungen Menschen ganz unterschiedlicher sozialer, beruflicher und regionaler Herkunft oder nur noch Teilnehmer/-innen ein und derselben Kompetenzstufe? Soll es künftig in der politischen Bildung ein streng nach Niveaustufen und Kompetenzkriterien sortiertes Angebot geben? Wie werden die Trägerangaben zur Bewertung der Inhalte überprüft?" (ebd., S. 5)

An diesen Fragen wird deutlich, dass die außerschulische Politische Bildung einen Eigensinn hat, der vor allem mit Blick auf die Teilhabe

an der Gesellschaft und Demokratie einen sensiblen Umgang erfordert. Eine Einschränkung der zivilgesellschaftlichen Vielfalt und die Belastung der Arbeit kleiner Träger – diese Sorge wird hier deutlich formuliert.

Die Messbarkeit und Validierung sei umstritten. Kritisiert wird weiter die Engführung des Bildungsverständnisses. Prinzipiell gehe man von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff aus, wie ihn auch die Träger der Weiterbildung in ihrer Stellungnahme postulierten und der über den des DQR hinausweise:

„Diese Differenz verschärft sich noch mal bei der politischen Bildung. Während eine berufliche Qualifikation den Zugang zum Erwerbsleben eröffnet, verhält es sich in der Politik und der diskutierenden Öffentlichkeit so, dass jeder – unabhängig von seinen Kompetenzen und seinem Vorwissen – schon als mündiger Staatsbürger und damit der öffentlichen Teilhabe berechtigt vorausgesetzt ist. Auch in den Veranstaltungen der politischen Bildung sind Teilnehmende immer bereits als autonome Subjekte gedacht. Sie dürfen sich trotz unterschiedlicher Voraussetzungen, Kenntnisstände und Kompetenzniveaus äußern und beteiligen. Sie füllen nicht nur die Rolle der Lernenden aus, sondern sind auch zugleich Experten ihrer Lebenswelt, Anwälte ihrer Interessen, Konstrukteure einer künftigen Welt.“ (ebd., S. 6)

Helle Becker argumentiert, dass die Kompetenzdebatte bewusst den Lernenden in den Mittelpunkt stelle: „Die Output-Perspektive favorisiert einen offenen Lernprozess und Teilnehmerorientierung (...), ‚Kompetenzen‘ erscheinen hier als Hort des Eigensinn.“ (Becker o. J., S. 3) Sie beschreibt die Kompetenzen anhand der Schlüsselkompetenzen der OECD und von John Erpenbeck (s. o.). Zudem stellt sie das Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen von Oskar Negt vor, das sehr wohl Politische Bildung impliziere, sei es ökologische Kompetenz oder Utopiekompetenz. Ausführlich beschreibt sie die „Bürgerkompetenz“, wie sie die Europäische Union als Bezugsgröße zum EQR aufgenommen habe und 2005 vom Europäischen Rat und vom Europäischen Parlament definiert wurden (s. o.). Dies habe alles wenig mit Beschäftigungsfähigkeit und Anpassung zu tun:

„Um den Kreis zu schließen: Hier geht es weder um Beschäftigungsfähig-

keit noch um Anpassung und auch nicht um verzichtbaren Luxus. Hier geht es um grundlegende Kompetenzen, die durch politische Bildung zu erlangen sind, und zwar auch und gerade durch nicht-formale politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Die Tatsache, dass die deutsche Bildungspolitik und der formale Bildungsbereich (jenseits der Politikdidaktik) dies bisher – zumindest was den Nationalen Qualifikationsrahmen angeht – in uneuropäischem Beharrungswillen leugnet, kann daran langfristig nichts ändern." (ebd., S. 6)

Aus politikwissenschaftlicher Sicht ist fragwürdig, wenn Brokmeier und Ciupke feststellen, es wäre zu schwierig, unbestrittene Wissensbestände und -stufen des Politischen zu definieren, weil es kein „richtiges Wissen" in der Politik gäbe – „politisches Wissen ist nämlich extrem irrtumsanfällig und in normativer wie sachlicher Hinsicht kontrovers" (Brokmeier / Ciupke, o. J. , S. 7). Der Beutelsbacher Konsens hat diese Probleme ausführlich thematisiert und ausgeführt.

Politikdidaktiker haben ein Modell zur Politikkompetenz vorgelegt, das z. B. im schulischen und außerschulischen Bereich anwendbar wäre (Detjen / Massing / Richter / Weißeno 2012). Es werden unterschiedliche Kompetenzdimensionen behandelt – und zwar: Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und politische Einstellungen und Motivation. Zudem liefern die Autoren Anregungen für die Planung des Politikunterrichts. Die Bewertungsmaßstäbe werden den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht:

„Ein Unterricht, der sich an einer politischen Grundbildung (civic literacy) orientiert, will anwendungsorientiertes Wissen erzeugen und kein Wissen, das nur das zufällig vorhandene Alltags- bzw. Weltwissen verdoppelt oder das neben dem Alltagswissen unbenutzt koexistiert." (ebd., S. 131)

Dass „Emanzipation" als Ziel von Bildung schwer in Kompetenzdimensionen abzubilden ist, wird bereits im 5. Kapitel dieser Studie beschrieben. Allerdings ist „Emanzipation" nicht gleichzusetzen mit politischem oder bürgerschaftlichen Engagement, so wie es bei Brokmeier und Ciupke geschieht. Die Definitionen aus der Enquete „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements" sind aber hilfreich. Die weitgehend im Konsens beschriebenen Eigenschaften des Bürgerschaftlichen Engagements gehen davon aus, dass auch „Dage-

gensein“ zum bürgerschaftlichen Engagement dazugehöre (vgl. Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“, Bericht 2002, S. 89). In diesem Sinn ist Engagement auch politisch zu verstehen, weil es in der Öffentlichkeit stattfindet. Dass dieses bürgerschaftliche Engagement auch mit Kompetenzerwerb zu tun hat, steht außer Frage (vgl. Evangelische Kirche Deutschland und Zentralkomitee der deutschen Katholiken 2011, Kubisch 2009). Es ist nicht hilfreich, wenn mit Zynismen eine ernsthafte Diskussion „erschlagen“ werden soll und wie folgt formuliert wird:

„Der DQR müßte sich anmaßen, die Stufung der Emanzipation zu definieren. Dann allerdings dürften nur noch Promovierte Politik machen, denn dieser Titel garantiert die höchste Stufe der Erkenntnis, die Stufe acht des DQR.“ (Brokmeier / Ciupke, o. J., S. 7)

Davon kann bei der Einbeziehung der außerschulischen Politischen Bildung in den DQR keine Rede sein.

Die Befürchtungen mit Blick auf die Politische Bildung im allgemeinen, z. B. dass wirtschaftlich bestimmte Lebensverhältnisse die Verhaltensweisen der Teilnehmenden dominieren und diese z. B. als Kunden nach der Rendite ihrer Bildungsaktivitäten fragen, können zutreffen und sollten innerhalb der freien Träger kritisch diskutiert werden. Allerdings ist die freiwillige Ausstellung eines Kompetenznachweises und die freiwillige Einordnung in einen DQR-Referenzrahmen noch keine „Schuldbeziehung des Individuums zur Gesellschaft“. Im Gegenteil ist schon nach dem beschreibbaren „Outcome“ auch einer Veranstaltung der außerschulischen politischen Bildung zu fragen, wenn Teilnehmende Zeit und Geld für eine dieser Veranstaltungen einsetzen.

Weitgehend ratlos lässt einen auch diese Beschreibung zurück:

„Der DQR und ähnliche Trends der letzten Zeit lassen (…) Befürchtungen weiter wachsen. So wird mit dem Instrument des Profil-Passes und ähnlichen Kompetenz-Portefeuilles das ehrenamtliche Engagement (und damit implizit die Teilnahme an Veranstaltungen der politischen Bildung) nicht nur für die individuelle Behauptung im Berufsleben fungibel gemacht, sondern auch ein Gewöhnungsprozess implementiert, der aus dem wünschenswer-

ten Umstand des Interesses an öffentlichen Fragen und sozialer Verantwortung eine erwartbare Größe, ja individuelle Pflicht macht." (ebd., S. 8)

Die Befürchtung, dass die Freiheiten, wie die zivilgesellschaftliche Orientierung der Träger als „nichtstaatliche und politisch-weltanschaulich vielgestaltige Existenz" und die „Abwesenheit von staatlich bestimmten Lehrplänen", durch die Eingliederung in das System des DQR „erheblich Schaden nehmen" würde, kann nicht geteilt werden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme wird immer ein Kennzeichen der außerschulischen Politischen Bildung sein und könnte vielmehr sogar ein Leitbild für die schulische Politische Bildung werden.

Brokmeier und Ciupke gehört trotz alledem das Verdienst, die Selbstverständnisdebatte der außerschulischen Politischen Bildung mit Blick auf den DQR angeregt und wesentliche Pfeiler beschrieben zu haben. Verhandlungen zur Einbeziehung der außerschulischen Politischen Bildung in den DQR sollten die von den beiden Autoren vorgelegten kritischen Bemerkungen berücksichtigen.

Bernhard Schmidt-Hertha beschreibt in seiner Stellungnahme zum DQR ebenfalls die Eigenlogik der außerschulischen Politischen Bildung und deren Probleme:

„Demgegenüber sind die Bereiche der kulturellen, politischen und allgemeinen Bildung weit weniger strukturiert und als solche auch nicht trennscharf voneinander bzw. von anderen Bildungsbereichen abzugrenzen. Schon die Definition von kultureller und politischer Bildung scheint kaum unabhängig vom Verwertungskontext bestimmbar zu sein." (Schmidt-Hertha 2011, S. 2)

Das wesentliche Ziel sei ja die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Schmidt-Hertha nimmt auch die Risiken in den Blick, die vielfach artikuliert worden seien, verweist aber ebenso auf mögliche Chancen:

„Diese kommen insbesondere dann zum Tragen, wenn nicht die Bewertung oder Beurteilung von Personen und Programmen im Vordergrund steht, sondern die Erweiterung, Ergänzung und Optimierung von Lerngelegenheiten sowie die individuelle Förderung von Kompetenzentwicklungsprozessen." (ebd., S. 13)

Bei allen Diskussionen über die Vor- und Nachteile der Einbeziehung der außerschulischen Politischen Bildung in den DQR, steht zu Beginn zunächst einmal die Wahrnehmung der unterschiedlichen Ansätze zur Dokumentation von Lernleistungen. Dies ist hier in deskriptiver Form (s. insb. Abschnitt 4) geschehen.

Die Eigenlogik der Nachweise und die Eigenlogik des Feldes „außerschulische Politische Bildung" sind nicht unmittelbar miteinander zu verknüpfen. Es benötigt einen Konsens, welche Kompetenzen für die außerschulische Politische Bildung unverzichtbar sind. Der Bundesausschuss Politische Bildung ist der richtige Ort, um die Diskussion zu beginnen und fortzuführen.

Literatur / Links

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hrsg.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR), Bonn 2011.

Bayerischer Jugendring (Hrsg.): Information. Schlüsselqualifikationen in der Jugendarbeit, München o. J.

Beutel, Wolfgang / Fauser, Peter / Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung, Schwalbach / Ts. 2012.

BLK-Programm Transfer-21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Orientierungshilfe – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote, Berlin 2007

Brokmeier, Boris / Ciupke Paul: Außerschulische politische Bildung zwischen Deskriptoren und Niveaustufen. Zur aktuellen Debatte um den Deutschen Qualifikationsrahmen, o. O., o. J.

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement / Akademie für Ehrenamtlichkeit / Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Hrsg.): Kompetenzbilanzierung für freiwillig Engagierte – Was taugt für wen in welchem Kontext, Berlin o. J.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Hrsg.): Der Kompetenznachweis Kultur. Stärken sichtbar machen. Praxisleitfaden, 2. Aufl., Remscheid 2009.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Hrsg.): Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung, Remscheid o. J.

Detjen, Joachim: Von der Notwendigkeit kognitiver Anstrengungen beim Demokratielernen. In: Himmelmann, Gerhard / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung, Wiesbaden 2005, S. 286-298.

Detjen, Joachim / Massing, Peter / Richter, Dagmar / Weißeno, Georg: Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden 2012.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) / Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES): ProfilPASS. Stärken kennen - Stärken nutzen inkl. ePortfolio. 2., überarb. Auflage, Bielefeld 2012, © W. Bertelsmann Verlag, wbv.de/isbn/9783763950119.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement, München 2006.

Düx, Wiebken / Prein, Gerald / Sass, Erich / Tully, Claus J.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, Wiesbaden 2008.

Edelstein, Wolfgang / Frank, Susanne / Sliwka, Anne: Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Bonn 2009.

Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements" des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft, Bd. 4, Opladen 2002.

Erpenbeck, John (Hsrg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung, Münster / New York / München / Berlin 2012.

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) / Zentralkomitee der deutschen Katholiken (ZdK) (Hrsg.): Kompetent & qualifiziert: Wir engagieren uns! Dokumentation der zweiten Ökumenischen Tagung zum ehrenamtlichen Engagement in Kirche und Gesellschaft, Erfurt 2012.

Flachmeyer, Marcus / Harhues, Ortrud / Hanauer, Heike / Schulte-Hemming, Andreas (Hrsg.): Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen, Münster / New York / München / Berlin 2010.

Flachmeyer, Marcus / Schulte-Hemming, Andreas / in Kooperation mit dem Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement: Den Schatz der Erfahrungen heben. Kompetenzbilanzen und bürgerschaftliches Engagement, Schriftenreihe Praxisbücher Bd. 1, Münster 2013.

Gnahs, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente, Bielefeld 2010.

Grothe, Anja / Fröbel, Anke: Die Vermittlung von Gestaltungskompetenz für ein Nachhaltigkeitsmanagement unter Einsatz der Systeme KODE® und KODE®X zur hybriden Kompetenzerfassung. In: Erpenbeck, John (Hrsg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung, Münster / New York / München / Berlin 2012, S. 173-189.

Hafeneger, Bruno: Bildungsstätten – unverzichtbare, ungewöhnliche und originelle Bildungs-, Lern- und Erfahrungsorte. In: Außerschulische Bildung 2/3 – 2012, S. 180-187.

Henkenborg, Peter: Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Himmelmann, Gerhard / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung, Wiesbaden 2005, S. 299-316.

Himmelmann, Gerhard: Auf der Suche nach dem richtigen Weg zum Ziel: Förderung von Demokratiekompetenz in der politischen Bildung. In: Himmelmann, Gerhard /

Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung, Wiesbaden 2005, S. 245-257.

Himmelmann, Gerhard / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung, Wiesbaden 2005.

Jugend für Europa (Hrsg.): Youthpass …macht mehr aus Ihrem Leben, Handbuch, Bonn o. J.

Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): QUALIpass. Bildungspass Baden-Württemberg. Dokumentation der persönlichen und fachlichen Kompetenzen, Sersheim 2012.

KAB-Bildungswerk e.V. Diözesanverband München und Freising e.V., Katholische Arbeitnehmer-Bewegung (Hrsg.): KEP-Kompetenz-Entwicklungs-Programm, München 2008.

Kubisch, Sonja: Erläuterung der Ergebnisse des Dialogforums 7: Qualifizierung und Organisationsentwicklung für Hauptamtliche und Engagierte. In: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (Hrsg.): Nationales Forum für Engagement und Partizipation. Erster Zwischenbericht, Berlin 2009.

Landesjugendring Rheinland-Pfalz (Hrsg.): KOMPETENZCHECK. Entdecke deine Stärken, Mainz 2009.

Lange, Dirk: Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer politischen Lerntheorie. In: Himmelmann, Gerhard / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung, Wiesbaden 2005, S. 258-269.

Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach / Ts. 2010.

Rohlfs, Carsten: Bildungseinstellungen im Kontext demokratischer Schulqualität. In: Beutel, Wolfgang / Fauser, Peter / Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung, Schwalbach / Ts. 2012, S. 181-193.

Scherb, Armin: Demokratie-Lernen und reflexive Urteilskompetenz. In: Himmelmann, Gerhard / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung, Wiesbaden 2005, S. 270-285.

Schmidt-Hertha, Bernhard: Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung – Stellungnahme, o. O. 2011.

Stellungnahme zum Deutschen Qualifikationsrahmen der Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung, Bonn 2009.

Strauch, Anne / Jütten, Stefanie / Mania, Ewelina: Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld 2009.

Weis, Christian: Eckpunkte für eine beispielhafte Zuordnung der Jugendleiter/in-Card (JULEICA), Berlin o. J.

Weiterbildungs-Initiative NRW / Landesinstitut für Qualifizierung / Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen: Kompetenzbilanz NRW. Stärken kennen – Stärken nutzen, o. **O., O. J.**

Widmaier, Benedikt / Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach / Ts. 2011.

Links

www.demokratiefuehrerschein.de

www.deseco.admin.ch

www.deutscherqualifikationsrahmen.de

www.gib.nrw.de/service/downloads/kompetenzbilanz_nrw.pdf

www.ijab.de/aktivitaeten/qualifizierung-und-qualitaet/nachweise-international

www.juleica.de/uploads/media/juleica_infos_02.pdf

www.kobra-berlin.de

http://www.weiterbildungsberatung-nrw.de/fileadmin/redakteure/Dokumente_NRW/talentkompass_nrw_leitfaden.pdf

Linkliste Abruf 10. Februar 2013

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hrsg.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR), Abbildung: DQR-Matrix, Bonn 2011, S. 6 und 7. **Bayerischer Jugendring** (Hrsg.): Information. Schlüsselqualifikationen in der Jugendarbeit, Abbildung: Zuordnung Kompetenzen, München o. J., S. 5 und 6.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Hrsg.): Der Kompetenznachweis Kultur. Stärken sichtbar machen. Praxisleitfaden: Abbildung: Beispiel Tanz, 2. Aufl., Remscheid 2009, S. 18 und 19.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) / Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES): ProfilPASS. Stärken kennen – Stärken nutzen, inkl. ePortfolio, Abbildung: Niveaustufen, 2., überarb. Aufl., Bielefeld 2012, © W. Bertelsmann Verlag, wbv.de/isbn/9783763950119, S. 77 und 79.

Erpenbeck, John (Hrsg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Abbildung: Kompetenzatlas, Münster / New York / München / Berlin 2012 – siehe: http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=52

(Abruf: 1. Februar 2013)

Henkenborg, Peter: Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Himmel-mann, Gerhard / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissen-schaft, Pädagogik und politische Bildung. Abbildung: Demokratie-Lernen als Bedingung der Demokratie: Leitziel Mündigkeit und Demokratiekompetenzen, Wiesbaden 2005, S. 315f.

Jugend für Europa (Hrsg.): Youthpass …macht mehr aus Ihrem Leben, Abbildung: „Bürgerkompetenz" Handbuch, Bonn o. J., S. 67.

Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): QUALIpass. Bildungspass Baden-Württemberg. Dokumentation der persönlichen und fachlichen Kompetenzen. Abbildung: Zertifikate, Sersheim 2012, S. 4.

KAB-Bildungswerk e.V. Diözesanverband München und Freising e. V., Katholische Arbeitnehmer-Bewegung (Hrsg.): KEP-Kompetenz-Entwicklungs-Programm. Abbildung: Kompetenzinventar, München 2008, o. S.

Scherb, Armin: Demokratie-Lernen und reflexive Urteilskompetenz. In: Himmelmann, Gerhard / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung. Abbildung: Dimensionen der Demokratiekompetenz, Wiesbaden 2005, S. 272.

Bundesausschuss für Politische Bildung

Im Bundesausschuss Politische Bildung (bap) haben sich rund 30 bundesweit arbeitende Trägerverbände der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zusammengeschlossen.

Wofür setzt sich der bap ein?

Übergeordnetes Ziel des bap ist es, sich für die Entwicklung und Verbesserung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung durch Erfahrungsaustausch und Kooperation zu engagieren.

Der im bap organisierte Erfahrungsaustausch bezieht sich insbesondere auf folgende Themen:

- Bildungs- und förderungspolitische Herausforderungen
- Didaktisch-methodische Fragen der Politischen Bildung
- Aus- und Weiterbildung von haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen
- Bildungsplanung und die Wirkung von Politischer Bildung
- Zusammenarbeit mit anderen Bereichen der non-formalen Bildung

Über diese ganz konkreten Punkte hinaus setzt sich der bap ein für:

- Die Vertretung gemeinsamer Interessen der Politischen Bildung gegenüber dem Parlament, den Behörden und Ministerien.
- Die Sichtbarmachung der Leistungen der Politischen Bildung in der fachspezifischen und breiten Öffentlichkeit.
- Vertretung der Interessen der Politischen Bildung und in verschiedenen Gremien, im nationalen und internationalen Kontext.

Weitere Informationen zu einzelnen bap-Aktivitäten unter
www. bap-politischebildung.de

bap
Bundesausschuss Politische Bildung

bap
Bundesausschuss Politische Bildung

bap-Material 1/2014

Bundesausschuss für Politische Bildung
c/o Evangelische Akademie Deutschlands e. V.
Auguststraße 80
10117 Berlin