BAP - MAT

bap
Bundesausschuss Politische Bildung

bap-Material 1/2014

Expertisen zur

Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung

Impressum

Herausgeber:
Bundesausschuss für Politische Bildung
c/o Evangelische Akademien in Deutschland e.V.
Auguststraße 80
10117 Berlin

V.i.S.d.P.: Klaus Waldmann

Gestaltung:
Marie-Theres Pütz-Böckem, Agentur für Öffentlichkeitsarbeit, Bonn

© by bap
Berlin 2014 – 2. Auflage

Gefördert von:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Bundesausschuss Politische Bildung

bap-Material 1/2014

Expertisen zur

Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung

Vorwort Bundesausschuss für Politische Bildung

Kompetenz und Kompetenzorientierung sind Schlüsselbegriffe der aktuellen politischen, wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen. Das Thema der Kompetenzorientierung steht seit langem auf der Agenda der europäischen Bildungspolitik. Diese Debatte im europäischen Kontext hat den nationalen Diskurs angeregt. Formal ist es Ziel, erstens einen nationalen Kompetenzrahmen zur Vergleichbarkeit von Qualifikationen zu definieren. Zweitens aber auch dafür Sorge zu tragen, dass auch non formal und informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden.

Wenn Kompetenz und Kompetenzorientierung zentrale Schlüsselbegriffe innerhalb der Weiterbildung sind, stellt sich die Frage, was bedeutet das für die Profession der Politischen Bildung? Wie kann der Diskurs über einen adäquaten Kompetenzbegriff in der Politischen Bildung geführt werden? Was hat die Kompetenzdebatte mit Bildung, Validierung und Wirkungen Politischer Bildung sowie dem Selbstverständnis der Profession Politische Bildung zu tun?

Auf all diese Fragen reagieren sowohl die Politische Bildung als auch die Weiterbildung mit verschiedenen Ansätzen und Positionen. In der insgesamt sehr kontroversen Diskussion wird deutlich, dass viele Fragen einer Kompetenzorientierung in der non formalen Bildung bislang noch nicht geklärt sind.

Der Bundesausschuss für Politische Bildung (bap) hat den Diskurs über die Kompetenzorientierung auch zu einem seiner zentralen Aufgabenfelder gemacht. In der bap-Arbeitsgruppe „Grundsatzfragen der Politischen Bildung“ beschäftigen sich die Mitglieder dieser AG seit ca. drei Jahren intensiv mit der Frage, wie der „Streitfall Kompetenzen“ innerhalb der Profession diskutiert werden kann. Gleichzeitig hat die Arbeitsgruppe sich die Frage gestellt, ob und in wie weit der Diskurs über Kompetenzen aus fachlicher Perspektive zur Weiterentwicklung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung führen kann.

Bezogen auf den fachlichen Diskurs bestand eine Überlegung darin, zunächst zu sichten, welche Dokumentationsformen von Lernleistun

gen (und damit verbunden direkt und indirekt der vermittelten und erweiterten Kompetenzen) in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung derzeit bereits eingesetzt werden. Darüber hinaus war es eine weitere Überlegung, ausgehend vom Selbstverständnis der Profession der Politischen Bildung zu überlegen, wie perspektivisch geeignete Dokumentationsformen von Lernleistungen in der Politischen Bildung aussehen könnten.

Die im Folgenden dargestellten Expertisen von Prof. Dr. Benno Hafeneger und Anja Krieg zur „Kompetenzen in der non formalen außerschulischen poltischen Jugend- und Erwachsenenbildung" formuliert im Ergebnis Ansprüche an ein Anerkennungs-, Erfassungs- und Dokumentationsinstrument, das ggf. im Kontext der Politischen Bildung entwickelt werden könnte. Die Expertise von Dr. Reinhild Hugenroth „Dokumentation von Lernleistungen in der Politischen Bildung" legt umfassend dar, welche verschiedenen Dokumentationsformen in der „Community" bereits eingesetzt werden.

Die beiden Expertisen sollen, dass war die Überlegung des Bundesausschuss für Politische Bildung, den Diskurs über ein zentrales Thema in der Profession der Politischen Bildung initiieren und voran bringen. Neben der Veröffentlichung der beiden Expertisen ist geplant, den weiteren Diskurs über Fachveranstaltungen mit den in der Politischen Bildung tätigen haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sowie den Vertretern und Vertreterinnen der Organisationen der Politischen Bildung fortzuführen.

Insofern bieten die beiden Expertisen hoffentlich Anlass für eine weiterführende und konstruktive Auseinandersetzung.

Für den Bundesausschuss Politische Bildung

Barbara Menke
Mitglied des Vorstandes bap
Leiterin der AG-Grundsatzfragen des bap

Benno Hafeneger/Anja Krieg

Kompetenzen in der non-formalen außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Vorwort **8**

I. Rahmung des Feldes **9**
1. Bildungsverständnis 10
2. Lebensbegleitendes /-langes Lernen 14
3. Politische Bildung als Non-formale Bildungswelt 20
4. Bildungserfahrungen und -wirkungen 24
5. Pädagogische Professionalität 28

II. Kompetenzbegriff und -debatten **31**
6. Kompetenzkonzepte – ausgewählte Angebote 31
7. Erwachsenenbildung 39
8. Politikdidaktik 41
9. Politische Kompetenzen – Kompetenzen in der politischen Bildung 44

III. Kompetenzen – Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung durch Verfahren **47**
10. Interessen der Kompetenzerfassung 48
11. Kompetenznachweis – allgemein 50
12. Biographisch orientierte Verfahren 51
13. Kompetenzbestätigungen 52
14. Verhaltensbeobachtung 53
15. Dialogverfahren 54
16. Psychometrische Testverfahren 55

IV. Kompetenzen – Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung in pädagogischen Feldern **56**
17. Berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung 56
18. Weiterbildung – vier Handlungsfelder 58
19. Ehrenamt und Freiwilligenarbeit 59
20. Kinder- und Jugendarbeit 60

V. Kompetenzen – Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung der non-formalen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung **61**
21. Ansprüche an ein Anerkennungs-, Erfassungs- und Dokumentationsinstrument 62
22. Verfahrensvorschlag zur Anerkennung 64
23. Wissen, Können und Reflexion 65

Fazit **67**

Literatur **70**

Dr. Reinhild Hugenroth

Dokumentation von Lernleistungen in der Politischen Bildung

0. Einleitung **84**

1. Definitionen von Kompetenzen in der Politischen Bildung **86**

2. Kompetenzen für Demokratie und Politische Bildung **91**

3. Kompetenzmessungen in der Weiterbildung **97**

4. Mögliche Kompetenzerfassungen für die Politische Bildung **100**

4.1 Der ProfilPASS 100
4.2 Das Modell KOBRA 102
4.3 Der QUALIpass 104
4.4 DJI-Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement 106
4.5 Der Kompetenznachweis Kultur 107
4.6 KAB-Kompetenz-Entwicklungs-Programm (KEP) 113
4.7 Die Kompetenzbilanz NRW 119
4.8 Der Talentkompass NRW 121
4.9 Hybride Kompetenzerfassung nach KODE® 122
4.10 Internationale Nachweise des IJAB 126
4.11 Youthpass 128
4.12 Der Demokratieführerschein 130
4.13 Die Jugendleiter/-in-Card (JULEICA) 131
4.14 Der KOMPETENZCHECK Rheinland-Pfalz 132

5. Diskussion der Problemstellungen aus Sicht der Politischen Bildung, u. a. in Bezug auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) **135**

6. Ausblick **140**

Literatur / Links **146**

Anhang **151**

Benno Hafeneger/Anja Krieg

Kompetenzen in der non-formalen außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Expertise

bap
Bundesausschuss Politische Bildung

6

Vorwort

I. Rahmung des Feldes
1. Bildungsverständnis
2. Lebensbegleitendes /-langes Lernen
3. Politische Non-formale Bildungswelt
4. Bildungserfahrungen und -wirkungen
5. Pädagogische Professionalität

II. Kompetenzbegriff und -debatten
6. Kompetenzkonzepte – ausgewählte Angebote
7. Erwachsenenbildung
8. Politikdidaktik
9. Politische Kompetenzen – Kompetenzen in der politischen Bildung

III. Kompetenzen – Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung durch Verfahren
10. Interessen der Kompetenzerfassung
11. Kompetenznachweis – allgemein
12. Biographisch orientierte Verfahren
13. Kompetenzbestätigungen
14. Verhaltensbeobachtung
15. Dialogverfahren
16. Psychometrische Testverfahren

IV. Kompetenzen – Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung in pädagogischen Feldern
17. Berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung
18. Weiterbildung – vier Handlungsfelder
19. Ehrenamt und Freiwilligenarbeit
20. Kinder- und Jugendarbeit

V. Kompetenzen – Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung der non-formalen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung
21. Ansprüche an ein Anerkennungs-, Erfassungs- und Dokumentationsinstrument
22. Verfahrensvorschlag zur Anerkennung
23. Wissen, Können und Reflexion

Fazit

Vorwort

Die vorgelegte Expertise zu dem außerschulischen Bildungs- und Lernfeld „Politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ wurde im Auftrag des Bundesausschusses für politische Bildung (bap) erstellt. Mit Blick auf aktuelle Debatten und Prozesse, den Stellenwert und die Bedeutung sowie die empirischen Befunde dieses non-formalen Bildungsbereiches soll vor allem der Diskurs über die hier erworbenen Kompetenzen und deren mögliche Dokumentations-, Anerkennungs- und Nachweisverfahren vergegenwärtigt und erhellt werden.

Dass Bildung für den individuellen Werdegang, die gesellschaftliche und politische Entwicklung der Demokratie eine entscheidende Rolle spielt, dürfte kaum streitig sein. Klärungsbedürftiger ist die Frage, welche Rolle und welcher Beitrag dabei der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zukommen. In einer unübersichtlichen bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion soll die vorliegende Expertise dazu beitragen, die fachliche Diskussion und die spezifischen Herausforderungen des Aspektes „Kompetenz“ in diesem eigenständigen und originären Bereich der Bildungslandschaft transparent und überschaubar zu machen. Die Diskussion soll zugleich kritisch-konstruktiv aufgenommen und bewertet sowie mit möglichen (vorläufigen) Vorschlägen zur Dokumentation, Anerkennung und zum Nachweis von Kompetenzen versehen werden. Die Ausführungen sind als Material für die laufende Diskussion zu verstehen, und sie sollen helfen, die weiteren Klärungen und Umsetzungen zu fundieren – dazu werden abschließend erste Überlegungen angeboten.

Die Expertise wurde am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg im Arbeitsbereich „Außerschulische Jugendbildung“ (Prof. Dr. Benno Hafeneger und Anja Krieg, Diplom-Pädagogin) erstellt.

Marburg, im März 2013

Benno Hafeneger
Anja Krieg

I. Rahmung des Feldes

Das Feld der außerschulischen bzw. non-formalen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist als Element „lebensbegleitenden Lernens" in einer sich ausdifferenzierenden Bildungswelt mit vielfältigen Weiterbildungsmöglichkeiten in Bewegung.[1] Dies ist historisch nicht neu und reicht zurück bis in die „Gründungszeit" und Herausbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, weil das Feld und die Träger schon immer mit Wandel und Dynamik, mit den jeweiligen zeitbezogenen Herausforderungen und politischen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnissen, dann mit den Lebenslagen, Biografien und Bildungsmotiven der potenziellen Teilnehmer/-innen konfrontiert und verbunden waren. Diese Dimensionen bestimm(t)en wesentlich das Feld, das in politische und Trägerinteressen eingebunden ist, und deren Themen, Formate und Methoden sich wiederum im Horizont von Lebenswelten und Erfahrungen, öffentlichen und fachlichen Diskursen, wissenschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen – und immer auch im Horizont konkurrierender – Zeitdiagnosen herausbilden und begründen.

Diese angedeutete breite Rahmung und die vielschichtigen Einflussfaktoren gehören konstitutiv zu einem Bildungs-, Lern- und Erfahrungsfeld, dass sich in der Geschichte der Bundesrepublik – und hier vor allem seit den 1970er Jahren – vor dem Hintergrund der jeweiligen bundes- und landesgesetzlichen Regelungen in seiner derzeitigen Form und als unverwechselbares Profil herausgebildet hat. Dabei ist das Feld geprägt von den Merkmalen: Freiwilligkeit der Teilnahme, Pluralität von Trägern und Angeboten, Vielfalt von Themen, Formaten und Lernformen; einer sich sukzessive entwickelten Professionalisierung und herausbildenden pädagogischen Professionalität; einer Heterogenität von Praxisfeldern und Zielgruppen, Institutionen, Trägern, Fach- und Dachverbänden. Es ist konstitutiv mit der Herausforderung konfrontiert, immer wieder Teilnehmer/-innen

[1] Die Expertise bezieht sich ausschließlich auf die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung als non-formales Bildungsfeld und nicht auf die politische Bildung in Schulen oder der universitären Lehrerausbildung sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung, nicht auf politisches Lernen in informellen Kontexten und Lernwelten (z. B. Familie, Medien, Jugendarbeit, Vereine und Verbände) oder auf selbstorganisierte Kontexte wie Bürgerinitiativen, soziale Bewegungen und Protestkulturen (vgl. dazu Truman 2013).

neu zu gewinnen, Zugänge zu entwickeln und sie mit positiven („guten“) Erfahrungen der Bildungswirklichkeit zu motivieren wieder zu kommen. Diese Herausforderungen stimulieren und begründen die inhaltliche Produktivität, innovativen Prozesse und diskursive Lebendigkeit des Feldes.

Im Folgenden soll im ersten Teil zunächst das Feld der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung mit Blick auf wesentliche Merkmale, Debatten und Strukturen gerahmt und bilanziert werden. Im zweiten Teil wird auf den Kompetenzbegriff und die -diskussion im pädagogisch-bildenden Kontexten sowie auf Verfahren eingegangen, und in den folgenden Teilen werden dann Überlegungen zur Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung in ausgewählten Bereichen und dann für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung diskutiert.

1. Bildungsverständnis

Kompetenz ist in den aktuellen Bildungsdiskussionen ein zentraler Begriff, das gilt sowohl für die Schule als auch für die außerschulischen Handlungsfelder. Dabei markieren Begriffe und Fachbezeichnungen immer auch das disziplinäre, feldbezogene und professionelle Selbstverständnis, und sie sind als „Integrationsklammer“ (Scheidig 2013) zu verstehen, die eine abgrenzbare Identität gegenüber anderen Disziplinen, pädagogischen Feldern und professionellen Profilen markieren. Hier werden die Termini „Politische Erwachsenenbildung“ (als politische Bildung im Erwachsenenalter) und „Politische Jugendbildung“ (als politische Bildung im Jugendalter) für das lernende und sich bildende Subjekt favorisiert – weil sie auf „Bildung“, „Bildungsbemühungen“ bzw. den „Bildungsgedanken“ als zentralem Merkmal und Fokus zielen. Damit ist die non-formale politische Bildung ein Angebot und organisierter Ort sowie eine eigene Zeit für Lern- und Bildungsprozesse um politisches Denken und demokratischen politischen Verhaltens einzuüben. Jugendliche und Erwachsene werden hier als Subjekte über politische Zusammenhänge weitergehend informiert und sie können „Urteils- und Handlungsfähigkeit, Analysekompetenz, Kommunikations- und Kritikfähigkeit erwerben und Möglichkeiten der gesellschaftlichen Einflussnahme erkennen und nutzen“ (Scheidig 2013, S. 56).

„Bildung ist mehr als Schule“ (BJK et. al. 2002), und ihr geht es mit einem erweiterten – in neuhumanistischer Tradition, der Aufklärung und Emanzipation verpflichtet – Bildungsbegriff und -verständnis um die Befähigung von Menschen, zum Subjekt ihres eigenen Handelns zu werden und zu eigenständiger Lebensführung beizutragen. Bildung ist mehr als der Erwerb von Kompetenzen, weil Bildung dem Subjekt ermöglichen soll, sich selbst politische, soziale und gesellschaftliche Lebenszusammenhänge und Welten zu erschließen, zu erklären und zu verorten (vgl. Zirfas 2011). Ein solches ganzheitliches und subjektbezogenes, sich auf Deutungen und Aneignungsformen beziehendes Verständnis von Bildung ist nicht ausschließlich kognitiv orientiert, sondern beinhaltet auch soziale, emotionale und motorische Bildungs- und Lernprozesse sowie ein dynamisches Verständnis von Kompetenzerwerb mit offenen Lernhorizonten (vgl. Rauschenbach 2009; Grunert 2012). Cathleen Grunert (2012) geht es in der Denktradition des finnischen Pädagogen Yrjö Engeström um einen tätigkeitsorientierten Ansatz und Kompetenzerwerb bedeutet dann nicht nur „Anpassung an bestehende Strukturen und Regeln“, sondern „Veränderung bestehender Vorgaben über Widerspruchserfahrungen“ (S. 174), die mit Selbstwirksamkeitserfahrungen verbunden ist.
Mit dieser Perspektive geht es politischer Bildung folglich nicht um ökonomische Instrumentalisierung (Stärkung der Employability und des Humankapitals) oder staatsbürgerliche Verzweckung, um Verfügbarkeit für funktionale Interessen oder um enge Didaktisierungsversuche mit entsprechenden Vorstellungen über Lernen und Bildung. Ihr geht es um lebensweltliche Bezüge von Bildung, um individuelle Subjekt- und gesellschaftlich-politische Demokratieentwicklung, um den bzw. die politisch gebildete(n) Bürger/-in im Sinne eines Bildungsverständnisses wie es Reinhard Fatke und Hans Merkens (2006) anbieten:

„Wenn mit Bildung diejenigen Prozesse benannt werden, in denen sich der Mensch in wahrnehmender, denkender und handelnder Auseinandersetzung mit der Welt allseitig entfaltet, sind ein wesentliches Kennzeichen solcher Bildungsprozesse Erfahrungen von Differenz zwischen dem, was man ist, weiß, kann, darf usw., und dem, was man (noch) nicht ist, weiß, kann, darf usw. Wenn diese Differenz als Herausforderung erfahren wird, an der man wachsen kann, indem man sich ihr stellt und sich mit ihr auseinander setzt, und nicht nur als Aufgabe, die man be-

wältigen muss, dann ist eine notwendige Vorbedingung dafür gegeben, dass sich Bildung ereignen kann. In diesem Sinne lässt Bildung sich nicht erzwingen, sondern sie kann sich ereignen, wenn entsprechende Angebote und Situationen geschaffen werden, in denen sich der Mensch herausfordern lässt, sich mit der Welt und sich selbst auseinander zu setzen. Insofern sind Bildungsprozesse prinzipiell unabschließbar" (S. 10).[2]

Im Sinne reflexiver Prozesse der Selbstbildung und mit Bezug auf die je subjektiven Lernstrategien und erworbenen Lernmuster bedeutet Lernen aus der Perspektive des Subjektes nach Rudolf Egger (2008)

„im Sinne einer Anschluss- und Aneignungsperspektive in einem ersten Schritt neue Verbin dungen aufzunehmen, ohne die gemachten Erfahrungen dabei zu vergessen, meint die Schaffung von Situationen, innerhalb derer die Möglichkeit zur eigenen Strukturbildung, d. h. zur Vernetzung von bislang nicht Gesehenem, geschaffen werden kann" (S. 29).

Damit sind der Lebenszusammenhang, der Erfahrungs- und Wissenshintergrund sowie der „Eigensinn" bzw. sind die eigensinnigen Prozesse der Subjekte angesprochen, weil sie selbst als „Autor/-innen ihres Lebens" und mit ihren Lernmotiven entscheiden, warum und was sie lernen, sie sich zu bilden bereit und in der Lage sind. Entscheidend für das Gelingen von Bildungs- und Lernprozessen ist u. a. die produktive und aneignende Anschlussfähigkeit (das Passungsverhältnis) von – strukturierten und zugleich offenen – Lernsituationen/-aktivitäten an die bisherige Lernbiografie mit ihren Wissensbeständen, Wirklichkeitsbetrachtungen und -deutungen, Auffassungen über eigene Erfahrungen und „über die Welt". Dabei sind Bildungsvorgänge immer mit Irritationen und Krisen verbunden, die einen neuen bzw. erweiterten Wissenshorizont eröffnen sowie mit Wirksamkeitserfahrungen verbundene Reflexions- und Handlungsfähigkeit provozieren. Diese individuellen, subjektiven Erfahrungen und Prozesse sind gesellschaftlich gerahmt und nach Egger (2008) sind Aneignungsprozesse in und durch Lernprozesse von folgenden Eckpunkten gekennzeichnet:

„–Aneignungsprozesse sind unabgeschlossen,

[2] Zum Beitrag der Jugendbildung in der Subjektentwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen vgl. Scherr (1977)

- *Aneignung wird im Wechselspiel zwischen individuellen und sozialen Bezügen gestaltet,*
- *Aneignung ist ein aktiver Prozess, der die Entdeckung, Erprobung erweiterter Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten zum Ziel hat,*
- *Aneignung erfolgt in vieldimensionalen situativen Prozessen und kontextuellen Bezügen und ermöglicht die Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen.*
- *In Aneignungsprozessen versuchen Menschen Ereignisse, Situationen und Handlungsanforderungen zu strukturieren und dadurch ihrem Handeln eine Sinnperspektive zu geben.*
- *Aneignungsergebnisse sind nicht vorhersagbar" (S. 30).*

Diese Perspektive zeigt sowohl die Komplexität der Lernorte/-gelegenheiten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung als auch die Prozesshaftigkeit und Subjektzentriertheit von politischer Bildung bzw. von „verschlungenen" Suchbewegungen und Selbstaufklärungsprozessen, von eigenwilligen Lern- und Bildungspotenzialen sowie von kaum kalkulierbaren und überraschenden Transformationen. Solche Lernvorstellungen knüpfen lerntheoretisch u. a. an die Überlegungen von John Dewey (1916/1993) an, der den Zusammenhang von „Demokratie und Lernen", „Lernen und/durch Erfahrung", „Demokratie als Lebensform" betont; weiter knüpfen sie an biografietheoretische und interaktionstheoretische bzw. dialogische Überlegungen zu Lernen und Bildung an (vgl. von Felden 2008). Dabei ist die politische Bildung nicht nur ein „interner Lernort" bzw. Vorbereitungsort (bei dem „Vorrat" angelegt wird), sondern selbst eine Gelegenheitsstruktur, ein Ort einübender und erlebter politischer Praxis bzw. gemachter Erfahrungen, der auch „extern", nach außen in die Lebenswelt der Teilnehmer/-innen „prozedurale Kompetenzen" herausbildet, positive Wirkungen zeigt und Effekte (als politisches Handeln) hat.

Solche anknüpfenden, verknüpften und positiven Lern- und Bildungserfahrungen sind wiederum Voraussetzung um Motive, Neugierde und weiteres politisches Interesse zu entfalten. Dabei sind die Subjekte immer auf (politisch) bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, „um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten" (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 23) sowie Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen realisieren zu können. Ein solches

multiperspektivisches Denken über Lernen und Bildung, bei dem die Teilnehmer/-innen immer Ko-Produzenten/-innen (in einem aktiven Ko-Konstruktions- und Produktionsprozess) ihrer Bildung sind, das auf Lebensbewältigung, aktive politische Lebensführungs-/ Daseinskompetenzen zielt, muss – soll es nicht komplexitätsreduzierend sein – in den Überlegungen und Chancen sowie den Grenzen (zur Vermeidung von falschen Versprechungen) der Kompetenzdebatte berücksichtigt werden.

2. Lebensbegleitendes/–langes Lernen

Die politische Jugendbildung ist im SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe (KJHG, § 11) – als Teil der Jugendarbeit formuliert, zu deren Schwerpunkten u. a. die „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung" gehören. Sie ist weiter in anderen Leistungen der Jugendhilfe, in Landesgesetzen der „Außerschulischen Jugendbildung" und kommunalen Regelungen ausgewiesen. In der Erwachsenenbildung gibt es eine andere Begriffsgeschichte, die mit unterschiedlichen Konnotationen verbunden ist.[3] Dabei hat sich seit Beginn der 1970er Jahre zunächst der Allgemeinbegriff der „Weiterbildung" – verbunden mit den Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsgesetzen in den Bundesländern – durchgesetzt. Er ist eher mit der Wiederaufnahme von organisiertem Lernen in ökonomischen, beruflichen und allgemeinbildenden Kontexten verbunden sowie funktional an verwertbaren Qualifikationen und am Arbeitsmarkt orientiert; auch der Begriff der „politischen Weiterbildung" ist weithin in Gebrauch und wird auch in gesetzlichen Regelungen verwandt (vgl. Knoll 1990; Weinberg 2000). Schließlich gab es in den 1980er und 90er Jahren vor dem zeitdiagnostischen Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen Begriffe wie „lebenslang lernende Gesellschaft" und „lernende Organisationen und Regionen", dann „Bildung über die Lebenszeit" (Fatke/Merkens 2006) bzw. über die gesamte „Lebensspanne" (Edelmann u. a. 2011). Das Lifelong Learning (LLL) – das lebenslange/lebensbegleitende Lernen hat sich als

[3] Auf die Begriffsgeschichte mit ihren Implikationen soll hier nur kurz hingewiesen werden. Zur Geschichte der politischen Erwachsenenbildung vgl. Hufer (2013); zur Geschichte der politischen Jugendbildung vgl. Hafeneger (2009).

Subsumtionsbegriff für alle Altersphasen des Lebenslaufes und alle Bildungsbereiche (und damit auch für die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung) etabliert (vgl. Seitter 2007; Hufer 2009; Nuissl 2009, Hof 2011).

Trotz unterschiedlicher Auffassungen über Bildung sind sich alle Beteiligten in einem Punkt einig, dass Bildung nicht auf Schule als Institution und auf Kindheit und Jugend als Lebensphase(n) begrenzt ist. Die Entwicklung der modernen Welt begründet sich mit ständig veränderten Wissensbeständen (und der „Wissensgesellschaft" als Diagnoseangebot) und als Konzept der „Bildung über die Lebenszeit" (vgl. Fatke/Merkens 2006).[4] Damit sind ein Konzept und eine lebenszeitliche Perspektive gemeint, die Prozesse des – hier politischen – formalen, non-formalen und informellen Lernens bzw. der politischen Bildung zu unterschieden weiß, sie gleichzeitig aber auch in ihrer Verschränkung sieht.

Seit der Erklärung des Europäischen Rates in Lissabon im Jahr 2000, sich bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten, dynamischsten wissens-

[4] Weitere konkurrierende und sich aufeinander beziehende Diagnoseangebote sind u. a. Informationsgesellschaft, Transformationsgesellschaft, Arbeitsgesellschaft, Übergangsgesellschaft, Entwickelte (Post)Moderne, Digitaler Kapitalismus, Einwanderungsgesellschaft. Solche zugespitzten Diagnosebegriffe der modernen Gesellschaften sind mit ihren Implikationen für die politische Bildung bedeutsam und bilden für Konzepte, Themen und Ziele einen Referenzhorizont; auf sie kann hier nicht weiter eingegangen werden. Sie sind zugleich soziologische Angebote und haben mit ihrem Label einen begrenzten Erklärungshorizont; und sie sind immer auch eingebunden in gesellschaftliche Prozesse (vgl. Bremer 2013). Darauf weist auch Jürgen Wittpoth (2002) hin, und er formuliert für die Rezeption in der Erwachsenenbildung: „Was meines Wissens keine Zeitdiagnose leistet (und leisten kann, weil sie sonst einen Differenzierungsprozess in Gang setzen würde, der in ihre eigene Unmöglichkeit mündete), ist: diejenigen Aspekte, auf die sie besonders abhebt, mit denen der anderen – zumindest einiger – zu relationieren. Genau solche Relationierungsarbeit können (und müssen) wir aber leisten, wenn und weil wir zeitdiagnostische Perspektiven auf konkrete Problemlagen unseres Feldes beziehen, denn deren Komplexität übersteigt in der Regel den Horizont einer Zeitdiagnose. Erziehungswissenschaftliche Reflexion hätte also – sobald sie an Zeitdiagnosen anschließt (aber wohl nicht nur dann) – im Sinne einer ‚theoretischen Mehrsprachigkeit' zu erfolgen. Das bedeutet zumindest, dass jeder Versuch, das Anregungspotenzial einer einzelnen Perspektive auszuloten, von vornherein in dem Bewusstsein erfolgt, dass diese Perspektive notwendig verkürzt ist" (S. 260).

basierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu entwickeln, dann mit dem „Kopenhagen-Prozess“ und als Teil der Agenda „Allgemeine und berufliche Bildung 2020“ wurde vor allem für die Berufsbildung (Berufsbildungspolitik) und auch die allgemeine Bildung (als Teil des lebenslangen Lernens und Qualifikationen bzw. Kompetenzen für die Arbeitswelt) an der Umsetzung europäischer Instrumente und Grundsätze – im Rahmen der Entwicklung von Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) und eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) – gearbeitet. Ziel war und ist Transparenz für die europaweite Anerkennung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen herzustellen. Das gilt auch für Überlegungen der Validierung des non-formalen und informellen Lernens in der beruflichen und allgemeinen Bildung (vgl. Cedefop 2011). Mit der Internationalisierung der Diskussion und der Formel des Lifelong Learning (LLL) ist neben formalen und informellen Settings auch das non-formale Bildungssegment „politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ in die Diskussion sowie in rahmende Überlegungen (EQR, NQR) einbezogen. Mit dem EQR – und dem NQR (der 2009 in die Erprobung ging) als nationaler Umsetzung – wird ein europaweit gültiges Bezugssystem von Bildung angestrebt, in das auch die non-formale und informelle Bildung einbezogen werden soll. Dabei werden in dem Bericht der internationalen UNESCO-Kommission für Bildung im 21. Jahrhundert vier Säulen des Lebenslangen Lernens angeboten: „Lernen Wissen zu erwerben“ („Learning to Know“), „Lernen zu handeln“ („Learning to Do“), „Lernen zusammen zu leben“ („Learning to Life together“) sowie „Lernen das Leben zu gestalten“ („Learning to Be“).[5]

Die UNESCO und OECD als internationale „global player“, die Initiativen der Europäischen Union mit der Diskussion um Bildungsstandards und als Arbeit am EQR, dann die nationale Diskussion und Weiterbildungsforschung (durch BLK, DIE, DIPF, Bildungsberichte, u. a.) haben mit ihrer Programmatik, ihren Konzepten und Forderungen in den letzten Jahren die Bildungslandschaft und -entwicklung – dann mit dem DQR für lebenslanges Lernen und der Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen – beeinflusst, ausgelöst, provoziert und „in Bewegung“ versetzt.[6] Im Rahmen der europäischen Leitlinien,

[5] Idee und Konzept des LLL geht vor allem auf internationale Organisationen – Europarat, UNESCO, OECD – zurück.

wie sie im „Memorandum über Lebenslanges Lernen" der Kommission der Europäischen Gemeinschaften aus dem Jahr 2000, dem Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen, dann Publikationen des BMBF (2001, 2008, 2010) festgehalten sind, geht es auch um die Kriterien und Berücksichtigung der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bzw. Berücksichtigung von Bildungspotenzialen jenseits formaler Bildung (vgl. Widmaier 2011). Im Rahmen der „Lissabon Strategie" wird Bildung von der Europäischen Kommission (2000) in allen Facetten des formalen, non-formalen und informellen Lernens – und hierzu gehört auch die außerschulische politische Bildung – und für alle Bevölkerungsgruppen als Grundlage für die soziale Kohäsion in der EU gesehen. Zum lebenslangen Lernen gehört für die Kommission auch die „Förderung demokratischer und aktiver Bürger" mit dem Merkmal pädagogisch arrangierter und begleiteter Bildung und entsprechender Angebote (ohne Abschlüsse). Es geht um

„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt" (ebd. S. 17).

Im Kontext der Diskussion um lebensbegleitendes Lernen hat die empirische Bildungsforschung – seit der empirischen Wende – national und international insgesamt (und vor allem für die Schule) zu differenzierten Befunden und einer indikatorengestützten Berichterstattung geführt. Zahlreiche Autoren/-innen haben die Figur der „Bildungslandschaften" und Netzwerke, der Lernorte und -zeiten – mit den Begriffen formal, non-formal und informell – aufgenommen, erweitert und differenziert (u. a. Dohmen 2001; Harring/Rohlf/Palentien 2007; Rohlfs/Har-

[6] Auf die Akteure und Prozesse, die Interessen und Motive, Ergebnisse der Bildungsforschung und Folgen kann hier nur kurz verwiesen werden. Das gilt auch für den DQR mit seinem bildungsbereichsübergreifenden Profil und der nationalen Umsetzung (mit Blick auf die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems) des EQR für lebenslanges Lernen (www.deutscherqualifikationsrahmen.de). Es war die Rede von einer „kompetenzorientierten Wende" (Kaufhold 2006) und in der Weiterbildungsdiskussion sieht Gnahs (2007) für die Erwachsenenbildung seit mehreren Jahren eine „Kompetenzkonjunktur", die in den letzten Jahren von einer kritischen Diskussion begleitet wurde. Zum „Streitfall Kompetenzen" in der Bildung und Weiterbildung vgl. zusammenfassend Overwien (2013).

ring/Palentien 2008; Otto/Rauschenbach 2008; Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010).[7] Dabei ist eine allgemeine Differenzierung, wie sie Werner Thole (2013) formuliert hat, weitgehend akzeptiert:

„Das Schulsystem; der Bereich der beruflichen und hochschulischen Qualifizierung und strukturierte, mit anerkannten Zertifikaten abschließende Weiterbildungen können gemäß dieser Differenzierung dem Feld der formalen Bildung *zugeordnet werden. Als Bildungs- und Lernfelder der* non-formalen Bildung *sind die Praxen der sozialen Arbeit, beispielsweise in Kindertageseinrichtungen, in der Kinder- und Jugendarbeit oder in den familien-, kinder- und jugendbezogenen Handlungsfeldern und in der erwachsenenorientierten Fort- und Weiterbildung zu identifizieren. Informelle Bildungsprozesse realisieren sich dieser Unterscheidung nach beispielsweise in familialen Zusammenhängen und jugendlichen Gleichaltrigengruppen" (S.12).*

Angestoßen vom 11. und 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Berlin 2001, 2005), dann der „Europäischen Jugendstrategie" für das Lernen im Jugendalter und der Europäischen Kommission (2000) für das Lernen im Erwachsenenalter etabliert sich auch in der politischen Bildung – in einem kaum noch überschaubaren Begriffsverständnis – die Differenzierung nach den drei Bildungsbereichen

- „formale" Bildung (schulische, hochschulische Bildung, berufliche Ausbildung),
- „non-formale Bildung" (Bildungsangebote von VHS, Jugendverbänden, kommunalen Bildungswerken, Kirchen, Gewerkschaften, Akademien, Bildungsstätten u. v. a.) und
- „informelle Bildung" (in Familie, Gleichaltrigengruppen, Medien und Jugendarbeit, Vereinen und Verbänden).

[7] Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es auf europäischer Ebene – u. a. aufgrund von unterschiedlichen Bildungssystemen und Traditionen – kein einheitliches Verständnis und unterschiedliche Begriffe zu den drei Sammelbegriffen bzw. Lernformen gibt. Es gibt Definitionsangebote von Cedefop, der OECD und der Europäischen Kommission sowie in der nationalen Diskussion. So ist aus Sicht der Europäischen Kommission (2012) non-formales Lernen intentional und strukturiert; es findet weder im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem statt, noch dient es der Zertifizierung für Bildungsberechtigungen. Auf die zahlreichen Papiere und Stellungnahmen der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen und der Anerkennung non-formaler und informeller Bildung kann hier nicht weiter eingegangen werden.

Neben den formalen und informellen Bildungsorten werden in den letzten Kinder- und Jugendberichten der Bundesregierung auch die Bedeutung der non-formalen Bildungsorte für die junge Generation sowie der Kontext eines umfassenden Bildungsverständnisses begründet. So müssen nach dem 11. Kinder- und Jugendbericht (2001) Bildungsprozesse der jungen Generation in der modernen Wissensgesellschaft (so die Zeitdiagnose) reflexive und soziale Kompetenzen vermitteln, die nicht nur dem Erwerb von unmittelbar (beruflich) verwertbarem Wissen und von Fertigkeiten dienen, sondern Fähigkeiten beinhalten, das zukünftige Leben verantwortungsvoll und selbst zu gestalten. Nach dem 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) geht es um ein Bildungsverständnis mit vier Weltbezügen bzw. grundlegenden, bildungsbiografisch bedeutsamen Kompetenzen: kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenz; sich „in einer dinglichen, symbolischen, sozialen und subjektiven Welt verstehend, handelnd kompetent zu bewegen" (S. 118). Dies gilt als unabschließbares Projekt für jedes Lebensalter und die gesamte Lebensspanne mit dem Ziel, immer wieder neu individuelle Selbstbestimmung im Rahmen eines selbstgesteuerten und kreativen Lernens zu ermöglichen. Nach dem Bericht ist für die Unterscheidung von formalem (d. h. vor allem schulischen) und non-formalem Lernen „der Grad der Formalisierung der geplanten Bildungsarrangements" entscheidend (S. 96); dabei hat die non-formale Bildung eigene „institutionalisierte Bildungsorte" (S. 237). Sie macht Angebote mit vielfältigen Bildungsgelegenheiten, ist von einem hohen Grad an Selbstorganisation, von non-formalen Bildungs- und Aneignungsprozessen sowie einem offenen und weniger didaktisierten Curriculum bestimmt.

Weiter wird zwischen Bildungsorten und Lernwelten unterschieden. Danach wäre – und dies sind die hier gemeinten Angebote der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – von

„Bildungsorten im engeren Sinne vor allem dann zu sprechen, wenn es sich um lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag handelt. Sie sind eigens als zeit-räumliche Angebote geschaffen worden, bei denen infolgedessen der Angebotscharakter überwiegt. Im Unterschied zu Bildungsorten sind Lernwelten weitaus fragiler, nicht an einen geografischen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar,

weisen einen weitaus geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag. Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen" (12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2005, S. 91).

Diesem engeren Verständnis folgen auch Michael Galuske und Thomas Rauschenbach (1997), für sie ist politische Bildung in Abgrenzung zu außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung (der dann ein anderer Politikbegriff zugrunde liegt) die „Bezeichnung für organisierte, lehrgangsmäßige Veranstaltungen mit explizit politischen Themenstellungen und Bildungsanspruch, wie sie etwa von Jugendbildungsstätten, Tagungshäusern, Jugendverbänden u. ä. angeboten werden" (S. 60).

Diese Unterscheidungen haben sich in der Bildungsdiskussion national und international weitgehend durchgesetzt (vgl. Overwien 2011; Widmaier 2011, 2012) und die Diskussion hat auf europäischer und nationaler Ebene die Frage nach der Anerkennung, den Verfahren und der Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen geführt.[8]

3. Politische Bildung als Non-formale Bildungswelt

In der Bildungsdiskussion hat sich der Begriff non-formale Bildung etabliert und die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist – wie auch in der Formel der lebensbegleitenden Bildung ausgewiesen – ein wesentlicher und innovativer Bestandteil dieses breiten institutionellen (im Unterschied zum außerinstitutionellen, informel-

[8] Neben dem formalen, non-formalen und informellen Lernen gibt es weitere Formulierungen und Differenzierungen: inzidentielles, selbstgesteuertes, expansives, defensives, situatives, biografisches, partizipatorisches, lebenslanges, organisationales Lernen; dann die Selbstlerndimensionen wie selbstorganisiert, -bestimmt, -tätig, -gesteuert, -reguliert (vgl. Faulstich/Zeuner 1999). Mit Blick auf Lernmodelle wird angeboten: Alltagsbildung, Lernen durch Erfahrung, durch Interaktion, Beobachtung, Krisen, Lebensereignisse, Versuch und Irrtum, Aneignung, Konstruktionsleistung, schließlich auch Lernen als ein Prozess mit kognitiven, emotionalen, moralischen und sozialen Merkmalen (so die konstruktivistische Lerntheorie). Auf diese differenzierte Diskussion, die Trennschärfen und Überschneidungen (so sind z. B. die Jugendarbeit und Verbände, NGO's u. a. non-formale und informelle Bildungsorte zugleich) kann hier nicht eingegangen werden.

len und lebensweltlichen) Kontextes mit vielfältigen Bildungs- und Lernfeldern.[9] Dabei ist die politische Bildung im Rahmen non-formaler Bildung ein von öffentlichen und freien Trägern (Einrichtungen Organisationen, Institutionen) angebotener, organisierter und institutionalisierter – im Unterschied zu informellen, nicht organisierten Bildungs- und Lernkontexten bzw. Handlungsfeldern – Bildungsprozess in spezifisch arrangierten Lernorten und -zeiten.

Im Kanon der außerschulischen Jugendarbeit/-bildung und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist die in der Regel von anerkannten öffentlichen und freien Trägern und Einrichtungen in diesen Bereichen angebotene politische Bildung ein „kleines Segment" (vgl. Hufer 2009, Hafeneger 2013). Gleichzeitig ist das Feld mit seinen Förderungsbereichen, Trägern, Formaten und Veranstaltungsformen (Seminaren, Kursen, Werkstätten, Workshops, Studienreisen, Begegnungen, Erkundungen u. a.), der Spannbreite der Themenangebote, der Anzahl der Maßnahmen und Teilnehmer/-innen kaum zu überblicken (vgl. Lüders/Behr-Heintze 2009 und den Monitor von Lange 2010).[10]

Politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist einerseits ein eigenes abgrenzbares Feld mit einer Vielfalt von Konzepten sowie einem spezifischen öffentlichen Bildungsauftrag. Sie muss aufgrund ihres pluralen und vielfältigen Charakters andererseits „variabel und flexibel" (Lange 2010, S. 11) bestimmt werden, auch weil sie Teil von unterschiedlichen Bundes- und Ländergesetzen, Förderebenen sowie von Richtlinien (z. B. Kinder- und Jugendplan des Bundes) ist. Sie gehört zu unterschiedlichen staatlichen und gesellschaftlichen Trägerkonstellationen und deren Angeboten, und sie ist Bestandteil von breit gefassten Titeln sowie Programmen der Förderung auf unterschiedlichen (von der europäischen bis zur kommunalen) Ebene(n) (vgl. Hufer 2009; Lange 2010).

Politische Bildung zielt in demokratischen Gesellschaften „ganz all-

[9] Im Feld der non-formalen Bildung finden immer auch informelle Lernprozesse statt; auf diese bedeutsame Bildungs- und Lerndimension innerhalb der Settings der non-formalen politischen Bildung sei hier lediglich verwiesen.

[10] Bei Dirk Lange (2010) sind die Zahlen für die Außerschulische Jugendbildung ausgewiesen; einige Weiterbildungsberichte – so z. B. Bildungsurlaubsberichte der Länder – weisen die jährliche Anzahl von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen an Veranstaltungen der politischen Bildung aus.

gemein darauf, zum einen die Urteilsfähigkeit der Akteur/-innen gegenüber politischen Zusammenhängen zu unterstützen, zum anderen darauf, die Handlungsfähigkeit zu stärken, also Interessen und Überzeugungen ggfs. im politischen Prozess zur Geltung zu bringen" (Bremer/Gerdes 2012, S. 683). Sie zielt – so ein traditionsreicher und basaler Begriff – auf „Mündigkeit" und ist der Ort, an dem politische Kompetenzen vermittelt werden bzw. erworben werden (können).

Politische Bildung hat in öffentlicher Verantwortung und in pluraler Trägerschaft einen spezifischen Auftrag in der Gesellschaft, sie ist ein eigener von anderen Lernfeldern abgrenzbarer biografischer Lern-, Erfahrungs- und Bildungsraum über die gesamte Lebensspanne. Zu ihren normativen – wiederholt begründeten – Kernaufgaben bzw. Gestaltungsprinzipien gehören „Subjektorientierung, Anerkennung und Respekt, Partizipation und Handlungsorientierung" (vgl. Erben u. a. 2013). Außerschulische politische Bildung zeichnet sich durch Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit aus. Sie ist eingebunden und konfrontiert mit politischen Entscheidungen und Mentalitäten, mit Interessenkonstellationen und Konflikten, und sie bezieht sich neben dem organisierten Politikbetrieb (Parlament, Parteien usw.) vor allem – bei einem weiten Begriff von Politik – strukturell auf gesellschaftliche Phänomene wie Interesse und Konflikt, Institutionen, Macht und Herrschaft. Es ist ein eigenwertiger und originärer „Frei- und Entwicklungsraum" mit anregenden und motivierenden Lehr-/Lernarrangements, in dem individuelle Erfahrungen und Biographien, Lehr- und Lernwege, politische Fragen und Probleme zum Ausdruck kommen und geklärt werden können. Politische Bildung ist weiter ein Feld und Ort in der Gesellschaft, in dem Möglichkeiten der Selbstthematisierung bereit gestellt werden.

Nach Richard Münchmeier (2013) geht es mit diesem freiwilligen und anspruchsvollen Bildungs- und Engagementbereich

„um eine politische Bildung als erfahrbare und erfahrene Praxis, als eigenes Handeln, als eingeräumte und angeeignete Möglichkeit, über gemeinsame Anliegen kollektiv, partizipationsoffen und transparent zu entscheiden" (S. 141).

Sie ist „zuständig" für die Herausbildung von politischer Reflexions- und Handlungskompetenz und leistet damit einen kommunikativen,

argumentativen und diskursiven Beitrag

- zur Aufklärung und Orientierung, kritischen Wahrnehmung und zum Wissenserwerb für die Erschließung des Politischen,
- zur gegenseitigen Anerkennung, zu Respekt und Achtung sowie zum Umgang mit Fremdheit,
- zum Bild einer positiven Jugendentwicklung bzw. Erwachsenenbiografie mit Blick auf politische Identität,
- zu neuen Erfahrungen und zur Veränderung der Erfahrungsstrukturierung (Transformation), zu Verunsicherung und Irritation,
- zur Teilhabe in allen Lebensbereichen, Gestaltung von Demokratie und politischer Kultur,
- zur gesellschaftlichen Integration und zum Zusammenhalt,
- zur Reflexivität, kritischen Aufmerksamkeit und politischen Orientierung,
- zur Subjektentwicklung, Handlungsfähigkeit und Lebensbewältigung,
- zum Zusammenhang von biografischem Erfahrungswissen und politischem bzw. wissenschaftlichem Deutungswissen,
- zur Kritikfähigkeit, zu multiperspektivischen Blicken, Ambiguitätstoleranz und Kompromissbereitschaft,
- zu einem subjektiven Kompetenzgefühl und damit verbunden zum Kompetenzerwerb für politisches und gesellschaftliches Engagement (Handeln), zu kommunikativer und politischer Partizipation sowie von Selbstwirksamkeit in der demokratischen Öffentlichkeit.

Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung steht – bei einem breiten Träger- und Themenpluralismus mit unterschiedlichen Traditionslinien und Akzentsetzungen – auch in einer weitgehend konsensualen Denktradition, die u. a. mit Aufklärung, Mündigkeit und Kritikfähigkeit sowie der humanen Weiterentwicklung demokratischer Gesellschaften verbunden ist.[11] In den non-formalen Bildungswelten

[11] Zur aktuellen Diskussion einer zeitbezogenen „kritischen politischen Bildung" vgl. die Beiträge in Lösch/Thimmel (2010) und Widmaier/Overwien (2013). Die politische Erwachsenenbildung ist als Teil der Erwachsenenbildung eingebunden in ein bildungsökonomisch verkürztes Nutzerverständnis (Humankapitaltheorie) und verbunden mit einem Verständnis von Teilhabe und Mitwirkung an einer demokratischen Gesellschaft. Dazu zählen Eckpunkte wie „Weiterbildung als Bürgerrecht" (vgl. Kronauer 2010) und Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Subjektivität und kritische Bildung, innerhalb dessen sich moderne Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung konstituiert (vgl. Pongratz 2010).

und Lernorten – hier der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – können vielfältige Erkenntnis- und Handlungskompetenzen erworben werden, die auf die Herausbildung eines spezifischen – hier demokratisch-politischen – Selbst- und Weltbezuges zielen. Im Prozess der unabgeschlossenen, differenzierenden und klärenden Diskussion über die politische, gesellschaftliche und biografische Bedeutung der non-formalen Bildung und deren Potenziale sind u. a. zwei Aspekte klärungsbedürftig geworden: der „Kompetenzbegriff" in Abgrenzung zum Lern- und Bildungsbegriff, dann die „Anerkennung bzw. Zertifizierung" von non-formaler Bildung, die als organisierte Bildung – mit einem offenen Curriculum – bisher nicht bzw. „schwach" zertifikationsorientiert war (vgl. Overwien 2011; Widmaier 2011).

4. Bildungserfahrungen und -wirkungen

Empirische Befunde zum Zusammenhang von politischen Lernprozessen und Bildungserfahrungen (von einmaliger bis hin zu langjähriger und kontinuierlicher Teilnahme an Angeboten/Veranstaltungen) und deren Wirkungen bzw. Bedeutungen für die weitere (politische) Bildungsbiografie und Lebensgeschichte, als aktiv lernende Bezugnahme bzw. Aneignung „von Welt" und für die Bewältigung und Gestaltung des Lebens sowie für politisches Engagement sind spärlich. Die Erkenntnislage über die unterschiedlichen Teilnahmeanlässe und -motive, die Lernanlässe und -motive (z. B. gebunden an Erfahrungen, Krisen, Umbrüche, Karrieremuster) sowie Prozesse der Selbstwirksamkeit und Orientierungssuche sind ebenso begrenzt wie die Langzeitwirkungen/-folgen (vgl. Schröder/Balzter/Schroedter 2004; Fritz/Maier/Böhnisch 2006).[12]

Allerdings gibt es plausible Vermutungen über Wirkungen und Effekte und so kann davon ausgegangen werden, dass Teilnehmer/-innen

[12] Die Wirkungen und positiven Effekte der politischen Jugendbildung aus Sicht von Teilnehmer/-innen, deren Bewertungen und Differenzierungen (sowie mögliche Typologien) erschließt die von der Hans-Böckler-Stiftung (HBS) geförderte Studie „Biographische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung", deren Ergebnisse Mitte des Jahres 2013 vorgelegt und publiziert werden. Umfassende und systematische Analysen von Wirkungen und Effekten des Feldes – was Teilnehmer/-innen in einer Bildungsveranstaltung lernen und danach gelernt haben – liegen bisher nicht vor.

an politischer Bildung generell an Politik und der politischen Reflexion, der Thematisierung und aktiven Beeinflussung ihres Lebens und der Gesellschaft bzw. Politik interessiert sind (wahrscheinlich mehr als Nicht-Teilnehmer/-innen). Vor allem träger- und zielgruppenbezogen kann von vielfältigen Wirkungen und Effekten ausgegangen werden. So gilt mit einer gewissen Plausibilität z. B. für

- die von kirchlichen Trägern angebotene politische Bildung,
- die von Gewerkschaften angebotene politische Bildung,
- die von Jugendverbänden angebotene politische Bildung,
- die von den Volkshochschulen angebotene politische Bildung,
- die von Bildungsstätten und Akademien angebotene politische Bildung,

dass sie Jugendliche und Erwachsene erreichen, die bereits ein allgemeines oder auch spezifisches Interesse an Politik und Gesellschaft haben, die Motive und Interessen des politischen Weiterlernens mitbringen.

Datenlage

Die in den nationalen Bildungsberichten, den Bildungs- und Erfahrungsberichten der Bundesländer und in der Kinder- und Jugendhilfestatistik ausgewiesenen Zahlen sowie Schätzungen zeigen kein klares Bild über die wirkliche Zahl der Teilnehmer/-innen an Veranstaltungen der politischen Bildung; das ist einmal der lückenhaften Erfassungssystematik, dann der Heterogenität des Feldes geschuldet (vgl. Lange 2010).

Im internationalen Vergleich liegt Deutschland bei der Weiterbildung insgesamt – mit dem Zentrum der beruflichen Weiterbildung – im Mittelfeld. Im europäischen Vergleich wird insgesamt die geringe Teilnahme am lebenslangen Lernen in Deutschland deutlich: So haben 2010 von der Altersgruppe der 25 bis 64-Jährigen 7,7 Prozent an Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung teilgenommen, im EU-Durchschnitt waren das 9,1 Prozent (die höchsten Quoten haben Dänemark und die Schweiz mit über 30 Prozent). Nach Angaben des statistischen Bundesamtes haben 2011 nur 5,8 Prozent der befragten Erwerbstätigen in den vier Wochen zuvor – so die Befragung – an beruflicher Weiterbildung teilgenommen und im gesamten Jahr 2011 waren es 13 Prozent der Erwerbstätigen, die an individueller berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen haben (Die Zeit, Nr. 49, vom 29.11. 2012). Eine gene-

relle gesetzliche Weiterbildungspflicht gibt es nicht, sie gibt es nur für bestimmte Berufsgruppen wie Lehrer, Ärzte oder Apotheker.[13]

Die vorliegenden – unvollständigen und lückenhaften – Daten zeigen, dass für die politische Bildung die Teilnahmequote sehr gering ist, ihr aber von politischer und pädagogischer Seite eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Nach Klaus-Peter Hufer (2009) und Helmut Bremer (2012) schwanken die Teilnahmezahlen der politischen Erwachsenenbildung – je nach Berechnungs- und Schätzungsgrundlagen „zwischen 1 % und 5 % der Bevölkerung" (Bremer 2012, S. 27). Christine Zeuner und Peter Faulstich (2009) geben mit Blick in Statistiken wie das Berichtssystem Weiterbildung an, „dass ca. vier bis fünf Prozent der erwachsenen Bevölkerung an Veranstaltungen der politischen Bildung teilnehmen" (S. 234).

In der Weiterbildung gibt es ein vertrautes Muster bzw. einen wiederkehrenden Effekt des Bildungssystems, nach dem sich die soziale Selektivität bzw. die schicht- und milieuspezifische Benachteiligung und Bildungsungleichheit auch in der beruflichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung spiegelt. Die sozioökonomischen Benachteiligungen und soziokulturellen Unterschiede sozialer Milieus haben – in der Denktradition von Pierre Bourdieu, der vom „langen Arm des sozialen und kulturellen Kapitals" gesprochen hat – direkte oder indirekte Auswirkungen auf die Zugänge und Teilnahmebereitschaft an Weiterbildung. In der gesamten Weiterbildung gilt, je höher das schulische und berufliche Bildungs- und Ausbildungsniveau (und entsprechend die soziale und soziokulturelle Herkunft), desto weniger Barrieren gibt es; das gilt auch für die politische Bildung. Weil Lernen bei schulisch und beruflich besser gebildeten und ausgebildeten sozialen Gruppen und Schichten stärker habitualisiert ist, wird auch eher an politischer Bildung teilgenommen. Damit tragen auch die Strukturen der Jugend- und Erwachsenenbildung (als Säulen des Bildungssystems) dazu bei, die ungleichen Bildungschancen zu verstärken und zu verfestigen („Benachteiligung der Benachteiligten"). Gleichzeitig gilt

[13] Zur Weiterbildungsbeteiligung, zu den Strukturen des Marktes, den verschiedenen Datenquellen, den Erhebungskonzepten, der deutschen und internationalen Berichterstattung sowie der Weiterbildungsstatistik vgl. DIE (2008, 2010), Lange (2010), von Rosenbladt/Bilger (2011) und einschätzend Reichart (2012).

nach Klemm (2010), dass die soziale Herkunft und schichtspezifischen Unterschiede bei der Weiterbildungsbeteiligung „gegenüber denen in den allgemein bildenden Schulen und in den Hochschulen immer noch stark, aber erkennbar schwächer ausgeprägt sind" (S. 42).

Auch in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist dieser Selektionsprozess ein Merkmal, das in den letzten Jahren von Trägern wiederholt diskutiert und von innovativen Projekten aufgenommen wurde.[14] Sie erreicht nicht alle sozialen Gruppen im gleichen Maße, und nach empirischen Befunden wird u. a. zweierlei deutlich: Neben dem starken Einfluss des Elternhauses hängen das Bildungsniveau und Interesse an Politik eng zusammen (je höher das Bildungsniveau, umso höher das politische Interesse). Wenn dann aber nicht allgemein und aus einer „Defizitperspektive", sondern konkret und lebensweltnah nach sozialen Alltagspraktiken von Milieus, politischen Erfahrungen und spezifischen Bereichen, Interessen und Problemen (Bildung, Arbeit, Wohnung, Familie, Benachteiligung, Diskriminierung, Gleichberechtigung u. a.) gefragt wird, dann zeigt sich ein ganz anderes Bild der so genannten „bildungs- und politikfernen" sozialen Gruppen mit ihren Partizipations- und Engagementpotenzialen, ihrem Interesse an Politik und Gesellschaft. So gibt es ein „unsichtbares" Politikverständnis und -programm (Calmbach/Borgstedt 2012; Kohl/Calmbach 2012), und „die Jugendlichen zeigen ein ausgeprägtes Gefühl für soziale Ungerechtigkeiten, für Benachteiligung und Diskriminierung" (Erben et. al. 2013, S. 21). Deutlich werden ihre Potenziale und Stärken, und die Befunde und Erfahrungen zeigen, wie sich das Bild vom politisch eher desinteressierten Jugendlichen und der Politikferne – wenn es nicht um abstrakte und

[14] Hier ist auf die konzeptionellen Überlegungen und die vielen – anregenden, erfolgreichen – Versuche von Trägern in den letzten Jahren hinzuweisen, bildungsferne und sozial benachteiligte Gruppen für die außerschulische (politische) Bildung zu gewinnen. Sie spielen als Zielgruppe der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung bisher eine untergeordnete Rolle (vgl. zur Diskussion und zu Ansätzen: Sturzenhecker 2007; Calmbach/Borgstedt 2012; Kohl/Calmbach 2012; Widmaier/Nonnenmacher 2012; Erben/Schlottau/Waldmann 2013). Unter der Perspektive einer „partizipatorischen Demokratie" wird die „soziale Selektivität politischer Partizipation und politischer Bildung" zu einem Problem, weil für diese „die Teilhabe aller konstitutiv ist" (Bremer 2012, S., 28). Bremer (2012) betont, dass der Politikbegriff nicht nur „eng" oder „weit" gefasst werden kann, sondern vor allem „relational" gefasst und empirisch untersucht werden muss; „eingebettet in Beziehungen zwischen ungleichen Akteuren" (S. 31).

symbolhafte Politik geht – relativiert (vgl. Gaiser/Rijke 2006; Calmbach/Borgstedt 2012; Widmaier/Nonnenmacher 2012; Frech/Juchler 2012).

Beispiel: Bildungsurlaub (BU) in Hessen

An einem regionalen Beispiel – dem Hessischen Bildungsurlaub – wird exemplarisch die niedrige Teilnahmequote an politischer Bildung (wie auch an beruflicher Weiterbildung) deutlich; dabei muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass hier lediglich die Maßnahmen (Seminare an mindestens fünf aufeinander folgenden Tagen) der anerkannten Träger nach dem Freistellungsgesetz erfasst sind. Bildungsurlaub ist nur ein Baustein und ein Beitrag der politischen Bildung; die wirkliche Anzahl der Angebote und Teilnehmer/-innen an den verschiedenen Formaten ist weitaus höher.
Nach dem Erfahrungsbericht für den Zeitraum 2007 – 2010 zum „Hessischen Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub" (HBUG) (Hessisches Sozialministerium 2012) zeigen sich folgende Daten und Trends des Arbeitnehmerfreistellungsgesetzes, in dem die Ansprüche auf politische Bildung und berufliche Weiterbildung geregelt sind: In dem vierjährigen Zeitraum wurden insgesamt 2.481 Veranstaltungen (bei insgesamt 5.580 BU-Veranstaltungen) der politischen Bildung durchgeführt; daran haben knapp 20.000 Anspruchsberechtigte teilgenommen (insgesamt waren es 42.042 Beschäftigte und eine Gesamtteilnahmequote von 0,49 Prozent). Die meisten Veranstaltungen wurden von „Gewerkschaften, gewerkschaftsnahen Einrichtungen und Arbeitnehmerorganisationen" sowie Trägern der Jugendbildung durchgeführt (bei der beruflichen Weiterbildung waren es die Volkshochschulen); zwei Drittel der Teilnehmenden waren Frauen (in der beruflichen Weiterbildung waren zwei von drei Teilnehmenden Frauen) und überwiegend Angestellte aus dem öffentlichen Dienst und größeren Unternehmen.[15]

5. Pädagogische Professionalität

In einer traditionsreichen Professionsdebatte hat sich für die professionelle (Handlungs-)Kompetenz in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung herauskristallisiert, dass sie als „komplexer Beruf" (Hufer 2013a) Lernprozesse organisiert und sich auf das dynamische Zusammenwirken von Aspekten wie thematisches Fachwissen, spezi-

fisches didaktisches und methodisches Berufswissen, allgemeines pädagogisches Wissen und Können sowie motivationale Orientierungen (Teilnahmemotive und -interessen) bezieht. Dabei ist die Denkfigur des kollektiv geteilten Berufswissens und -könnens: Wenn es durch die äußeren Lernbedingungen und mikrodidaktischen Lehr-/Lernarrangements gelingt bei den Teilnehmern/-innen Interesse zu erzeugen, Aufmerksamkeit herzustellen und Neugierde an den Gegenständen/der Sache zu wecken, dann ist von einer hohen Bereitschaft mitzumachen, einem interessierten Lernen und einer hohen Lernzufriedenheit auszugehen.

Diesen „Reiz der Sache" aufzunehmen und als Lern- und Bildungsprozess zu fördern und zu organisieren ist die zentrale Aufgabe der pädagogischen Professionalität; zu verstehen als Beitrag, das subjektive politische Kompetenzgefühl zu erhöhen, politisches Wissen, Urteils- und Handlungsvermögen zu fördern. Das professionelle Wissen und Können bezieht sich auf die eigene Kompetenzbiografie (reflexive Referenz), auf die Zielgruppen (transitive Referenz) und die fachlich-thematische Kompetenz (didaktische und methodische Referenz). In der Erwachsenenbildung werden von Faulstich/Zeuner (2008) als notwendige Professionskompetenzen angeboten: Fach-, Methoden-, Sozial- und Reflexionskompetenz.

Der Pädagoge/die Pädagogin ist in den Bildungssettings nicht nur Lernbegleiter/-in, Lerncoach und Architekt/-in von Lernumgebungen (faciliator), sondern vor allem die inhaltliche und breite methodische

[15] Eine vergleichende Analyse des Bildungsurlaubs in Europa wurde 2005 von CEDEFOP herausgegeben; vgl. auch: DIE (2011). Die regelmäßige Bildungsberichterstattung zum BU – d. h . auch zur politischen Bildung – in Hessen kann als vorbildlich angesehen werden. Mit Blick auf die Dokumentation kommt der letzte Bericht des Hessischen Sozialministeriums (2012) zu der Einschätzung: „Die Dokumentation und damit die Anerkennung von in Bildungsurlaubsveranstaltungen erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten sind ebenso wie die Bildungsberatung noch in Zusammenarbeit mit anderen Bildungsbereichen auszubauen. Bildungsurlaub könnte hier für die Aufwertung und Anerkennung informellen und non-formalen Lernens eine wichtige Impulsfunktion geben; z. B. durch die verbindlich vorgeschriebene Nutzung eines auf den individuellen Lernenden abgestellten Dokumentations- und Portfolioinstrumentes (wie z. B. ProfilPass), das eine genaue Auflistung und Dokumentation der non-formal und informell vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten vornimmt und für den weiteren Bildungsweg nutzbar macht" (S. 59f.).

Kompetenz für eine „gelingende“ politische Bildung – das vermittelnde, an den Teilnehmern/-innen orientierte Wissen und die bei ihnen registrierten Lernfortschritte – bestimmen die professionellen Herausforderungen und die Qualität der Zuständigkeit. Er/Sie muss mit reflexiver „Professionalität“ und „funktionaler Autorität“ als Fachfrau/-mann und Regisseur/-in (activator) verstehen und vermitteln, was er/sie will und mit welchem Ziel man sich mit einer Sache beschäftigt. Dies immer wieder mit Blick auf bzw. aus der Perspektive der Teilnehmer/-innen klar zu machen, plausibel und strukturiert zu steuern ist die zentrale professionelle Herausforderung. Professionelles Handeln ist immer auf die konkrete Gruppe der Teilnehmer/-innen bezogen und auch situativ; dies liegt quer zum routinisierten Handeln, erfordert hohe Flexibilität und die Bereitschaft mit Neuem und Unsicherheit(en) umgehen zu können. Dabei rufen wiederum die Lebensverhältnisse und Erfahrungen sowie die subjektive Bedeutsamkeit von Themen, Problemen und Fragen bei den Teilnehmern/-innen eine besondere Aufmerksamkeit hervor. Reflexive und situative Kompetenzen in Lehr-/Lernsituationen sind – vor dem Hintergrund von fachlichem Wissen und Können, von knowledge und „professional skills“ – ein bedeutsames Professionsmerkmal, und dieses Vermögen macht neben der Organisationskompetenz wesentlich die pädagogische Qualität (und fachliche Autorität) des Berufes aus.

Gute Pädagogen/-innen sehen den Lernprozess, für den sie zuständig und verantwortlich sind, mit den Augen der Teilnehmer/-innen. Dies ist eine professionelle Pädagogik mit einer Haltung der permanenten und systematischen (selbstzweifelnden) Selbstreflexion sowie einer angemessenen Feedback-Kultur, verbunden mit der Frage, wie politisches Lernen (noch besser) gelingen kann. Die kann nur gelingen, wenn es in einem Klima stattfindet, das von beiden Seiten mit Respekt und Wertschätzung, Anerkennung und Vertrauen verbunden ist. Das ist die respektvoll zugewandte Seite einer professionellen Haltung in der politischen Bildung, der es um die Demokratiefähigkeit der Teilnehmer/-innen geht. Dabei fördert und strukturiert die Profession insbesondere Kompetenzdimensionen, die sich beziehen auf

- politisches Erfahrungs- und Strukturwissen sowie politisches Handeln,
- demokratische Motive und Dispositionen, Werte und Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen,
- Interesse für Politik und Wahrnehmung von Interessen.

II. Kompetenzbegriff und -debatten

Der Kompetenzbegriff befindet sich – als begriffliche Schärfung – noch in der Entwicklung; er hat eine lange Tradition, ist unscharf, komplex und anspruchsvoll. Mehrere wissenschaftliche Teildisziplinen (insb. aus der Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft) haben sich mit ihm befasst und ihn ausdifferenziert, haben unterschiedliche Verständnisse und Konstrukte entwickelt sowie zahlreiche Modelle vorgelegt. Der erziehungswissenschaftliche Diskurs wurde zunächst vor allem durch die Psychologie (Kognitionspsychologie) und Franz E. Weinert, dann von Eckhard Klieme und Johannes Hartig, beeinflusst und geprägt.[16] Darüber hinaus gibt es Anleihen aus dem anglo-amerikanischen Raum bzw. aus der internationalen Diskussion, so z. B. für den Kompetenzerwerb in der außerschulischen Jugendarbeit im Rahmen der „activity theory" (vgl. Grunert 2012).

6. Kompetenzkonzepte – ausgewählte Angebote

Es gibt kein einheitliches Konzept von Kompetenz, die „primär über den Verwendungszweck und die damit verbundenen Handlungs-

[16] Zur Ideologie bzw. der fragwürdigen Nutzung des Kompetenzdenkens mit seinen Interessen, Theorien und Modellen vgl. Reichenbach (2008) und Oeftering (2013). Reichenbach nennt vor allem die Fokussierung auf Effizienzkriterien, den Wunsch nach Quantifizierung und Berechenbarkeit, die vermeintliche Vorhersagbarkeit und Kontrolle sowie das Problem der Freiheitseinschränkungen. Richard Münch (2009) bringt das Interesse und die „Attraktivität" des Kompetenzdenkens auf die Formel: „Kompetenzen sind eben messbar, Bildung nicht" (S. 57). Nach Tonio Oeftering (2013) sind vor allem zwei Aspekte in der Kritik: "Ein an den Kompetenzbegriff gekoppeltes instrumentelles und damit verkürztes Bildungsverständnis, das im Widerspruch zu einem an Mündigkeit des Subjekts orientierten Verständnis von (politischer) Bildung steht, und zweitens die terminologische Unklarheit des Begriffs der Kompetenz selbst, die zu einer inflationären Verbreitung sowie zu überhöhten und unrealistischen Erwartungen an seine Wirksamkeit geführt hat" (S.41). In der neueren Bildungsgeschichte geht der Kompetenzbegriff u. a. auf Heinrich Roth (1971) zurück, der ihn als Operationalisierung des Bildungsbegriffs verstand und „Mündigkeit" (als verantwortliche Handlungsfähigkeit des politisch sich bildenden Subjekts) sowie dann nach Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz unterschieden hat. Die Diskussion um die Instrumente wie Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung (-management), Evaluation und Messbarkeit wird für die schulische und auch die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung schon seit längerer Zeit – kontrovers – diskutiert (vgl. die Beiträge in: Redaktionen Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.) 2005).

anforderungen definiert“ wird (Kaufhold 2006, S. 95). Der Kompetenzbegriff ist facettenreich und kann allgemein als Dispositionen und Vermögen, als „umfassende Handlungsfähigkeit“ (Kompetenz ist eine Handlungskategorie) sehr breit gefasst oder auf spezifische Dimensionen, Elemente und Domänen bezogen sein (vgl. Weinert 2001; Arnold 2002; Dohmen 2002; BMBF 2003; Erpenbeck/Heyse 2007; Gnahs 2007; Hof 2011; Dehnbostel 2012); das gilt auch für die Verfahren der Kompetenzerfassung, ihre Verwendungskontexte und ihren Einsatz (zu den Handbüchern über die Verfahren vor allem im beruflichen und diagnostischen Bereich vgl. Kaufhold 2006).[17] Für die Kompetenzen gilt – im Unterschied zu Bildung, die mehr ist und Raum gibt für die Entwicklung der Persönlichkeit –, dass sie messbar sein sollen und von entsprechenden Mess-/Testinstrumenten erfasst werden können. Die Diskussion um Kompetenz, über ihre Ziele, Erfassung und Bewertung ist immer in mehr oder weniger offen gelegte bzw. formulierte Interessen, Absichten und Zwecke eingebunden – dies hat wiederum Konsequenzen für die entsprechenden und vielfältig vorliegenden Verfahren und Methoden.[18]

Kompetenz und deren Modelle und Dimensionen sowie Kombinationen spielen als bildungspolitisches Denken und „pädagogische Diskussion“ vor allem in den schulischen Diskursen (seit PISA mit den Begriffen „Outputorientierung“, „Bildungsstandards“ und „Kompetenzorientierung“ verbunden), dann in der Berufspädagogik (beruflichen Bildung und Weiterbildung), der Erwachsenenbildung und auch in der Politikdidaktik – der schulischen politischen Bildung (als Fachunterricht in der Schule) – unter dem Aspekt von Kompetenzarten, -formen und -stufen sowie der Handlungsorientierung seit mehreren Jahren eine besondere Rolle.[19] Dabei ist die „Wende“ zur Kompetenzorientierung als Versuch, die Lehr-Lernprozesse zu beschreiben – und

[17] Zu den disziplinären Debatten und Kontroversen, den Beiträgen und Erkenntnissen aus der Bildungsforschung (u. a. PISA und Folgestudien, Kompetenzniveaus bei Erwachsenen) vgl. im Überblick: Kaufhold (2006), Detjen et. al. (2012). Ähnlich ist es auch beim Bildungsbegriff, für den keine einheitliche Definition vorliegt; auch hier ist der theoretische und situative (Verwendungs-) kontext von Bedeutung. Die international wie national vergleichenden Schulleistungsstudien haben für die schulische – formale – Bildung, den Kompetenzdiskurs, seine Messbarkeit und wiederholten Messungen stimuliert und – als fachliche (Leistungs-)Kompetenz der Schüler/-innen – zu einem zentralen Merkmal werden lassen.

weg von der Stoffvermittlung zu kommen – wenig umstritten; kontrovers diskutiert wird der Weg dorthin und gewarnt wird vor „Verengungen", Funktionalisierungen und Instrumentalisierungen (Weißeno et. al. 2010; Sander 2011; Otto/Schrödter 2011; Oeftering 2013). Dabei meint Kompetenz bzw. ein umfassendes Kompetenzmodell – ein Begriff, der als „Fertigkeiten", Wissen und Können schon auf Friedrich Schleiermacher zurückgeht – hier „Politikkompetenz" mit der Zielvorstellung „Mündigkeit" bzw. des „mündigen Bürgers" verbunden mit der Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Teilhabe und Partizipation. Dies impliziert ein netzwerkartiges Zusammenspiel von Komponenten wie: Wissen, Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Potenziale, Verstehen, Handeln, Erfahrungen und Motivation.

Auf einige ausgewählte – für die Expertise bedeutsame – Angebote in der Kompetenzdebatte soll kurz hingewiesen werden.

1.
Allgemein meint der Begriff der Kompetenz als Vermögen bzw. Fähigkeit mehrere Dimensionen, zu denen nach Meinert Meyer (2012) für die schulische Bildung neben der Vermittlung von Sachkompe-

[18] Zur Diskussion über den Kompetenzbegriff und dass dieser den Bildungsbegriff nicht nur dominiert, sondern ihn tendenziell ersetzt vgl. Oeftering (2013). Er weist auf Verwechslungen und Verengungen hin und nach ihm gilt: „Wer kompetent ist, ist noch lange nicht gebildet und aus eben diesem Grund kann Mündigkeit – als aktiver, selbstorganisierter Prozess und Ziel politischer Bildung (d. V.) – auch keine Kompetenz sein" (S. 51)
Es existieren eine Vielzahl von Dokumentationen und Nachweisen mit unterschiedlichen Bezeichnungen und Dokumentationsangeboten sowie Zielen; dazu zählen u. a. Zertifikate und Bilanzierungsverfahren, die von standardisierten Fragebögen, Testverfahren, Portfolios, Beiblättern zum Zeugnis, Lerntagebüchern, Prüfungen bis hin zu Bildungspässen und Engagement/-Kompetenznachweisen wie dem ProfilPASS (hier werden informell erworbene Fähigkeiten erfasst und ein persönliches Kompetenzprofil erstellt), europass, Youthpass, der Jobmappe, Juleica, dem Kompetenznachweis und dem Teilnahmenachweis International reichen.

[19] Neben der Pädagogik sind Kompetenz und deren Erfassung vor allem in der Psychologie und Soziologie ein bedeutsames Thema (vgl. Kaufhold 2006). Mit dem uneinheitlichen Kompetenzbegriff sind Theoreme und Aspekte wie Potenzialität und Befähigung, unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten (soft skills), Wissen in seinen verschiedenen Formen und Dimensionen, unterschiedliche Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen und Haltungen, Bildungserfahrungen u. v. a. gemeint.

tenz – als Kenntnisse und Fähigkeiten – auch die ethische Dimension der Kompetenzentwicklung gehört:

„soziale Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit einschließlich der Fähigkeit zur Selbstkritik, Empathiefähigkeit, Solidaritätsfähigkeit und Demokratiefähigkeit" (S. 25).

2.
Der Kompetenzbegriff wird z. B. differenziert nach Sammelbegriffen wie: knowledge, skills und dispositions; „hard skills" („harte" Fachkompetenzen) und „soft skills" bzw. „weiche" überfachliche Kompetenzen (wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Kooperations- und Kompromissbereitschaft, Flexibilität, emotionale Belastbarkeit). Dann werden Selbst-, Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz, soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen mit wiederum mehreren Komponenten bzw. Teildimensionen unterschieden; weiter wird der Begriff definiert als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten (motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften) für erfolgreiches, situationsadäquates Handeln zur Lösung von Problemen (vgl. Weinert 2001; Rohlfs et. al. 2008; Jung 2010). Diskutiert wird der Zusammenhang von Wissen und Können (Fachkompetenz), von Kompetenz und Performanz, der Relevanz von persönlich erworbener Erfahrung und Problemangemessenheit (als aktive Problemlösung jenseits von Gewohnheiten und Routinen) im Rahmen eines umfassenden Kompetenzerwerbs. Nach Jochen Krautz (2009) handelt es sich bei Kompetenzen um allgemeine Fähigkeiten, die sich – bei der Frage „ob jemand kompetent ist etwas zu tun" – an die konkreten Personen, die ausführenden Subjekte richtet:

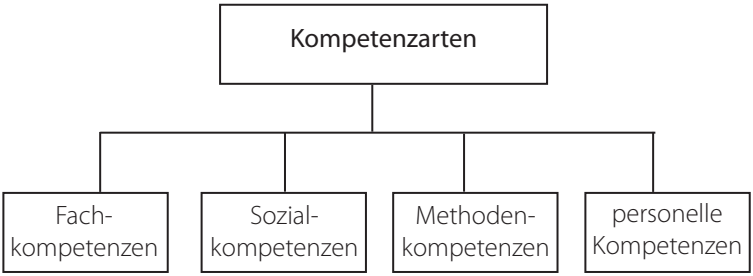
„Kompetenz betont die persönliche Fähigkeit. Noch vor jeder Definition zeigt sich bereits aus dem Alltagsverstehen, dass Kompetenz auch persönliche Einstellungen, Haltungen, Werte meint, also auf die ganze Person abzielt, nicht nur auf die fachliche Fähigkeit" (S. 92).

3.
Dieter Gnahs (2007) nimmt die internationale Diskussion auf und integriert folgende Aspekte:

„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer

Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltung, Gefühle, Werte und Motivation). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitve Dimension, sie beinhaltet mehr als das" (S. 21f.).

Er bietet folgendes Bild an:



(Quelle: Gnahs 2007, S. 28)[20]

4.

Im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) werden Kompetenzen beschrieben, die für die junge Generation von Bedeutung sind. Es sind Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die junge Generation für die Bewältigung ihres zukünftigen Lebens beherrschen sollten um sich in der modernen Wissensgesellschaft zurechtzufinden. Unterschieden wird dabei zwischen kultureller Kompetenz (sprachlich-symbolische Welt), instrumenteller Kompetenz (Fähigkeit, mit der materiell-dinglichen Welt umzugehen), sozialer Kompetenz (Auseinandersetzung mit der sozialen Welt) und der personalen Kompetenz (ästhetisch-expressive Fähigkeiten). Der Bericht erklärt u. a. alle Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu vor-, neben- und außerschulischen Bildungsorten sowie zu Bestandteilen vernetzter Bildungsangebote.

5.

John Erpenbeck und Lutz Rosenstiel (2003) bieten einen Kompetenzbegriff an, der sich vor allem auf Selbstorganisation und die zugehö-

[20] Es wäre zu klären und zu erproben, ob dieses – dann weiter konkretisierte – Modell auch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung interessant und anwendbar ist.

rigen Dispositionen bezieht:

„Kompetenzen sind nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) (…), sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorgansiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen. (…) Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des gedanklichen und gegenständlichen Handelns" (S. 11).

6.
Peter Dehnbostel (2012) akzentuiert das Subjekt und seine Interessen für die Entwicklung von Kompetenzen:

„Konsens besteht darin, dass die Kompetenzentwicklung an einen auf Selbststeuerung ausgerichteten ganzheitlichen Kompetenzbegriff anknüpft und aus der Perspektive des Subjekts und des lebensbegleitenden Lernens definiert wird" (S. 13).

7.
Zu den Grundmerkmalen der Kompetenz gehören nach Marisa Kaufhold (2006) „Handlungsbezug, Situations- und Kontextbezug, Subjektbezug und Veränderbarkeit", und sie setzt sich aus einem Konglomerat der Elemente „Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen" zusammen (S. 100). Nach ihr haben sich in der wissenschaftlichen Diskussion vier Grundmerkmale durchgesetzt, die Kompetenz und Verfahren ihrer Erfassung charakterisieren:
- Bewältigung von Handlungssituationen,
- Situations- und Kontextbezug,
- Subjektivität bzw. Subjektgebundenheit,
- Veränderbarkeit von Kompetenz.

Der Kompetenzbegriff wird dem Qualifikationsbegriff gegenüber gestellt, und danach zielen Qualifikationen auf „Handlungserfordernisse" und Kompetenzen auf „Handlungsmöglichkeiten" des Individuums. Nach Kaufhold (2006) unterscheidet sich der Qualifikations- und Kompetenzbegriff mit folgenden Merkmalen:

Orientierung an Kompetenz statt an Qualifikation	
Kompetenzbegriff	**Qualifikationsbegriff**
Subjektbezogener Begriff	anforderungsbezogener Begriff
ganzheitlich auf die Person und gesellschaftlichen Werte bezogen	bezieht sich auf generalisierbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten
betont die Selbstorganisation von Lernprozessen	hält an einer Fremdorganisation von Lernprozessen fest (curricularisiert)
erfasst die Vielfalt von individuellen Handlungsdispositionen	bezieht sich ausschließlich auf zertifizierbare Elemente individueller Fähigkeiten
Handlungs-, Situations- und Sinnbezug	Bezug zu Tätigkeitsanforderungen und vermittelten Wissen und Fähigkeiten

(Quelle: Kaufhold 2006, S. 51)

Sie bilanziert für das methodische Vorgehen der Kompetenzerfassung vor allem drei Aspekte:

„1. Es wird davon ausgegangen, dass sich komplexes Handeln in sozialen Situationen durch einen situationsspezifischen Charakter auszeichnet. Somit sind Verfahren zu entwickeln, die dem spezifischen Charakter gerecht werden.
2. Das zukünftige Handeln wird nicht nur durch die objektive Dimension der Situation, sondern auch durch die subjektiv wahrgenommene und somit umweltbezogene Kognition beeinflusst (subjektive Dimension).
3. Die Entwicklung der Persönlichkeit ist durch die Auseinandersetzung mit der ‚äußeren und inneren Realität' gekennzeichnet. Das Individuum nimmt also aktiv Einfluss auf den Verlauf der Entwicklung. Für Kompetenzerfassung sind dementsprechend Verfahren notwendig, welche die subjektiven Sinn- und Deutungsmuster der befragten und beobachteten Personen rekonstruierbar machen können" (S. 35).

8.
Nach Thomas Rauschenbach (2012) umfasst der Kompetenzbegriff vier Arten von Kompetenzen:

„erstens kulturelle Kompetenzen, mit denen sich Menschen die Wissensbestände einer Gesellschaft und ihre Kulturtechniken wie Lesen, Schrei-

ben oder Rechnen erschließen können; zweitens personale Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, mit seiner Gedanken- und Gefühlswelt, seiner Körperlichkeit und seiner Emotionalität umzugehen; drittens soziale Kompetenzen, dank derer Menschen am Gemeinwesen teilhaben und soziale Verantwortung übernehmen können; viertens instrumentelle Kompetenzen, die es Menschen ermöglichen, sich in der stofflichen Welt der Natur, der Waren und Produkte handelnd zu bewegen" (S. 5).

9.
Richard Münchmeier (2013) unterscheidet zwei unterschiedliche Richtungen von Kompetenzerwerb im Kontext von sozialem Engagement,

„die wiederum die Wahrscheinlichkeit von politischer Partizipation begünstigen. Die eine bezieht sich auf die tätigen Subjekte und lässt sich als ‚Erwerb von Persönlichkeitskompetenzen' beschreiben. Die andere bezieht sich auf die Gesellschaft und lässt sich als ‚soziale Bildung' beschreiben" (S. 137).

Für die politische Bildung als Prozess des sich selbst bildenden Subjekts bedeutet das, dass die politische (sich bildende) Persönlichkeit (so der Erkenntnisgewinn) mit politischer Partizipation (so der Handlungsgewinn) einhergeht.

10.
Ziel der Vermittlung von Kompetenz ist in der Erziehungswissenschaft nach Eckhard Klieme und Johannes Hartig (2007)

„die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln. (…) Eine Spezifik der erziehungswissenschaftlichen Ansätze besteht in der Breite der einbezogenen Kompetenzbereiche – ohne Reduktion auf kognitive Leistungen – und in dem normativen ‚Bedeutungsüberhang', der mit dem Ziel selbstverantwortlichen Handelns verbunden ist" (S. 21).

Weiter heißt es bei ihnen zu den personalen und sich in Handlungen zeigenden Eigenschaften:

„Wer kompetent zu handeln vermag, verfügt nicht nur über träges Wissen, sondern ist nachweislich in der Lage, reale Anforderungssituationen zu bewältigen. Und dies nicht nur einmalig und zufällig, sondern auf der

Basis eines latenten Merkmals, das gewissermaßen garantiert, dass der kompetent Handelnde in immer neuen Situationen adäquate Handlungen ‚generieren' kann" (S.14).

7. Erwachsenenbildung

Während es in der berufspädagogischen Diskussion mit einem mehr ökonomischem Begriffsverständnis um berufliche (Weiter-)Bildung, Qualifikationen (Arbeitsvermögen, Arbeitsplatz- und Qualifikationsanpassung), aber auch um „berufliche Mündigkeit" sowie Schlüsselqualifikationen geht, wird in der Erwachsenenbildung die Weiterbildung als lebenslange Aufgabe bzw. Lernen im Lebenslauf begründet. Dabei werden die Lebenswelt und Lernumgebungen, Bildungsbiografien und subjektiven Bedeutungen von Bildung bzw. von selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen (Aneignungsperspektive) im Erwachsenenlernen akzentuiert (vgl. Klieme/Hartig 2007). Nach Christiane Hof (2002; 2011) ist Kompetenz in der Erwachsenenbildung ein relationaler Begriff, und er hat – als personale, sozial-kommunikative und fachlich-methodische Kompetenzen – einen Bezug zu Handlungsanforderungen. Nach Faulstich und Zeuner (1999) ist es im Rahmen von Bildung – als zentraler Kategorie – möglich „Kompetenzen zu erwerben, um Probleme zu lösen, die eigene Position zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können" (S. 34).

Nach Zeuner/Faulstich (2009) verfolgt die politische Erwachsenenbildung das Ziel

„Menschen im Sinne der Aufklärung dazu zu befähigen, sich kritisch und konstruktiv mit der bestehenden Gesellschaft auseinander zu setzen und zu ihrer Verbesserung beizutragen. Dabei erschöpft sich dieser Anspruch niemals, da jede Generation demokratische Werte von Neuem erlernen und auf ihre Partizipationsmöglichkeiten vorbereitet werden muss" (S. 232).

Weiter hat sie nach ihnen grundsätzlich die Aufgaben:

„– *Vermittlung von Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge*
– *Vermittlung von Wissen über gesellschaftlich und politisch relevante Fragestellungen*

- *Vermittlung von Wissen über politische Strukturen*
- *Vermittlung von Wissen über gesellschaftliche und politische Handlungsmöglichkeiten*
- *Entwicklung von Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Mündigkeit*
- *Befähigung von Partizipation und gesellschaftlicher Gestaltung" (S. 233).*

Nach Zeuner (2010) ist der Stellenwert einer kritischen politischen Erwachsenenbildung – in der Tradition von „Demokratisierung der Gesellschaft" (S.170) und „Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation" (S.171) im Feld der Erwachsenenbildung – gegenüber den Bereichen der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung marginal. Nach ihr werden politisch-emanzipatorische Ansprüche und normative Orientierungen im Diskurs der Ökonomisierung und Beschäftigungsfähigkeit (der marktkonformen Verwertbarkeit) zugunsten des zivilgesellschaftlichen Engagements, der Vermittlung von demokratischen Tugenden und der Perspektiven des lebenslangen Lernens zurück genommen. Sie sieht die politische Erwachsenenbildung in einer Legitimationskrise und begründet sie (ähnlich wie Pongratz 2010) mit Blick in den „Zustand der Demokratie" und der gesellschaftlichen Integrationsprobleme – nach wie vor – als „Teil eines demokratischen Bildungswesens" (S.181) mit ihrem aktiven Beitrag in der Demokratieentwicklung, als Feld der politischen Partizipation, Netzwerk bzw. Akteur und Moderator politischer Kommunikation bei der Gestaltung von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen.[21] Der Kompetenzbegriff wird in der (politischen) Erwachsenenbildung kontrovers diskutiert; er ist umstritten und Kompetenzen werden einmal als Beitrag zur politischen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit sowie beruflicher und auch personaler Entwicklung, dann in der Reduktion von Bildungsansprüchen und einer primär marktkonformen Verwertbarkeit gesehen (vgl. Hufer 2009; Overwien et. al. 2013).

[21] Hier gibt es u. a. Bezüge zur angelsächsischen Diskussion mit Konzepten wie „Active Citizenship",„Community Development and Education". Zum Konzept der beruflichen Handlungskompetenz vgl. Dehnbostel/Lindemann (2007) und zum Konzept in der Weiterbildung vgl. Erpenbeck/Rosenstiel (2003; 2009).

8. Politikdidaktik

Im Rahmen der schon längeren schulischen Diskussion um Nationale Bildungsstandards (verknüpft mit der internationalen Diskussion), um Kompetenzorientierung, kompetenzorientierten Unterricht sowie über Kompetenzmodelle mit ihren -dimensionen (hier des Politikunterrichtes) gibt es unterschiedliche (und kontroverse) Angebote und Akzentsetzungen. Der Kompetenzdiskurs ist in der schulischen Diskussion vor allem von Weinert (2001a) kognitionspsychologisch beeinflusst und geprägt worden. Er ist eingebettet in das jeweilige bildungspolitische Denken und in das Verständnis des Politischen in der schulischen politischen Bildung (Politikdidaktik) – bzw. mit der Frage verbunden, „was politische Bildung ist und unter ihr verstanden wird" (vgl. Sander 2008, 2010; Detjen et. al. 2012; Lersch/Schreder 2013; Oeftering 2013). Im schulischen Kontext ist politische Bildung auf das jeweilige und strukturierte Unterrichtsfach bezogen und für diesen Zweck und Kontext entwickelt. Daneben gibt es für die Schule pädagogische Konzepte, die den „gesamten schulischen Erziehungsauftrag umfassen und daher auch soziale und personale Kompetenzen sowie emotionale und weitere Aspekte der Persönlichkeit berücksichtigen" (Detjen et. al. 2012, S. 20).

Auf einige politikdidaktische Konzepte und Akzente soll hier – mit Blick in die Kompetenzdebatte – kurz hingewiesen werden. Sie bewegen sich im Spannungsfeld von unterrichtlichen Basis- und Fachkonzepten, von Gegenstands- und Adressatenbezogenheit, von Sach-, Lern- und Bildungslogik und machen unterschiedliche theoretische Positionen deutlich;„ob die Politikdidaktik bzw. politische Bildung als eher eng politikwissenschaftlich oder breiter sozialwissenschaftlich fundierte Disziplin zu konzipieren ist" (Bremer/Gerdes 2013, S. 693).

In einer neueren Publikation ist der Kern der Politikdidaktik und der schulischen politischen Bildung bzw. der Bildungsauftrag des Schulfaches die „Politikkompetenz" – danach sind politische Kompetenzen fachliche Kompetenzen und auf die „Domäne Politik" bezogen (Detjen et al. 2012). Dabei geht es um einen „kompetenzorientierten Unterricht, der auf die Objektivierung schulischer Bildungsprozesse Wert legt" (S.16) und um erworbene Kompetenzen (outcome), die „sich im Unterricht von den Lehrenden diagnostizieren und in Klas-

senarbeiten überprüfen lassen, darüber hinaus empirisch von der Politikdidaktik ermitteln lassen“ (S. 10). Damit wird für die Schule ein Kompetenzmodell – als Kernbereich des Politikunterrichtes – angeboten, das sich auf die vier Dimensionen „Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und politische Einstellung und Motivation“ bezieht und diese fördern will. Politik als „Kern“ der politischen Bildung begründet nach Georg Weißeno (2010), dass der Politik in der fachdidaktischen Theoriebildung eine Leitfunktion und anderen Wissenschaften als Bezugswissenschaften eine dienende Funktion zukommt:

„Als Leitwissenschaft gilt die Politikwissenschaft, deren Theorien, Methoden und Befunde die Integration, Koordination und Kooperation zu den Bezugswissenschaften Wirtschaftswissenschaft, Geschichte, Soziologie und Jurisprudenz (nicht Erziehungswissenschaft, d. V.) leisten“ (S. 190).

Im schulischen Politikunterricht geht es nach Joachim Detjen et. al. (2012) – so ihr Verständnis von fachbezogenen, domänespezifischen Aspekten des Lehrens und Lernens im Politikunterricht – um das Lösen von Aufgaben und hier kann nach ihnen „lediglich Fachwissen und politische Urteilsfähigkeit in der Schule benotet und im Assessment geprüft werden“ (S.15). Die pädagogische Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung ist dann, diese in Lernaufgaben zu transformieren, um den outcome der Schülerleistung zu ermitteln und in Noten ausdrücken zu können; danach gehen „politische Handlungsfähigkeit sowie Einstellung und Motivation nicht in Benotung und Assessment“ (S. 15) ein. Die Kompetenzorientierung fokussiert mit ihren Dimensionen auf Lernergebnisse, und der Politikunterricht definiert „verbindliche Lernergebnisse, die ein Schüler zu erreichen hat“ und “die Lehrer/-innen ihrerseits haben sich stärker Rechenschaft darüber abzulegen, ob ihr Unterricht Ergebnisse in den Kompetenzdimensionen gebracht hat“ (S. 111).

Neben dieser engen Messkonzeption und einem schulisch-reduzierten Kompetenzverständnis bilanziert Tonio Oeftering (2013) bei Sichtung der Diskussion und mit Blick auf die Autoren/-innen zahlreiche – wiederkehrende, immer wieder neue, geradezu beliebig erweiterbare – Kompetenzen und Kompetenzmerkmale in der politikdidaktischen Diskussion. Dazu gehören nach ihm u. a.:

- Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hat in ihrem Kompetenzmodell unter dem Stichwort „Konzeptuelles Deutungswissen" die politische Urteilsfähigkeit, die politische Handlungsfähigkeit und die methodischen Fähigkeiten als Kompetenzbereiche beschrieben.
- Die „Fachgruppe Sozialwissenschaften" zählt zu den Demokratie-Kompetenzen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Urteilsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungs-kompetenz.
- Andreas Petrik hat dieses Modell erweitert, und es umfasst die Wahrnehmungskompetenz, die Argumentations- und Diskussionskompetenz, Sozialwissenschaftliche Kompetenz, die Handlungskompetenz und die Selbstkompetenz. Er entwickelt vor dem Hintergrund von Fallstudien eine genetische und prozessorientierte Politikdidaktik.
- Nach Klaus Kremb sind die Kompetenzbereiche Wissen-, Urteils-, Sozial-, Selbst-, Handlungs- und Methodenkompetenz im schulischen Unterricht von Bedeutung.
- Karl-Heinz Breier unterscheidet nach Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen.
- Andreas Brunold subsumiert unter den Begriff Kompetenz: Horizonterweiterung und Fähigkeit zu multikausalem Denken; Denken in Handlungsalternativen und Zeitformen; Reflexion, Perspektivenwechsel, Empathie, Toleranz und Partizipation.
- Heinz Schirp unterscheidet sozial-interaktive, moralisch-reflexive und politisch-partizipative Kompetenzen.
- Dagmar Richter nennt als für die politische Bildung in der Grundschule relevante Kompetenzdimensionen: Fachwissen, Erkenntnisgewinnung (Methoden), Kommunikation und Bewertung (Urteilen).
- Peter Henkenborg ordnet unter das Leitziel Mündigkeit Erkenntniskompetenz und Kategoriales Fachwissen. Hierunter werden von ihm subsumiert: Politische Urteilsfähigkeit, zu der Rationalitätskompetenz, Interrationalitätskompetenz, Intersubjektivitätskompetenz, Diskurskompetenz und Kontingenzkompetenz gehören; dann Sozialkompetenzen, die als Bürgertugenden (liberale, dialogische und gemeinschaftliche Bürgertugenden) konkretisiert werden; schließlich Politische Handlungsfähigkeit als politische Beteiligungskompetenz, politische Selbstkompetenzen und Wertkompetenz.

- Im Rahmen einer politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung formuliert Gerd Michelsen (in Anlehnung an Gerhard de Haan) eine Gestaltungskompetenz, die sich aus folgenden Kompetenzmerkmalen zusammensetzt: Der Kompetenz, vorausschauend zu denken, mit Unsicherheit sowie mit Zukunftsprognosen, -erwartungen und -entwürfen umgehen zu können; der Kompetenz, interdisziplinär zu arbeiten; dann Partizipationskompetenzen, Planungs- und Umsetzungskompetenzen; Fähigkeit zu Empathie, Mitleid und Solidarität; der Kompetenz, sich und andere motivieren zu können; der Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder (S. 60f.).[22]

Nach Wolfgang Sander (2011) gibt es zu dem vermeintlichen Konsens der „Kompetenzorientierung" in der Schule und politischen Bildung weiterhin Klärungsbedarf, weil „sich hinter diesem Konsens zahlreiche ungeklärte Fragen und differierende Vorstellungen verbergen" (S. 9).

9. Politische Kompetenzen – Kompetenzen in der politischen Bildung

Die für politische Jugend- und Erwachsenenbildung relevanten Differenzierungen folgen der Tradition ganzheitlicher Vorstellungen und unterscheiden Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, die auf eine umfassende Handlungsfähigkeit zielen. In dieser Denktradition vermittelt politische Bildung vor allem Schlüsselkompetenzen; sie zielt auf die Autonomie und Handlungsfähigkeit des Subjektes und meint Kompetenzdimensionen, die in modernen demokratischen Gesellschaften und der politischen Kultur benötigt werden und erforderlich sind, um Prozesse demokratisch zu gestalten. Der politischen Bildung geht es um die Herausbildung von Mündigkeit im Spannungsfeld von Integration und Emanzipation, die als Prozesse der Entwicklung und Förderung von politischer Handlungskompetenz zu verstehen sind. Auf drei Diskursangebote zu Kompetenzen in der politischen Bildung soll hingewiesen werden.

[22] Die politikdidaktische Diskussion bewegt sich im spezifisch konturierten Merkmalsfeld schulisch-formaler Bildung; die Unterschiede und Schnittflächen zum Feld der außerschulischen politischen Bildung sind wiederholt diskutiert worden.

1.

Von Bedeutung sind nach wie vor die von Oskar Negt (1994; 2004) für die politische Bildung – mit Blick auf ein breites Politik- und Kompetenzverständnis, „ohne den Kern politischen Lernens zu vernachlässigen" (Overwien 2013) – angebotenen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen/ -kompetenzen. Er diagnostiziert eine „kulturelle Erosionskrise" und für ihn sind „Orientierung und Kompetenz" eine Existenzfrage der Demokratie und für die Entwicklung von autonomer Urteilsfähigkeit und demokratischer Selbstbestimmung geworden. Solche Kompetenzen, die auch als orientierendes Denken oder gesellschaftliche Schlüsselqualifikation bezeichnet werden, sind für ihn: den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität zu lernen (Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung); gesellschaftliche Wirkungen zu begreifen und Entscheidungsvermögen zu entwickeln (technologische Kompetenz); Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (historische Kompetenz); Sensibilität für Enteignungserfahrungen, Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (Gerechtigkeitskompetenz); der pflegliche Umgang mit der Natur und den natürlichen Ressourcen (ökologisch Kompetenz); Wahrnehmung von ökonomischen Prozessen und deren Folgen (ökonomische Kompetenz). In einem Interview formuliert er:

„Ich versuche gerade, den Politikbegriff in die einzelnen Bereiche zu integrieren. (…) Und deshalb ist im Augenblick so etwas wie ein moralisches Vakuum vorhanden, wie Durkheim das bezeichnet, in dem alte Orientierungen nicht mehr funktionieren und neue noch nicht da sind. Insofern gibt es einen hohen Grad von Passivität: Aber das bedeutet nicht, dass es auf Dauer passiv bleibt. Ich bin der Auffassung, dass das der Angst-Rohstoff in der Gesellschaft ist. Zunächst ist er in einer solchen passiven Situation gebunden, so dass die Leute nicht wissen, was sie eigentlich tun sollen. Aber dieser Angst-Rohstoff ist immer in sich gespannt und labil, und er kann wachsen. (…) Wenn politische Bildung langfristig nicht wiederum einen Stellenwert annimmt, der den objektiven Turbulenzen und Veränderungen der Gesellschaft entspricht, erzeugt das gefährliche, zentrifugale Kräfte der Gesellschaft, Fluchttendenzen, aber auch Flucht nach innen, nicht nur nach außen. (…) Ich halte das exemplarische Lernen nach wie vor für die einzig erträgliche Methode, sich in diesem Spektrum der Gesellschaft zu bewegen, in dem es eine neue Dialektik von Allgemeinem und Besonderem gibt. Und das will ich kurz erläutern: Ich glaube,

dass es für das Lernen und den Bildungserfolg sehr sinnvoll ist, die eigenen Interessen der Menschen und deren Assoziationshorizont in den Bildungsprozess mit einzubeziehen, weil das sonst unbearbeitet bleibt. Das ist ja meine Grundthese im exemplarischen Lernen: Kein Weg, kein Bildungsweg führt daran vorbei, die Interessen der Menschen in diesen Bildungsprozess mit einzubeziehen. Widersprüche, Vorurteile, das heißt, die Bearbeitung des Verdrehten, müssen im Vordergrund stehen" (S. 205ff.).

Weiter sieht Negt (2010) die politische Bildung als ein „Existential der modernen Welt" und der globalisierten Zusammenhänge mit ihren Krisen, Umbrüchen und Polarisierungen. Ihre Herausforderung ist, sich mit der „Ortlosigkeit, Entwurzelung, Bindungslosigkeit", dem „Auseinandertreiben der gesellschaftlichen Bindekräfte" und den „kulturellen Brüchen" auseinanderzusetzen; er warnt vor einem „Umkippen der politischen Bildung in eine bloße Sachqualifikation". Sein Plädoyer gilt einer politischen Bildung als „Deutungswissenschaft" verbunden mit Kompetenzen, die es ermöglichen „Zusammenhänge herzustellen", Krisen demokratisch zu lösen; als ein Beitrag, „dass die Menschen unter Verhältnissen leben können, in denen sie ihre Würde und ihren aufrechten Gang behalten können" (S. 37).

2.

In der didaktischen Denktradition der „Subjekt-, Lebenswelt und Teilnehmerorientierung" sowie mit Blick auf die Teilnehmer/-innen als sich bildende Subjekte bieten Hufer et. al. (2013a) für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung acht Elemente eines Kompetenzbegriffes an:

„– er lässt sich mit einem aufgeklärten Bildungsbegriff vereinbaren
– er dient einer subjektorientierten Bildung
– er fördert die Autonomie der Lernenden
– er verbindet Vernunft, Empathie und Handlung
– er zielt auf zentrale Kategorien des Politischen und der politischen Bildung
– er unterstützt eine wertebezogene, bewusst normative politische Bildung, orientiert an den Menschenrechten und einer demokratisch verfassten Gesellschaft
– er lässt sich mit politischer Realität und politischer Praxis vereinbaren
– ihm unterliegt ein ganzheitliches Menschenbild." (i. E.)

3.

Bedeutsam für die Kompetenzdebatte ist weiter der Capabilities Approach. Hier warnen Hans-Uwe Otto und Marc Schrödter (2011) vor einem verengten und formalen Kompetenzbegriff, bei dem es um den Erwerb und die Vermittlung von Kompetenzen bzw. damit um „Kompetenzgleichheit" geht, der aber strukturelle und institutionelle Dimensionen von sozialer und Bildungsungerechtigkeit, den Bedingungen des Aufwachsens und Erwachsenenlebens sowie dann die Chancen und Gelegenheiten von Kompetenzen – an politischen Entscheidungen teilzunehmen, politische Partizipation zu leben – nicht im Blick hat. Solche Verengungen finden sich auch bei einem Blick auf ausschließlich kognitive Kompetenzen oder einer intellektualistisch verstandenen civic literacy, weil es in der politischen Bildung neben kognitiven Aspekten immer auch um emotionale, motivationale, soziale, ethische und volitionale Aspekte (als „Bildung der Humanität") geht.[23]

Mit diesen Angeboten werden für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung wesentliche Dimensionen und Elemente eines Kompetenzverständnisses und -begriffes begründet, die über psychologische und individuelle Verständnisse, Konzepte von beruflichen und arbeitsweltbezogenen (funktionalen) Handlungskompetenzen ebenso hinausgehen wie über die schulischen Messbarkeitsvorstellungen von erworbenen (abfragbaren) Kenntnissen und Leistungen. Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist damit als eine eigene spezifische Domäne und Kultur begründet, in denen Kompetenzzuwachs und Bildungsprozesse sich an den Subjekten in einer komplexen und vernetzten Realität orientieren.

III. Kompetenzen – Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung durch Verfahren

In den außerschulischen bildenden und pädagogischen Arbeitsfeldern gibt es seit einiger Zeit vielfältige und unterschiedliche Dokumentations-, Anerkennungs- und Nachweisverfahren. Dazu gehören Zertifikate, Teilnahmebestätigungen, Engagement- und Kompetenz-

[23] Die Nähe des Kompetenzkonzeptes zum Capabilities Approach („Befähigungen") bezieht sich auf Martha Nussbaum und Amartya Sen, nach ihnen geht es um die Befähigung und den grundrechtlichen Anspruch zur Kontrolle und Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten.

nachweise, die mit Blick auf den jeweiligen non-formalen und/oder informellen Bildungsauftrag Auskunft über Veranstaltungen, Engagement und erworbene Kompetenzen geben (vgl. IJAB 2010; BMFSFJ 2011; Sorge 2012; Nörber 2013). Das gilt u. a. für die Berufspädagogik, die berufliche und allgemeine Weiterbildung, das ehrenamtliche Engagement bzw. die Freiwilligenarbeit sowie die Kinder- und Jugendarbeit. Martin Nörber (2013) bilanziert den Stand der Dokumentation im Bereich non-formaler und informeller Bildung bzw. des Lernens der jungen Generation folgendermaßen:

„Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, ob die aktuell existierende bunte Vielfalt an Dokumentationen und Nachweisen, die in ihrer Art wie Gestaltung, Form und Inhalt wie auch ihrem Niveau differieren und insgesamt nicht mehr zu überblicken ist, nicht einen Stand erreicht hat, der dazu führt, dass Vielfalt nicht mehr gut, sondern vielmehr eine Situation erreicht ist, die eher dazu führt, dass zu viele Köche den Brei verderben. Ist es das Ziel, außerhalb formaler Bildungsprozesse erworbene Kompetenzen anzuerkennen und für Personen nutzbar zu machen, so bedarf es eines einfachen, pragmatischen und einheitlichen Angebots der Dokumentation, das die Ergebnisse nicht formaler und informeller Lernprozesse und Lernergebnisse sichtbar macht" (S. 38).

10. Interessen der Kompetenzerfassung

Die Anerkennung und der Nachweis von Kompetenzen ist für unterschiedliche Akteure bzw. Akteursgruppen interessant: Das sind die Personen, deren Kompetenzen erfasst und dokumentiert werden; dann die Organisationen bzw. Instanzen, die die Erfassung der Kompetenzen vornehmen und die entsprechenden Nachweise ausstellen; weiter Personen oder Institutionen, für die die vorhandenen Kompetenzen von Bedeutung sind (insbesondere potenzielle Arbeitgeber) sowie die Gesellschaft insgesamt (vgl. Moser 2003; Gnahs 2009; Reichart 2012). Hier kann eine differenzierte Diskussion bilanziert werden, die mit zugehörigen Begrifflichkeiten und auch Messtechniken verbunden ist.[24]

[24] So mit Begriffen wie „Indikatoren", „Kennziffern" und „Kennzahlen" als Elemente von Anerkennungs- und Zertifizierungssystemen sowie von Bildungsberichten; vgl. dazu DIE (2008; 2010) und Reichart (2012).

1.
Den Teilnehmer/-innen können die Anerkennung und den Nachweis von erworbenen Kompetenzen als Instrumente zur Selbstvergewisserung dienen. Dies kann Grundlage für individuelle Weiterentwicklungen und -bildung sein. Das Bewusstwerden über eigene Kompetenzen und von Entwicklungspotenzialen bedeutet einen Zuwachs an Selbstbewusstsein, und in Bewerbungssituationen können Nachweise (z. B. im Zugang zu Erwerbsarbeit oder auch zu gesellschaftlichen Positionen) von Bedeutung sein. Weiter können Nachweise bzw. Zertifikate Ansprüche begründen bzw. zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten berechtigen. Sie können auch eine identitätsstiftende Funktion haben, weil damit die Zugehörigkeit und Einbindung zu einer Gruppe bzw. Organisation ausgedrückt wird (vgl. Kouhdasti-Wappelshammer 2003; Moser 2003; Nuissl 2003; May 2007; Cedefop 2009; Harhues/ Honauer 2010; Nörber 2013).

2.
Die Bedeutung von Kompetenznachweisen oder Zertifikaten für Organisationen oder Instanzen kann so differenziert werden: Die Vergabe kann die Organisation bzw. Instanz aufwerten, insbesondere wenn dies ein Alleinstellungsmerkmal ist und mit hoher Qualität und Bekanntheit des „Instrumentes" verbunden ist. Weiter kann die Erstellung von Nachweisen bzw. Zertifizierungen an eine Organisation bzw. Instanz selbst geknüpft sein; sie ist alleine für die Vergabe zuständig und legitimiert. Dies kann für Organisationen bzw. Instanzen als Legitimation dienen und eine Grundlage sein, mit der die Bedeutung von Bildungsangebote/-maßnahmen nachgewiesen wird; das gilt auch für die Begründung von öffentlicher Unterstützung und finanzieller Förderung (vgl. Moser 2003; Gnahs 2006).

3.
Für Politik und Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Gruppen können Kompetenznachweise eine ordnungsstiftende Funktion haben, wenn durch sie Legitimitätsfragen – z. B. im Zugang zu Bildungsangeboten – geregelt werden. Weiter ist die Erfassung auch für die Bewusstwerdung über die in der Gesellschaft vorhandenen Kompetenzen und Potenziale interessant; das gilt auch für internationale Vergleiche (vgl. Moser 2003; Gnahs 2006; May 2007).

Damit werden drei Ebenen deutlich, die mit der Anerkennung und dem Nachweis von Kompetenzen unterschiedliche Ziele verfolgen und begründen: Erstens sollen „Instrumente“ individuelle Kompetenzen erfassen und sichtbar machen, mit denen Selbstreflexion, Weiterentwicklung aber auch Nutzbarmachung (z. B. im Zugang zu Erwerbsarbeit) möglich werden. Zweitens werden organisationale Interessen und Zuständigkeiten deutlich. Drittens werden Datenerhebungen begründet, deren Ergebnisse nationale Entwicklungen und internationale Vergleiche ermöglichen und transparent machen (vgl. Gnahs 2006; Cedefop 2009; IJAB 2010).

11. Kompetenznachweis – allgemein

In der Bundesrepublik Deutschland existiert eine unüberschaubare Anzahl von Nachweisformen, deren Ziel es ist, individuelle Kompetenzen, Qualifikationen und Fähigkeiten, die insbesondere im Bereich der non-formalen und informellen Bildung erworben wurden, sichtbar zu machen und deren Erwerb zu dokumentieren. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des Kompetenzverständnisses und in den Instrumenten, die zur Erfassung genutzt werden; weiter in der Güte der erfassten Ergebnisse, der Adressatengruppen und auch der Zielsetzung bzw. Nutzbarkeit. Sie differieren in der inhaltlichen und formalen Ausgestaltung, der Reichweite bzw. Bedeutung, und sie sind zumeist nicht aufeinander abgestimmt, miteinander verknüpft bzw. aufeinander aufgebaut (für die Jugendarbeit vgl. Nörber 2013).

Die verschiedenen Institutionen und Organisationen „experimentieren mit einer Fülle unterschiedlicher Methoden der Kompetenzidentifikation. Sie erleben sich als Konkurrenten auf einem umkämpften Markt“ (Harhues/Honauer 2010, S.100). Die Gründe dafür liegen in der Logik des jeweiligen Feldes bzw. in den unterschiedlichen Entstehungszusammenhängen der Nachweise. Im Zuge der Untersuchung von Initiativen und Aktivitäten in Deutschland, die dem Kontext „Weiterbildungspässe“ zuzuordnen sind und sich (auch) auf informelle Lernleistungen und deren Ergebnisse beziehen, stellen Markus Bretschneider und Rüdiger Preißer (2003) fest:

„Die gefundenen Weiterbildungspässe haben ihren Ursprung in Initiativen von Betrieben, Verbänden, Kommunen oder staatlichen Ein-

richtungen, die auf lokaler, regionaler, überregionaler, nationaler oder inter- bzw. supranationaler Ebene angesiedelt sind. Sie sind zum überwiegenden Teil auf einen oder mehrere gesellschaftliche Funktionsbereiche – Schule, Ausbildung, Erwerbsarbeit, ehrenamtliche Arbeit – bezogen, in denen Menschen Leistungen erbringen, die anerkannt werden sollen und dadurch meistens die Entstehung der jeweiligen Initiative begründet haben. So sind sie entweder an bestehende Einrichtungen in einem dieser Funktionsbereiche angegliedert oder durch eigens für sie geschaffene Institutionen verankert." (S. 34).

Hinsichtlich ihrer Form können grob und idealtypisch fünf Bilanzierungstypen unterschieden werden: biographisch orientierte Bilanzierungsverfahren, Kompetenzbestätigungen, Verfahren der Verhaltensbeobachtung (Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung), Dialogverfahren und (psychometrische) Testverfahren. Dabei ist zu beachten, dass einzelne Verfahren mehrere Komponenten enthalten und oftmals nicht eindeutig zugeordnet werden können; sie werden im Folgenden vorgestellt.

12. Biographisch orientierte Verfahren

Durch eine Vergegenwärtigung von vorhergehenden Handlungen werden in biographisch orientierten Verfahren Rückschlüsse auf aktuelle Kompetenzen gezogen. Dies ist eine Strategie im Rahmen von (systematischer) Selbstreflexion oder auch durch Fremdbeurteilung. Dabei ist zu beachten, dass es – offen und/oder kriteriengeleitet – um subjektive Beschreibungen und Deutungen geht. Die Herausbildung von Kompetenzen ist dynamisch; sie werden entwickelt, bilden sich heraus und unterliegen Veränderungen. Die hier erfassten Kompetenzen sind nicht zwingend mit dem aktuellen Geschehen verbunden und auch weitere Entwicklungsmöglichkeiten können nicht erfasst werden (vgl. Moser 2003).

Zu den biographischen Verfahren zählen Bilanzierungen, deren Kernelement die Selbstreflexion ist: Durch die Vergegenwärtigung und Auseinandersetzung mit den eigenen Lernerfahrungen, Kompetenzen und bereits ausgeübten Tätigkeiten werden Lernaktivitäten und -ergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten der Aneignung (formal, non-formal und informell) bewusst gemacht. Die vorhandenen

bzw. angeeigneten Kompetenzen werden in einem ersten Schritt systematisch erfasst und dokumentiert und bilden in einem zweiten Schritt den Ausgangspunkt für die Planung weiterer Lernaktivitäten. Solche Bilanzierungsverfahren werden insbesondere in Phasen der beruflichen (Neu-)Orientierung eingesetzt, weil sie geeignet erscheinen, aktuelle persönliche Kompetenzen, Fähigkeiten und Neigungen zu ermitteln; sie richten sich in erster Linie an die bilanzierende Person und weniger an Dritte (vgl. IJAB 2010).
Beispiele für biographisch orientierte Bilanzierungsverfahren sind der Berufswahlpass, die Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstituts e.V., der ProfilPASS, aber auch die Jobmappe NRW, der Talentkompass NRW, die Kompetenzbilanz NRW oder der Qualifizierungspass.

13. Kompetenzbestätigungen

Kompetenzbestätigungen werden intern vom Träger einer Maßnahme ausgestellt, in deren Rahmen die Kompetenzen erworben wurden oder (ggf. zusätzlich) von Instanzen, die einen öffentlichen Auftrag bzw. eine Berechtigung dazu haben. Die Bestätigungen sind häufig (innerhalb der Institutionen, nicht organisationsübergreifend) standardisiert und werden gewöhnlich um Angaben zur Person ergänzt. Die Darstellung der erworbenen Kompetenzen wird in der Praxis unterschiedlich gehandhabt. Idealerweise beschreiben sie, in welchem Zusammenhang (konkrete Maßnahme) und auf welche Art und Weise die Kompetenzen erworben wurden. Weiter kann eine Kompetenzbestätigung eine Kurzbeschreibung des Trägers und Hinweise auf die Lernziele enthalten. Abhängig vom Grad der Standardisierung werden viele dieser Nachweise von Dritten ausgestellt, manche Verfahren – wie der Kompetenznachweis Hessen – ermöglichen, die betroffene Person daran zu beteiligen. Die Bestätigungen dienen insbesondere dem Nachweis der Kompetenzen gegenüber Dritten (etwa bei Bewerbungen) (vgl. IJAB 2010).

Kompetenzbestätigungen weisen eine große Nähe zu Teilnahme- oder Engagementbestätigungen auf. Im Unterschied zu diesen Nachweisformen wird die Bestätigung der Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme bzw. die Beschreibung der übernommenen Aufgaben und ausgeübten Tätigkeiten um die erworbenen Kompetenzen

ergänzt. Dabei ist zu beachten: Einige Bestätigungen „zählen zwar Kompetenzen in ihren Nachweisen auf, bieten aber kein dazugehöriges Mess- bzw. Bilanzierungssystem“ (IJAB 2010, S.15). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Teilnahme an Bildungsangeboten automatisch Kompetenzaneignungen auslöst und die anvisierten Bildungsprozesse auch erfolgreich stattfinden. Bestätigungen solcher Art können lediglich als Hinweise auf mögliche Kompetenzen dienen, aber nicht deren Vorhandensein oder Erwerb in der konkreten Maßnahme garantieren (vgl. IJAB 2010).
Beispiele für diese Nachweisform sind die Kompetenzbestätigungen der Bundesländer – so exemplarisch der Kompetenznachweis Hessen: Mit ihm werden im ehrenamtlichen Engagement angeeignete Kompetenzen bestätigt. Er kann von den Freiwilligen selbst oder vom Träger mit Hilfe von Textbausteinen online ausgefüllt werden. Er erhält seine Gültigkeit durch die Unterschrift einer vertretungsberechtigten Person des Trägers, für den das Engagement geleistet wird (vgl. Landesehrenamtskampagne „Gemeinsam Aktiv 2012“).

14. Verhaltensbeobachtung

Bei Verfahren der Verhaltensbeobachtung werden Kompetenzen von aktuell beobachteten Handlungen abgeleitet. Das ist durch (systematische) Selbstbeobachtung, z. B. mit der Nutzung eines Lerntagebuchs möglich; häufiger kommen Verfahren zum Einsatz, deren Kern die (standardisierte) wissenschaftliche Fremdbeobachtung des Verhaltens ist. Weiter werden Methoden genutzt, die die Elemente Selbst- und Fremdbeobachtung verknüpfen. Dabei dienen in der Regel mehrere Situationen als Interpretationsgrundlage – z. B. im Rahmen von Assessment-Centern oder in einer längerfristigen (pädagogischen) Begleitung. Uwe Peter Kanning (2009) gibt mit Blick auf die Diagnostik sozialer Kompetenzen zu bedenken, dass „der Schluss von einem beobachteten Sozialverhalten auf die zu Grunde liegenden Kompetenzen […] nur dann legitim ist, wenn das Verhalten in mehreren voneinander unabhängigen Interaktionen beobachtet werden konnte“ (S. 71). Damit ist der notwendige zeitliche Aufwand angedeutet, und dass solche Instrumente der Schulung von Beobachtern sowie auch finanzieller Ressourcen bedürfen. Und er bemerkt weiter: „Dass der größere Aufwand sich lohnen kann, verdeutlichen Befunde der organisationspsychologischen Forschung, die dem Assessment

Center eine deutlich höhere prognostische Validität bescheinigen als dem weitaus kostengünstigeren Persönlichkeitsfragebogen“ (S. 71).

Eine Methode zur Erfassung aktuell vorhandener Kompetenzen durch Fremdbeobachtung sind Simulationen. Beobachter/-innen schließen von dem in einer künstlich arrangierten Situation gezeigten Verhalten einer Person auf deren Kompetenzen. Zur Inszenierung der Situation und um Handlungen zu stimulieren und provozieren, werden u.a. Rollenspiele, Planspiele, Präsentationen oder Interviews mit situativen Fragen eingesetzt. Zu den Nachteilen wird u. a. angemerkt, dass Simulationen nicht die Realität darstellen und das Verhalten nicht typisch sein muss. Die Ergebnisse können auf Erfahrungen und Wissen zurückgehen, das nicht mit der Lernsituation verbunden ist. Solche Methoden werden etwa in Einstellungsverfahren eingesetzt und je nach Konzept wird die beobachtete Person nicht oder nur teilweise einbezogen; favorisiert wird die Fremdwahrnehmung (vgl. Cedefop 2009).

15. Dialogverfahren

Bei Dialogverfahren handelt es sich um einen mehrstufigen Prozess, der durch die pädagogische Begleitung gekennzeichnet ist. Die Teilnehmenden sind als Subjekte in den Prozess der Erfassung ihrer Kompetenzen eingebunden. Hier ist nicht allein die Selbstwahrnehmung des Subjektes zentral und bildet den einzigen Ausgangspunkt für die Erstellung eines Kompetenzprofils und die Formulierung möglicher weiterer Lernziele, sondern unterschiedliche konkrete Situationen werden für den Austausch über Selbst- und Fremdwahrnehmung herangezogen. Die gemeinsame Beschreibung und Reflexion durch das Subjekt und durch die pädagogische Begleitung ist mit der Herausarbeitung und Sichtbarmachung von Kompetenzen verbunden. Die Teilnehmenden erhalten schließlich einen Nachweis, in dem die ermittelten Kompetenzen dokumentiert werden (vgl. IJAB 2010).

Im Rahmen dieser Verfahren wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen – in Abgrenzung zu Wissen oder Fertigkeiten – nicht direkt gemessen oder abgeprüft, sondern vielmehr gemeinsam kommunikativ erschlossen werden müssen, dass sie „Handlungsfähigkeiten in komplexen Situationen mit offenem Ausgang“ (Hohenstein 2010)

darstellen und „an bestimmte Handlungsformen und deren Anforderungen gebunden“ (IJAB 2010, S.16) sind. Dialogverfahren ermitteln in einem gemeinsamen Prozess die Kompetenzen der Teilnehmenden. Dies macht eine gewisse Dauer der pädagogischen Situation notwendig, erfordert Dialogkompetenz und eine hohe zeitliche Beanspruchung des pädagogischen Personals. Zu diesen Verfahren zählen u.a. der Kompetenznachweis Kultur, der Kompetenznachweis International, der YouthPass sowie die Kompetenzbilanz „Freiwilligendienste machen kompetent“.

16. Psychometrische Testverfahren

Psychometrische Verfahren, wie sie etwa im Rahmen der Eignungsdiagnostik eingesetzt werden, messen Kompetenzen in der Regel mittels standardisierter Instrumente: „Die Methoden und Instrumente orientieren sich am naturwissenschaftlichen Messen und Zählen und gehen davon aus, dass auf Basis von Vergleichsgruppendaten verlässliche Angaben über Entwicklungspotenziale von Menschen gemacht werden können“ (IJAB 2010, S.15). Mit der Nutzung psychometrischer Verfahren geht der Anspruch an eine besondere Validität der erfassten Daten einher. Dem liegt die Auffassung zugrunde, „dass eindeutige Zuordnungen zwischen gemessener Leistung/Kompetenz und den domänenspezifischen Anforderungen möglich und logisch sind. D.h., dass von eng definierten und statischen Anforderungen an die Handlungsfähigkeit von Personen auszugehen ist“ (Lang-von Wins 2007, S.759). Diese Verfahren werden insbesondere in der Personalauswahl und Personalentwicklung – auch im Rahmen von Assessment-Centern – eingesetzt. Sie orientieren sich nicht am Handeln in (nicht-inszenierten) Situationen, sondern erfassen Daten insbesondere durch formalisierte Fragebögen oder Frageitems. Sie können als Ausgangspunkt für eine Reflexion vorhandender Kompetenzen dienen und Anregungen bieten für eine gezielte Weiterentwicklung des Kompetenzprofils. Ihre Durchführung und Auswertung benötigt im Verhältnis zu anderen Instrumenten der Kompetenzerfassung weniger Zeit, ist kostengünstig und kann auch Online durchgeführt werden (vgl. IJAB 2010; Schulte Hemming 2010).
Beispiele für diese Verfahren sind der BIG-Five-Persönlichkeitstest, der Bochumer Inventar Test (BIP), DIA-TRAIN, IDA, MELBA, der Eignungstest Berufswahl A+B und das Kasseler-Kompetenz-Raster.

IV. Kompetenzen – Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung in pädagogischen Feldern

Im Folgenden wird skizziert und bilanziert, wie sich in den Bereichen der (beruflichen bzw. betrieblichen) Weiterbildung, des Ehrenamtes und der Freiwilligenarbeit sowie der Jugendarbeit die Sichtbarmachung von Kompetenzen entwickelt hat, in welchen Zusammenhängen sie von Bedeutung ist, welche Ziele damit verfolgt und welche Instrumente dafür genutzt werden.

17. Berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung

Die Sichtbarmachung von Kompetenzen ist im betrieblichen Kontext im Bereich der Personalauswahl, der Personalentwicklung und der Personalbeurteilung von Bedeutung: Bei der Personalauswahl können Kompetenznachweise (zusätzlich zu den üblichen Bewerbungsunterlagen) das individuelle Profil ergänzen. Mithilfe von Nachweisverfahren können zudem Kompetenzen identifiziert werden, die für künftige Tätigkeiten relevant sind. Neben dem klassisch dialogisch aufgebauten Bewerbungsgespräch (das auch als qualitatives Interview verstanden werden kann) werden standardisierte bzw. betriebsspezifische Tests und/oder Beobachtungsverfahren eingesetzt; genutzt werden Assessment-Center, in deren Rahmen auf eine Kombination von unterschiedlichen Elementen zurückgegriffen wird (vgl. Bretschneider/Preißer 2003; Gnahs 2007, 2009; Zedler 2003).

Im Kontext der Personalentwicklung und der betrieblichen Weiterbildung werden Kompetenzerfassungsverfahren genutzt, um ein Kompetenzprofil zu erstellen, mit dem Weiterbildungsmaßnahmen geplant werden können, um (aus Sicht des Betriebes) notwendige Kompetenzen (weiter) zu entwickeln und zu fördern. Das Spektrum der Diagnoseinstrumente reicht von einer Einschätzung des/der Vorgesetzten „nebenbei“ bis hin zu formalisierten Bewertungssystemen mit Einstufungen auf Kompetenzlisten (vgl. Gnahs 2007; Zedler 2003).
Die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen kann durch Bestätigungen dokumentiert werden, die Angaben zu den Inhalten der Veranstaltung, Informationen über den zeitlichen Umfang, den Ort und die Seminarleitung enthalten und deren Nut-

zen u.a. darin besteht, „dass sie eine Ergänzung zu herkömmlichen Arbeitszeugnissen im Rahmen von Bewerbungssituationen sein können“ (Bretschneider/ Preißer 2003, S. 35). Etwa 36 Prozent der Teilnehmer/-innen an betrieblicher Weiterbildung erhalten einen entsprechenden Nachweis (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Personalbeurteilungen bzw. Arbeitszeugnisse sollen Einblick in das Arbeitsverhalten geben; sie können Hinweise auf Kompetenzen (bzw. Kompetenzelemente) enthalten, die in konkreten Handlungen im Arbeitsalltag unter Beweis gestellt wurden. Der Rahmen der Beurteilung bzw. des Zeugnisses ist strikt geregelt (Inhalte, Formulierungen, Vermittlung), die Erfassung der relevanten Informationen wird in der Praxis aber unterschiedlich gehandhabt.

Im Bereich der Berufspädagogik (Berufs- und Ausbildungsbereich), werden zur Dokumentation von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten auch Weiterbildungspässe eingesetzt. Diese enthalten Bestätigungen über die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und Tätigkeitsbeschreibungen. Es handelt sich dabei meist um Nachweise, die Arbeitszeugnisse ergänzen und nicht um Verfahren der Kompetenzerfassung bzw. -dokumentation (vgl. Bretschneider/Preißer 2003). Im Bereich der Berufsbildung und Ausbildung gibt es weitere Verfahren, deren Konzeption der systematischen Erfassung und Reflexion von Kompetenzen dient und mit Planungsabsichten verbunden ist.

„In wenigen Fällen werden Kompetenzen durch eigene Verfahren und unter Zuhilfenahme von Kompetenzlisten erfasst, wobei diese in der Regel mit Schlüsselqualifikationen gleichgesetzt werden. Die Erfassung beruht sowohl auf Selbst- als auch auf Fremdeinschätzung als auch auf Kombinationen aus beiden. Einige dieser Weiterbildungspässe gehen auch über die bloße Erfassung von Kompetenzen hinaus und fordern die Passinhaber zu einer Reflexion über sie und der Planung weiterer Laufbahnschritte auf. Hierbei stehen überfachliche Kompetenzen im Vordergrund, deren reflexive Erfassung zum Teil mit einer Planung weiterer Bildungsschritte in Verbindung steht“ (Bretschneider/ Preißer 2003, S.35f.)[25]

18. Weiterbildung – vier Handlungsfelder

In Weiterbildungseinrichtungen können vier Handlungsfelder der Kompetenzerfassung identifiziert werden: **Erstens** das Feld der Lernberatungen, die häufig biographische Bezüge haben. Hier bilanzieren die beratende und ratsuchende Person gemeinsam die (bewussten) Kompetenzen und berücksichtigen bei der Weiterbildungsplanung lern- und berufsbiographische Kontinuitäten sowie individuelle Neigungen der ratsuchenden Person. Die Lernberatung kann mit Kompetenzlisten, Portfolios oder Bildungspässen und mit Instrumenten wie etwa dem ProfilPASS oder dem Kompetenzcheck verbunden sein (vgl. Gnahs 2007; Schulte Hemming/ Schüller 2010).
Zweitens werden zur Überprüfung von Lernfortschritten Tests eingesetzt. Diese messen Kenntnisse und Fähigkeiten (und keine Kompetenzen), „weil der Bezug zum realen Handlungskontext nicht gegeben ist" (Gnahs 2007, S.69). Die Lernfortschritte können außerdem durch Selbst- und/oder Fremdbeobachtung insbesondere von Praxisphasen identifiziert werden. Hier soll deutlich werden, ob die (theoretischen) Lerninhalte praktisch umgesetzt werden können (vgl. Gnahs 2007).
Drittens werden Kompetenzen bei der Bildung von homogenen bzw. heterogenen Lerngruppen bedeutsam. Dabei werden Instrumente der (internen) Vergleichbarmachung genutzt; dazu zählen Verfahren der Selbstzuordnung zu vorgegebenen Kompetenzstufen, dann Verfahren, bei denen auf Basis der persönlichen Angaben eine Zuordnung durch Dritte sowie eine Überprüfung durch standardisierte Tests wie z. B. den TOEFL erfolgt (vgl. Gnahs 2007).
Viertens werden – zum Abschluss eines Weiterbildungsangebotes – die vorhandenen Kompetenzen (oder Qualifikationen) in Form eines Zertifikates oder Nachweises dokumentiert. Zur Erfassung werden u. a. standardisierte Prüfungen eingesetzt. Die Bestätigung der Teil-

[25] Eine intensive Diskussion gibt es in der Berufsbildungspolitik und für die Durchlässigkeit von Bildungsabschlüssen. Hier sollen auch informell erworbene Kompetenzen ausreichend dokumentiert werden. So geht es im Programm vom BIBB (2013) um „die Einbeziehung informell und non-formal erworbener Kompetenzen" (S. 17). Weiter heißt es bei noch offener valider Erfassung, dass die „Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen aus formalen, non-formalen oder informellen Lernprozessen auf weiterführende Bildungsgänge oder Abschlüsse" zu entwickeln ist (S. 21).

nahme an Weiterbildungsveranstaltungen wird jedoch nicht immer realisiert. So beendeten nach den Ergebnissen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) im Jahr 2010

„nur gut die Hälfte der Teilnehmer/-innen ihre Weiterbildung mit einer Bescheinigung. Von ihnen wiederum erhalten nur zwei Fünftel Nachweise mit höherer Signalisierung, zu denen Zeugnisse, Zertifikate und Leistungsnachweise zu zählen sind. Auch wenn dies seit 2007 ein Anstieg um sechs Prozentpunkte ist, bekommt mit 59% nach wie vor die Mehrheit derjenigen, die überhaupt eine Bescheinigung erhalten, ein weniger aussagekräftiges Teilnahmedokument, das in der Regel wenig Signalisierung auf dem Arbeitsmarkt hat. Den höchsten Grad der Zertifizierung weist mit 47 Prozent die individuell berufsbezogene Weiterbildung auf, worunter auch öffentlich geförderte Weiterbildungsmaßnahmen Arbeitsloser fallen, die einer Zertifizierungspflicht unterliegen" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 152).

19. Ehrenamt und Freiwilligenarbeit

Studien zum ehrenamtlichen Engagement und der Freiwilligenarbeit belegen die Bedeutung dieser Lern- und Bildungsorte mit ihren non-formalen und informellen Prozessen (vgl. von Rosenbladt 2001; BMFSFJ 2004, 2009; Düx et. al. 2008). Die Ausbildung und Qualifizierung im Bereich des zivilgesellschaftlichen Ehrenamtes und Engagements sowie der Freiwilligenarbeit ist unübersichtlich. Das gilt für die Organisationen, Verbände und Träger, für die Arbeitsfelder, Art und Umfang wie auch für die vermittelten Kompetenzen (Inhalte und Fertigkeiten). Das gilt gleichermaßen für Kompetenznachweise und Zertifikate, die den Teilnehmer/-innen als Dokumentation und Reflexion der erworbenen Kompetenzen dienen sollen (vgl. Sauer 2003; Düx et. al. 2008; IJAB 2009; BMFSFJ 2010; ISS 2010; Harhues/Honauer 2010; Centrum für soziale Investitionen und Innovationen 2011).

Das Spektrum der Nachweisformen ist groß, und z. T. wird die Beschreibung der im Rahmen des Engagements übernommenen Tätigkeiten aufgelistet. So konstatieren Bretschneider und Preißer (2003):

„Die recherchierten Pässe im ehrenamtlichen Bereich enthalten vorwiegend Beschreibungen ausgeübter Tätgkeiten und erbrachter Leistungen

ihrer Mitglieder in einem bestimmten Erfahrungsfeld, die auf diese Weise öffentlich gemacht und aufgewertet werden sollen, sowie deren zeitlichen Umfang und eine Bescheinigung der ausgebenden Stelle" (S. 35).

Im Gegensatz zu diesen Verfahren gibt es auch Instrumente, die das Engagement pädagogisch begleiten und Beobachtungen, Eindrücke, Lernfortschritte (selbst-)reflexiv zwischen Individuum und pädagogischer Fachkraft betrachten und kommunizieren (vgl. Bretschneider/ Preißer 2003; Cedefop 2009; Schulte Hemming/Schüller 2010).

20. Kinder- und Jugendarbeit

Im Rahmen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit sind die Anerkennung, Dokumentation und der Nachweis von Kompetenzen für die Jugendlichen vor allem in zwei Kontexten von Bedeutung:
Erstens steht die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen im Fokus und durch die Sichtbarmachung der Kompetenzen und die Reflexion von Lernprozessen soll deren Bewusstsein für das eigene Kompetenzprofil geschärft, sollen Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein gesteigert und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ermöglicht werden. Dabei werden Verfahren wie der „Qualipass" oder der „ProfilPASS für junge Menschen" eingesetzt, die mit biographischen bzw. Portfolio-Methoden Praxiserfahrungen und Kompetenzgewinne dokumentieren, die in den jeweiligen außerschulischen Kontexten angeeignet wurden. Weiter gibt es dialogische Verfahren, wie etwa im Rahmen des „Kompetenznachweis Kultur". Er „wird an Jugendliche vergeben, die aktiv an künstlerischen und kulturpädagogischen Angeboten teilnehmen. Er ist ein Nachweis darüber, welche individuellen personalen, sozialen, methodischen und künstlerischen Kompetenzen sie dabei gezeigt und weiterentwickelt haben" (Schulte Hemming/Schüller 2010, S. 65).
Zweitens gehört es zu den Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen ihre Übergänge erfolgreich zu managen und abzuschließen sowie einen (ersten) Zugang zu Erwerbsarbeit zu finden. Damit einher gehen Fragen der schulischen und beruflichen Orientierung und des Zugangs zu Bereichen der formalen Bildung (Schule, Ausbildung und Hochschule) sowie des Arbeitsmarktes – dafür können Kompetenzen sichtbar gemacht und nachgewiesen werden. Neben Berufsorientierungstests wie dem Talentkompass NRW oder dem Kompetenzcheck

Ausbildung NRW, gibt es Portfolio-Methoden, mit denen Teilnahme-, Kompetenz- und Engagementbestätigungen aus dem Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit gesammelt werden (vgl. Schulte Hemming/Schüller 2010).[26]

V. Kompetenzen – Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung im Bereich der non-formalen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Die Sichtbarmachung, Dokumentation und Anerkennung von Kompetenzen im Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist aus zweierlei Gründen von Bedeutung: Zum einen in Hinblick auf die Fragen nach möglichen „Wirkungen" und Effekten der Angebote, dann auch im Kontext von Evaluationen und Zertifizierungsverfahren von Trägern und Programmen. Andererseits ist mit Blick auf die Teilnehmer/-innen relevant, welche konkreten Bildungs-/Lernerfahrungen und Kompetenzerweiterungen aus ihrer Sicht stattgefunden haben und wie diese dokumentiert und mitgeteilt werden können.

Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist – wie auch das Bildungssystem insgesamt – seit mehreren Jahren mit Fragen, Konzepten und Modellen der Sicherung, Entwicklung und Messung der Qualität und Wirkung (output) ihrer Bildungsangebote sowie deren Evaluation und Controlling konfrontiert (Uhl/Ulrich/Wenzel 2004; Redaktion politische Bildung & Redaktion kursiv 2005). Im Bildungsbereich, in zahlreichen zivilgesellschaftlichen Programmen und in Maßnahmen der politischen Bildung hat sich mittlerweile eine praxisnahe (und zugleich kritisch begleitete) Evaluationsforschung (und Evaluationskultur) etabliert[27]. Unterschiedliche Zertifizierungsverfahren sind Voraussetzung für die Förderung und Anerkennung von Einrichtungen und Trägern. Diese Entwicklungen werden von einer kritischen Diskussion über ein ökonomisch-marktförmiges (funktionales) Denken begleitet, weil Bildung und Lernzuwächse nicht „ex-

[26] Aufgrund der aktuell – kaum mehr zu überblickenden – existierenden Vielfalt von Dokumentationen und Nachweisen sowie der unterschiedlichen Gestaltungen, Formen und Inhalte bedarf es nach Nörber (2013) für non-formal und informell erworbene Kompetenzen in der Jugendarbeit „eines einfachen, pragmatischen und einheitlichen Angebots der Dokumentation" (S. 38).

akt messbar“ sind und keinen „kausalen Wirkungen“ (Ahlheim/Heger 2006) unterliegen, weil „Bildung kein Produkt“ ist und „Teilnehmer keine Konsumenten“ sind. Es geht vielmehr um komplexe, subjektbezogene und eigensinnige Prozesse und Entwicklungen (Teilnehmer-, Subjekt- und Lebensweltorientierung) sowie – im Kontext des Pluralitätsprinzips – um eine breite Palette von Zielen und Trägern, Themen und Lehr-/Lernformen (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001; Schröder et. al. 2004; Fritz et al. 2006; Hufer 2009).

21. Ansprüche an ein Anerkennungs-, Erfassungs- und Dokumentationsinstrument

Der Kompetenzbegriff und die Instrumente zur Dokumentation und Anerkennung müssen zur außerschulischen politischen Bildung passen. Sie muss partizipativ vorgehen und die Teilnehmer/-innen einbeziehen; sie muss wertschätzend sein und sich selbstevaluativ – als systematische Reflexion von Kompetenzerwerb – an dem Lernprozess und den -erfolgen der Teilnehmer/-innen orientieren. Hinsichtlich geeigneter Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen sind vor allem der subjektive Wissens- und Deutungserwerb, die subjektive und kollektive Handlungsorientierung, dann der Bezug zu biografischen und lebensweltlichen Entwicklungen zu beachten. Dabei müssen im Sinne einer partizipativ angelegten Kultur der Anerkennung und der Dokumentation von Kompetenzen vor allem sieben Aspekte berücksichtigt werden:

Erstens sind das Dokumentations- und Erfassungsinteresse des Trägers/Geldgebers/Veranstalters sowie die Adressaten des Nachweises und der jeweilige Kontext des Bildungsarrangements (Rahmenbedingungen) offenzulegen. Dabei können trägerbezogene Interessen, die sich u. a. auf Demokratiefähigkeit, Kritikfähigkeit, Deutungen von Erfahrungen, Partizipation und Engagement beziehen, durchaus differieren.

[27] Die wissenschaftliche Evaluationslandschaft ist vielfältig und für „gute“ Evaluationen haben sich für die politische Bildung unterschiedliche (formative und qualitative, partizipative und demokratische) Verfahren, Qualitätskriterien, Regeln und Standards herausgebildet. Sie verstehen Evaluation in der politischen Bildung selbst als interaktiven Bildungsaspekt und Bildungserfahrung sowie als Bestandteil einer kommunikativ angelegten Organisationsentwicklung.

Zweitens gilt es – vor dem Hintergrund einer heterogenen und komplexen Begrifflichkeit – zu klären, welches Kompetenzverständnis im Rahmen der politischen Bildung genutzt und den „Dokumentationsinstrumenten" zugrunde gelegt wird. Weiter ist zu klären, welche Kompetenzen erfasst und welche Merkmale bzw. Elemente (Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Verstehen, Motive, Reflexivität, Handeln u. a.) auf welche Weise methodisch, praktikabel und komplexitätsreduzierend berücksichtigt werden können.

Drittens müssen die „Instrumente" der jeweiligen subjektiven Ausgangs- und Erfahrungssituation und dem jeweils biografisch-individuellen Lernfortschritt der Teilnehmer/-innen gerecht werden. Sie müssen möglichst präzise und plausibel erfassen, worin der jeweilige Kompetenzzuwachs durch die politische Bildung besteht, ob und auf welche Weise die Teilnehmer/-innen politische Zusammenhänge herstellen, verstehen, deuten und mitgestalten. Entsprechend gilt es pragmatisch solche Elemente zu beschreiben, die der politischen Bildung zugeordnet werden können und für die am Prozess Beteiligten nachvollziehbar sind.

Viertens müssen neben den Facetten der engeren „internen" Kompetenzdimensionen im Bildungszusammenhang der Angebote auch die „weiteren" anschlussfähigen, möglichen und darüber hinaus gehenden Auswirkungen von politischer Kompetenz auf das Selbstbewusstsein von Jugendlichen und Erwachsenen, auf ihre (politische) Persönlichkeitsentwicklung und Interessen, ihr Selbstkonzept und ihre Selbstwirksamkeit berücksichtigt werden. Dazu zählen z. B. Hinweise zur Handlungsfähigkeit und zum Transfer in die Lebenswelten.

Fünftens müssen sich die Verfahren an den Funktionen, Aufgaben und dem Selbstverständnis der politischen Bildung orientieren. Dazu zählt, dass die Teilnehmenden als Subjekte (und nicht als Objekte) an der Anerkennung und Dokumentation ihrer Kompetenzen beteiligt sein müssen. Die Verfahren müssen entsprechend transparent und nachvollziehbar sein und die Teilnahme daran freiwillig. So wird denn auch in den „europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens" von Cedefop (2009) darauf hingewiesen, dass

„der einzelne Mensch (Lernende) im Mittelpunkt des Validierungsprozesses steht (und daher in den Dialog über den Prozess einbezogen werden sollte, wobei Selbstbewertung, Reflexion und Selbstverwirklichung ebenfalls Teil des Prozesses sein sollte; außerdem sollte der Lernende bei Bedarf Beratung erhalten)" (S. 15).

Sechstens gilt es mit dem Dilemma umzugehen: Einerseits sollten die Verfahren überschaubar, formalisiert und standardisiert sein, um Anerkennung und Geltung zu erfahren; andererseits müssen sie aufgrund der Heterogenität und Autonomie der Träger und Angebote, der Spezifik des Feldes und der Beteiligung der Teilnehmer/-innen offen, vielfältig und flexibel sein. Auch dieses Bildungsfeld ist – wie die Bildungswelt insgesamt – eingebunden in das Spannungsfeld von Standardisierung und Heterogenität, und es bedarf begründeter Entscheidungen bzw. offener Diskussionen über – dann eine begrenzte Anzahl von – Verfahren, deren Implikationen und Interessen.

Bei den Überlegungen zu Kompetenzen und Anerkennungsverfahren bleibt siebtens – wie skizziert – zu vergegenwärtigen: Kompetenz ist – als handlungstheoretischer Begriff – mit Handeln verbunden und ist folglich ein zum Handeln befähigendes Potenzial; sie ist eine Disposition und ein Vermögen, das nicht unmittelbar durch Beobachtung erschlossen werden kann. Kompetenz ist ein Konstrukt und eine axiomatische Annahme, die über Indikatoren und Operationalisierungen sichtbar gemacht werden muss. Das bedeutet, dass die „Ergebnisse" von Kompetenzerfassung nicht vollständig sind, weil der Einsatz (und damit die Möglichkeit zur Erfassung) vorhandener Kompetenzen von einer Vielzahl situativer Bedingungen abhängig ist, dass Kompetenzen dynamisch sind, sich entwickeln und unter Umständen erst „zeitversetzt" sichtbar werden. Rückschlüsse auf den Ort der Aneignung, Entwicklung und des „Gebrauchs" sind insofern nur begrenzt möglich.

22. Verfahrensvorschlag zur Anerkennung

Vor dem Hintergrund der spezifischen Merkmale des Bildungsfeldes, der Kompetenzdebatten und Anerkennungsverfahren sind für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung drei Vorgehensweisen zu favorisieren; sie wären – auch mit Blick auf Praktikabilität und Vereinheitlichung – zu konkretisieren (und werden auf den Seiten 35, 37

und 67 mit einer Matrix angedeutet).

- **Selbstbeobachtung und -beschreibung** der Teilnehmenden während der Veranstaltungen (z. B. durch Lerntagebücher);
- **Selbsteinschätzung/-beurteilung** der Teilnehmenden mit der Bitte ihren Wissenserwerb (als Vorrat an Handlungsmöglichkeiten), ihre Erkenntnisse und Reflexionen, ihren Lernfortschritt, ihre Aktivitäten in der Lernsituation selbst zu beschreiben, ggf. mithilfe von standardisierten und inhaltlich strukturierten, narrativ und erzählgenerierenden Fragen/Anregungen;
- **interaktive Vorgehensweisen/Dialogverfahren**, in denen über Gespräche der **individuell-biographische Kompetenzerwerb** in Form von Wissenserwerb und Erkenntnissen, reflektierten Erfahrungen, veränderten Wahrnehmungen und Deutungen, dann die subjektive Bedeutsamkeit in Anwendungszusammenhängen, „Verwertungen" und Umgang mit Herausforderungen (Kompetenztransferüberlegungen in die Lebenswelt) dokumentiert werden.

Bei diesen Verfahren sollte für die Teilnehmer/-innen die Möglichkeit bestehen, eigene Eindrücke und Wahrnehmungen mit einem professionellen Gegenüber zu reflektieren. Ortrud Harhues und Heike Honauer (2010) bemerken dazu:

„[…] Kompetenzen aus einem Lebensbereich in einen anderen zu übertragen ist eine hohe Abstaktions- und Transferleistung: Es gilt, aus Handlungszusammenhängen Kompetenzen zu erkennen und in neue, andere Handlungszusammenhänge zu integrieren. Dafür sind Selbstwahrnehmung, gespiegelte Fremdwahrnehmung und begleitete/ angeleitete Reflexion hilfreich und notwendig" (S. 84).

Solche dialogisch angelegten Verfahren sind – sollen sie gehaltvoll durchgeführt werden und aussagekräftig sein – mit einer Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Profession zu verbinden; hier müssen geeignete Wege und Inhalte der Fort- und Weiterbildung gefunden und angeboten werden.

23. Wissen, Können und Reflexion

Dokumentation, Anerkennung und Nachweise sollten sich vor allem auf die Kompetenzfelder/Teilkompetenzen (Segmente) „Politisches

Wissen und erweiterte Kenntnisse“, „Fähigkeiten und Fertigkeiten“, „Reflexivität und Lebenswelt“ beziehen.

1.
Zum politischen Wissen und den erweiterten Kenntnissen zählen insbesondere die drei Bereiche:

- Demokratie, Staat, Macht, Herrschaft, politische und soziale Strukturen und Prozesse, Interessen und Konflikte u. a.;
- Themen und Fragen aus Politik, Wirtschaft, Arbeitswelt, Geschichte, Globalisierung, Ökologie, Dritte Welt, Medien, Migration, Gesundheit, Geschlecht u. a.;
- Wissen über Zusammenhänge der eigenen Biografie und Lebenswelten in Bildung, Ausbildung, Arbeit, Kommune, Familie, Freizeit, Kultur, Zivilgesellschaft u. a.

2.
Die Fähigkeiten und Fertigkeiten umfassen unter anderem: eine eigene Meinung und persönliche Interessen herausbilden und vertreten zu können; politisch, kulturell und solidarisch Handeln zu können und sich an der Gestaltung der Gesellschaft eigeninitiativ zu beteiligen.

3.
Das Reflexions- und Analysevermögen sowie die zugehörige Kommunikations-, Kooperations-, Konflikt- und Kompromissfähigkeit beziehen sich auf die eigenen Lebenswelten sowie auf alle Ebenen von Politik und Gesellschaft; auf die biografische Einbettung und Entwicklung, dann auf das Zutrauen in die eigene politische Reflexions- und Handlungsfähigkeit.

Weitere Kompetenzelemente können sich auf die Segmente „Motive“ und „Emotionalität“ beziehen. Als Motiv kann der Wunsch gelten, sich selbst zu verwirklichen, Ziele für das eigene Leben sowie für die Gesellschaft zu entwickeln und an deren Realisierung mitzuwirken. Weiter können hier die Suche nach politischer Orientierung und die Entwicklung von Selbstbewusstsein/-sicherheit subsumiert werden. Zur Emotionalität können – mit Blick auf die Bildungserfahrungen – Aspekte wie Verständnis und Vertrauen, Spaß, Neugierde, Lust am Lernen, die Atmosphäre und das Lernklima, der Umgang miteinander, Wohlbefinden, Lernförderung sowie der Impuls wieder zu

kommen, gezählt werden. In reflexiven und dialogischen Verfahren können auch die Pass(un)genauigkeit der Konzeption mit Bezug auf die Wünsche der Teilnehmer/-innen oder auch die Kompetenz der Profession und die pädagogische Beziehung thematisiert werden.

Die folgende Matrix bietet – als ein mögliches Modell – wesentliche Elemente an, die sich auf die drei Kompetenzdimensionen "Wissen, Können und Reflexion" beziehen und die als „Instrument" für die Dokumentation und Anerkennung zu erproben wäre:

Politische Kompetenz		
politisches Wissen/Inhalte	**politisches Können/ Fertigkeiten**	**politische Reflexion**
- erweiterte und neue Informationen - Verständnis von - Komplexität und Strukturen - Klärung eigener Interessen - Deutung von Zusammenhängen - Zugang zu Informationen	- Vertreten eines eigenen Standpunktes - Umgang mit Kontroversität - Bereitschaft zur Partizipation/Engagement/ Organisation - Teilnahme an politischen Aktivitäten - Bereitschaft zur diskursiven Einmischung - Erfahrungen von Selbst-wirksamkeit	- veränderte, neue Blicke - biografische Bedeutung - Stellenwert und Verständnis von Politik - Zutrauen in sich selbst/in eigene Erfahrungen u. Deutungen

Fazit

Die skizzierte Sichtung und Bilanzierung der Diskussion über Kompetenz(en), dann der Dokumentations-, Anerkennungs- und Nachweisverfahren im Kontext von pädagogisch-bildenden Bereichen, lässt mit Blick auf die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung vor allem die vier folgenden Schlüsse zu:

1.
Die jeweiligen Kompetenzmerkmale, die „Instrumente" der Dokumentations-, Anerkennungs- und Nachweisverfahren sind in den jeweiligen Bereichen begründet. Deren Konturen und Logiken haben zur Herausbildung von jeweils spezifischen Kompetenzverständnissen und einer vielfältigen „Kompetenzkultur" sowie zu entsprechenden Nachweisen geführt.[28] Dabei ergeben sich auch Anleihen und

Hinweise für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, die zunächst mehr allgemein und systematisch (definitorisch) sind. So ist die Unterscheidung von „Fachkompetenz“ (Wissen/Inhalte und Können/Fertigkeiten) und „Personaler Kompetenz“ (Selbst- und Sozialkompetenz) sowie „Reflexionskompetenz“ eine wichtige Differenzierung, die für einige Bereiche – auch als Matrix – ausformuliert sind und für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung mit der zentralen Dimension „Politikkompetenz“ auszubuchstabieren wäre.

2.
Das Feld der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist eine eigene, originäre non-formale Bildungs- und Lernwelt; das zeigen die dargelegten Ziele, Merkmale und Dimensionen, Bildungsorte und Lernzeiten. Dieser Komplexität und Wirklichkeit müssen die Kompetenzreflexionen, „Instrumente“ und Dokumentationen entsprechen, wenn sie die jeweilige biografische Entwicklungs- und Prozessgebundenheit erfassen wollen. Hier sind subjektive Beschreibungen und Reflexionen der Teilnehmer/-innen, niedrigschwellige und handhabbare dialogische Verfahren und „Instrumente“ (im Sinne einer Matrix, verbunden mit offenen Erzählaufforderungen, narrativen bzw. erzählstimulierenden Interviews u. a.) angemessen und zu favorisieren. Die bisherigen Nachweise – Teilnahmebestätigungen, Programme, Portfolioeintrag – aus Sicht der Träger wären mit solchen subjekt- und erfahrungsbezogenen Kompetenznachweisen zu ergänzen bzw. dann abzulösen.

3.
Solche „Instrumente“ haben – bisher vor allem als Feedbackgespräche/-runden während und am Ende von Veranstaltungen – in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung durchaus Tradition, aber als „Instrumente“ der Anerkennung und des Nachweises sind sie bisher nicht systematisch entwickelt, eingesetzt und evaluiert. In einer nicht repräsentativen Umfrage (Zufallsstichprobe) bei 14 Trägern der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wurden im Rahmen dieser Expertise zahlreiche Hinweise zu den derzei-

[28] Deren arbeitsfeldbezogener Sinn, die jeweiligen Bedeutungen und Wirkungen können hier nicht beurteilt werden und waren nicht Gegenstand der Expertise.

tigen Verfahren der Anerkennung und Dokumentation mitgeteilt. Sie lassen sich folgendermaßen differenzieren:

- Alle Träger haben angegeben, dass sie eine kommunikative Form im Rahmen von offenen „Feedbackrunden" als „Seminarauswertung" und z. T. auch in Form von Fragebögen (auch online) anwenden. Diese dienen zum Abschluss der Frage, „was habe ich gelernt, was nehme ich mit", der Kommentierung der Inhalte und erworbenen Kompetenzen, dann auch der Reflexion und Selbsteinschätzung.
- Alle Träger stellen eine Teilnahmebestätigung aus mit dem Titel des Seminars; einige mit der Auflistung von Inhalten und als Portfolio-Eintrag (z. B. ProfilPASS, Kompetenznachweis International) oder auch als offizielles Zertifikat (z. B. Youth Pass).
- Zwei Angaben beziehen sich auf schriftliche Teilnehmerberichte, die dokumentiert werden; eine Angabe nennt Nachbereitungstreffen.

An diesen Erfahrungen mit Einzel- und Gruppengesprächen kann – mit einem jetzt systematischen Blick über den subjektiv reflektierten und dialogisch kommunizierten „Bildungs-/ Lernerwerb und -zuwachs" (Kompetenzerwerb) – angeknüpft werden (s. angebotene Matrix, S. 58). Hier wären in einem ersten Schritt „Instrumente" mit einer begrenzten, aber notwendigen Variationsbreite – zunächst modellhaft – zu entwickeln, zu erproben und auszuwerten; die wiederum mit der notwendigen Qualifizierung des pädagogischen Personals zu verbinden sind. Vor dem Hintergrund einer hinreichenden Datengrundlage wären dann unter den Beteiligten abgestimmte (zahlenmäßig überschaubare, vereinheitlichte) „Instrumente", Dokumentationen und Nachweise zu implementieren. Dabei ist für die notwendige Sichtbarmachung und die zu etablierende „Anerkennungskultur" dieses non-formalen Bildungsbereiches von Bedeutung, dass die „Instrumente", Dokumentationen und Nachweise von allen Beteiligten akzeptiert werden und die erworbenen Kompetenzen in ein qualifiziertes Teilnahmezertifikat eingehen.

4.

Die Bedeutung der non-formalen (und informellen) Bildung ist mittlerweile unbestritten, aber ihre Dokumentation, Anerkennung und zugehörigen Nachweisverfahren sind noch in der Diskussion und

unabgeschlossen. Hier ist die politische Jugend- und Erwachsenenbildung herausgefordert, und sie sollte mit ihren Akteuren/-innen die Möglichkeiten nutzen, diesen Prozess mit ausgewiesener Fachlichkeit und professioneller Kompetenz mit zu beeinflussen und zu gestalten.

Literatur

Ahlheim, K./Heger, B. (2006): Wirklichkeit und Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts.

Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 26 – 38

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn

Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.) (2010): Bildung in der Demokratie, Opladen & Farmington Hills

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland, Bielefeld

BIBB (2013): Berufsbildung zukunftsfähig gestalten. Mittelfristiges Forschungs- und Entwicklungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 2013 – 2016, Bonn

BMBF (Hrsg.) (2001): Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bonn

BMBF (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn

BMBF (Hrsg.) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of Non-formal and Informal Learning", Bonn

BMBF (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht, Bonn und Berlin

BMBF (Hrsg.) (2011a): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Bonn

BMFSFJ (2001): Elfter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Berlin

BMFSFJ (Hrsg.) (2004): Freiwilliges Engagement in Deutschland, 1999-2004, Berlin

BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Berlin

BMFSFJ (Hrsg.) (2009): Hauptbericht des Freiwilligensurveys, Berlin

BMFSFJ (2010): Monitor Engagement. Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009, Berlin

BMFSFJ (2011): Fachforum Anerkennung außerschulischer Bildung. Dokumentation, Bonn

Bremer, H. (2012): „Bildungsferne" und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld, in: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.) a. a. O., S. 27 – 41

Bremer, H./Gerdes, J. (2012): Politische Bildung, in: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden, S. 683 – 701

Bremer, H./Kleemann-Göhring/Teiwes-Kügler/Trumann, J. (Hrsg.) (2013): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, Weinheim und Basel

Bretschneider, M. / Preißer, R. (2003): Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen, in: DIE-Report 4/2003, S. 31 – 43

Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, Berlin

Calmbach, M./Borgstedt, S. (2012): „Unsichtbares" Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen" Jugendlichen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Calmbach, M./Kohl, W. (2011): Politikwahrnehmung und Politikverständnis von „bildungsfernen" Jugendlichen, in: POLIS, Heft 3, S. 10 – 12

Cedefop (2009): Jahresbericht 2008, Luxemburg

Cedefop (2011): Jahresbericht 2010, Luxemburg

Centrum für soziale Investitionen und Innovationen (2011): Qualifizierung und Anreizsysteme für bürgerschaftliches Engagement, Fallhandbuch, Heidelberg

Dehnbostel, P./Lindemann, H.-J. (Hrsg.) (2007): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb, Münster

Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – ein Kurzexpertise, Bonn/Hannover

Dehnbostel, P. (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung?, in: Barre, K./Hahn, C.)Hrsg.): Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie, S. 9 – 30

Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden

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

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2012, Bielefeld

Dewey, J. (1916/1993): Democracy and Education, New York and London

DIE (Hrsg.) (2011): Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen, Bonn

Dohmen, G. (2002): Lebenslang Lernen – wo bleibt die „Bildung"?, in: Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 8 – 14

Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement, Wiesbaden

Edelmann, D./Schmidt, J./Tippelt, R. (2011): Einführung in die Bildungsforschung, Stuttgart

Egger, R. (2008): Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebenslangen Lernens, in: Egger, R./Mikula, R./Haring, S./Felbiger, A./Pilch-Ortega, A. (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung, Wiesbaden, S. 21 – 33

Erben, G./Schlottau, H./Waldmann, K. (Hrsg.) (2013): „Wir haben was zu sagen". Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen, Schwalbach/Ts.

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2007): Die Kompetenzbiographie – Wege der Kompetenzentwicklung, Münster

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2009): Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme, in: Weiterbildung, H 2, S. 6 – 9

Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel

Europäische Kommission (Hrsg.) (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen, Brüssel

Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit, Wiesbaden

Faulstich, P./Zeuner, Chr. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, Weinheim und München

Faulstich, P./Zeuner, Chr. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 3., aktual. Aufl., Weinheim

Flachmeyer, M./Harhues, O./Honauer, H./Schulte Hemming, A. (Hrsg.) (2010): Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen, Münster/ New York/ München und Berlin

Frech, S./Juchler, I. (Hrsg.) (2012): Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung, Schwalbach/Ts.

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

Gaiser, W./Rijke, J. (2006): Gesellschaftliche und politische Beteiligung, in: Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaier, W./de Rijke, J. (Hrsg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland, Wiesbaden, S. 213 – 275

Galuske, M./Rauschenbach, T. (1997): Politische Jugendbildung in Ausbildung und Beruf, in: Hafeneger, B. (Hrsg.): Handbuch Politische Jugendbildung, Schwalbach/Ts., S. 57 – 77

Gnahs, D. (2006): Die Bedeutung der aktuellen Kompetenzdebatte für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, in: Praxis politische Bildung, 10. Jg., Heft 3. S. 165 – 171

Gnahs, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente, Bielefeld

Gnahs, D. (2009): Kompetenzerfassung als praktisches Problem pädagogischen Handelns, in: Der Pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 17. Jg./Heft 3, S. 147 – 156

Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder, Wiesbaden

Hafeneger, B. (2009): Politische Bildung, in: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.), a.a.O., S. 861 – 879

Hafeneger, B. (Hrsg.) (2013): Handbuch Außerschulische Jugendbildung (2. ergänzte Auflage), Schwalbach/Ts.

Harhues, O./Honauer, H. (2010): Informelle Kompetenzen und Ehrenamt/Freiwilligenarbeit, in: Flachmeyer, M. (Hrsg.): Wissen, was ich kann: Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen, Münster, S. 83 – 94

Harring, M./Rohlfs, C./Palentien, Chr. (2007): Perspektiven der Bildung, Wiesbaden

Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2012): Erfahrungsbericht an den Hessischen Landtag über die Durchführung des Hessischen Gesetzes über den Anspruch auf Bildungsurlaub (2007 – 2010), Wiesbaden

Hof, Chr. (2002): (Wie) lassen sich Kompetenzen bewerten?, in: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung im Fokus, Opladen, S. 153 – 166

Hof, Chr. (2011): Theorien des Wissens und der Kompetenzen, In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, Chr., Handbuch Erziehungswissenschaft Bd. 4, Paderborn u. a., S. 219 – 226

Hohenstein, A. (2010): Das CeKom©-System. Kompetenzen Erkennen-Fördern-Entwickeln: Handlungsfähigkeit in komplexen Situationen mit offenem Ausgang, Köln

Hufer, K. P. (2009): Erwachsenenbildung. Eine Einführung, Schwalbach/Ts.

Hufer, K.-P. (2013): Politische Erwachsenenbildung: Programme und Konzeptionen als Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse und fachdidaktischer und wissenschaftlicher Trends; in: Bremer, H. et al. (Hrsg.), a. a. 0. , S. 98 – 122

Hufer, K.-P. (2013a): Profession politische Bildung: Spannungsmomente in einem komplexen Beruf, in: Overwien, B. et. al. (i. E.)

IJAB (2009): Abschlussbericht: Qualitative Evaluation der Nachweise International, Bonn

IJAB (Hrsg.) (2010): Kompetenznachweis International. Handbuch für Qualifizierung und Praxis, Bonn

ISS (Hrsg.) (2010): Leitfaden zur Kompetenzbilanz im Freiwilligendienst, Frankfurt/M

Juchler, I. (Hrsg.) (2012): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Jung, E. (2010): Kompetenzerwerb, München

Kanning, U. P. (2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen, Göttingen

Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung, Wiesbaden

Klemm, K. (2010): Ungleiche Bildungschancen als historische Konstante, in: Theunert, H. (Hrsg.), Medien.Bildung.Soziale Ungleichheit, München, S. 35 – 47

Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11 – 29

Knoll, J. (1990): Erwachsenenbildung, in: Anweiler, O. (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Köln, S. 490 – 509

Kohl, W./Calmbach, M. (2012): Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von „bildungsfernen" Jugendlichen, in Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.) a. a. O., S. 17 – 26

Kouhdasti-Wappelshammer, E. (2003): Maßstäbe zur Beurteilung angesichts der Dynamiken gesellschaftlicher Modernisierung, in: DIE-Report 4, S. 25 – 30

Krautz, J. (2009): Bildung als Anpassung. Das Kompetenzkonzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung, in: Fromm Forum, 13, S. 87 – 100

Kronauer, M. (Hrsg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung – Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld

Lange, D. (2010): Monitor politische Bildung, Schwalbach/Ts.

Lang-von Wins, T. (2007): Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze, in: Handbuch der Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (2. Aufl.) Stuttgart, S. 758 – 792

Lersch, R./Schreder, G. (2013): Kompetenzorientierter Unterricht, Leverkusen

Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts.

Lüders, C./Behr-Heintze (2009): Außerschulische Jugendbildung, in: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, (2. überarb. Auflage), S. 445 – 466

Ludwig, L./Luckas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hrsg.) (2011): Bildung in der Demokratie II, Opladen & Farmington Hills

May, M. (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen, Wiesbaden

Meyer, M. (2012): Guter Unterricht aus der Perspektive der Bildungsgangforschung, in: Juchler, I. (Hrsg.), Unterrichtsleitbilder für die politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 19 – 32

Moser, K. (2003): Diagnostik beruflicher Kompetenzen, in: Stratka, G. A.: Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen : Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster, S. 41 – 56

Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt/M.

Münchmeier, R. (2013): Ihr da oben – wir da unten. Soziale Schicht, Bildung und demokratische Teilhabe, in: Erben, G., a. a. O., S. 127 – 142

Negt, O. (1994): Wir brauchen eine zweite, eine gesamtdeutsche Bildungsreform, in ders., (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers, Göttingen, S. 276 – 290

Negt, O. (2004): „Politische Bildung ist die Befreiung des Menschen, in: Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2, Schwalbach/Ts., S. 196 – 213

Negt, O. (2010): Politische Bildung und Demokratie, in: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.), Bildung in der Demokratie, Opladen & Farmington Hills, S. 27 – 37

Nörber, M. (2013): Anerkennung nicht formaler und informeller Bildung, in: deutsche jugend, Heft 1, S. 36 – 39

Nuissl, E. (2003): Leistungsnachweise in der Weiterbildung, in: DIE-Report 4, S. 9 – 24

Nuissl, E. (2009): Weiterbildung/Erwachsenenbildung, in: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.), a. a. O., S. 405 – 420

Oeftering, T. (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Otto, H.-U./Schrödter, M. (2011): `Kompetenzen` oder `Capabilities` als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik, in: Krüger, H.-H./Rabe-Kleeberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 163 – 183

Otto, H-U./Rauschenbach, T. (2008) (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden

Overwien, B. (2011): Kompetenzmodelle im Lernbereich Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Gritschke, H./ **Metzner, Chr./Overwien, B.** (Hrsg.), Erkennen, Bewerten, (Fair-) Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel, Kassel, S. 24 – 49

Overwien, B/Hufer, K.-P./Menke, B./Länge, T./Schudoma, L. (Hrsg.) (2013): Wissen und Können in der politischen Bildung. Wege zum professionellen Handeln, Schwalbach/Ts. (i. E.)

Overwien, B. (2013): Streitfall Kompetenzen: Zur Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in der Bildung und Weiterbildung, in: Overwien, B. et. al., a. a. O. (i. E.)

Pongratz, L. A. (2010): Aufklärung, in: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, E. o. S., online verfügbar

Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung, Weinheim und München

Rauschenbach, T. (2012): Ein anderer Blick auf Bildung, in: DJI Impulse, München, S. 4 – 6

Redaktionen Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Reichenbach, R. (2008): Soft skills: destruktive Potenziale des Kompetenzdiskurses, in: Rohlfs, C. a. a. O., S. 35 – 52

Reichart, E. (2012): Kennzahlen über Weiterbildungseinrichtungen, in: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 143 – 163

Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, Chr. (Hrsg.) (2008): Kompetenz-Bildung, Wiesbaden 2008

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. 2. Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover

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

Sander, W. (2010): Wissen im kompetenzorientierten Unterricht. Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 1, S. 42 – 66

Sander, W. (2011): Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung., in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Bonn, S. 9 – 25

Sauer, J. (2003): Welche Bedeutung hat Kompetenzerhebung im Rahmen lebensbegleitenden Lernens?, in: Stratka, G. A.: Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen : Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster, S. 19 – 26

Scheidig, F. (2013): Zum Begriff und Gegenstand der politischen Erwachsenenbildung, in: Journal, Heft 1, S. 52 – 59

Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit, Weinheim und München

Schröder, A./Balzter, N./Schroedter, T. (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation, Weinheim und München

Schulte Hemming, A. (2010): Psychometrische Verfahren, Eignungsdiagnostik, Online-Tests, in: Flachmeyer, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 95 – 98

Schulte Hemming, A./ Schüller, A.-B. (2010): Verfahren und Instrumente in Deutschland – eine Kurzvorstellung, in: Flachmeyer, M. et al., a. a. O., S. 31 – 82

Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung (3. erw. Auflage), Bielefeld

Sorge, A. (2012) Anerkennungsverfahren und -instrumente non-formalen und informellen Lernens – Versuch einer Systematisierung, in: IJAB (Hrsg.), Forum Jugendarbeit International 2011 – 2012, S. 298 – 314

Sturzenhecker, B. (2007): „Politikferne“ Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 32-33, S. 9 – 14

Thole, W. (2013): Die Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, in: deutsche jugend, Heft 1, S. 11 – 16

Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung (3. Auflage), Opladen

Truman, J. (2013): Lernen in Bewegung(en), Bielefeld

Uhl, K./Ulrich, S./Wenzel, F. M. (Hrsg.) (2004): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?, Gütersloh

von Felden, H. (2008): Zum Lernbegriff in biografietheoretischer Perspektive, in: Egger, R. a. a. O., S. 47 – 58

von Rosenbladt, B. (Hrsg.) (2001): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligensurvey, Stuttgart

von Rosenbladt, B./Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld

Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung (3. überarb. Auflage), Bad Heilbrunn

Weinert, F. E. (2001): Competences and Key Competences, in: Smelser, Neil J./Balts, Paul B. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, Amsterdam, S. 2433 – 2436

Weinert, F. E. (2001a): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim

Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn

Widmaier, B. (2011): Lassen sich Aktive Bürgerschaft und Bürgerschaftliche Kompetenzen messen? Europäische Planungsdaten für Lebenslanges Lernen und Politische Bildung, in: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 45 – 64

Widmaier, B. (2011a): Formal, non-formal, informell – Eine Begriffsannäherung, in: Journal für politische Bildung, Heft 3, S. 8 – 9

Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.) (2012): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen, Schwalbach/Ts.

Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.) (2013): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach/Ts. (i. E.)

Wittpoth, J. (2002): Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen, in: Achtenhagen, F./Gogolin, I. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften, Opladen, S. 247 – 261

Zedler, R. (2003): Bewerten non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen – Versuch einer zusammenfassenden Betrachtung der Fachtagung, in: Stratka, G. A.: Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen: Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen", Münster, S. 11 – 18

Zeuner, Chr. (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft, in: Aufenanger, S. a. a. O., S. 169 – 187

Zeuner, Chr./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung, Weinheim und Basel

Zirfas, J. (2011): Bildung, in: Kade, J. et. al. (Hrsg.), Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, Stuttgart, S. 13 – 19