

Stand, Probleme und Chancen der Umsetzung

Kompetenzorientierung in der politischen Bildung

BARBARA MENKE • DAVID STEIN

Welche Kompetenzen sind in der Praxis der politischen Bildung relevant? Dies diskutieren die Autorin und der Autor mit Blick auf die Lernenden und die Lehrenden und analysieren dabei aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, die die Kompetenzfrage beeinflussen.

Kompetenz, verstanden als beobachtbare Verbindung von Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wille und Wollen, Einstellungen, Haltungen und Handlungen im Kontext der Bewältigung spezifischer Situationen, ist längst zu einem so genannten Containerbegriff geworden. Je nach Handlungsfeld oder Prämisse wird er mit unterschiedlichen Attributen gefüllt – das zeigen auch die Beiträge in diesem Heft.

Ein Grund dafür ist die große Konjunktur, die der Kompetenzbegriff in den letzten Jahren, wenn nicht Jahrzehnten erfahren hat. Ausgangspunkt war eine Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die ab 1997 in einem längerfristig angelegten Prozess Antworten auf die Frage suchte, welche Kompetenzen die Menschen für ein erfolgreiches Leben und eine funktionierende Gesellschaft benötigen (Menke & Waldmann, 2014).

Diverse Fachdiskussionen in unterschiedlichen Feldern beschäftigen sich seither auf verschiedene Weise mit Kompetenzorientierung, Kompetenzbereichen, Kompetenzmodellen, Kompetenzstufen und den zugrunde liegenden Standards, die Kompetenzen beschreiben und sie gleichzeitig messen sollen. Gerade Letzteres, die Messbarkeit, Wirksamkeit und damit Verwertbarkeit sowie der Ursprungsbezug zur kapitalismusaffinen OECD haben den Kompetenzbegriff in verschiedenen Diskurszusammenhängen auch in den Verruf gebracht, ein Instrument des Neoliberalismus zu sein und aktiv zur ökonomischen Deformation, ja zur Auflösung des humanistischen Bildungsgedankens beizutragen (Stederoth, 2014).¹

Der Kompetenzdiskurs in der politischen Bildung

Längst hat der Kompetenzdiskurs – einschließlich der oben genannten kritischen Stimmen (Hufer, 2013) – auch die politische Bildung erreicht (Menke, 2012). Um den Blick darauf zu richten, welche Kompetenzen in der Praxis der politischen Bildung relevant sind, werden wir zwei Zielgruppen unterscheiden – die der Teilnehmenden und die der Lehrenden. Im Folgenden stehen darüber hinaus die Felder der politischen Erwachsenenbildung und der außerschulischen politischen Jugendbildung im Mittelpunkt. Der politische Unterricht in der Schule bleibt, obwohl er vielfältige Bezüge zum Thema hat, außen vor.

Kompetenzen in der politischen Bildung sind – anders als diejenigen in anderen Fächerdomänen – durch messbare Standards nicht oder nur sehr schwer zu erfassen. Das Bildungsverständnis, an dem sich die politische Bildung orientiert, »liegt nahe an den Prinzipien der Demokratie, d. h. der diskursiven Verständigung und Suche nach dem Besten für möglichst viele oder gar alle [...]. An diesem Punkt wird deutlich, dass es bei der Kompetenzbeschreibung im Rahmen der politischen Bildung um Kategorien des Politischen (Konflikt, Macht etc.) und um Normativität (Demokratie, Menschenrechte etc.) geht« (Hufer, Menke & Overwien, 2013, S. 66). Was die Teilnehmenden

¹ Für diesen Beitrag ist diese Kritik allerdings weniger relevant, weil er sich im Wesentlichen auf Autor*innen bezieht, die der ökonomistischen Verengung der Profession unverdächtig sind.

an politischer Bildung und die von ihnen und vor allem mit ihnen zu erreichenden Kompetenzen betrifft, bleiben – gewissermaßen als historischer Ausgangspunkt – noch immer die von Wolfgang Klafki in die Diskussion gebrachten und eigentlich für die Schule geschriebenen »epochaltypischen Schlüsselprobleme« und das darauf bezogene »vernetztes Denken« anregend. Zu ihnen gehörten schon für Klafki (1996) die gesellschaftsverursachte Ungleichheit sowie die Friedens- und die ökologische Frage.

Oskar Negt (2002) hat die maßgebenden Anregungen Klafkis aufgenommen und um die Jahrtausendwende daraus einen Katalog von Schlüsselkompetenzen entwickelt, der sowohl für die außerschulische politische Jugend- als auch für die politische Erwachsenenbildung heute noch Gültigkeit hat. Er basiert auf politischer Mündigkeit als Grundlagenkompetenz, die ergänzt wird durch ethische, moralische, rechtliche und soziale Mündigkeit. Zu diesem Katalog, der in der Folge von anderen Autor*innen erweitert und vervollständigt wurde, zählt eine Fülle von weiteren Kompetenzen: Politikkompetenz und Toleranzkompetenz gehören von Anfang an genauso dazu wie Identitätskompetenz und technologische Kompetenz, die heutzutage in kritischer Medien- und Digitalisierungskompetenz eine weit höhere Bedeutung gewonnen hat. Dazu gehören aber natürlich auch historische Kompetenz, ökonomische Kompetenz sowie (mit immer höherer Dringlichkeit) ökologische Kompetenz.

Dass gerade in der politischen Bildung Kompetenzorientierung nicht bei passiver Reflexion und Deutung stehen bleiben darf, versteht sich mit Blick auf das »Erziehungsziel« der mündigen Bürger*innen von selbst. Politische Bildung zielt deshalb auf demokratisches Handeln – mindestens will sie Schritte dahin erleichtern und ermöglichen (Overwien, 2019).

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und die Reaktion der politischen Bildung

Angesichts der sozialen, nationalen und kulturalistischen Schließungstendenzen, die seit einiger Zeit global, kontinental und auch national bei uns in Deutschland zu beobachten sind und die ihren Ausdruck nicht nur im Anstieg rechtsradikaler Gewalt, sondern auch in rechtspopulistischen, illiberalen Tendenzen in der Mitte der Gesellschaft finden, muss gerade die politische Bildung zwei weitere Aspekte – und dabei ihre Problembeschreibung wie pädagogische Vermittlung – verstärkt ins Auge fassen:

Das ist einmal eine Diversitätskompetenz, die notwendig ist in einer Gesellschaft, für die Migration konstitutiv ist. Diversitätskompetent zu handeln bedeutet dabei auch, sensibel und widerständig auf alle Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu reagieren (Sprung, 2016) und sich gleich-

zeitig offen und aufmerksam sowohl gegenüber den Chancen und Möglichkeiten als auch gegenüber den Herausforderungen einer vielfältig diversen Gesellschaft zu zeigen (Prenzel, 2015; Mecheril, 2016).

Darüber hinaus muss heute ein Aspekt deutlich mehr in den Mittelpunkt politischer Bildungsarbeit rücken, den man als eine zu stärkende Sensibilität und Widerständigkeit gegenüber den »autoritären Versuchungen« (Wilhelm Heitmeyer) beschreiben kann. Ein solcher Schwerpunkt politischer Bildungsarbeit muss sich speziell richten gegen illiberale, rassistische und antisemitische Haltungen und Einstellungen, die bei uns in Deutschland aus der Mitte der Gesellschaft kommen (s. die Autoritarismus-Studie nach Decker & Brähler, 2018). Sie sind deshalb so gefährlich, weil sie danach streben, die Gewaltenteilung auszuhebeln, die Bürgerrechte weiter zu beschädigen und ein gesellschaftliches Klima fortschreitender autoritärer Aggression gegen vermeintlich »Andere« zu schaffen. Im Zentrum dieser Schwerpunktsetzung muss die liberale Demokratie als Staats- und nicht zuletzt als Lebensform stehen.

Dementsprechend ist es eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung in den zwanziger Jahren des dritten Jahrtausends, den demokratischen und sozialen Rechtsstaat und seine spezifische Kultur der Offenheit und Friedfertigkeit nicht mehr selbstverständlich zu nehmen wie Jahrzehnte über, sondern vielmehr seinen Wert und seine historisch einmalige Qualität auch vor dem Hintergrund der deutschen Diktaturerfahrungen zu vermitteln. Diese pädagogische Aufgabe wäre allerdings nicht erfolgreich zu nennen, wenn sie sich allein auf Abwehr, Immunisierung und Prävention beschränkte. Politische Bildung hat immer auch Raum zu geben und Möglichkeiten zu schaffen für die Reflexion über die Weiterentwicklung unserer diversen demokratischen Gesellschaft im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie des Katalogs der Menschenrechte.

Notwendige Kompetenzen und Professionalisierung der Lehrenden

Es versteht sich von selbst, dass diese speziellen Inhalte, Haltungen und Kompetenzen, die politische Bildung vermitteln kann, von den dort Lehrenden und Verantwortung Tragenden, den Haupt- wie Nebenamtlichen gelebt und in ihre Arbeit eingebracht werden müssen. Die Feld und Fach übergreifenden Kompetenzen, die namentlich Multiplikator*innen und Lehrende der Erwachsenenbildung darüber hinaus benötigen, sind im bekannten »Kompetenzrad« der »professionellen Handlungskompetenzen Lehrender«, das im DIE-Projekt GRETA entwickelt wurde, *state of the art* beschrieben worden.² Dazu gehören speziell

² www.die-bonn.de/doks/2019-weiterbildner-01.pdf



auf die Erwachsenenbildung bezogene professionelle Werthaltungen und Überzeugungen, professionelle Selbststeuerung sowie berufspraktisches Wissen und Können.

Doch so sehr die genannten allgemeinen weiterbildungsbezogenen Kompetenzen ihren Wert gerade auch für die politische Erwachsenenbildung besitzen: Aus der Professionalisierungsforschung im Lehrbereich wissen wir um die noch höhere Bedeutung des *fachlichen und fachdidaktischen Wissens und Könnens*. Letzteres erweist sich als besonders wertvoll u. a. in Hinblick auf fachspezifische Lernzugänge, auf die Einschätzung von Vorwissen und Motivation sowie bei der Interessenstiftung und nicht zuletzt bei der Diagnosefähigkeit (Weber, Czerwenka & Kleinknecht, 2019).

Auch diese Kompetenzen werden wie alle übrigen erst in ihrer Performanz für die Lernenden sichtbar und erfahrbar. Zwei Modellprojekte zur Professionalisierung politischer Bildner*innen haben sich vorgenommen, solcherart Performanz deutlich zu verbessern: Das Modellprojekt *UpDate!*: »Professionalisierung der politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft« (→ <https://tinyurl.com/bap-update>), das von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert und vom Bundesausschuss politische Bildung (BAP) entwickelt und durchgeführt wird, wendet sich unter dem Gesichtspunkt der aktuellen Reflexion und wissenschaftsorientierten Vermittlung von Kernkompetenzen an politische Bildner*innen. Angesichts der geschilderten Problemlagen in der Einwanderungsgesellschaft Bundesrepublik Deutschland spielen Demokratiekompetenz und vor allem Diversitätskompetenz in diesem Projekt eine zentrale Rolle.

Das Professionalisierungsprojekt *Blickwechsel* des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN (ebenfalls gefördert von der Bundeszentrale, → www.arbeitundleben.de/erwachsenenbildung/blickwechsel), zielt darauf ab, politisch Bildende insbesondere kompetent zu machen für die pädagogische Arbeit mit Teilnehmenden aus bildungsbenachteiligten Schichten und aus migrantischen oder migrantisierten Milieus. Es versteht sich auch als eine Art Hilfe zur Selbsthilfe, weil es insbesondere Dozierende und Multiplikator*innen aus Migrant*innen-Selbsthilfeorganisationen adressiert. Damit soll gleichzeitig eine Brücke geschlagen werden zwischen den eingeführten politischen Bildungsträgern und diesen Organisationen des migrantisierten Teils der Zivilgesellschaft.

Denn: Bislang war die Profession politische Bildung in Deutschland eher weiß und mittelschichtsbezogen und entsprechend wenig diversitätsorientiert. Insofern ist für sie die Reflexion über die Kompetenzen, die politische Bildung vermitteln will, durchaus geeignet, mit Diversitätskompetenz eine zeitgemäße Horizonterweiterung ins Auge zu fassen und sich darüber hinaus des Wertes ihrer demokratischen und liberalen Ursprünge neu zu versichern.

Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.) (2018). *Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft – Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Hufer, K.-P. (2013). »Kritische politische Bildung«? In B. Widmaier & B. Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* (S. 69–77). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hufer, K.-P., Menke, B. & Overwien, B. (2013). Kompetenzen in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – eine Definition. In Hufer, K.-P., Länge, T.W., Menke, B., Overwien, B. & Schudoma, L. (Hrsg.), *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung* (S. 65–68). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4. Aufl.), Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Menke, B. (2012). »Streitfall Kompetenzen« – Die Profession diskutiert über bildungspolitische Perspektiven. *Journal für politische Bildung* (3), 56–62.

Menke, B. & Waldmann, K. (2014). Kompetenzorientierung in der non-formalen politischen Bildung. *Journal für Politische Bildung* (1) 18–27.

Negt, O. (2002). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.

Overwien, B. (2019). Politische Bildung – Schritte zum demokratischen Handeln. In W. Böttcher, U. Heinemann & B. Priebe (Hrsg.), *Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule*. Seelze: Kallmeyer.

Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen Wissen Ethik* 26 (2), 157–168.

Sprung, A. (2016). Erwachsenenbildung. In P. Mecheril, *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 372–385). Weinheim/Basel: Beltz.

Stederth, D. (2014). Die Idee der universellen Bildung und ihre ökonomische Deformation. *Pädagogische Rundschau* (5), 535–546.

Weber, K.E., Czerwenka, K. & Kleinknecht, M. (2019). Professionalität von Lehrkräften. Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4*, Münster, New York: Waxmann.



BARBARA MENKE

ist Bundesgeschäftsführerin der Bildungsorganisation ARBEIT UND LEBEN (DGB/VHS) und Vorsitzende des Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e.V.

menke@arbeitundleben.de



DAVID STEIN

ist Projektkoordinator des bpb-Modellprojekts *UpDate!*: *Professionalisierung der politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft* des bap

stein@bap-politischebildung.de