

DIE ALLGEMEINE ERWACHSENENBILDUNG UND DER NATIONALE QUALIFIKATIONSRAHMEN

Modellprojekt zur BürgerInnenkompetenz

INHALT

VORWORT	4
ZUSAMMENFASSUNG	5
FORSCHUNGSFRAGE	8
Projektziele	10
Projektstruktur	10
DER EUROPÄISCHE QUALIFIKATIONSRAHMEN (EQR)	12
Hintergrund.....	12
Zielsetzungen und Grundgerüst des EQR	12
Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des EQR	14
ENTWICKLUNG EINES NATIONALEN QUALIFIKATIONSRAHMENS (NQR)	17
Unterscheidung zwischen europäischem und nationalem Rahmen	19
Ziele des österreichischen NQR.....	20
Lernergebnisorientierung	21
Qualifikationen.....	22
Niveaus und Deskriptoren	23
Korridor II: Der nichtformale Sektor.....	23
KRITISCHE ANMERKUNGEN ZU DEN PROZESSEN EQR UND NQR	24
Zusammenfassung EQR und NQR	30
ALLGEMEINE UND BERUFLICHE ERWACHSENENBILDUNG	31
Frage der Zuordnung allgemeiner Erwachsenenbildung	33
Chancen und Risiken für die Erwachsenenbildung	34
SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN –EIN EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN	42
ANGEBOTSKLASSIFIKATIONEN DER VERBÄNDE ALLGEMEINER ERWACHSENENBILDUNG	38

MODELLPROJEKT "BÜRGERINNENKOMPETENZ"

AUSWAHL DES PROJEKTMODELLS	48
INHALT DER QUALIFIKATION „BÜRGERINNENKOMPETENZ“	50
ABGRENZUNG DES BEGRIFFS „BÜRGERINNENKOMPETENZ“	51
ÜBERBLICK ÜBER ANGEBOTE VON POLITISCHER ERWACHSENEN- BILDUNG/ BÜRGERINNENBILDUNG IN ÖSTERREICH	61
BÜRGERINNENKOMPETENZ / POLITISCHE BILDUNG AUS WISSENSCHAFTLICH-THEORETISCHER SICHT	75
POLITISCHE BILDUNG IN SCHULISCHEN LEHRPLÄNEN	80
TEILNEHMERINNENORIENTIERUNG	87
WORKSHOP MIT EXPERTINNEN AUS DEM BEREICH	88
VON DEN QUELLEN ZUR QUALIFIKATION	91
Konzeption eines Referenzkatalogs	93
EMPFEHLUNG FÜR INHALTE EINER REFERENZQUALIFIKATION ZUR „BÜRGERINNENKOMPETENZ“	94
Gemeinsamer Referenzkatalog „BürgerInnenkompetenz“	95
ZAHL DER QUALIFIKATIONSSTUFEN	100
EMPFEHLUNG FÜR EINE QUALIFIKATION „POLITISCHE BASISBILDUNG“	104
EMPFEHLUNG FÜR EINE QUALIFIKATION „INTERVENTIONSFÄHIGE BÜRGERIN“	107
ZUORDNUNG DER ERARBEITETEN QUALIFIKATIONEN ZUM NQR	111
QUALIFIKATIONSVERANTWORTLICHE STELLE(N) UND AKKREDITIERUNGSKOMMISSION(EN)	114
SCHLUSSFOLGERUNGEN	116
LITERATURVERZEICHNIS	119
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	123

VORWORT

Die Einführung eines europäischen Qualifikationsrahmens und die Pläne eine österreichische Version eines solchen Rahmens zu erstellen, haben unter den Verbänden der allgemeinen Erwachsenenbildung eine umfassende Diskussion zu Chancen und Risiken eines solchen Unterfangens ausgelöst. Wenn sich der NQR als alle Bildungsprozesse umfassend versteht, was bedeutet das für die allgemeine Erwachsenenbildung? Wird eine humanistische Bildung endgültig dem Primat der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts unterworfen? Besteht eine Anschlussfähigkeit für Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung an den NQR? Welche Konsequenzen kann ein umfassender Qualifikationsrahmen für Bildungsbereiche haben, die sich außerhalb dieses Rahmens positionieren? Welche Risiken und Chancen ergeben sich durch eine Zuordnung für die TeilnehmerInnen bzw. für die Anbieter von Erwachsenenbildung? Auf Initiative der KEBÖ-Verbände der allgemeinen Erwachsenenbildung und im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erarbeitete das öieb folgende Projektstudie zur Beantwortung einiger dieser Fragen.

Der Qualifikationsrahmen ist, auch aufgrund seiner Intention, auf den berufsbildenden Sektor ausgelegt. Für die allgemeine Erwachsenenbildung bedeutet das, dass einer mögliche Zuordnung, in den allermeisten Fällen eine eigene Qualifikationskonstruktion vorangestellt werden muss. In der Studie soll eine solche Konstruktion einer NQR-kompatiblen Qualifikation anhand eines Modellprojekts aus dem Bereich der Persönlichkeitsbildung, der „BürgerInnenkompetenz“, exemplarisch dargestellt werden.

Das Feld der Erwachsenenbildung ist, so wie jedes andere soziale Feld, ein Feld der Auseinandersetzung um die Definitionsmacht der hegemonialen Konzepte und Prinzipien. Zweifelsohne stellt die Idee eines Qualifikationsrahmens eine klare Positionierung einer sehr individualisierten, zertifikats- und arbeitsmarktorientierten Bildungskonzeption dar. Damit gewinnt die notwendige Diskussion über Bildung als Sinn oder Zweck eine neue Position in der Auseinandersetzung. Das vorliegende Papier versteht sich als neutrale Orientierungshilfe in Vor- und Nachteile eines solchen Qualifikationsrahmung und nicht als affirmative Parteinahme. Dadurch soll der Diskussion, wie mit dem Qualifikationsrahmen umgegangen werden soll, eine inhaltliche Hilfestellung gegeben werden.

Ein großer Dank gilt den ExpertInnen aus den Verbänden, Ministerien und der Bildungsforschung, die sich bereit erklärt haben den Prozess als Steuerungsgruppe zu begleiten sowie den ExpertInnen, die uns in Interviews und während eines Workshops, zur Verfügung gestanden sind. Dieses Wissen und diese Erfahrung haben dabei geholfen eine stete Rückkoppelung an die Praxis sicherzustellen. Von großer Bedeutung war auch das Feedback, dass wir nach mehreren Präsentationen, von VertreterInnen der Erwachsenenbildungslandschaft erhalten haben. Eine Übersicht der beteiligten Personen und der Präsentationen findet sich im Papier ab Seite 10.

Wien, Oktober 2009

ZUSAMMENFASSUNG

Österreich plant, in Analogie zum **Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)**, die Entwicklung eines **nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)** zur besseren internationale Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse, der Schaffung einer Bezugsgrundlage zur Verknüpfung von Qualifikationen, zur Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Lernwegen und Anerkennung von Lernleistungen, die außerhalb des formalen Systems erworben wurden und zur Förderung der Angebotsqualität. Der österreichische Qualifikationsrahmen wird als rein orientierender und nicht als regulierender Rahmen verstanden.

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

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

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

Im eigenen Selbstverständnis möchte der NQR alle Bildungsbereiche, von der allgemeinen über die berufliche bis zur universitären Ausbildung umfassen. Über einen relativ breiten und offenen Qualifikationsbegriff lässt sich darüber hinaus jedes validierbare Lernergebnis einbinden. Die Vergleichbarkeit der Angebote allgemeiner Erwachsenenbildung mit den Angeboten aus dem formalen System eröffnet Chancen. Gelingt es der allgemeinen Erwachsenenbildung zu zeigen, dass Sie gegenüber den Angeboten aus dem formalen Sektor konkurrenzfähig ist, kann dies für den gesamten nonformalen Bereich eine Aufwertung bewirken. Damit einher gehen ein Anreiz zur Qualitätsentwicklung und eine Verbesserung der Marktchancen. Nicht übersehen werden darf dabei jedoch die unterschiedliche Ausgangslage: Neben der ungleichen finanziellen Situation wird die Vergleichbarkeit mittels einer Deskriptorentabelle geführt, die in ihrem Aufbau am berufsbildenden System angelehnt wurde. Besonders deutlich zeigt das im Modellprojekt, wie unscharf das Messinstrument Deskriptorentabelle mit Angeboten der Persönlichkeitsbildung umgehen kann. Gleichzeitig kann die Erwachsenenbildung jedoch mit ihrer regional breiten Aufstellung sowie ihrer hohen Flexibilität und Bereitschaft zu neuen, innovativen Lehr- und Lernformen gegenüber dem formalen System punkten.

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

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

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

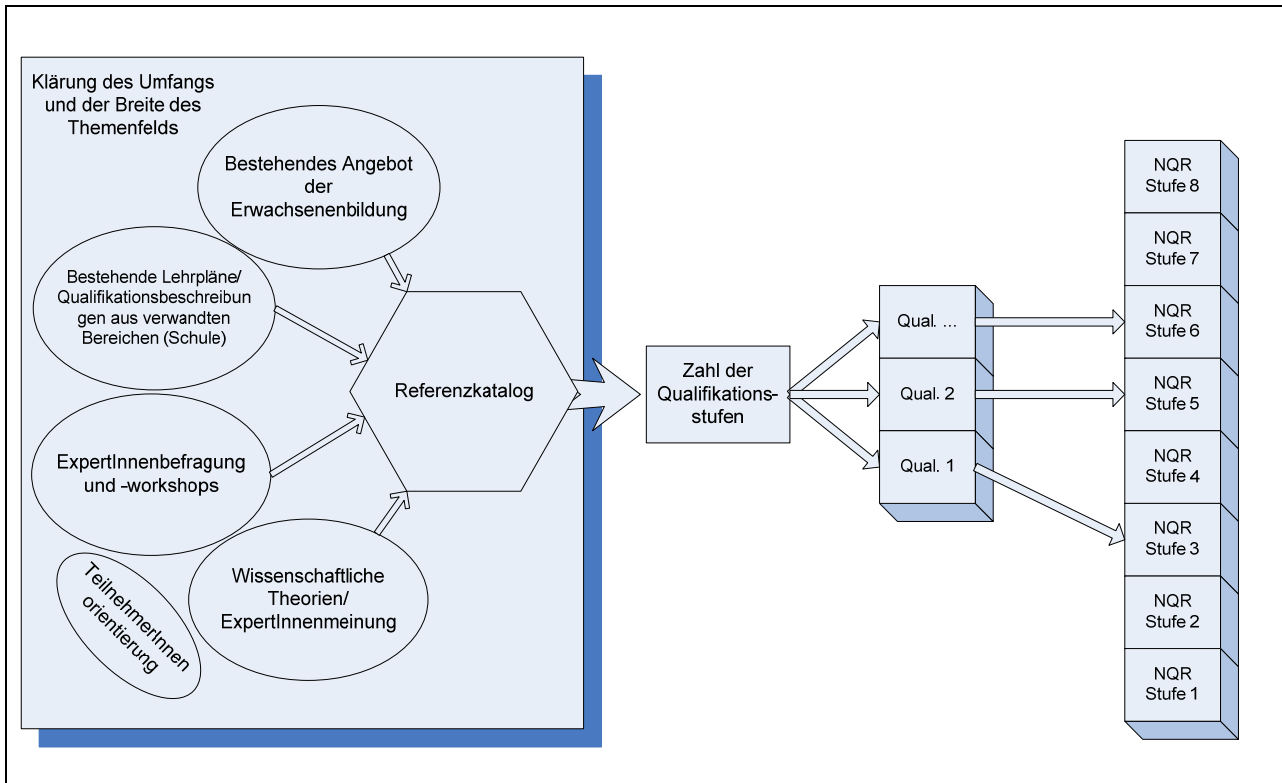
Die acht Schlüsselkompetenzen:

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

Am Beispiel eines Modellprojekts zur BürgerInnenkompetenz wurde erprobt...

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

Dabei wurde folgendes Prozessschema erarbeitet:



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

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

Aus der Zusammenschau der Quellen (bestehende Angebote, Lehrpläne, wissenschaftliche Theorien und Forschung, ExpertInnenbefragungen) wurde ein Referenzkatalog erstellt, der die inhaltliche Breite und Tiefe

der zu erstellenden Qualifikation(en) darstellen soll. Nach einer Klärung der sinnvollen Zahl an Niveaustufen, und daher letztlich realen Qualifikationen, wurden diese entsprechend der Lernziele aus dem **Referenzkatalog** heraus abgeleitet. Schließlich wurden diese dem NQR-Dekriptorenschema zugeordnet. Die beiden entwickelten Qualifikationen: „**Politische Basisbildung**“ sowie „**interventionsfähigeR BürgerIn**“ könnten dementsprechend zumindest auf Stufe drei und fünf zugeordnet werden.

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

Ausgehend von der Frage nach den Möglichkeiten der Einbindung des bestehenden Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung in den NQR, haben die Ergebnisse der Studie gezeigt, dass eine Einbindung allgemeiner Erwachsenenbildung in den nationalen Qualifikationsrahmen grundsätzlich möglich und in bestimmten Bereichen empfehlenswert ist. Am Beispiel der „BürgerInnenkompetenz“ konnte gezeigt werden, wie Angebote mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten, Traditionen und weltanschaulichen Perspektiven über den Text der EU-Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen zu einer gemeinsamen Qualifikation gebündelt werden konnten. Aufgrund des großen Aufwands der Erstellung einer solchen Qualifikation, macht eine Zuordnung nur für größere, regelmäßig stattfindende und zertifikatsrelevante Bildungsangebote Sinn: Einerseits müssen Aufwand und Nutzen in einem sinnvollen Zusammenhang stehen, andererseits macht eine Zuordnung in Bereichen keinen Sinn, für die es keine Nachfrage nach Zuordnung gibt. Realistisch gesehen, wird daher aus heutiger Sicht nur ein sehr kleiner Teil des Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung zugeordnet werden. Dabei gilt es auch möglicherweise unerwünschte Folgen einer Zuordnung abzuschätzen. Solange der NQR nicht für alle Angebotsbereiche verpflichtend ist, bietet er der allgemeinen Erwachsenenbildung die Chance für bestimmte Angebote ein modernes, teilnehmerInnenorientiertes Angebot entwickeln zu können, das auch im Wettbewerb mit dem formalen System besteht. Dabei spielt nicht die erreichte Niveaustufe die größte Bedeutung, sondern die Entwicklung einer Qualifikation, zu der verschiedenen Anbieter gemeinsam lernergebnisorientierte und miteinander kompatible Angebotsmodule entwickeln können. Für den größten Teil des Angebots wird eine Zuordnung zum NQR jedoch keinen Sinn machen.

FORSCHUNGSFRAGE

Im Rahmen des Lissabon-Prozesses der Europäischen Union kamen die BildungsministerInnen aus 32 europäischen Staaten 2004 darin überein, einen gemeinsamen **Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)** zu entwickeln. Dieser soll in erster Linie die Qualifikationssysteme der verschiedenen Länder miteinander vergleichbar machen. Als Ziel soll eine höhere Transparenz in der Bildungslandschaft, und damit letztlich die Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität und des lebenslangen Lernens, erreicht werden.

Seitens des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) sowie des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (bmf) wurde 2007 ein umfassender Prozess zur Schaffung eines an den EQR anschließenden „**Nationalen Qualifikationsrahmens**“ (**NQR**) initiiert, in den wichtige Stakeholder aus allen Bildungsbereichen eingebunden wurden.

Der NQR orientiert sich am bereits etablierten Modell des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Ziel ist die Beschreibung von acht Referenzniveaus des lebenslangen Lernens, die das gesamte Spektrum möglicher Qualifikationen, von der Basisbildung bis zum Doktorat abbilden. Der NQR orientiert sich an Lernergebnissen, gleichgültig ob diese formal, non-formal oder informell erworben wurden. Die Niveaus werden über sogenannte Deskriptoren beschrieben und anhand der Aufgliederung in drei Dimensionen (Kenntnisse/Fertigkeiten/Kompetenz) differenziert. Zu diesem Schema werden voraussichtlich Erläuterungs- bzw. Ergänzungstabellen entwickelt, wobei letztere die Möglichkeit bieten vertiefende Charakterisierungen der einzelnen Qualifikationsniveaus vorzunehmen.

Zur strukturierten Erarbeitung dieses ambitionierten Verfahrens wurde das Entwicklungsdesign des NQR in drei Korridore gegliedert, wobei der Korridor 2 der Darstellung und Einordnung non-formaler (vor allem in Erwachsenenbildungseinrichtungen) erworbener Qualifikationen dient. Bis 2010 sollen alle Qualifikationen des formalen Bildungssystems dem österreichischen NQR zugeordnet sein und im non-formalen und informellen Bereich grundlegende Rahmenbedingungen festgelegt sein.

Mit Fortgang des NQR-Prozesses ist vor allem seitens einzelner Erwachsenenbildungsverbände die Frage artikuliert worden, wieweit Qualifikationen, die im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung erworben wurden, Eingang in den NQR finden. Es geht um die **Anschlussfähigkeit allgemeiner Erwachsenenbildung** an den NQR. Dazu bemüht sich vorliegende Studie erste Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Inwiefern lässt sich der breite Qualifikationsbegriff mit Angeboten allgemeiner Erwachsenenbildung in Einklang bringen? Welchen Chancen und Risiken ergeben sich für die Angebotsvielfalt der Allgemeinen Erwachsenenbildung und ihrer TeilnehmerInnen hinsichtlich einer möglichen Zuordnung zum nationalen Qualifikationsrahmen?
- Wieweit lassen sich Kenntnisse / Fertigkeiten / Kompetenzen, die im Rahmen von Angeboten allgemeiner Erwachsenenbildung zur Persönlichkeitsbildung erworben wurden, in das in Entwicklung befindliche Deskriptorenschema einordnen? In welcher Form könnten entsprechende Dimensionen in etwaigen Ergänzungstabellen Berücksichtigung finden?
- Wieweit entsprechen heutige Angebote im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung bereits den entsprechenden Nutzenkategorien?
- Welche Chancen und Risiken birgt der Prozess des NQR für die allgemeine Erwachsenenbildung?

Projektziele

Entsprechend verfolgt das vorliegende Projekt folgende Ziele:

- Überlegungen zur Einbindung des bestehenden Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung, insbesondere von Persönlichkeitsbildung, in den NQR.
- Eine Orientierung zu geben, welche Bereiche allgemeiner Erwachsenenbildung dem NQR zuordenbar wären und welche Vor- Nachteile sich aus einer solchen Zuordnung ergeben könnten.
- Einen Schlüssel zur Verbindung des heterogenen Angebots und spezifischen Charakters der persönlichkeitsbildenden Angebote allgemeiner Erwachsenenbildung und dem nationalen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten.
- Die Zuordenbarkeit zum NQR an Hand eines Modellprojekts zu veranschaulichen.
- Die Verbände ermutigen, in der Angebotsplanung die mögliche Kompatibilität zum künftigen NQR mit zu berücksichtigen (Tendenz zu umfassenderen Modulen)
- Interessierten Bildungsträgern mit Hilfe eines Leitfadens eine Anleitung zur Zuordnung von Angeboten an den NQR bieten. Die Erstellung eines solchen Leitfadens ist für die Phase geplant, nachdem im Bereich des Korridors zwei erste konkrete Entscheidungen zum Prozedere der NQR-Zuordnung beschlossen wurden.

Projektstruktur

Das vorliegende Projekt war strukturell eingebettet in ein Projektteam des öieb als ausarbeitenden Part, einer Steuerungsgruppe sowie den beiden Feedbackebenen NQR- Gesamtprozess sowie Anbietern und VertreterInnen der allgemeinen Erwachsenenbildung.

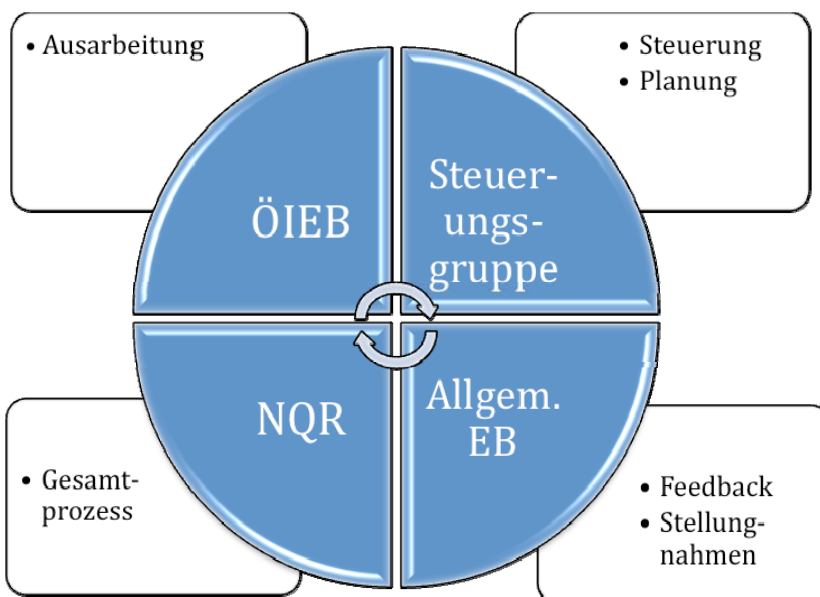


Abbildung 1: Projektstruktur

Ausarbeitung öieb: Mag. Ingolf Eler, Mag. Klaus Thien

Die **Steuerungsgruppe** zu diesem Projekt setzte sich zusammen aus:

- Mag. Ingolf Erler (Österr. Institut für Erwachsenenbildung)
- Mag. Helmut Haberfellner (Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreich)
- Mag.^a Patrizia Jankovic (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
- Mag. Wolfgang Kellner (Ring Österr. Bildungswerke)
- Mag.^a Gabriela Khannoussi-Gangoly (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
- Mag.^a Barbara Kreilinger (Verband Österr. Volkshochschulen)
- Mag.^a Sabine Letz (Verband Österr. Gewerkschaftlicher Bildung)
- Dr.ⁱⁿ Ingrid Pfeiffer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung)
- Mag. Peter Schlögl (Österr. Institut für Berufsbildungsforschung)
- Mag. Klaus Thien (Österr. Institut für Erwachsenenbildung)

Sie tagte insgesamt viermal (10. Oktober 2008, 10. Dezember 2008, 29. Jänner 2009, 15. Juni 2009).

Die Expertise wurde ergänzt durch ExpertInnengespräche und einen ExpertInnenworkshop sowie regelmäßigen Präsentationen und Diskussionen des Projektfortschritts. ExpertInnengespräche wurden durchgeführt mit

- Mag. Peter Schlögl (ÖIBF) zum aktuellen Stand der NQR-Entwicklung (11.11.2008).
- Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger (Wiener Volkshochschulen GmbH) zu den Erfahrungen der Wiener Volkshochschulen mit der Einbettung ihres Angebots in die EU Schlüsselkompetenzen und den nationalen Qualifikationsrahmen (18.02.2009).
- Prof. Dr. Wolfgang Sander, Lehrstuhl für politische Didaktik an der Universität Wien zur Frage einer möglichen Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ und Einbettung in den nationalen Qualifikationsrahmen (17.03.2009).
- DSA Beate Wittmann, Projektverantwortliche für „politische Basisbildung in der Basisbildung“ des Bildungs- und Heimatwerks Niederösterreich zu den bisherigen Erfahrungen mit politischer Basisbildung (27.05.2009).

Ein ExpertInnenworkshop wurde am 30. März 2009 veranstaltet. Teilgenommen haben daran Mag.^a Margit Appel (Katholische Sozialakademie), Dr. Hakan Gürses (Österr. Gesellschaft für Politische Bildung), DSA MSc Gabriele Bargehr (Institut im Kontext), Mag.^a Patrizia Jankovic (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur), Mag. Wolfgang Kellner (Ring Österr. Bildungswerke), Robert Kramreither (BMUKK), Mag.^a Barbara Kreilinger (Verband Österr. Volkshochschulen), Mag.^a Sabine Letz (Verband Österr. Gewerkschaftlicher Bildung), Mag.^a Sonja Muckenhuber (Basisbildung, VHS Linz), Dr.ⁱⁿ Ingrid Pfeiffer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung), Mag. Peter Schlögl (Österr. Institut für Berufsbildungsforschung). Begonnen wurden die Arbeiten im Oktober 2008, abgeschlossen wurde das Projekt im Oktober 2009.

Präsentiert und diskutiert wurde und wird das Projekt zu folgenden Terminen:

- Workshop zum NQR in Strobl (6. und 7.11.2008)
- Tagung der Sektion berufsbildenden Schulen des BMUKK 23.10.2008
- Präsentation NQR Korridor II Sitzung 01.04.2009
- Forum katholische Erwachsenenbildung – Generalversammlung 16.04.2009
- Erwachsenenbildung Ländernetzwerktreffen 27.04.2009
- Bildungsnetzwerk Steiermark, 01.07.2009
- ARGE Bildungshäuser Österreich, 20.10.2009
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bundesarbeitskreis „Arbeit und Leben“, 27.11.2009, Erfurt (D)

Tagung des BMUKK zum NQR, BIFEB Strobl, 9.-11. Dezember 2009

DER EUROPÄISCHE QUALIFIKATIONSRAHMEN (EQR)

Im Folgenden soll eine kurze Einführung in das Konzept des europäischen Qualifikationsrahmens gegeben werden, auf den der nationale Qualifikationsrahmen aufbaut.

Hintergrund

Auf einem Sondergipfel im März 2000 verabschiedeten die europäischen Staats- und Regierungschefs in Lissabon die „**Lissabon-Strategie**“. Mit ihr soll die Europäische Union bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten, wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt entwickelt werden. In diesem ambitionierten Programm spielt Bildung sowie die Ausbildung eine wesentliche Rolle. Um die Ziele zu erreichen gilt es auch die Mobilität der Menschen innerhalb der Union zu erleichtern. Nicht einheitliche Qualifikationssysteme gepaart mit oftmals relativ intransparenten Anrechnungsverfahren haben die Mobilität vor allem Höhergebildeter bislang erschwert. Demnach lag und liegt ein wichtiger Baustein des „Lissabon-Prozesses“ in der Verbesserung der Transparenz und Anrechenbarkeit von Qualifikationen und damit auch in der Förderung des lebenslangen Lernens.

Erste Schritte wurden bereits 1999 auf Hochschulebene mittels Initiierung des Bologna-Prozesses, sowie seit 2002 im Kopenhagen-Prozess auf Ebene der beruflichen Bildung gesetzt. Zur Nutzung von Synergien und als Reaktion auf entsprechende Ersuchen von Mitgliedsstaaten, Sozialpartnern und anderen Gruppen veranlasste die Europäische Kommission 2004 die Entwicklung eines **europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR)** (European Qualifications Framework, EQF). Diese Initiative der Europäischen Union (EU) soll berufliche Qualifikationen und Kompetenzen in Europa besser vergleichbar machen. Im April 2008 beschlossen das Europäische Parlament und der Rat die Einrichtung des EQR in Form einer für die Mitgliedsstaaten unverbindlichen Empfehlung.

Ein nationaler **Qualifikationsrahmen** ist „ein Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus. Ziel ist die Integration und Koordination nationaler Teilsysteme von Qualifikationen und die Verbesserung der Transparenz, des Zugangs, des aufeinander Aufbaus und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft.“

(BMUKK/ BMWF 2008b: 3).

Zielsetzungen und Grundgerüst des EQR

Der Europäische Qualifikationsrahmen versteht sich als ein **Übersetzungsinstrument** zur Verknüpfung der Qualifikationssysteme verschiedener Länder. Ein grundlegendes Ziel ist die **Verbesserung der Transparenz** und Vergleichbarkeit nationaler Qualifikationssysteme, unter anderem zur Förderung grenzüberschreitender **Mobilität**. Auf nationaler Ebene soll der EQR eine bessere Koordinierung und **Durchlässigkeit** im Bildungssystem ermöglichen.

Qualifikation ist „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“

(BMUKK/ BMWF 2008b: 3).

Darüber hinaus gilt es das Vertrauen zwischen Bildungsanbietern und -nachfragern zu erhöhen. Eindeutig forciert der EQR die **Individualisierung der Ausbildungswege**.

Im Qualifikationsrahmen sollen **alle Bereiche der Qualifizierung** Einfluss finden: Von der allgemeinen, über die berufliche bis zur akademischen Aus- und Weiterbildung. Einbezogen werden dabei Qualifikationen, gleichgültig ob sie im formalen oder nicht-formalen Bereich oder über informelle Lernprozesse erworben wurden. Dadurch soll **informelles Lernen aufgewertet** werden.

Der EQR definiert **acht Bildungsniveaus**, die das gesamte Spektrum von Lernergebnissen von Stufe 1 (grundlegende allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten) bis Stufe 8 (Beherrschung eines hoch spezialisierten Wissensgebiets) abdecken sollen. Die drei höchsten Niveaus entsprechen den im Rahmen des Europäischen Hochschulraums im Zuge des Bologna-Prozesses definierten Hochschulabschlüssen, wie Bachelor, Master und PhD. Sie können jedoch auch für besonders anspruchsvolle berufliche Qualifikationen stehen. Jedes dieser Niveaus wird durch **Deskriptoren** beschrieben, die sich auf **Kenntnisse** (Theorie- und Faktenwissen), **Fertigkeiten** (auf *kognitiver Ebene* mittels logischen, intuitiven und kreativen Denken sowie auf *praktischer Ebene* als Geschicklichkeit bzw. Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) sowie **Kompetenzen** (im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit) beziehen.

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen
Niveau 8	Theorie- und Faktenwissen	kognitiv unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens praktisch , als Geschicklichkeit bzw. Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten	im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit
Niveau 7			
Niveau 6			
Niveau 5			
Niveau 4			
Niveau 3			
Niveau 2			
Niveau 1			

Tabelle 1: EQR-Grundgerüst

Beschrieben werden die Referenzniveaus durch **Lernergebnisse (outcomebezogen)**. Traditionelle Klassifikationssysteme, wie ISCED (International Standard Classification of Education) beruhen vor allem auf Inputfaktoren (vgl. Schneeberger 2009:143ff.). Durch die Nutzung von Lernergebnissen als gemeinsamen Referenzpunkt stellt der EQR einen neutralen Rahmen dar, der die Übertragbarkeit von Qualifikationen zwischen den verschiedenen nationalen Systemen ermöglicht (Näheres dazu ab S. 21). Mit Hilfe des EQR soll Lernenden gezeigt werden, wie sie Lernergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten miteinander kombinieren können.

Ab 2012 sollen alle neuen Qualifikationen einen Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten. Damit ergänzt der EQR bereits bestehende Instrumente zur Vergleichbarkeit von Qualifizierungen, wie den Euro-pass oder das ECTS (Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen).

Der EQR ist ein Qualifikationsrahmen und kein individuelles Kompetenzprofil. Das bedeutet: **Zugeordnet werden dem Rahmen Qualifikationen und nicht Kompetenzen oder Bildungsabschlüsse von Personen.** Die Zuordnung erfolgt nach dem **Best Fit Prinzip**:

„Die Qualifikation wird jenem Niveau zugeordnet, dessen Beschreibung am besten für die jeweilige Qualifikation zutrifft. (...) Wird eine Dimension in den Vordergrund gerückt bzw. auf eine Dimension alleine abgestellt, so wird man jedoch den Niveaus eines Qualifikationsrahmens, das sich nur durch die Gesamtbetrachtung der Beschreibungen erschließt, nicht gerecht. (...) Der Vergleich der mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse mit den Deskriptoren der Niveaus kann als ‚qualitativer Argumentationsprozess‘ bezeichnet werden. Durch das Lesen der gesamten Zeile und den ‚ganzheitlichen‘ Zugang beim Vergleich der Beschreibungen mit den Lernergebnissen, die mit einer Qualifikation verbunden sind, kann das ‚center of gravity‘ für die jeweilige Qualifikation identifiziert werden. Der Entscheidungsprozess ist dabei argumentativ zu begründen, Belege sind anzuführen und Argumente sind gegeneinander abzuwägen.“ (Luomi-Messerer 2009: 10ff.).

Grundsätzlich kann das Zuordnungsprinzip auch dahingehend verstanden werden, dass sich die einzelnen Deskriptoren aufeinander aufbauen. So basieren die Fertigkeiten in einem Bereich auf den dazugehörigen Kenntnissen. Die Ebene der Kompetenzen im Sinne eines selbstständigen Umgangs basiert auf Kenntnissen und Fertigkeiten.

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des EQR

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Zur Erreichung von Niveau X erforderliche Lernergebnisse	Theorie- und/ oder Faktenwissen	Kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit & Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten)	im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.
Niveau 1	grundlegendes Allgemeinwissen (engl.: „general basic knowledge“)	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen & Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln & Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4	breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- od. Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können. Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird.
Niveau 5	Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
Niveau 6	fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersagbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 7	hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, sich verändernder Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Niveau 8	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten.

Tabelle 2: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens

Zusammenfassung Europäischer Qualifikationsrahmen:

Der europäische Qualifikationsrahmen (EQR) möchte die Transparenz der Bildungssysteme und die innereuropäische Mobilität erhöhen und fördert eine Individualisierung der Ausbildungswege.

In acht Bildungsniveaus sollen alle Lernergebnisse, von Grundlagen bis hoch spezialisiertem Wissen, die auf formalen, nonformalen oder informellen Wegen erworben wurden, abgedeckt werden.

Dabei unterscheidet der EQR Deskriptoren im Bereich von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz.

ENTWICKLUNG EINES NATIONALEN QUALIFIKATIONSRAHMENS (NQR)

Im Folgenden geht es um die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) in Österreich. Dabei sollen folgende Fragen beantwortet werden: **Worin unterscheidet sich dieser vom EQR? Welche Ziele verfolgt der NQR? Was steckt hinter dem Konzept der Lernergebnisorientierung? Von welchem Qualifikationsbegriff wird ausgegangen? Welche kritischen Stimmen gibt es zum Prozess der Etablierung eines europäischen sowie nationalen Qualifikationsrahmens?**

Die **Europäische Union empfiehlt** ihren Mitgliedstaaten auf Basis des vorgelegten EQR **die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)**. In Folge des nationalen Konsultationsprozesses zum Europäischen Qualifikationsrahmen entschied sich Österreich einen eigenen nationalen Qualifikationsrahmens auszuarbeiten, der alle Bildungssektoren umfassen und formales, nicht-formales und informelles Lernen einschließen soll. Damit liegt Österreich im Trend der meisten Länder Europas (siehe Tabelle 3).

Land	LLL-Strategie	NQR	Validierung nonform., informellen Lernens	Nationale Zielvorgaben
Belgien	Ja	Ent	Ja	Ja
Bulgarien	Ent	Ent	Ent	Nein
Dänemark	Ja	Ent	Ja	Ja
Deutschland	Ja	Ent	Nein	Nein
Estland	Ja	Ent	Ent	Ja
Finnland	Ja	Ent	Ja	Ja
Frankreich	Pol	Ja	Ja	Ja
Griechenland	Ja	Nein	Ent	Ja
Irland	Ent	Ja	Ja	Ja
Island	Pol	Nein	Ent	Nein
Italien	Pol	Ent	Ent	Nein
Kroatien	Ja	Ent	Nein	Ja
Lettland	Ja	Ent	Ent	Ja
Liechtenstein	Pol	Nein	Nein	Nein
Litauen	Ja	Ent	Ent	Ja
Luxemburg	Pol	Ent	Ent	Nein
Malta	Ent	Ja	Nein	Ja
Niederlande	Pol	Ent	Ja	Ja
Norwegen	Ja	Nein	Ja	Nein
Österreich	Ja	Ent	Ent	Nein
Polen	Ent	Ent	Ent	Ja
Portugal	Pol	Ent	Ja	Ja
Rumänien	Ent	Ent	Ent	Ja
Schweden	Ja	Nein	Ent	Nein
Slowakei	Ja	Ent	Ent	Ja
Slowenien	Ent	Ent	Ja	Ja
Spanien	Ja	Ent	Ent	Ja
Tschechische Republik	Ja	Ent	Ent	Nein
Türkei	Ent	Ent	Nein	Nein
Ungarn	Ja	Ent	Nein	Ja
Vereinigtes Königreich	Ja	Ja	Ent	Ja
Zypern	Ja	Nein	Ent	Ja

Länderspezifische Situation in Bezug auf

- die Annahme einer expliziten Strategie für Lebenslanges Lernen,
- die Festlegung eines Qualifikationsrahmens,
- die Validierung des nichtformalen/ informellen Lernens sowie
- nationale Zielvorgaben für alle oder einige EU- Benchmark-Bereiche

Ja = Land verfügt bereits darüber

Ent = Land entwickelt derzeit

Nein = Land hat dies nicht

Pol = Land hat politische Maßnahmen für Lebenslanges Lernen ergriffen, verfügt jedoch nicht über eine explizite Strategie

(Quelle: Rat der Europäischen Union 2008: 20)

Tabelle 3:
Länderspezifische Situation in Europa

Die **Ausarbeitung** erfolgt unter Federführung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) sowie des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (bmwf). Eine **Projektgruppe NQR** plant und koordiniert den Entwicklungs- und Konsultationsprozess sowie die Implementierung. Eine **nationale Steuerungsgruppe** mit VertreterInnen aus Bildungsabteilungen verschiedener Ministerien, Sozialpartner und Bundesländer wurde als beratendes Organ für die gesetzliche Reglementierung von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen eingerichtet. Mehrere **ExpertInnengruppen** erarbeiten Positionspapiere, die schließlich in einem offenen Prozess den Beteiligten aus der Bildungslandschaft zur Stellungnahme vorgelegt werden. Um den umfassenden Prozess der Erstellung eines solchen Qualifikationsrahmen in kleinere Arbeitspakete zu zerlegen, wurde die **Entwicklung in drei Korridore** zu jeweils formellem, nicht formalen und informellen Lernen eingerichtet.

Im **Korridor zwei** zum nonformalen Bildungsbereich wurden darüber hinaus eine **Strategiegruppe**, zum intersektoralen Austausch und der strategischen Akkordierung sowie eine Arbeitsgruppe zum nicht-formalen Lernen eingerichtet. Letztere arbeitet im Auftrag der Strategiegruppe Konzepte aus, die dort diskutiert, verabschiedet und der nationalen Steuerungsgruppe vorgelegt werden. Mittlerweile wurden die beiden Gruppen zusammengelegt.

Ergänzend geben die zuständigen Ministerien **Modellprojekte** in Auftrag, die exemplarisch die Zuordnung von bestimmten Bildungsbereichen zum NQR darstellen sollen. Bisher wurden diese in den Bereichen Bauwirtschaft, Elektro (durchgeführt vom ibw), Tourismus (3s), kaufmännische Bildung (ÖIBF) sowie zur Allgemeinen Erwachsenenbildung (oieb) in Auftrag gegeben.

Projektgruppe NQR		
nationale Steuerungsgruppe		
ExpertInnengruppen /Forschungskonsortium (3s, IHS, öibf, DUK, ZSE)		
Korridor I: formales Bildungssystem	Korridor II: nicht formales Bildungssystem	Korridor III: informelle Lernprozesse
	Strategiegruppe Arbeitsgruppe	
Modellprojekte: <ul style="list-style-type: none"> • Bauwirtschaft (ibw), • Elektrobereich (ibw), • nichtärztliche Gesundheitsberufe (öibf), • Tourismus (3s) 	Modellprojekte: <ul style="list-style-type: none"> • kaufmännische Ausbildung (öibf), • allgemeine Erwachsenenbildung, Persönlichkeitsbildung (oieb). 	

Tabelle 3: Institutionelle Struktur des NQR Prozesses

Unterscheidung zwischen europäischem und nationalem Rahmen

Während der EQR einen Meta-Rahmen darstellt, der die internationale Vergleichbarkeit in den Vordergrund stellt, sollen die einzelnen NQR bestimmte nationale und gesellschaftliche Besonderheiten mit in den Blick nehmen können. Auch hinsichtlich der Ziele, der AkteurInnen und der praktischen Anwendung unterscheiden sich beide Qualifikationsrahmen, wie folgende Übersicht von Jens Bjornavold und Mike Coles zeigt:

Unterschiede	Nationale Qualifikationsrahmen	Europäischer Qualifikationsrahmen
Wichtigste Funktion:	Vergleichsmaßstab für Niveau, Umfang und Art der Lernerfahrung	Vergleichsmaßstab für das Niveau jeder Lernerfahrung, die in einer Qualifikation anerkannt oder in einem NQR definiert wird
Entwickelt von:	regionalen Behörden, nationalen Agenturen und sektoralen Behörden	gemeinsam von den Mitgliedstaaten
Reagieren auf:	lokale, regionale und nationale Prioritäten (z. B. Alphabetisierungsgrad, Arbeitsmarktnachfrage)	gemeinsame Prioritäten der Länder (z. B. Globalisierung im Handel)
Anerkennung der Lernerfahrung der Lernenden anhand von:	Beurteilung/ Bewertung, Validierung und Zertifizierung	[Keine direkte Anerkennung der Lernerfahrung der Lernenden]
Gebräuchlichkeit abhängig von:	Faktoren im nationalen Kontext	Grad des Vertrauens zwischen den internationalen Anwendern
Qualität wird sichergestellt durch:	die Praktiken der nationalen Behörden und Lerneinrichtungen	nationale Praktiken und die Tragfähigkeit des Prozesses, durch den nationale und EQR-Niveaus verknüpft werden
Niveaus sind definiert durch Bezugnahme auf:	nationale Vergleichsgrößen, die in verschiedene spezifische Lernkontexte eingebettet sind, z. B. schulische Bildung, Arbeitswelt und Hochschulbildung	kontext- und länderübergreifende allgemeine Lernfortschritte

(Quelle: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/42- 2007/3-2008/1, S. 248)
Tabelle 4: Vergleich NQR-EQR

Ziele des österreichischen NQR

Internationale Vergleichbarkeit:

Um eine Positionierung österreichischer Qualifikationen am nationalen und europäischen Arbeitsmarkt zu ermöglichen soll der österreichische NQR eine transparente Zuordnung zum EQR bewerkstelligen. Dabei werden, wie im EQR, Qualifikationen und nicht Kompetenzen oder Personen zugeordnet.

Schaffung einer Bezugsgrundlage für die Verknüpfung von Qualifikationen:

Der NQR soll eine orientierende Funktion für BürgerInnen haben, um die Organisation des Besuchs von Bildungsangeboten zu erleichtern. Dabei sollen alle Bildungsbereiche, auch Lernprozesse im nicht-formalen und informellen Bereich, eingebunden werden. Das soll in weiterer Folge die Integration verschiedener Sparten des Qualifikationssystems unterstützen.

Als neutraler Bezugspunkt erlaubt der NQR eine Vergleichbarkeit zwischen Qualifikationen, die in unterschiedlichen Systemen erworben wurden und ermöglicht damit eine Sichtbarmachung von Schnittstellen und Durchlässigkeiten im österreichischen Bildungssystem.

Gleichwertigkeit der Lernwege und Anerkennung von Lernleistungen:

Durch die prinzipielle Kompetenzbasierung bietet der NQR Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen potentiell die Chance im formalen System die Anerkennung von abgebrochenen Bildungsgängen und Lernleistungen außerhalb des formalen Bildungssystems erwirken zu können. Dadurch schafft er eine Förderung des Zugangs zum Lernen, des Lerntransfers und eine verbesserte Darstellung erreichter Lernergebnisse.

Im Idealfall führt der NQR zu einer größeren Durchlässigkeit und Chancengleichheit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen. Dies hängt eng mit der Frage eines **orientierenden oder regulierenden Rahmens** zusammen. Ein orientierender Rahmen bietet nur Information über die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen ohne Auswirkungen auf das Bildungssystem. Ein regulierender Rahmen dagegen würde die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöhen, indem Bildungsanbieter dazu aufgefordert würden, Lernergebnisse aus anderen Bildungssektoren anzuerkennen.

Förderung der Angebotsqualität:

Durch seine Ausrichtung auf Lernergebnisse und unter Einbezug aller Akteure soll der NQR schließlich eine nachhaltige Weiterentwicklung der Qualifikationssysteme ermöglichen. Beispielsweise durch die Festlegung nationaler Standards für Lernergebnisse.

Lernergebnisorientierung

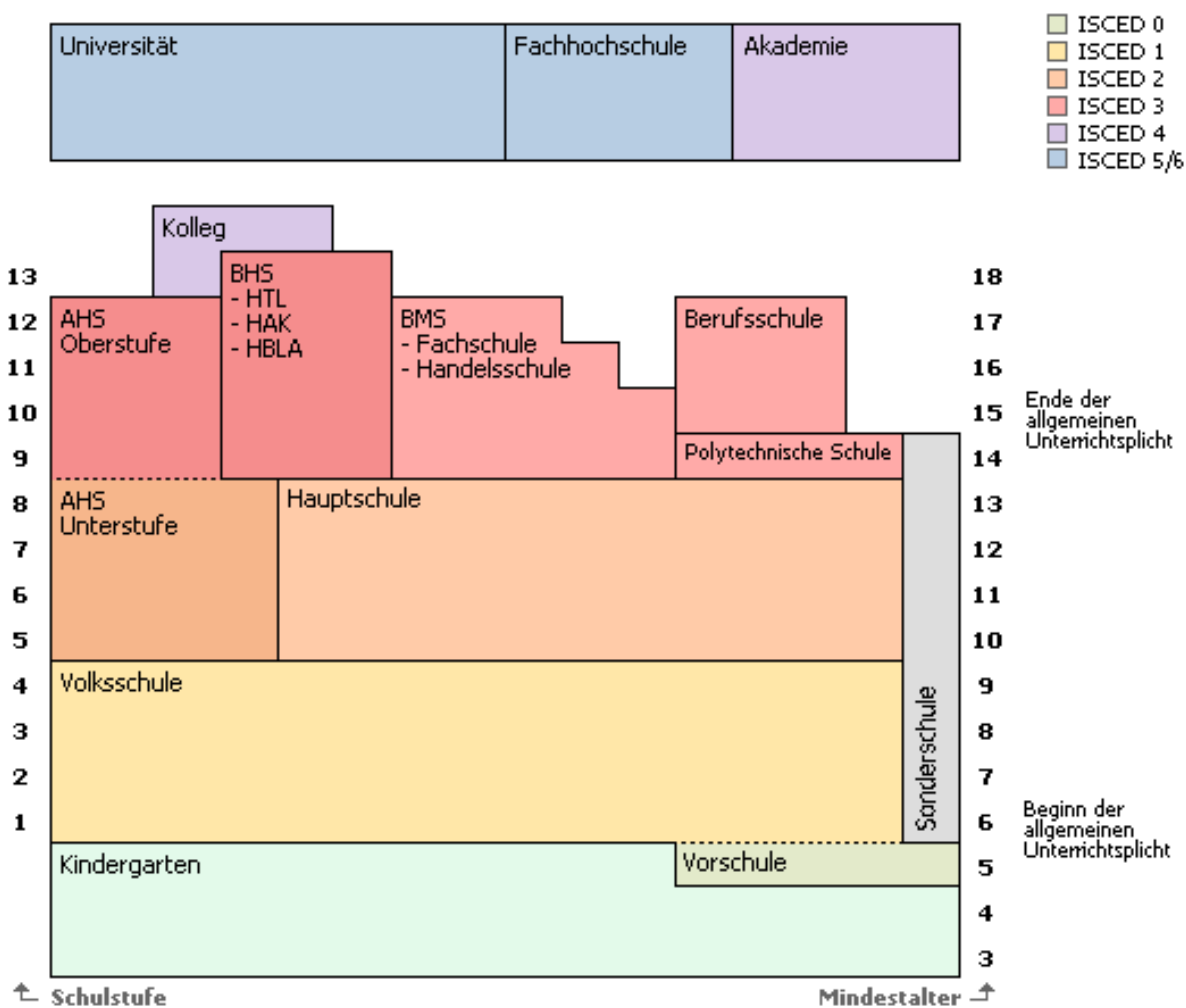
Der europäische wie der nationale Qualifikationsrahmen arbeiten auf Basis der Lernergebnisse von Bildungsprozessen. Nach EQR-Definition handelt es sich dabei um das, was einE LernendeR nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Das bedeutet, dass die Form und Dauer des Bildungserwerbs als auch die Art der Bildungseinrichtung keine Rolle spielen, solange das erforderliche Lernergebnis erreicht wird.

Lernergebnisse:

Das was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun.

„The emphasis is on defining learning outcomes to shape the learner’s experience, rather than give primacy to the content of the subjects that make up the curriculum.“ (Bjornavold/ Zahilas 2008:9).

Die Orientierung auf Lernergebnisse stellt einen Paradigmenwechsel in der Beschreibung von Bildungsprozessen dar. Bisherige Modelle, wie die „International Standard Classification of Education“ (ISCED97) fokussieren stark auf die Lerndauer und Lernorte (Siehe Graphik, vgl. Schneeberger 2009: 143f.).



Quelle: <http://wiki.bildungsserver.de>
Abbildung 2: ISCED 97 in Österreich

In einem „sanften Prozess“ sollen alle Curricula im österreichischen Bildungssystem auf Lernergebnisorientierung überprüft und entsprechend umgeändert werden. Es ist daher zu erwarten, dass der EQR/NQR damit mittelfristig Auswirkungen auf die Art und Weise haben wird, wie Curricula, Standards und Zielsetzungen definiert werden und damit unmittelbare Folgen für Lehren und Lernen haben.

Der Bezug auf „Learning Outcomes“ erleichtert letztlich die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und dadurch die Mobilität. Indem Lernergebnisse definiert werden erhalten Lernende, ArbeitgeberInnen und Förderungsstellen eine bessere Einordenbarkeit des Bildungsangebots. Dadurch erhöht sich die Transparenz sowie der Stellenwert von Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Es stellen sich jedoch auch Herausforderungen in der Umstellung auf „Learning Outcomes“. Um Lernergebnisse beschreibbar zu machen, bedarf es einer **Definition des Lernergebnisses und des zugrundeliegenden Konzeptes** (z.B. detaillierte Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen), der **Formulierung der Lernergebnisse** in den Lehr- Studienplänen bzw. Ausbildungsvorschriften (Can-do-Statements) und eines **Überprüfungs- bzw. Feststellungsprozesses**. Eine Herausforderung stellt bereits die Frage der Beschreib- und Messbarkeit dar: Nicht immer sind Lernergebnisse unmittelbar beobachtbar, die Aneignung ereignet sich in den Lernenden. Da Lernprozesse grundsätzlich offen und unabgeschlossen sind, widerspricht dies dem Begriff des „Ergebnisses“.

Durch eine vorgegebene Definition der Lernergebnisse, wird es in prozessorientierten Kursen, schwer möglich sein auf das unterschiedliche Niveau der Lernenden einzugehen. Daher muss bereits der Zugang zum Kurs auf Personen beschränkt bleiben, die das erforderliche Lernergebnis potentiell erreichen können.

Qualifikationen

Qualifikation ist immer eine Validierung von vorgegebenen Standards bei einem/ einer Lernenden. Auch im EQR wird sie entsprechend definiert als *„das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.“* In anderen Worten: die Prüfung durch eine akkreditierte Stelle mit Hilfe eines vorher definierten Bewertungsmaßstabs.

Welche Bedeutung einer Qualifikationen zukommt, wird gesellschaftlich konstruiert (Vgl. Rigby/ Sanchis 2006; Baum 2008). Für ArbeitnehmerInnen zählen vor allem die Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen, die sie in ihrer Ausbildung sowie während ihrer Berufstätigkeit erworben haben (**effektive Qualifikationen**). ArbeitgeberInnen dagegen interessieren sich ausschließlich für die Anforderungen einer bestimmten beruflichen Tätigkeit (**nominelle Qualifikationen**). Unterbewertet und oftmals nicht systematisch und formal abgebildet, werden **implizite Qualifikationen**. Diese Kompetenzen aus sozialer, kommunikativer und emotionaler Arbeit erwerben vor allem Personen in Dienstleistungsberufen und Frauen, beispielsweise im Rahmen der privaten Reproduktionsarbeit. Durch die Anerkennung von informell erworbenen Qualifikationen kann der NQR im Idealfall auch solche, bisher nicht erfassten, Qualifikationen anerkennen.

Grundsätzlich lassen sich **Hauptqualifikationen** von **Teil-, Zusatz- und Spezialqualifikationen** unterscheiden. Hauptqualifikationen benötigen einen umfangreicheren Lernaufwand und führen meist zu einer beruflichen Tätigkeit. Hauptqualifikationen lassen sich in mehrere Teilqualifikationen unterteilen. Zusatz- und Spezialqualifikationen betreffen meist ein Fachgebiet außerhalb der Hauptqualifikation, wie beispielsweise Sprachqualifizierung.

Zu unterscheiden gilt Qualifikation vom, in letzter Zeit an Bedeutung gewinnenden, Begriff der **Kompetenz**. Im Bildungsbereich wird Kompetenz als eine Disposition zur Bewältigung bestimmter lebensweltlicher Anforderungen gesehen (Vgl. Heyse / Erpenbeck 2004: XV). „Kompetenz“ als eine „durch den Menschen verinnerlichte und dauerhaft angelegte Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, „...bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert Franz Emanuel, nach Krammer 2008: 5). Während Qualifikationen in einer normierten Prüfungssituation bestimmt werden, sind Kompetenzen nicht direkt prüfbar, sondern zeigen sich erst aus der Realisierung von konkreten Handlungsanforderungen (Performanz). Kompetenzen lassen sich demnach nicht vermitteln, sondern sind subjektive Konstruktionsleistungen der Lernenden. Kompetenzen werden im Gegensatz zu Qualifikationen immer an das Subjekt gekoppelt. Aufgrund der neuen Anforderungen in der Arbeits- und privaten Lebenswelt, die Zunahme nichtstandardisierter Lebenssituationen, die nichtreproduzierbare Handlungen erfordern, einschließlich der Unvorhersehbarkeit und Brüchigkeit von Biografien, wurde der Kompetenzbegriff in den letzten Jahren in der Debatte immer öfter zur Beschreibung herangezogen.

Qualifikation ist demgegenüber ein „Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden. (...) Der Erfolg dieser Vermittlungsbemühungen wird gewöhnlich durch Prüfungen evaluiert und testiert“ (Gnahn 2007: 22). Es ist in seinem Anwendungsbereich vorbestimmt und zweckorientiert. In der Diskussion finden wir fachspezifische Qualifikationen, wie Fachkenntnisse, Arbeitstechniken und Fertigkeiten, oftmals bestimmt über Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse sowie überfachliche Qualifikationen, für die sich in den letzten Jahrzehnten der Begriff der Schlüsselqualifikation eingebürgert hat.

Im Alltagsgebrauch wird Qualifikation meistens mit Befähigung für den Arbeitsmarkt in Verbindung gebracht. Demgegenüber wird der Begriff im EQR/NQR sehr inhalts offen bestimmt und lässt sich damit beispielsweise auch für Lernergebnisse der allgemeinen Erwachsenenbildung anwenden.

Niveaus und Deskriptoren

Die Niveaus des NQR werden mittels **Deskriptoren** auf den **Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz** beschrieben. Dabei gilt auf jedem Level das **Prinzip der Gleichwertigkeit**, aber nicht Gleichartigkeit von Qualifikationen. Beispielsweise wäre ein Meisterabschluss nach aktuellem Stand auf derselben Ebene wie ein Bachelorabschluss und dem NQR zufolge gleichwertig aber nicht gleichartig. Qualifikationen, die einem Niveau zugeordnet werden, sollen also in bestimmten Aspekten als äquivalent betrachtet werden, auch wenn sie sich im Umfang, in der Dauer und Form des Erwerbs oder in ihrem Zweck unterscheiden können.

Korridor II: Der nichtformale Sektor

Im Vergleich zu Frankreich oder den angloamerikanischen Ländern besitzt Österreich nur geringe Erfahrung in der Anerkennung von nonformal oder informell erworbenen Qualifikationen. Über den Prozess des NQR soll auch das österreichische Bildungssystem solche, heute noch „atypisch“ erworbenen, Qualifikationen stärker einbeziehen.

Dabei erweisen sich Zertifikate die eine Entsprechung im formalen Sektor haben noch als relativ gut einordenbar. Anders ist es mit Bereichen, die im formalen Sektor keine Entsprechung finden und daher gesonderte Zuordnungsentscheidungen zu den Niveaustufen des NQR gefunden werden muss. Besonders aufwändig dem NQR zuzuordnen sind Bildungsabschlüsse, für die es bis dato noch keine gewachsene Qualifikationsstruktur gibt. Das vorliegende Projekt versucht darzulegen, wie solche Bildungsabschlüsse dem NQR zugeordnet werden können. In diesem Fall muss in einem konsensualen Prozess, aufbauend auf bisherige Erfahrungen und breiter Konsultation, zuerst **eine Qualifikation entwickelt werden**. Hier stellt sich angesichts des zeitlichen, personellen und finanziellen **Aufwands** die Frage für wie viele Angebote eine solche Qualifikationserstellung sinnvoll erscheint. Vermutlich werden nur Bruchteile der Angebote beispielsweise der allgemeinen Erwachsenenbildung sinnvollerweise diesen Weg bestreiten.

KRITISCHE ANMERKUNGEN ZU DEN PROZESSEN EQR UND NQR

Die Umsetzung des Europäischen sowie nationalen Qualifikationsrahmens ist mit einem hohen Aufwand verbunden. Dieser lässt sich dadurch rechtfertigen, dass mit dem EQR/NQR Impulse zur Gestaltung und Veränderung des Bildungssystems, im Sinne des Bildungszugangs, des Bildungsangebots und der Rahmenbedingungen, gesetzt werden sollen. Veränderung hat jedoch immer mehrere Auswirkungen, so dass sich gerade im Rahmen des EQR/NQR-Prozesses auch viele kritische Stimmen finden.

Kritikpunkt: Fehlende theoretische Fundierung und empirische Absicherung

KritikerInnen monieren die als unzureichend empfundene theoretische Fundierung und empirische Absicherung des Instruments. So wurde die Entscheidung für die Anzahl der Ebenen, die Beschreibung der Deskriptoren und das außergewöhnliche Kompetenzverständnis des EQR argumentativ nur gering untermauert:

„Der EQR ist losgelöst von der Bildungs- und der Qualifikationsforschung in zahlreichen Arbeitsgruppensitzungen mit nationalen Experten erarbeitet worden. Diese theorie- und empiriefreie Konstruktion lässt es fragwürdig erscheinen, ob dieses System die Kompetenzen und Qualifikationen, die die historisch und kulturell gewachsenen nationalen Systeme hervorbringen, angemessen abbilden kann“ (Meyer 2006: 5).

Diese Kritik lässt sich im Entstehungsprozess des NQR kaum von der Hand weisen, zumindest wurde jedoch im Nationalen Qualifikationsrahmen ein umfassender Konsultationsprozess gestartet, der eine sehr breite Einbindung von Interessensvertretungen, TheoretikerInnen und PraktikerInnen ermöglichte. Spätestens in der Erstellung der Ergänzungs- und Erläuterungstabellen wird sich zeigen, ob es gelingt die Einwände aus den Konsultationen auch in den nationalen Rahmen einfließen zu lassen.

Potentielle Schwierigkeiten ergeben sich beispielsweise in der Diskrepanz zwischen dem Anspruch der umfassenden Einbindung aller Qualifikationen und der inhaltlichen Begrenztheit der Deskriptorentabelle. Diese erscheint vor allem auf Qualifizierungen des Produktionssektors ausgerichtet zu sein und lässt sich nur schwierig für andere Bereiche anwenden. Eine Kritik, die beispielsweise im Rahmen eines Konsultationsprozesses, von mehreren Seiten, geäußert wurde, war die mangelnde Berücksichtigung von Lern- und Bildungsprozessen, die

„Aspekte wie Bildung, Entwicklung der Persönlichkeit, Herausbildung von komplexem Problem-lösungsverhalten und anderer, eher abstrakter Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in unterschiedlichen Kontexten zur Erarbeitung adäquater Lösungen eingesetzt werden können, und angesichts des beschleunigten sozialen Wandels besonders berücksichtigt werden sollten (...).“
(Österreichische Rektorenkonferenz 2008:14, vgl. Egger 2009: 33).

Unklar ist ebenfalls, ob die enge Beschreibung der Spalte „Kompetenz“ ausreichend die persönliche und soziale Entwicklung Lernender berücksichtigt. So kommen Rauner/ Grollmann in einer Untersuchung für die Europäische Kommission zum Schluss,

„dass der zugrunde gelegte Kompetenzbegriff (und dessen Ausdifferenzierung) die Komplexität der Prozesse und Ergebnisse beruflicher Kompetenzentwicklung nicht berücksichtigen kann“
(Egger 2009: 53).

Entsprechend dieser Kritik differenziert der Deutsche Qualifikationsrahmen die Spalte „Kompetenz“ in Sozial- und Selbstkompetenz aus.

Der offensichtlich notwendig hohe Abstraktionsgrad der Deskriptoren erweist sich im Prozedere der Zuordnung dann als schwierig, wenn sich in benachbarten Ebenen keine Vergleichsqualifikationen finden lassen. Drei Szenarien zeichnen sich hier ab, in denen traditionelle Hierarchien gegenüber der inhaltlichen Zuordnung dominieren könnten: In hochgradig ausdifferenzierten Qualifikationsbereichen könnten traditionelle Hierarchien reproduziert werden, indem davon ausgegangen wird, dass beispielsweise ein HTL-Abschluss in jedem Fall über der Lehre und unter dem Kollegabschluss liegt, obwohl möglicherweise die Lernergebnisse andere Zuordnungen ergeben würden. In weniger ausdifferenzierten Qualifikationen könnten traditionelle Hierarchien zwischen Ausbildungen dominieren. In unserem Modellprojekt zeigt sich dies am Beispiel einer politischen Basisbildung: Während die inhaltliche Dimension für eine Zuordnung auf Niveau 3 spricht, könnten die realen Machtverhältnisse eine Zuordnung auf Stufe 1 nahelegen. Schließlich zeigt sich, dass die Zuordnung tendenziell umfassendere Lehrgänge gegenüber kürzeren Ausbildungen benachteiligt, da letztere, aufgrund ihres kleineren Lernbereichs, mit geringerem Aufwand höhere Lernergebnisniveaus erreichen können.

Kritikpunkt: Gefahr einer Benachteiligung nichtzuordenbarer Bildungsangebote

Grundlegend stellt sich die Frage, ob die Intention einen allumfassenden Rahmen von Lernergebnissen der Schule, der Hochschule, der Erwachsenenbildung, des Arbeitsplatzes, der Freizeit etc. zu entwickeln, nicht von sich aus illusorisch ist. Bildungssysteme stehen in einem Kontext mit der Gesellschaft, der Arbeitsorganisation und –struktur, der wirtschaftlichen Entwicklung, des allgemeinen Bedarfs, des Freizeitverhaltens, der Alltagskultur, etc. Kann ein Qualifikationsrahmen tatsächlich ein neutraler Rahmen sein, der diese

Vielfältigkeit entsprechend erhält? Lässt sich die Heterogenität der Bildungsangebote an einem homogenen Rahmen festmachen, ohne inhaltliche Abstriche machen zu müssen?

Wenn nein, welches Prinzip dominiert dann letztlich die Gestaltung des Rahmens? Ganz stark finden sich hier warnende Stimmen vor einem umfassenden Utilitarismus, der Bildung ausschließlich nach wirtschaftlichen Nützlichkeitskriterien beurteilt. Bildung ist nützlich, darf jedoch nicht auf Nützlichkeitsaspekte reduziert werden, sondern hat immer auch einen Wert an sich. Am Qualifikationsrahmen besteht die Gefahr, dass er zu sehr an Bedürfnissen der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts ausgerichtet ist und zuwenig die Aspekte der Humanisierung, Demokratisierung und Partizipation berücksichtigt.

Welche Auswirkungen kann eine Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung eines Bildungssektors, wie der allgemeinen Erwachsenenbildung, letztlich haben? Kommt es zu einer Abwertung nicht-NQR-kompatibler Bildungsangebote? Ist es also tatsächlich so, „dass sich der Qualifikations- und Kompetenz-Diskurs in diesem Sinne daraufhin zuspitzt, dass alles, was nicht in diesen Rahmen passt, letztlich unwichtig wird“? (Egger 2009:63).

Die **Nichtbeteiligung von Bildungsangeboten** an der Zuordnung zum NQR kann viele Ursachen haben, beispielsweise in der Frage der Validierung und Messbarkeit liegen: Viele Aspekte des Lernens und Bildungserwerbs lassen sich kaum oder nicht messen. Werden solche Angebote durch den NQR-Prozess letztlich abgewertet werden? Müssen Methoden zur Messung und Bewertung, ähnlich dem französischen „Validation des Acquis“ (VAE), entwickelt werden oder können Teilbereiche der Bildung sich ganz aus dem NQR-Prozess ausklinken?

Der EQR/NQR-Prozess strebt die gleichberechtigte Anerkennung nonformaler Bildung und informeller Lernprozesse mit dem formalen Sektor sowie zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung an. Dennoch zeigt sich schon während des Diskussionsprozess, das sich die gesellschaftliche Höherbewertung universitärer und schulischer Bildung gegenüber anderen Bildungswegen, schwächer aber weiterhin, reproduziert. Beispielsweise auf Stufe 6 des NQR, auf der sich nach bisherigen Stand der Meisterabschluss gemeinsam mit dem Bakkalaureat-Abschluss finden soll. Während der Meister in vielen beruflichen Qualifikationswegen den höchstmöglichen Abschluss, mit zahlreichen Validierungen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, darstellt, entspricht der Bakkalaureat-Abschluss einem Einstieg in ein wissenschaftliches Forschungsfeld. Es scheint sich hier die traditionelle Höherbewertung allgemeiner formaler Bildung gegenüber beruflicher fortzusetzen.

Kritikpunkt: Umbau der Berufsausbildung nach angloamerikanischen Vorbild

Besonders häufig findet sich unter den Kritiken gegenüber dem EQR/NQR-Prozess die angestrebte Modularisierung des Bildungsangebots und die dadurch befürchtete „reale Fragmentierung von Qualifikationen“ (Egger 2009:50).

Der NQR soll es Lernenden ermöglichen einzelne, in verschiedenen Bereiche erworbene, Fähigkeitsbündel zu einer Vollqualifikation zu bündeln (Akkumulationsfunktion). Dadurch müssen Gesamtqualifikationen in Module aufgeschlüsselt werden.

Nationale Bildungssysteme, die modularisiert aufgebaut sind und einer marktorientierten Steuerungslogik folgen, haben weniger Umsetzungsprobleme mit dem EQR als Länder mit einem stärkeren Konzept der Beruflichkeit, dem auch starke historisch gewachsene Identitätsbilder unterliegen. Die österreichische Tradition legt

großen Wert auf den Prozess des Zustandekommens einer beruflichen Qualifizierung, ist also input- und Institutionenorientiert. Sozialen und kognitiven Synergien, die in umfassenderen, geschlossenen Ausbildungen erworben werden, wird eine hohe Bedeutung zugemessen. Ein modulares System würde dagegen stärker ein Abarbeiten kleinerer, in sich geschlossener Lernpakete ermöglichen. Damit könnte das österreichische Bildungssystem, beispielsweise im Bereich der dualen Berufsausbildung, nach anglophonem Vorbild umgebaut werden („Imperialismusthese“, Meyer 2006: 8). Dass diese Befürchtungen nicht von der Hand zu weisen sind, zeigt der Umbau des Hochschulsystems im Rahmen des Bologna-Prozesses. Ein solcher Wandel könnte, wie es bei Ingrid Drexel heißt, durchaus „zur Auflösung bestehender Regelungen, Prinzipien, Standards und Abläufe führen, also zu einer weitreichenden Deregulierung von beruflicher Bildung, aus der auch eine Deregulierung von Arbeitsmarkt und Entlohnung resultieren müsste.“ (Drexel 2006: 13f.)

Letztlich würde das Bildungssystem weniger von ganzheitlichen Qualifikationen bestimmt werden, sondern von schmalen Qualifikationsprofilen durchzogen sein. Dies hätte letztlich weitgehende Auswirkungen: die betriebliche Arbeitsorganisation würde sich entsprechend der schmalen Qualifikationsprofile in kleinste Einheiten zerstückeln. Dies würde zwar die individuellen Ausbildungskosten senken, den ArbeitnehmerInnen jedoch einen Wechsel innerhalb oder zwischen Betrieben aufgrund der hohen Spezialisierung schwer machen. Durch die Erosion klassischer Berufsbilder wird es kaum noch möglich gemeinsame Kollektivverträge auszuverhandeln. Die Entlohnungen ähnlicher Qualifizierungsfelder würden sich, je nach Verhandlungsmacht, deutlich ausdifferenzieren und statt von Kollektivverträgen von individuellen Aushandlungsprozessen festgelegt werden. Eine stark ausgeprägte Modularisierung hat dementsprechend nicht nur eine stärkere Individualisierung, sondern auch eine Schwächung der Position der ArbeitnehmerInnen zufolge. Gleichzeitig kann noch nicht gesagt werden ob die ArbeitgeberInnenseite mit dieser Vielzahl neuer Qualifikationen adäquat umgehen wird können. Auch hier geht ein Teil eines historisch gewachsenen Umgangs mit Qualifikationsstrukturen verloren.

Langfristig, lautet die Kritik, könnte ein quasi-toyotistisches Qualifizierungssystem entstehen, in dem ArbeitnehmerInnen ihre Qualifikationen den gerade im Produktionssystem geforderten Teilqualifikationen „just in time“ aneignen müssen, um am Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben. In seiner Studie zu den möglichen Konsequenzen des NQR auf die steirischen Volkshochschulen fasst Rudolf Egger diese Tendenz folgendermaßen zusammen:

„die überall hoch gepriesene Qualitäts- und Verbesserungs-Rhetorik des Bildungssystems insgesamt ist dabei öffentlich durchaus mitangestrebt, aber wird auf weiten Strecken der vorliegenden Papiere eher postulierend, in großen Absichtserklärungen beschrieben, aber praktisch und formal eher nachlässig instrumentiert.“

Vielmehr stehe im Vordergrund

„ein verstärktes Interesse an einer ausgedehnten Flexibilisierung des Arbeitskrafteinsatzes und ihrer optimalen Nutzbarkeit hin“ (Egger 2009:34).

Ganz anders stellt sich die Frage der Modularisierung im Bereich der Erwachsenenbildung, dessen Angebot heute von Einzelveranstaltungen dominiert wird und eine Modularisierung eher zu umfassenderen Bildungsangeboten führen könnte.

Kritikpunkt: Verlust der exponierten Position des formalen Systems

Von Seite arrivierter Bildungseinrichtungen, wie Schulen und Universitäten, wird die Gefahr gesehen, dass durch die Lernergebnisorientierung, die bisherige exklusive Stellung im Bildungssystem, beispielsweise in der Vergabe von Bildungstiteln und -zertifikaten in Gefahr geraten könnte. So könnten Lernende, die einen dem NQR auf Stufe 6,7 oder 8 angerechneten Kurs in der Erwachsenenbildung besucht haben, zukünftig einfordern, dass dieser auch an der Universität anerkannt werde. Es stellt sich dabei jedoch die Frage, ob nicht die internationale Bildungsdynamik und die reale Konkurrenz zwischen gleichen Bildungsanbietern, wie Hochschulen untereinander, die exponierte Stellung von Schulen und Universitäten bereits in Frage stellen und gezielte Kooperationen mit Institutionen, beispielsweise der Erwachsenenbildung, nicht Schulen und Universitäten zukünftig einen Wettbewerbsvorteil bringen könnten.

Kritikpunkt: Verschlechterungen für Niedrigqualifizierte im NQR

Betrachtet man den vorhin angesprochenen Prozess der Individualisierung der Bildungsgänge, lässt sich aus der bisherigen Erfahrungen ableiten, dass vermutlich die Niedrigqualifizierten sich mit weniger und niedrigeren Modulen zufriedenstellen werden müssen als Hochqualifizierte. Dem Ziel einer besseren Anerkennung der Leistungen von formal Niedrigqualifizierten am Arbeitsmarkt durch die Anerkennung einzelner Teilqualifikationen, steht die Befürchtung entgegen, dass die „Erwartung auf mehr soziale Durchlässigkeit durch die Etablierung von Teilqualifikationen“ ins Leere läuft, wenn „die Zertifizierung einzelner Teil-Kompetenzbündel (Lernmodule, Bildungsbausteine) nicht mehr aussagekräftig ist“. Und weiter:

„Das ‚zertifizierte‘ Absenken der Anspruchsniveaus lässt jene erst recht zu Verlierern werden, die dann nichts weiter als solche Teilqualifikationen aufweisen“ (Egger 2009: 60f.).

Geht man diesem Aspekt tiefer auf den Grund landet man rasch bei der Frage die Theodor W. Adorno in seinem Aufsatz zur „Theorie der Halbbildung“ aufgeworfen hat, ob man überhaupt von Bildung sprechen kann, wenn das Erlernete sich nur nach seinem Zweck berechnen und bewerten lässt, also in verdinglichter Weise rein mechanisch begriffen wird und nicht in seiner Ganzheit (vgl. Adorno 1959).

„Der EQR/NQR- Gebildete betreibt in diesem Sinne deshalb vor allem eine Art der Selbsterhaltung ohne Selbst (...), indem das Erfahrene durch kein bewusstes Reflektieren mehr in einen Zusammenhang gebracht wird, um dadurch für diese Gesellschaft und ihre Verwerfungen sprachfähig zu werden“ (Egger 2009:56).

Kritikpunkt: Entstehung eines Bildungsmarkts

Für Ingrid Drexel führt der EQR/NQR Prozess letztlich zu einer Reregulierung auf

„neoliberaler Grundlage (...) in der vor allem die Interessen der Bildungs- und Zertifizierungsindustrie zum Zuge kommen sollen, hingegen die Interessen der Arbeitnehmer und eines Teils der Wirtschaft an der Gewährleistung langfristig verwertbarer Qualifikationen zurückgedrängt würden“ (Drexel 2006: 14)

Drexel unterscheidet eine Outcome-Orientierung im engeren sowie weiteren Sinn. Erstere meint die Bewertung von Fähigkeiten aufgrund der erreichten Lernergebnisse. Zweitere geht jedoch darüber hinaus und meint,

„dass das System der Qualifikationsversorgung nicht auf die Erzeugung von Fähigkeiten in Bildungsgängen mit definierten Inputs ausgerichtet ist, sondern auf die Erfassung und Bewertung ‚irgendwie‘ entstandener Fähigkeiten durch Abgleich mit definierten Outcomes und durch Zertifizierung der jeweils erreichten Outcomes“ (Drexel 2006: 16).

Das würde einen Systemwechsel bedeuten, von einem Bildungssystem, das seinen Schwerpunkt auf die Ausbildungsaktivitäten und Inputs legt, zu einem System, das sich auf die „Generierung von Fähigkeitsnachweisen“ konzentriert:

„Mit diesem Wechsel aber verliert die rechtliche und finanzielle Stützung von Ausbildungsprozessen durch Staat und Sozialpartner ihre Grundlagen: Die rechtliche Fixierung von Lerninputs durch Ausbildungsordnungen, die das Erreichen bestimmter Lernziele sicherstellen sollen, und entsprechende Kontrollregelungen müssen, da systemfremd, verschwinden. Auch gibt es bei einem solchen Systemwechsel keine Verpflichtung des Staats - und keine Legitimation gegenüber dem Steuerzahler - mehr, Ausbildung finanziell zu stützen. Öffentliche Regelungsleistungen und Finanzmittel müssen sich auf Prozesse und Instanzen der Erfassung, Bewertung und Zertifizierung von Fähigkeiten konzentrieren.“ (Drexel 2006:17).

An Stelle der Ausbildungsstellen trete ein Markt konkurrierender Lernorte. Dieser Markt wäre mit höheren Kosten für den Lernenden und möglicherweise für die Gesellschaft verbunden. Während heute das Qualifizierungsgeschehens vorwiegend über das Zusammenspiel von Ausbildungsplatzangebot und Qualifikationsnachfrage der Unternehmen auf der einen Seite sowie den Ausbildungspräferenzen der Jugendlichen auf der anderen Seite gesteuert wird, würden diese Aufgabe in einem „Bildungsmarkt“ die Angebote und Interessen der Anbieter von Ausbildungsmodulen und von Validierungs- und Zertifizierungsleistungen übernehmen. Es könnte sich ein Markt zur Erfassung, Bewertung und Zertifizierung ergeben, der von öffentlichen Institutionen und/oder privaten Zertifizierungsfirmen durchgeführt wird und dessen Kosten von der öffentlichen Hand oder den Lernenden (z.B. Jugendlichen, Familien) getragen wird. Laut Egger könnte der „lebenslangen Bildungspflicht ein Lebenslanges Testing- und Akkreditierungsprocedere beigelegt“ werden (Egger 2009:36).

„Etwas allgemeiner kann man sagen, dass Deregulierung und Reregulierung zusammen neoliberalen Zielen dienen: der Transformation der Erstausbildung, die bislang in vielen Ländern ein Bereich öffentlicher Daseinsvorsorge ist, in einen Markt; der Verlagerung der Verantwortung für den Erwerb arbeitsrelevanter Fähigkeiten und für ihre praktische Bewährung auf die Jugendlichen; der Individualisierung der Bildungsbiografien; und der Ermöglichung einer jederzeitigen kleinschrittigen Anpassung der Arbeitskraftprofile an aktuelle betriebliche Anforderungen durch Module bzw. Units und ihre Zertifizierung“ (Drexel 2006: 25).

Dem gilt es entgegenzuhalten, dass auch unabhängig von EQR und NQR eine „Erosion des Berufskonzepts“ stattfindet. Die traditionelle Berufsausbildung gerät durch die technischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zunehmend unter Druck. Das bedeutet, dass die jeweiligen Qualifikationskonstrukte schon heute an neue Herausforderungen angepasst werden müssen. Auch das duale Ausbildungssystem wird sich in naher Zukunft einer Neubewertung stellen müssen, bedenkt man die schon heute hohe Zahl an

Lehrlingen, die in Lehrwerkstätten und nicht in Betrieben ausgebildet werden. Es bleibt die Frage, in welcher Weise der EQR/NQR-Prozess diese Neugestaltung mitbestimmen wird.

Kritikpunkt: Mobilität als zweitrangiges Problem

Kritisch angemerkt wird, ob der zentrale Aspekt der Mobilität tatsächlich in so hohem Ausmaß den Erfordernissen und Lebensrealitäten der EuropäerInnen entspricht, oder ob dies nicht letztlich dazu dient die Menschen stärker an die Bedürfnisse der Wirtschaft nach flexiblen ArbeitnehmerInnen anzupassen.

Kritikpunkt: Ein orientierender Rahmen hätte kaum Konsequenzen

Schließlich, um zum Ausgangspunkt der Frage nach Veränderungen über den EQR/NQR zurückzukehren, wird oftmals auf die unklare Situation hingewiesen, ob es sich nun um einen regulierenden oder orientierenden Rahmen handelt. Der EQR soll nicht die formale Anerkennung von Qualifikationen ermöglichen, diese werden durch eine gesonderte Anerkennungsrichtlinie geregelt. Auch der NQR soll innerhalb des nationalen Bildungssystem keine regulierende Wirkung entfalten: Es stellt sich die Frage ob sich für einen rein orientierenden Rahmen der große Aufwand überhaupt lohnt?

Zusammenfassung EQR und NQR

Die Europäische Kommission initiierte 2004 im Rahmen des Lissabon-Prozesses die Entwicklung eines **Europäischen Qualifikationsrahmens**. Dieser soll als Übersetzungsinstrument eine höhere Mobilität und eine verbesserte Transparenz innerhalb der europäischen Bildungssysteme ermöglichen. **Qualifikation** meint dabei das Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, indem eine zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen. Im Gegensatz zu anderen Klassifikationssystemen bezieht sich der EQR auf **Lernergebnisse** und nicht auf Inputfaktoren (z.B. Ort, Dauer, Länge einer Ausbildung). Der Europäische Qualifikationsrahmen umfasst **alle Bereiche der Qualifizierung** (allgemein, beruflich, universitär sowie formale, nonformale und informelle Lernprozesse). Er unterteilt sich in **acht Niveaustufen**, die wiederum durch Lernergebnisse in den **Bereichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz** bestimmt werden.

Zugeordnet werden dem EQR Qualifikationen und nicht die individuellen Kompetenzen oder Bildungsabschlüsse von Personen bzw. einzelne Bildungsangebote. Die Zuordnung erfolgt dabei nach dem **Best Fit Prinzip**.

Entsprechend einer Empfehlung der Europäischen Union arbeitet Österreich, unter Federführung des bm:ukk und bmwf, an der Entwicklung eines **Nationalen Qualifikationsrahmens**. Ziele dieses Rahmens sind eine bessere internationale Vergleichbarkeit, die Schaffung einer Bezugsgrundlage zur Verknüpfung von Qualifikationen, die Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Lernwegen und Anerkennung von Lernleistungen, die außerhalb des formalen Systems erworben wurden und die Förderung der Angebotsqualität. Der österreichische Qualifikationsrahmen wird als rein **orientierender** und nicht als regulierender Rahmen verstanden. Dennoch sollen in einem sanften Prozess alle Curricula im österreichischen Bildungssystem auf Lernergebnisorientierung überprüft und entsprechend adaptiert werden.

Der umfassende Prozess der Entwicklung eines europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens und die damit impliziten Auswirkungen werden von einigen BeobachterInnen durchwegs auch kritisch bewertet. Angeführt werden beispielsweise systemimmanente Probleme der unzureichenden theoretischen Fundierung und empirischen Absicherung sowie der inhaltlichen Begrenztheit der Deskriptorentabelle, insbesondere der Spalte „Kompetenz“. Bedenken gibt es auch hinsichtlich der starken Ausrichtung des Qualifikationsrahmens an den Bedürfnissen der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts, sowie der Frage, welche Auswirkungen eine Nichtzuordnung für bestimmte Bildungsbereiche haben könnte.

Vor allem in der beruflichen Bildung wird die angestrebte Modularisierung der Bildungssysteme kritisch gesehen. So könnte eine Abkehr vom Konzept der Beruflichkeit mit seinen ganzheitlichen Qualifikationen hin zu schmaleren individualisierten Qualifikationsprofilen deutliche Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt und dabei vor allem eine Schwächung der Position der ArbeitnehmerInnen bewirken.

Befürchtet wird in diesem Kontext auch die Entwicklung einer Bildungs- und Zertifizierungsindustrie auf Kosten der Lernenden sowie der Allgemeinheit.

ALLGEMEINE UND BERUFLICHE ERWACHSENENBILDUNG

Welche Bedeutung erlangt die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens für die Anbieter allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung? Ermöglicht der relativ breite Qualifikationsbegriff des EQR/NQR auch eine Einbindung allgemeiner Erwachsenenbildung zum Qualifikationsrahmen? Welche Chancen und Risiken könnten sich aus einer solchen Einbindung ergeben?

Das Feld der Erwachsenenbildungseinrichtungen ist bekanntlich **heterogen** und reicht von den bekannten KEBÖ¹-Verbänden (ARGE Bildungshäuser, BFI, Büchereiverband, Forum Katholischer Erwachsenenbildung, LFI, Bildungswerke, Volkswirtschaftliche Gesellschaft, Gewerkschaftliche Bildung, Volkshochschulen, WIFI) über private Anbieter bis zu innerbetrieblichen Schulungen bzw. Medien. So finden sich in Österreich, nach KEBÖ Schätzung, **1.755 Institutionen der Erwachsenenbildung** sowie **ca. 100.000 in der Erwachsenenbildung tätige Personen**. Alleine die Verbände der KEBÖ haben 2007 172.157 Veranstaltungen mit insgesamt 2.764.903 TeilnehmerInnen veranstaltet (Quelle: erwachsenenbildung.at).

Die großen KEBÖ-Verbände in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft werden gemeinhin in zwei, teils überlappende Bereiche eingeteilt: berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung. Diese Unterscheidung bezeichnet das Angebot, wobei die Anbieter meist nach ihrem jeweiligen Angebotschwerpunkt einem Bereich zugeordnet werden.

¹ Konferenz der Erwachsenenbildungseinrichtungen Österreichs, 1972 gegründeter Dachverband von Einrichtungen, deren Existenzzweck die Erwachsenenbildung ist.

- **Berufliche Erwachsenenbildung** bzw. Weiterbildung dient vor allem dem Erhalt, der Vertiefung und Erweiterung von Kompetenzen als Qualifikation für die berufliche Tätigkeit.
- **Allgemeine Erwachsenenbildung** dagegen entzieht sich einer solchen klaren Definition. Darunter verstanden werden Bildungsangebote, die in erster Linie der Persönlichkeitsbildung, jenseits einer unmittelbaren Verwertbarkeit im Erwerbsleben, ermöglichen. Ein Kernansatz vieler Anbieter basiert auf der humanistischen Tradition, die den intrinsischen Wert der Bildung für den lernenden Menschen hervorhebt und nicht auf eine Funktionalisierung bzw. Validierung des Gelernten zielt. Im Zentrum steht eher die allseitig entfaltete Persönlichkeit, die nicht durch eine übertriebene Spezialisierung in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt ist (vgl. Gnahs 2007: 23). Bildungsanbieter in diesem Bereich haben oftmals einen weltanschaulichen oder konfessionellen Hintergrund.

Von verschiedenen Seiten wird die Trennung in allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung kritisiert, wobei mehrere Argumente vorgetragen werden:

- Erwachsenenbildung sieht den Menschen als Ganzes und unterstützt seine Qualifikationen im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Leben. Die Förderung des/der Einzelnen muss seinen Hintergrund und sein Umfeld miteinbeziehen. Eine Trennung würde diesem ganzheitlichen Ansatz widersprechen.
- Die Grenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung lösen sich auf: Bildungsangebote der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung, wie beispielsweise Sprachkurse, Umweltbildung und ähnliches, überlappen sich schon heute und lassen sich nicht eindeutig einer Seite zuordnen. Auch die Anwendung erfolgt oftmals im privaten wie im beruflichen Bereich. Bildung, die ursprünglich für den Freizeitsektor besucht wurde, lässt sich auch im beruflichen Leben anwenden. Gerade die Schlüsselqualifikationen Team-, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit werden im beruflichen wie im privaten Leben zunehmend wichtiger.
- In manchen Bereichen haben sich die Wertigkeiten in den letzten Jahren und Jahrzehnten zwischen Berufs- und Freizeitwelt verschoben. Klassische Berufsbilder verlagern sich mehr und mehr in den Freizeitbereich, während sich Teile allgemeiner Bildung immer stärker professionalisieren (Lebensberatung, interkulturelle Beratung, Umweltbildung, Gemeinde- und Regionalbegleitung etc.) bzw. die Nachfrage nach diesen Themen wird so groß, dass es zu einem Professionalisierungsschub kommt, um entsprechend Lehrende zu qualifizieren.
- Die Modernisierung von Lebensbereichen hat bewirkt, dass Individuen auch außerhalb ihres beruflichen Umfeldes in immer stärkerem Ausmaß zu eigenverantwortlichem Entscheiden und Handeln angehalten sind. Die technologische Entwicklung und Veränderung hat die Anforderungen im beruflichen wie im privaten Bereich ansteigen lassen. Dies betrifft etwa die Lebensbereiche Beziehung / Erziehung, Umwelt, Gesundheitsvorsorge, bürgerschaftliche Beteiligung u.a. Um den Herausforderungen des spätmodernen Alltags gerecht zu werden, bedürfen viele Individuen entsprechender Informations-, Trainings-, Persönlichkeitsbildungs- und Unterstützungsangebote, die vielfach im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung angesiedelt sind. Diese Angebote erhalten somit über den individuellen Nutzen hinaus eine übergeordnete Bedeutung im Sinne der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Funktionsfähigkeit.
- Eine Trennung könnte zu einem Ungleichgewicht in der gesellschaftlichen Bewertung zwischen einer „bedeutenderen“ wirtschaftsnahen beruflichen Bildung und einer „weniger bedeutenderen“ kulturellen allgemeinen Erwachsenenbildung oder auch umgekehrt zwischen einer „weniger bedeutenderen“ auf das Ökonomische verkürzten und einer „bedeutenderen“ den ganzen Menschen betrachtenden Erwachsenenbildung kommen.

Trotz dieser berechtigten Einwände hat sich die historisch gewachsene Trennung zwischen Verbänden der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung als sehr wirkmächtig erwiesen:

Zielgruppen, Lerninteressen, Angebotspalette und vor allem Identität von beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildungsanbietern bilden einen deutlichen Gegensatz. Ganz eindeutig lässt sich ein unterschiedliches Verständnis zwischen einem eher utilitaristischen und einem eher humanistischen Ansatz in den Leitbildern der Verbände zeigen. Rein pragmatisch besteht daher weiter ein Bedürfnis Anbieter, die keine unmittelbar berufliche Weiterbildung anbieten unter dem Begriff der „allgemeinen Erwachsenenbildung“ zu subsumieren.

Ein Argument für die Trennung in berufliche, allgemeine und darüber hinaus politische Erwachsenenbildung lässt sich auch aus der Gesellschaftsanalyse des amerikanischen Soziologen Daniel Bell ableiten (Bell 1991). Für ihn zeigt sich die Gesellschaft als Amalgam aus den drei Bereichen Wirtschaft, politische Ordnung und Kultur. Diese drei werden von einander widersprechenden, axialen Prinzipien beherrscht: Die techno-ökonomische Struktur oder Wirtschaft vom Prinzip der Effizienz. Die politische Ordnung vom Prinzip der Gleichheit und die Kultur von der Idee der Selbstverwirklichung. Diese widersprechenden Prinzipien lassen sich auch in den Teilbereichen der Erwachsenenbildung wiederfinden und müssen in die Betrachtung einfließen.

Aus diesen Gründen werden wir im Folgenden die Anbieterlandschaft weiter nach ihren Schwerpunkten entweder der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung zuordnen (Politische Bildung ist entsprechend Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung). Dabei wird auch berücksichtigt, dass das Angebot beruflicher Weiterbildung viel klarer einem Qualifikationsbegriff und damit dem NQR zuordenbar erscheint. Die Angebote selbst unterscheiden wir jedoch nicht. Im Gegenteil greifen wir den breiten Qualifikationsbegriff auf, um die Zuordenbarkeit von Angeboten aus dem Sektor der allgemeinen Erwachsenenbildung darzulegen. Dabei verstehen wir als Verbände der allgemeinen Erwachsenenbildung in der KEBÖ die ARGE Bildungshäuser, den Büchereiverband, das Forum Katholischer Erwachsenenbildung, die Bildungswerke, die Volkshochschulen sowie zum Teil den Verband Gewerkschaftlicher Bildung und das LFI.

Frage der Zuordnung allgemeiner Erwachsenenbildung

Verschiedene Gründe sprechen für die Möglichkeit einer Zuordnung Angebote aus dem Bereich allgemeine Erwachsenenbildung dem NQR zuzuordnen. Dabei soll dies noch keine Präjudiz für eine tatsächliche Zuordnung darstellen, sondern die potentielle Möglichkeit ausloten.

Der Nationale wie der Europäische Qualifikationsrahmen nehmen für sich in Anspruch, das gesamte Bildungsangebot abdecken zu können. Die Frage ist, ob Sie dazu auch die nötigen Voraussetzungen schaffen. Eine wesentliche Zielsetzung in dieser Frage ist die Anwendung eines geeigneten Qualifikationsbegriffs, der langfristigen gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung tragen soll. Zu diesen Entwicklungen gehören die zunehmende Auflösung der Grenzen zwischen Arbeitswelt und sonstigen Lebensbereichen und die Professionalisierung von Nicht-Berufsfeldern. Entsprochen wird auch der zunehmenden Relevanz von Bereichen jenseits reiner Beruflichkeit für Lebensqualität und Funktionsfähigkeit der Gesellschaft, zu der beispielsweise durch ehrenamtliche Tätigkeiten beigetragen wird.

In der Definition von Qualifikation im EQR werden keine inhaltlichen Aussagen zum Qualifikationsbegriff vorgenommen, beispielsweise in Bezug auf ausschließliche Bezogenheit auf den Arbeitsmarkt. Entsprechend breit wird Qualifikation definiert und somit ermöglicht, berufliche ebenso wie nicht-berufliche Bildung zu integrieren. Ein breiter Qualifikationsbegriff ist Grundlage der Validierung und Anerkennung von Kompetenzen, die beispielsweise Geringqualifizierte in außerschulischen Lebensbereichen erworben haben.

Gerade diese grundsätzliche Offenheit des EQR-Qualifikationsbegriffs macht die Entwicklung von NQR-kompatiblen Qualifikationen für die allgemeine Erwachsenenbildung möglich.

Gerade die Möglichkeit Lernergebnisse der allgemeinen Erwachsenenbildung im beruflichen wie privaten Bereich anwenden zu können, kann die Entwicklung von NQR-kompatiblen Qualifikationen sinnvoll machen.

Dies führt zur Frage **welche Mindestkriterien bestehen um ein Angebot zuordenbar machen zu können?** Zuerst bedarf es einer **Nachfragedimension** und eines Interesses an einer etwaigen Einordnung. Diese kann von Seiten des Arbeitsmarkts genauso kommen wie von den TeilnehmerInnen, Interessensgruppen und Verbänden oder der Gesellschaft im Sinne ihrer Repräsentationsstrukturen (z.B. Ministerien). Um dem NQR zugeordnet werden zu können müssen die **Lernergebnisse beschreibbar und validierbar sein**. Dazu müssen sie sich **entlang der drei Bereiche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz ausreichend sinnvoll abbildbar sein**, was eine **bestimmte Breite und Intensität** voraussetzt. Schließlich muss das Angebot entweder von mehreren Anbietern angeboten oder zumindest über den Anbieter hinaus **anerkannt** werden.

Chancen und Risiken für die Erwachsenenbildung

Welche Chancen können sich durch den NQR für die TeilnehmerInnen und Anbietern von Erwachsenenbildung, insbesondere der nichtberuflichen, ergeben? Aufgrund der besonderen Situation und den spezifischen Herausforderungen finden sich in der Erwachsenenbildung neben einigen Befürchtungen durchaus auch zahlreiche positive Stimmen zum NQR-Prozess (vgl. Egger 2009: 68-103).

Marktorientierung

Erwachsenenbildung obliegt, abgesehen von einigen Ausnahmen, dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme und ist daher, im Vergleich zur formalen Bildung, stärker marktförmig organisiert. Es ist zu vermuten, dass diese Marktorientierung in der nahen Zukunft tendenziell zunehmen wird: Veranstaltungen werden weniger als früher aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten weltanschaulichen oder konfessionellen Gruppen besucht. Gleichzeitig kam es in den vergangenen Jahren bei steigender Bedeutung des lebenslangen Lernens, zu deutlichen Einschnitten öffentlicher Förderungen der Erwachsenenbildung. Diese gesellschaftlichen Entwicklungen, als auch der NQR wird zweifelsohne die Marktorientierung der Erwachsenenbildung erhöhen. Das wird letztlich den Professionalisierungsdruck auf die Erwachsenenbildung und gleichzeitig die Gefahr einer Einschränkung auf marktconforme Angebote erhöhen:

„Das könnte schon dazu führen, dass Dinge, die sich im Rahmen so überhaupt nicht verorten lassen, marginalisiert werden, und es Angebote, die sich irgendwie dieser Logik unterwerfen, so etwa zweiter Bildungsweg, besser verkaufen“ (Interview 5 in: Egger 2009: 74)².

² Interviewnummerierung wird von Egger 2009 übernommen.

„Möglicherweise verlieren wir da Teile der freien Erwachsenenbildung, aber ich glaube man muss auch die freie Erwachsenenbildung im Nachhinein kritisch analysieren: Wen hat sie erreicht, wen spricht sie an“ (Interview 1 in: Egger 2009: 70).

Modularisierung und Professionalisierung

Da viele Angebote, insbesondere der allgemeinen Erwachsenenbildung, von ihrem Umfang eher klein sind (z.B. Abendvorträge), wird es nur in Ausnahmefällen, als Teil eines Moduls, möglich sein, diese Einzelveranstaltungen dem NQR zuzuordnen. Daher wird sich der NQR voraussichtlich nur auf einen sehr kleinen Teil des Angebots der allgemeinen Erwachsenenbildung beschränken. Aufgrund des erforderlichen Aufwands für eine Zuordnung zum NQR, macht dies auch tatsächlich nur für **wiederkehrende, stabile und umfassendere Angebote** Sinn.

Von BildungsexpertInnen positiv gesehen wird, dass der NQR die **Entwicklung eines Gesamtblicks** und eine Zusammenschau der Angebote ermöglicht. Antizipiert wird eine stärker festgelegte Zielorientierung in Richtung Programm- statt Veranstaltungsplanung. Diese Entwicklung könnte dabei zu einem **stärker aufeinander abgestimmten, modularisierten, Angebot** führen. Dabei wird, neben der Professionalisierung auch die **bessere Außenpositionierung der Erwachsenenbildung**, durch eine klarere inhaltliche Akzentuierung der heterogenen Angebotsstruktur, betont. Dadurch könnte dem/der einzelnen TeilnehmerIn, potentiellen Zielgruppen, als auch öffentlichen Stellen eine bessere Klärung des Nutzens für den/die Einzelnen erkennbar werden. „**Nutzen**“ soll dabei nicht ökonomistisch verstanden werden, sondern im Sinne der Leitfragen: Was sind die Gründe für jemanden eine Veranstaltung zu besuchen und dafür Zeit und Geld zu „investieren“? Was können die Bildungseinrichtungen anbieten, um die Teilnahme so angenehm und erfolgreich wie möglich zu machen?

Nutzenstudien zur allgemeinen Erwachsenenbildung kommen meist zu folgenden Ergebnissen: Die Erwachsenenbildung bietet einen Ort zur Verständigung, aber auch zum Kennenlernen von Menschen mit ähnlichen Interessen. Darüber hinaus helfen Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung dabei, die beruflichen Chancen zu verbessern. Idealerweise sollten die Angebote nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Fähigkeit dieses Wissen im eigenen Leben anbieten zu können. Dazu gehört neben kognitiven und praktischen Fertigkeiten auch eine Zunahme an „Empowerment“.

Ein kritischer Aspekt bezieht sich auf die **Professionalisierung**. Eine solche erfordert mehr hauptberufliche MitarbeiterInnen. Angesichts der heute schon schweren finanziellen Situation und der großen ehrenamtlichen Strukturen sicherlich eine nicht zu unterschätzende Anforderung für viele Verbände der Allgemeinen Erwachsenenbildung.

Lernergebnisorientierung

Die strikte Lernergebnisorientierung des NQR verhilft den Anbietern von Erwachsenenbildung qualitativ hoch stehende Bildungsangebote direkt mit Angeboten aus dem schulischen und universitären Bereich vergleichbar zu machen. Dadurch kommt es nicht nur zu einer **Aufwertung des nicht-formalen Bereichs**, sondern es entsteht ein wichtiger **Anreiz zu weiterer Qualitätsentwicklung**, der letztlich zu einer weiteren Professionalisierung und Verbesserung der Marktchancen führt. Auch wenn der Qualifikationsrahmen als orientierender und nicht als regulierender Rahmen verstanden wird, besteht aufgrund der besseren Vergleichbarkeit der Angebote die Chance letztlich auch die Durchlässigkeit zum formalen Bildungssystem und anderen Niveaustufen zu erhöhen.

In weiterer Zukunft könnte eine höhere **Anschlussfähigkeit** zum formalen System erreicht werden. Diese Entwicklung könnte letztlich die gesellschaftliche Relevanz und das Prestige der Institutionen der Erwachsenenbildung heben.

Nicht übersehen werden darf dabei jedoch die **ungleiche Ausgangslage**: Neben der ungleichen finanziellen Situation und traditionell starken Stellung des formalen Sektors wird die Vergleichbarkeit mittels einer Deskriptorentabelle geführt, die in ihrem Aufbau am formalen System angelehnt wurde. Besonders deutlich zeigte sich dies im Modellprojekt, wie unscharf das Messinstrument Deskriptorentabelle mit Angeboten der Persönlichkeitsbildung umgehen kann.

Auf den ersten Blick erscheint der NQR auf die berufliche bzw. berufsqualifikationsnahe Bildung beschränkt zu sein. Die einzelnen Niveaustufen führen dabei vom allgemeinen, breitgefächerten Wissen ins konkrete Spezialwissen. Gleichzeitig verhilft jedoch der angewandte breite Qualifikationsbegriff auch Anbietern der nichtberuflichen Erwachsenenbildung ihr eigenes Angebot als Qualifikation zu bestimmen und dem NQR zuzuordnen. Die Allgemeine Erwachsenenbildung könnte nach Meinung eines Experten diejenigen Bereiche betonen in denen sie eine wichtige Rolle spielt: „Geselligkeit, Bürgersinn, Zivilgesellschaft“ (Interview 3 in Egger 2009:69). Gleichzeitig kann die Erwachsenenbildung auch mit ihrer regional breiten Aufstellung sowie ihrer hohen Flexibilität und Bereitschaft zu neuen, innovativen Lehr- und Lernformen gegenüber dem formalen System punkten.

TeilnehmerInnenorientierung

TeilnehmerInnen bietet eine Zuordnung von Bildungsangeboten zum NQR **mehr Transparenz** aufgrund der klaren Lernziele, des erforderlichen Lernniveaus, und der besseren Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten. Die Orientierung auf im Vorhinein definierte Lernergebnisse erleichtert die spätere berufliche Verwendung von Zertifikaten. Eine Überprüfung des Angebots könnte die **Perspektive für neue Zielgruppen öffnen**. Dabei sollten vor allem diejenigen berücksichtigt werden, die niedrigere Bildungsabschlüsse vorweisen. Bisher hatte gerade die allgemeine Erwachsenenbildung eine starke Tendenz zur Milieuverengung. So wurden vor allem Frauen der Mittelschicht erreicht, während andere Zielgruppen weniger gut angesprochen werden konnten. In ExpertInnengesprächen wird ein Defizit in lebensnahen Bildungsbezügen gesehen (vgl. Egger 2009: 68). So lautete eine entsprechende Kritik, „es kann im Sinne der sinnvollen Bezugnahme auf EQR/NQR nicht angehen, dass Bildungsprogramme sich quasi ‚naturwüchsig‘ aus Tradition und ‚Fingerspitzengefühl‘ allein erstellen“ (Egger 2009: 112).

Ein Risiko besteht dabei sicherlich darin, dass die Curricula weniger am Nutzen der TeilnehmerInnen als am NQR-Schema orientiert werden. Negativ wäre auch eine **Einschränkung der Programmvielfalt** auf NQR-kompatible Angebote.

Grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage, inwiefern **TeilnehmerInnenorientierung** auch mit einer **Lernergebnisorientierung kompatibel** sein kann. TeilnehmerInnenorientierung bedeutet auch, sich im Kurs prozessorientiert auf das Vorwissen und die Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen einzulassen und darauf aufzubauen. In einem solchen Verständnis ist es kaum möglich, von vornherein und über alle Kurse hinweg Lernergebnisse zu formulieren. Um Lernergebnisse tatsächlich festlegen zu können, müssten die Gruppen bereits zuvor nach Niveaustufen ausgewählt werden. Gleichzeitig sollte eine strikte TeilnehmerInnenorientierung auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen eingehen und im Anlassfall auch vom vorgegebenen Inhalt abweisen können. Die Frage stellt sich ob sich die (allgemeine) Erwachsenenbildung eine solche Selektion leisten kann und/oder bewerkstelligen will.

Normierung und/oder Bürokratisierung

Aufgrund der Tendenz zur Normierung und Verallgemeinerung besteht auch hier das Risiko einer Konzentration des Qualifikationsrahmens auf Mainstream-Angebote, was bedeutet, dass sich Angebote für Menschen mit spezifischen Bedürfnissen und Anforderungen möglicherweise nur schwer einbetten lassen. Eine solche mögliche **inhaltlichen Normierung und Begrenzung der Vielfalt** kann wohl kaum ein wünschenswertes Ergebnis des NQR-Prozesses darstellen.

Aufgrund des großen Aufwands zur Erarbeitung NQR-kompatibler Qualifikationen sind **kleinere Anbieter** im Vergleich zu größeren **benachteiligt**. Eine ausufernde Bürokratisierung würde auch den TeilnehmerInnen Nachteile bringen. Schließlich wird von vielen Seiten ein möglicher Wegfall von Subventionen für nicht-kompatible Angebote befürchtet.

Schlussfolgerungen

Das breite und heterogene Feld der Erwachsenenbildung wird gemeinhin in den Bereich beruflicher sowie allgemeiner Erwachsenenbildung eingeteilt. Trotz berechtigter Einwände hat diese Trennung vor allem Sinn in der Unterscheidung der grundsätzlichen Intentionen der Anbieter. Im Sinne der beruflichen und privaten Anwendbarkeit des Erlernten beginnen die Grenzen immer mehr zu verschwimmen. Gerade deshalb kann es Sinn machen, Angebotsbereiche allgemeiner Erwachsenenbildung als Qualifikationen zu definieren und dem nationalen Qualifikationsrahmen zuzuordnen.

Die tatsächliche Relevanz des NQR für die allgemeine Erwachsenenbildung lässt sich heute schwer voraussagen. So widersprechen viele Aspekte des NQR, wie die Arbeitsmarktorientierung, dem Selbstverständnis vieler Anbieterverbände. Möglicherweise könnte durch den Prozess ein Druck auf die gesamte Bildungslandschaft ausgeübt werden, sich dem NQR zu unterwerfen.

Aus heutiger Sicht lässt sich alles in allem eine eher geringe Auswirkung auf die allgemeine Erwachsenenbildung antizipieren. Selbst in ausgesprochen berufsbezogenen Verbänden, wie dem WIFI gehen ExpertInnen von einer NQR-Zuordnung von höchstens 40% des Angebots aus (vgl. Interview 5 in Egger 2009: 79). Gleichzeitig besteht die Chance durch die Überprüfung des eigenen Angebots im Kontext des NQR eine stärker modularisierte und zu anderen Bildungssektoren und -anbietern anschlussfähigere Neuausrichtung des Angebots zu erreichen.

ANGEBOTSKLASSIFIKATIONEN DER VERBÄNDE ALLGEMEINER ERWACHSENENBILDUNG

Welche Bildung wird von den KEBÖ-Verbänden allgemeiner Erwachsenenbildung angeboten und wie werden diese Angebote klassifiziert? Dazu greifen wir auf die Klassifizierungsarbeiten des Suchservice EDUARD zurück, für das sich die Verbände auf eine gemeinsame Angebotsklassifizierung geeinigt haben.

Eine umfassende Übersicht über die Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung zu entwerfen, ist angesichts der Breite und Heterogenität ein kaum durchführbares Unterfangen. Einige Themenbereiche, wie politische oder kulturelle Bildung finden sich im Angebot aller KEBÖ-Verbände allgemeiner Erwachsenenbildung. Andere Themen ergeben sich aus der Identität, Tradition und Trägerschaft der einzelnen Verbände, wie spirituelle und religiöse Bildung im Forum katholischer Erwachsenenbildung, volkskulturelle Angebote im Ring österreichischer Bildungswerke oder spezifische Schulungen von BetriebsrätInnen im Verband österreichischer gewerkschaftlicher Bildung. Mit dem Strukturierungselement des europäischen Referenzrahmens für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen muss es entsprechend möglich sein, das gemeinsame Angebot zu bündeln und als Qualifikation neu und anbieterübergreifend definieren zu können.

Ein Versuch einer solchen Systematisierung stellt bereits das gemeinsame Suchservice EDUARD (EDUcation Austria Resource Directory) dar (vgl. <http://eduard.bildung.at/adult.html>). Dabei werden die Angebote strukturiert nach den Themen:

- | | | | |
|----------|---|----------|--|
| 1 | Basisbildung – 2. Bildungsweg | 2.10 | Gemeinwesenarbeit, Regionalentwicklung |
| 1.1 | Basisbildung, Grundbildung | 2.11 | Globalisierung |
| 1.2 | Pflichtschulabschluss | 2.12 | Ökologie, Umweltschutz |
| 1.3 | Berufsbildende Abschlüsse | 2.13 | Psychologie |
| 1.4 | Berufsreifeprüfung | 2.14 | Religion, interreligiöser Dialog |
| 1.5 | (ExternistInnen-) Reifeprüfung | 2.15 | Sonstige |
| 1.6 | Studienberechtigung | | |
| 1.7 | BeamtlInnenaufstiegsprüfung | 3 | Sprachen |
| 1.8 | Sonstige | 3.1 | Deutsch |
| | | 3.2 | Deutsch als Fremdsprache |
| 2 | Gesellschaft/Politik/Wissenschaft | 3.3 | Englisch |
| 2.1 | EU/International | 3.4 | Französisch |
| 2.2 | Geschichte | 3.5 | Italienisch |
| 2.3 | Gesellschafts- und Sozialwissenschaft | 3.6 | Kroatisch |
| 2.4 | Kultur | 3.7 | Russisch |
| 2.5 | Philosophie, Ethik | 3.8 | Slowakisch |
| 2.6 | Technik, Naturwissenschaft | 3.9 | Slowenisch |
| 2.7 | Politische Bildung | 3.10 | Spanisch |
| 2.8 | Interkulturelle Bildung | 3.11 | Tschechisch |
| 2.9 | Feministische Bildung, Gender Mainstreaming | 3.12 | Ungarisch |
| | | 3.13 | Weitere Sprachen |

4 EDV/Internet

- 4.1 Computereinführungskurse
- 4.2 Betriebssysteme
- 4.3 Büroanwendungsprogramme
- 4.4 Datenbanken
- 4.5 Informatik
- 4.6 IT-Management
- 4.7 Multimedia
- 4.8 Programmierung
- 4.9 Telekommunikation, Internet
- 4.10 Sonstige

5 Persönlichkeit/Kommunikation

- 5.1 Arbeitstechnik, Lerntechnik
- 5.2 Berufliche Orientierung
- 5.3 Bewerbungstraining
- 5.4 Kommunikation, Gesprächsführung
- 5.5 Moderation, Präsentation, Rhetorik
- 5.6 Persönlichkeitsbildung
- 5.7 Teamtraining, Coaching
- 5.8 Zeitmanagement
- 5.9 Sonstige

6 Lebensorientierung

- 6.1 Erziehung/ Pädagogik
- 6.2 Familie, Partnerschaft
- 6.3 Generationen
- 6.4 Lebensfragen
- 6.5 Sonstiges

7 Gesundheit/Wellness/Sport

- 7.1 Gesundheit, Krankheit
- 7.2 Kochen, Ernährung
- 7.3 Pflege, Betreuung
- 7.4 Bewegung, Wellness, Sport
- 7.5 Tanz
- 7.6 Sonstiges

8 Wirtschaft/ Dienstleistungen

- 8.1 Logistik
- 8.2 Management und Verwaltung
- 8.3 Marketing und Werbung
- 8.4 Recht
- 8.5 Sekretariat
- 8.6 Steuer- und Rechnungswesen
- 8.7 Unternehmensgründung
- 8.8 Handel, Dienstleistungen
- 8.9 Tourismus, Gastronomie, Hotellerie
- 8.10 Gesundheits- und Pflegeberufe
- 8.11 Land- und Forstwirtschaft
- 8.12 Technik, Ingenieurwesen
- 8.13 Sonstige

9 Kunst/ Kreativität

- 9.1 Bildende Kunst
- 9.2 Musik
- 9.3 Literatur
- 9.4 Architektur, Wohnen
- 9.5 Hobby
- 9.6 Bildungsreisen
- 9.7 Sonstige

10 Train the Trainer

- 10.1 Methodik/Didaktik
- 10.2 Lehrende/FachtrainerIn
- 10.3 Beratung
- 10.4 Bildungsmanagement
- 10.5 Bibliotheks- und Informationswesen
- 10.6 Politische Bildung
- 10.7 Sonstige

Die Verbände allgemeiner Erwachsenenbildung gaben dabei bei einer Sammlung folgende Klassifikationen an:

Arge Bildungshäuser Österreichs

- Gesundheit
- Ehe, Familie und Beziehungskultur
- Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Ökologie
- Berufsbezogene Inhalte
- Funktionsbezogene Inhalte
- Kunst und Kultur
- Vermittlung von Wissenschaften
- Weltanschauung, Religion und Theologie
- Vermittlung praktischer Fertigkeiten

Forum katholische Erwachsenenbildung

- Glaube und Weltanschauung (Bibel, Glaube, Religionen, Theologie, etc.)
- Persönlichkeitsbildung (Psychologie, Kommunikation, Lebenshilfe, Gesundheit, Ehe, Familie, Eltern, Lebensformen, Spielgruppen, Medien, etc.)
- Gesellschaft und Politik (Soziales, Ökologie, Politische Bildung, etc.)
- Kultur und Kreativität (Musik, Malen, Kulturen, etc.)
- MitarbeiterInnenbildung
- Sonstiges

Österr. Volkshochschulverband

- Politik, Gesellschaft und Kultur
- Grundbildung und 2. Bildungsweg
- NaWi, Technik und Umwelt
- Berufliche und berufsorientierte Bildung
- Sprachen
- Kreativität und Gestalten
- Gesundheit und Bewegung

Ring österr. Bildungswerke

- Soziale Kompetenz und Persönlichkeitsbildung
- Integrationsmaßnahmen
- Kulturelle Bildung
- Politische Bildung und Gemeinwesenarbeit

Verband Österr. Gewerkschaftlicher Bildung

- Soziale Kompetenz
- Organisation der Betriebsratsarbeit
- Öffentlichkeitsarbeit
- Internationale Gewerkschaftsarbeit
- Fremdsprachen
- Kunstseminare
- Kulturvermittlung
- Lehrgänge zu den Themen Recht und Wirtschaft, Soziale Kompetenz, Gewerkschaftsschule, SozialAkademie, BetriebsrätInnen Akademie, ZukunftsAkademie, Mobbing. Spezielle Zielgruppen: ArbeitnehmervertreterInnen in der Sozialversicherung, Aufsichtsratsmitglieder, Behindertenvertrauenspersonen, Frauen, Jugend, LaienrichterInnen, ReferentInnen, Sicherheitsvertrauenspersonen

Große Teile des Angebots orientieren sich an einem prozessorientiertem Setting bzw. lassen sich nicht ohne Qualitätsverlust unter ein lernergebnisorientiertes Deskriptorenschema unterordnen. Dazu zählen Angebote in der Selbsterfahrung, Reflexion, Beratung, soziales Zusammensein im Vordergrund stehen und nicht die Sammlung von Qualifikationen oder die Verwertung am Arbeitsmarkt.

Andere Bereiche des Angebots sind bereits in ihrer Konzeption im Grenzbereich von Professionalisierung und Freizeit, wie Ausbildungen zu RegionsführerInnen, Aspekte der Umwelt- oder Gesundheitsbildung oder viele Angebote in der Gemeinwesenarbeit. Für diese Angebote wird auch realistischer sein, sich einem Qualifikationsrahmen zuzuordnen um sich in der Angebotslandschaft besser positionieren zu können.

Schließlich findet sich ein großer Teil von Bildungsangeboten, die unter Schlüsselqualifikationen subsumiert werden und eine Verbindung persönlichkeitsbildender Angebote und einer Nachfrage am Arbeitsmarkt darstellen. Aufgrund dieser interessanten Zwischenposition gilt es ein Modellprojekt aus diesem Bereich auszuwählen

Dazu gilt es ein Modell zu finden, dass dabei hilft dieses heterogene Angebot möglichst gut zu strukturieren, um es dann dem NQR zuordenbar machen zu können. Dazu empfehlen wir die „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union. Diese decken, wie weiter unten gezeigt wird, einen sehr großen Teil des Angebots der Verbände der allgemeinen Erwachsenenbildung ab. Gleichzeitig führen sie in ihrer Intention und ihrem Aufbau bereits nahe an das Modell des EQR/NQR heran.

SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN - EIN EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN

Im Folgenden wird das Modell des europäischen Referenzrahmens für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen vorgestellt. In diesem werden Aspekte der Persönlichkeitsbildung thematisch strukturiert und über Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen beschrieben. Aus dieser Strukturierung heraus bietet sich der Referenzrahmen als Hilfestellung bei der Zuordnung eines großen Teils des Angebots der allgemeinen Erwachsenenbildung zum nationalen Qualifikationsrahmen an.

Der europäische Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen wurde im Rahmen der Bestrebungen rund um den Lissabon Prozess entwickelt. Der Europäische Rat von Barcelona (März 2002) forderte Maßnahmen zur „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen“ und verabschiedete das Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (ABB2010). Im Anschluss erarbeitete eine ExpertInnen-gruppe einen Rahmen mit Schlüsselkompetenzen, die eine wissensbasierte Gesellschaft voraussetzt und gab eine Reihe von Empfehlungen zur Frage ab, wie „sichergestellt werden kann, dass alle Bürger/innen diese Schlüsselkompetenzen erwerben können“ (siehe Europäische Kommission 2005b: 2).

Ganz dezidiert wird im Abschlussbericht die Nähe zum EQR betont:

„Die Arbeit zu Schlüsselkompetenzen ist eng mit anderen Entwicklungen zur Verbesserung der europäischen Bildungs- und Berufsbildungssysteme verbunden, wie den laufenden Arbeiten zum Europäischen Qualifikationsrahmen, und mit Initiativen, die die Transparenz und die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen stärken sollen (z. B. Grundsätze für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Leistungspunktesysteme).“ (S. 5)

Im Rahmen der Vorbereitungen zum europäischen Qualifikationsrahmen unterteilte die europäische Kommission Kompetenzen folgendermaßen:

- i) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/ Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird;
- ii) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist;
- iii) personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft;
- iv) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst.“ (Europäische Kommission 2005a: 13)

Kompetenzen werden in den Arbeiten für den europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen. Am Ende ihrer Grund(aus)-bildung sollten junge Menschen ihre Schlüsselkompetenzen so weit entwickelt haben, dass sie für ihr Erwachsenenleben gerüstet sind, und die Schlüsselkompetenzen sollten im Rahmen des Lebenslangen Lernens weiterentwickelt, aufrechterhalten und aktualisiert werden. Diese umfassen folgende Basiskompetenzen:

1. Muttersprachliche Kompetenz

„ist die Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich ausdrücken und interpretieren zu können (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) und sprachlich angemessen und kreativ in allen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten – allgemeine und berufliche Bildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit – darauf zu reagieren.“ (Europäische Kommission 2007b: 4). Muttersprache setzt dabei nicht voraus, dass es sich dabei um eine Amtssprache eines Mitgliedslands handelt.

2. Fremdsprachliche Kompetenz

„Die fremdsprachliche Kompetenz erfordert im Wesentlichen dieselben Fähigkeiten wie die muttersprachliche Kompetenz: Sie beruht auf der Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich in einer angemessenen Zahl gesellschaftlicher und kultureller Kontexte – allgemeine und berufliche Bildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit – entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen ausdrücken und interpretieren zu können (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Fremdsprachliche Kompetenz erfordert außerdem Fähigkeiten wie Vermittlungsfähigkeit und interkulturelles Verständnis. Der Grad der Beherrschung einer Fremdsprache variiert innerhalb dieser vier Dimensionen (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) und innerhalb der verschiedenen Sprachen sowie je nach dem gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund, dem Umfeld und den Bedürfnissen und/oder Interessen des Einzelnen.“ (ebd.: 5).

3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz

A. „Mathematische Kompetenz ist die Fähigkeit, mathematisches Denken zu entwickeln und anzuwenden, um Probleme in Alltagssituationen zu lösen. Ausgehend von guten Rechenkenntnissen liegt der Schwerpunkt sowohl auf Verfahren und Aktivität als auch auf Wissen. Mathematische Kompetenz ist – in unterschiedlichem Maße – mit der Fähigkeit und Bereitschaft zur Benutzung von mathematischen Denkart (logisches und räumliches Denken) und Darstellungen (Formeln, Modelle, Konstruktionen, Kurven, Tabellen) verbunden.“

B. „Naturwissenschaftliche Kompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, die natürliche Welt anhand des vorhandenen Wissens und bestimmter Methoden zu erklären, um Fragen zu stellen und auf Belegen beruhende Schlussfolgerungen zu ziehen. Technische Kompetenz ist die Anwendung dieses Wissens und dieser Methoden, um Antworten auf festgestellte menschliche Wünsche oder Bedürfnisse zu finden. Die naturwissenschaftliche und die technische Kompetenz sind mit dem Verstehen von durch menschliche Tätigkeiten ausgelösten Veränderungen und Verantwortungsbewusstsein als Bürger verbunden.“ (ebd.: 6).

4. Computerkompetenz

„umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft (TIG) für Arbeit, Freizeit und Kommunikation. Sie wird unterstützt durch Grundkenntnisse der IKT: Benutzung von Computern, um Informationen abzufragen, zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen, über Internet zu kommunizieren und an Kooperationsnetzen teilzunehmen“ (ebd.:7).

5. Lernkompetenz

„ ‚Lernen lernen‘ – ist die Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen, auch durch effizientes Zeit- und Informationsmanagement, sowohl alleine als auch in der Gruppe, zu organisieren. Lernkompetenz umfasst das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse, die Ermittlung des vorhandenen Lernangebots und die Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, um erfolgreich zu lernen. Lernkompetenz bedeutet, neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, zu verar-

beiten und aufzunehmen sowie Beratung zu suchen und in Anspruch zu nehmen. Lernkompetenz veranlasst den Lernenden, auf früheren Lern- und Lebenserfahrungen aufzubauen, um Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Vielzahl von Kontexten – zu Hause, bei der Arbeit, in Bildung und Berufsbildung – zu nutzen und anzuwenden. Motivation und Selbstvertrauen sind für die Kompetenz des Einzelnen von entscheidender Bedeutung.“ (ebd.: 8).

6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz

„Diese Kompetenzen umfassen personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen und betreffen alle Formen von Verhalten, die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen. Die Bürgerkompetenz rüstet den Einzelnen dafür, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen.“ (ebd.: 9).

7. Eigeninitiative und Unternehmerische Kompetenz

„ist die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen; sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen. Dazu sollte ein Bewusstsein für ethische Werte und die Förderung einer verantwortungsbewussten Unternehmensführung gehören“ (ebd.: 11).

8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

„Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste.“ (ebd.:12).

In den Papieren der Europäischen Kommission werden die einzelnen Schlüsselkompetenzen in ihrer Gesamtheit sowie nach Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert (siehe Anhang).

Anwendbarkeit für die allgemeine Erwachsenenbildung

Eine Orientierung an den europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen, der Persönlichkeitsbildung nach thematischen Kriterien auffächert, erscheint als gangbarer Weg große Teile des Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung in Beziehung zum nationalen Qualifikationsrahmen zu bringen. „Klassische“ Eigenschaften von Persönlichkeit werden dabei mit Faktoren der Allgemeinbildung und Verhaltensdispositionen als Schlüsselkompetenzen beschrieben.

Der europäische Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen entstand, wie der Europäische Qualifikationsrahmen im Zuge der Bemühungen um den Lissabon-Prozess. Entsprechend finden sich auch **dezidierte Bezüge zum EQR** im Papier. Parallelen ergeben sich auch in der Einteilung der Deskriptoren zwischen Kenntnisse, Fähigkeit und Einstellung (Schlüsselkompetenzen) und Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen (EQR). Eine thematische Nähe wird auch in den Texten der europäischen Union direkt angesprochen:

„4. What is the difference between the EQF and this framework? The Framework of key competences covers the essential competences that are needed for successful life in a knowledge society in personal, social spheres and for employability. The European Qualifications Framework is a tool for facilitating qualifications (and competences) to be more transparent, transferable and easier to recognise by describing eight levels of competence. The key competences are integrated into these descriptors.“ (European Commission 2005c).

Die vorgeschlagenen Schlüsselkompetenzen erscheinen als **relativ gut operationalisierbar**. Zum Teil gibt es bereits **Erfahrungen mit einer ordinalskalierten Validierung** der Kompetenzen. So könnte sich für den Bereich der Sprachen das Sprachenportfolio als Referenzrahmen eignen. Im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften könnten eigene Referenzrahmen aus den schulischen Lehrplänen und Bildungsstandards abgeleitet werden. Im Bereich der Computerkompetenz eignet sich ein Bezug auf den Europäischen Computerführerschein (ECDL). Für die weiteren Bereiche arbeitet beispielsweise die Wiener Volkshochschulen GmbH, die ihr Angebot bereits an den „Schlüsselkompetenzen für LLL“ anlehnt, bereits an weiteren anschlussfähigen Konzepten (vgl. Egger 2009: 84ff., Interview Brugger).

Die Schlüsselkompetenzen entsprechen einer politischen Willensbildung und **keiner gewachsenen Struktur**. Daher beziehen sich einige Teilbereiche auf unterschiedliche Aspekte und **wirken etwas beliebig**. Einige Aspekte, die im Repertoire der Erwachsenenbildung einen erheblichen Anteil einnehmen, wie die Gesundheitsbildung, werden manchmal schwer nachvollziehbar in den einzelnen Schlüsselkompetenzen untergebracht, wie Gesundheit unter „interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz“.

Die Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen vor allem auf einer politischen Meinungsbildung und nicht auf einem umfassenden theoretischen Modell basieren, müssen sie als kreativ adaptierbar und erweiterbar betrachtet werden. Das bedeutet, dass der Referenzrahmen ein Beispiel geben soll, um auch darüber hinaus Angebotsbereiche der allgemeinen Erwachsenenbildung zuordnen zu können. Wichtig ist in diesen Zusammenhang, dass die Identität und die Angebotslandschaft der Erwachsenenbildung nicht um jeden Preis an die Vorgaben des Referenzrahmens untergeordnet werden, der ursprünglich für andere Bereiche entwickelt wurde. Es empfiehlt sich die institutionelle Schwerpunktbildung weiterhin auf Basis der Identität, Geschichte, Träger, TeilnehmerInnen und Zielgruppen einer Einrichtung beizubehalten.

In unserem Vorschlag gehen wir davon aus, dass sich verschiedene Bildungsanbieter (in der Abbildung 3 durch unterschiedliche geometrische Symbole unterschieden) zusammenschließen, um Qualifikationen für Bildungsangebote (grün markiert) zu definieren. Als gemeinsamer Bezugspunkt zur Bestimmung eines großen Teils des Angebots könnte die Tabelle der EU-Schlüsselkompetenzen genutzt werden, der in seiner Kompatibilität zum NQR auch ein Übersetzungsinstrument zum Rahmen darstellt.

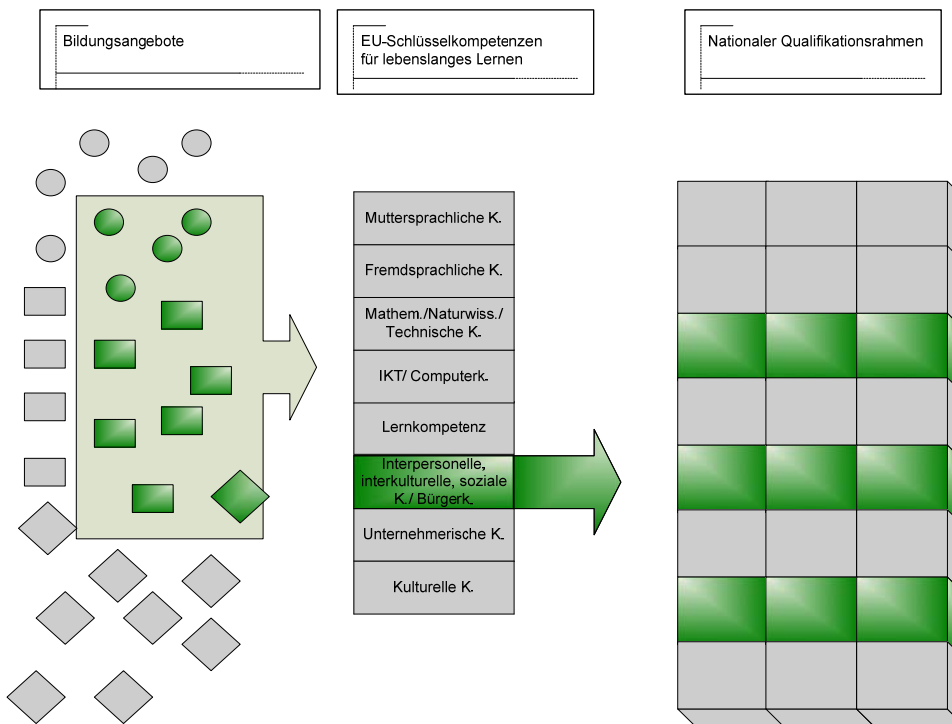
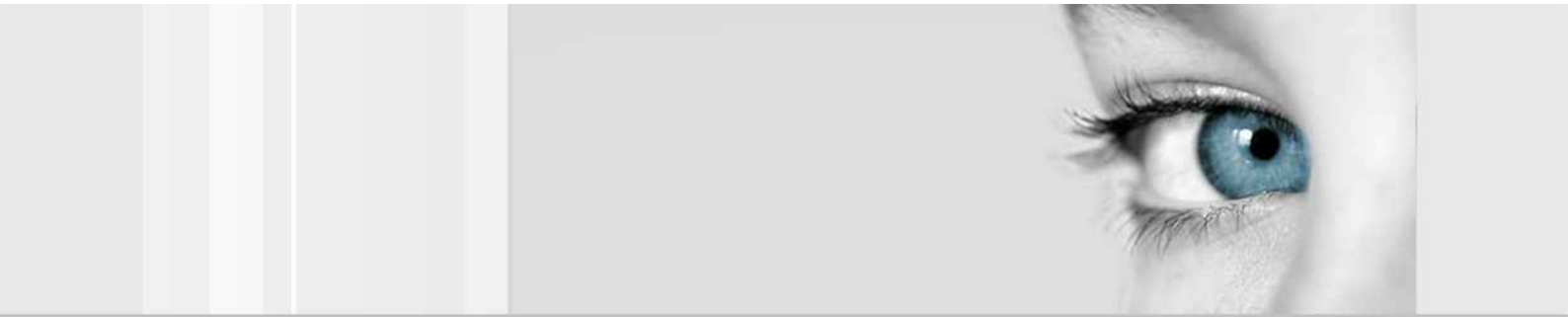


Abbildung 3: EU Schlüsselkompetenzen als mögliches Übersetzungsinstrument zwischen Persönlichkeitsbildung und NQR

Nun gilt es eine exemplarische Zuordnung eines Angebotbereichs allgemeiner Erwachsenenbildung zum NQR exemplarisch durchzuspielen. Dazu muss eine Qualifikation entwickelt werden, ein Bezug zum bestehenden Angebot erstellt werden, eine nachvollziehbare Gliederung für etwaige Niveaus gefunden werden um dieses letztlich dem NQR-Schema zuzuordnen.

Im Anschluss findet sich ein solches Modellprojekt zum Themenbereich „BürgerInnenkompetenz“.



MODELLPROJEKT "BÜRGERINNENKOMPETENZ"

AUSWAHL DES PROJEKTMODELLS

Mit Hilfe eines Projektmodells sollen mehrere Aspekte überprüft werden: Lassen sich Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung dem nationalen Qualifikationsrahmen zuordnen? Erweisen sich die EU-Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen als taugliches Übersetzungsinstrument zwischen den Angeboten der Erwachsenenbildung und dem NQR? Welche Schritte sind dabei zu beachten? Welcher zeitliche, personelle und infrastrukturelle Aufwand muss dafür eingeplant werden? Dazu wurde der Aspekt der „BürgerInnenkompetenz“ aus den EU-Schlüsselkompetenzen ausgewählt.

Dafür waren mehrere Gründe ausschlaggebend:

- BürgerInnenkompetenz/ Politische Bildung umfasst viele Aspekte der Persönlichkeitsbildung, die einen zentralen Stellenwert im Angebot Allgemeiner Erwachsenenbildung darstellt, oftmals am Arbeitsmarkt nachgefragt wird, jedoch nur schwer operationalisierbar und validierbar ist.
- Angebote aus diesem Bereich haben eine lange Tradition unter den Erwachsenenbildungsverbänden und werden von allen in der Steuerungsgruppe beteiligten Erwachsenenbildungsverbänden angeboten.
- Bereits heute existieren umfangreiche Angebote der BürgerInnenkompetenz/ Politischen Bildung auf verschiedenen Niveauebenen, beginnend von der Basisbildung bis hin zu postgradualen Ausbildungen.

Im europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen wird BürgerInnenkompetenz gemeinsam mit interpersoneller, interkultureller und sozialer Kompetenz zusammengefasst. Um eine mögliche Qualifikation in ihrem Umfang handhabbar zu belassen beschränken wir uns auf den Teilaspekt der BürgerInnenkompetenz, jedoch mit dem Vorbehalt der Berücksichtigung einzelner Aspekte der interpersonellen, interkulturellen und sozialen Kompetenz, wie der interkulturellen Bildung. Da die Interpretationen des Referenzrahmens nur als Hilfestellung gesehen werden, müssen die zu entwickelten Qualifikationen gegenüber den definierten Schlüsselkompetenzen in jedem Fall adaptiert, ergänzt oder auch in ihrem Umfang eingengt werden.

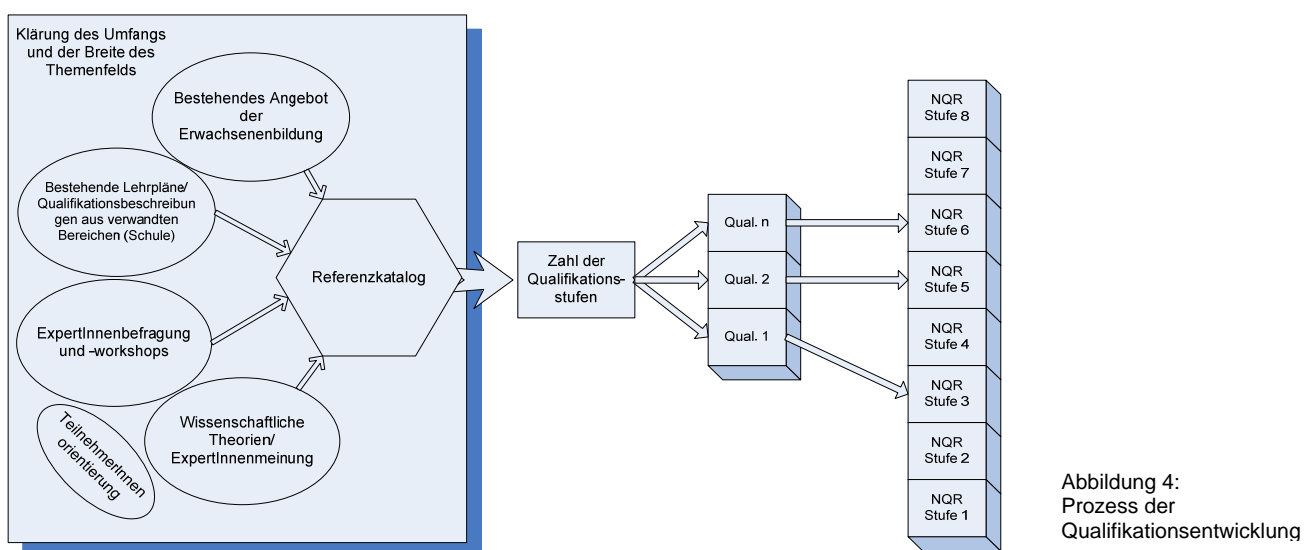


Abbildung 4:
Prozess der
Qualifikationsentwicklung

BEZEICHNUNG „BÜRGERINNENKOMPETENZ“

Die Schlüsselkompetenzen für LLL schlagen in ihrer deutschsprachigen Fassung den Begriff der „BürgerInnenkompetenz“ als Übersetzung von „Civic Competences“ vor. Es gilt zu überprüfen, ob die jeweils vorgeschlagene Bezeichnung für die Qualifikation tatsächlich geeignet ist. In verschiedenen Kultur- und Sprachräumen sind Begriffe mit oftmals sehr unterschiedlichen Bedeutungen verbunden. Daher ist es wichtig eine Bezeichnung für die zu schaffende Qualifikation zu finden, die den Inhalten der Qualifikation am Besten entspricht und für potentielle TeilnehmerInnen verständlich ist.

In den deutschsprachigen Übersetzungen der Europäischen Union wurde der ursprünglich englische Begriff „civic competences“/ „Active Citizenship“ in „Bürgerkompetenz“ übersetzt. Die Übersetzung eines im anglo-amerikanischen Sprachraum mit bestimmten Bedeutungen aufgeladenen Begriffs ins Deutsche stellt stets eine Herausforderung dar. Es lässt sich viel dafür oder dagegen argumentieren, ob in diesem Fall die Übersetzung gelungen ist.

Im Grunde ist BürgerInnenkompetenz dahingehend mit **politischer Bildung** deckungsgleich, wenn von der Definition ausgegangen wird, dass „Politische Bildung Bürger zum Bürgersein befähigen“ soll (Wolfgang Sander im Interview). Dieser, im deutschen Sprachraum geläufigere, Begriff der „politischen Bildung“ wurde in der Diskussionsphase dieses Projekts vor allem dahingehend kritisiert, dass er einerseits ein zu großes Augenmerk auf die staatliche Institutionenkunde legt und im Laufe der Jahre zu stark mit parteipolitischen Interessenslagen verbunden wurde (vgl. Becker/ Krüger 2009, S.642f. zu Imageproblemen).

Eine direkte Übersetzung in „**Zivil-Kompetenzen**“, wäre für potentielle TeilnehmerInnen und Anbieter irreführend: Im angloamerikanischen und französischen Sprachgebrauch wurde „Zivilisation“ lange Zeit vergleichbar mit dem deutschen „Kultur“ verwendet, um eine kulturelle Weiterentwicklung der Gesellschaft zu beschreiben, während im Deutschen „zivil“ vor allem als Gegensatz zum Militärischen verwendet wurde (vgl. Tenbruck 1989).

In der Diskussion des Begriffs zeigte sich einmal mehr, dass je nach Perspektive verschiedene Bedeutungen mit einem Begriff verbunden werden können. So wurde von einigen ExpertInnen aus dem Bereich angeführt, dass der Begriff der BürgerInnenkompetenz eine Nähe zu, seit einigen Jahren für die Verleihung der Staatsbürgerschaft erforderlichen, **Staatsbürgertests** suggerieren könnte. Eine solche Interpretation führe dahingehend, dass angenommen werden könnte, die Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ könnte zukünftig eine Voraussetzung für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft werden. Wir wollen, trotz des erwähnten Einwands, in unserem Fall den Begriff der BürgerInnenkompetenz einstweilen beibehalten, da er in seinem inhaltlichen Aufbau gerade durch seine Kompetenzorientierung ein Gegenbeispiel gegen die oftmals sehr traditionell orientierten Staatsbürgerschaftstest darstellt. In jedem Fall sollte jedoch in der Praxis der Qualifikationsbezeichnung der Grundsatz eingehalten werden:

Die Qualifikationsbezeichnung muss, auch über spezifische Fachkreise hinaus, allgemein verständlich sein und eine ungefähre Vorstellung über das Vermittlungsgebiet ermöglichen.

INHALT DER QUALIFIKATION „BÜRGERINNENKOMPETENZ“

Die Frage der inhaltlichen Bestimmung nimmt den größten Teil der Entwicklung einer NQR-kompatiblen Qualifikation ein. Verschiedene Quellen bieten sich dafür an. Im Folgenden soll exemplarisch gezeigt werden, wie diese Quellen erhoben werden und sich wechselseitig ergänzen können. In der Praxis wird dieser Bereich voraussichtlich weniger intensiv durchgeführt werden können. Vor allem dürfte sich je nach Konstellation der AkteurInnen, Themenstellung und finanziellen, zeitlichen und inhaltlichen Ressourcen eine unterschiedliche Gewichtung ergeben.

Um den Inhalt einer Qualifikation zu bestimmen, bieten sich mehrere **Ressourcen** an, die kombiniert verwendet, dabei helfen eine gemeinsame, praktikable und innovative Qualifikation aus dem Angebot der allgemeinen Erwachsenenbildung entwickeln zu können.

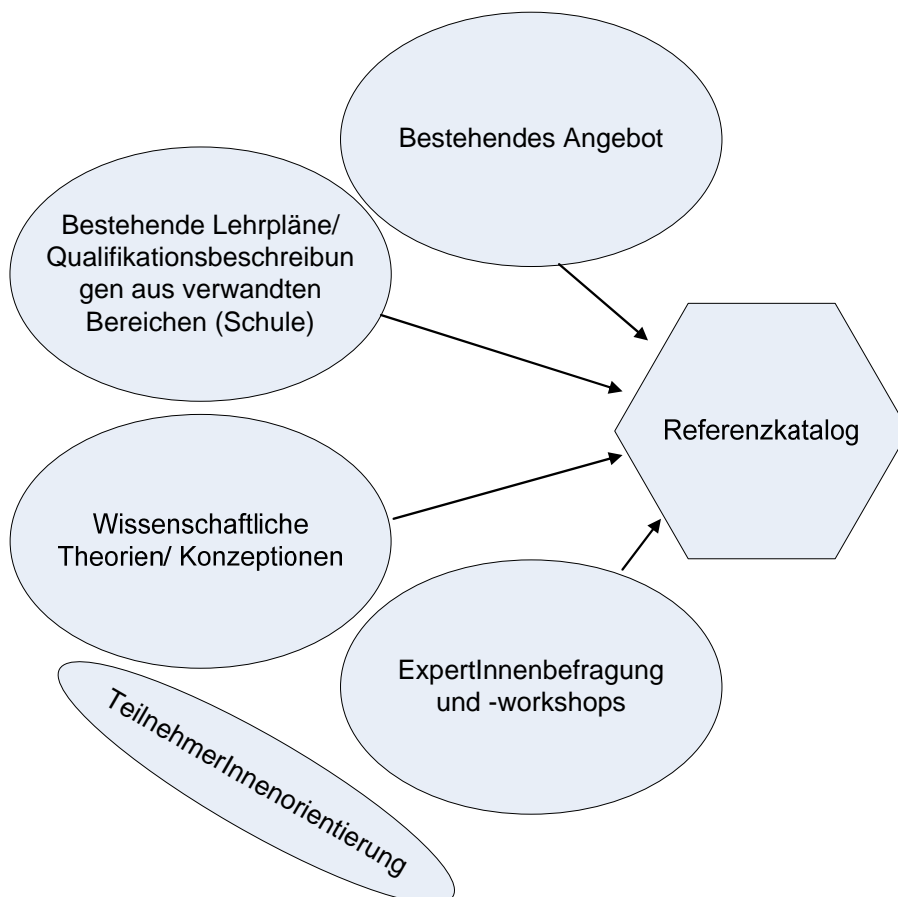


Abbildung 5: Ressourcen zur Erarbeitung einer Qualifikation

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

Der Einbezug der erwähnten Ressourcen erfolgt nach der Leitfrage, welche Inhalte umfasst eine Qualifikation „Politische Bildung/ BürgerInnenkompetenz“? Dabei kommt es zu einem Wechselspiel zwischen den verschiedenen Quellen: Ein Einblick in bestehende Angebote wirkt auf die einzuarbeitenden wissenschaftlichen Theorien, während diese wieder die Zusammensetzung von ExpertInnenworkshops beeinflussen, deren Ergebnisse das einbezogene Angebots- und Theorienspektrum erweitern oder eingrenzen usw. usf.

ABGRENZUNG DES BEGRIFFS „BÜRGERINNENKOMPETENZ“

Vor der Analyse des bestehenden Angebots aus dem formalen Sektor sowie der Erwachsenenbildung gilt es die Breite der zu erstellenden Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ zu klären. Auch wenn wir diesen Bereich zur besseren Darstellung analytisch von den weiteren Quellen zur Bestimmung der Definition getrennt haben, lässt sich die Frage der Qualifikationsbreite erst in einer Zusammenschau mit allen anderen Quellen sinnvoll beantworten. Daher finden sich hier einige Aspekte, die sich auch in den Quellen (wissenschaftlich-theoretische Sicht, bestehende Angebote) finden könnten, hier jedoch zur besseren Übersicht in dieses Kapitel vorgezogen wurden.

Wie bereits erwähnt definiert die **Europäische Union** in den „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ „interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz“ folgendermaßen:

„Diese Kompetenzen betreffen alle Formen von Verhalten, die Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen. Bürgerkompetenz rüstet den Einzelnen dafür, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung“ (Europäische Kommission 2007b: 9).

Bürgerkompetenz beinhaltet demzufolge die Aspekte

Kenntnisse	Fähigkeit	Einstellung
<p>... der Konzepte Demokratie, Staatsbürgerschaft und Bürgerrechte (z.B. Charta der Grundrechte der EU)</p> <p>...der wichtigsten Ereignisse, Trends und Akteure des Wandels in der nationalen, europäischen sowie Weltgeschichte und – gegenwart, mit besonderer Berücksichtigung der europäischen Vielfalt</p> <p>... der Ziele, Werte und politischen Konzepte gesellschaftlicher und politischer Bewegungen.</p>	<p>... tatsächliche Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich einzugehen, Solidarität zu demonstrieren und Interesse an der Lösung von Problemen der lokalen und weiter gefassten Gemeinschaft zu zeigen.</p> <p>Kritisches und kreatives Nachdenken</p> <p>Die konstruktive Beteiligung an gemeinschaftlichen/nachbarschaftlichen Aktivitäten sowie an der Entscheidungsfindung auf allen Ebenen, von der lokalen über die nationale bis hin zur europäischen Ebene, insbesondere durch die Teilnahme an Wahlen.</p>	<p>Achtung der Menschenrechte sowie der Gleichheit als Grundlage für Demokratie</p> <p>Anerkennung und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen oder ethnischer Gruppen.</p> <p>Zugehörigkeitsgefühl zur Stadt/ Land/ EU/ Europa / Welt.</p> <p>Bereitschaft an der demokratischen Entscheidungsfindung mitzuwirken</p> <p>Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt, Zusammenhalt und nachhaltiger Entwicklung</p> <p>Bereitschaft die Werte und Privatsphäre anderer zu respektieren.</p>

(Quelle: European Commission–Education and Culture 2004: 17, Übersetzung und Zusammenfassung: öieb)

In einer früheren Definition der Europäischen Kommission von 1998 zu Lernergebnissen von „active citizenship“ wurde noch eine sehr wirtschaftsbezogene Einstellung deutlich:

“Here, the teaching of citizenship is not enough – it is the learning of citizenship which is essential. This must comprise not only the development of intercultural understanding (the affective level), but also the acquisition of operational competence (the cognitive level) – and both are best gained through practice and experience (the pragmatic level). Learning for active citizenship includes access to the skills and competencies that young people will need for effective economic participation under conditions of technological modernisation, economic globalisation, and, very concretely, transnational European labour markets.

At the same time, the social and communicative competencies that are both part of new demands and which flow from changing work and study contexts are themselves of critical importance for living in culturally, ethnically and linguistically plural worlds. These competencies are not simply desirable for some, they are becoming essential for all.” (Hervorhebung öieb, European Commission 1998)

Auch in dem seit 2005 laufenden Forschungsprojekt „Active Citizenship in a Learning context“ des **Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL)** wurde versucht „Citizenship“ zu bestimmen. In der empirischen, auf der Makroebene ansetzenden, Studie „Measuring active citizenship in Europe“ entwickelte das Institut CRELL eine Operationalisierung von BürgerInnenkompetenz auf kollektiver (nationalstaatlicher) Ebene. Der daraus entwickelte **Active Citizenship Composite Indicator (ACCI)** setzt sich aus 63 Basisindikatoren zusammen und wurde an Hand der Daten des European Social Survey 2002 für 19 europäische Länder berechnet, das heißt es handelt sich um Ergebnisse von Umfragen. Active Citizenship wurde dabei definiert als

“Participation in civil society, community and/or political life, characterised by mutual respect and non-violence and in accordance with human rights and democracy” (Hoskins et al. 2006:10)

Der Indikator wird unterteilt in die Dimensionen Politisches Leben (Political Life), Zivilgesellschaft (Civil Society), Gemeinschaftsleben (Community Life) und Werte (Values). Jedes dieser Dimensionen wird wiederum in Subdimensionen und Basisindikatoren/ Deskriptoren unterteilt:

POLITISCHES LEBEN:

- Mitgliedschaft in einer politischen Partei
- Partizipation in einer politischen Partei
- Geldspenden an politische Parteien
- Ehrenamtliche Mitarbeit in einer politischen Partei
- Mitarbeit in einer politischen Partei oder Aktionsgruppe in den letzten 12 Monaten
- Geldspenden an eine politische Partei oder Aktionsgruppe in den letzten 12 Monaten
- Teilnahme an Wahlen zum nationalen Parlament
- Teilnahme an Wahlen zum Europäischen Parlament
- Anteil an Frauen im nationalen Parlament

ZIVILGESELLSCHAFT:

Protest

- Mitarbeit in Organisationen oder Vereinen
- Unterzeichnung einer Petition
- Teilnahme an gewaltfreien Demonstrationen
- Teilnahme am Boykott von Produkten
- Ethischer Konsum
- Kontaktaufnahme mit PolitikerInnen

Menschenrechtsorganisationen:

- analog zu oben: Mitgliedschaften/ Partizipation/ Geldspenden/ Ehrenamtliche Mitarbeit

Gewerkschaften

- analog zu oben: Mitgliedschaften/ Partizipation/ Geldspenden/ Ehrenamtliche Mitarbeit

Umweltschutzorganisationen

- analog zu oben: Mitgliedschaften/ Partizipation/ Geldspenden/ Ehrenamtliche Mitarbeit

GEMEINSCHAFTSLEBEN:

- **Private Hilfe:** Nachbarschaftshilfe
- **Religiöse Organisationen:** analog zu oben: Mitgliedschaften/Partizipation/Geldspenden/ Ehrenamtliche Mitarbeit
- **Wirtschaftsorganisationen:** analog zu oben: Mitgliedschaften/Partizipation/Geldspenden/ Ehrenamtliche Mitarbeit
- **Sportvereinigungen:** analog zu oben: Mitgliedschaften/Partizipation/Geldspenden/ Ehrenamtliche Mitarbeit
- **Kulturorganisationen:** analog zu oben: Mitgliedschaften/Partizipation/Geldspenden/ Ehrenamtliche Mitarbeit
- **Soziale Organisationen:** analog zu oben: Mitgliedschaften/Partizipation/Geldspenden/ Ehrenamtliche Mitarbeit
- **Bildungsorganisationen:** analog zu oben: Mitgliedschaften/Partizipation/Geldspenden/ Ehrenamtliche Mitarbeit

WERTE:

Menschenrechte

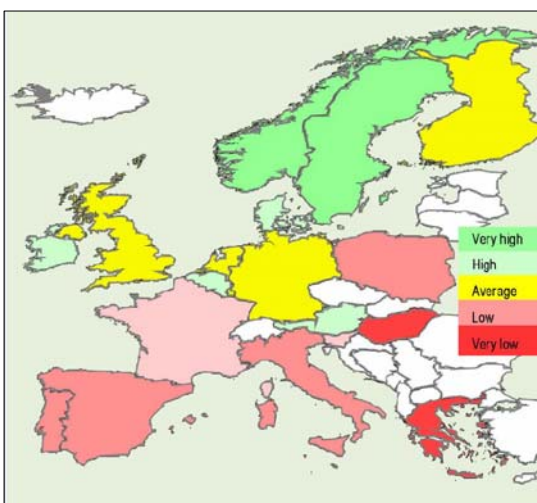
- Meinung: MigrantInnen sollen dieselben Rechte haben
- Bestehendes Antidiskriminierungsgesetz am Arbeitsplatz
- Bestehendes Antirassismugesetz

Interkulturalität

- Meinung: Akzeptanz von ethnischen Minderheiten durch die Mehrheit
- Meinung: Haben MigrantInnen einen Einfluss auf das kulturelle Leben?
- Meinung: Machen MigrantInnen das Land zu einem besseren oder schlechteren Platz?

Demokratie

- Wie wichtig ist es den BürgerInnen ...
- ...wählen zu gehen/ ...Gesetze zu befolgen/ ...eine eigene Meinung zu entwickeln/ ...ehrenamtlich tätig zu sein/ ...politisch tätig zu sein ?



Im Ergebnis der Erhebung zeigen im europäischen Vergleich die nordeuropäischen Länder, mit Schweden an der Spitze, die höchsten Werte. Westeuropa und Finnland befand sich im Mittelfeld, während Süd- und Osteuropäische Länder die niedrigsten Werte am konstruierten Index eines „Active Citizenship“ aufzeigten.

Abbildung 6: The Active Citizenship Composite Indicator (Hoskins et al. 2006: 7)

In einem Nachfolgepapier von 2008 folgte das

Projektteam der Frage “what were the learning outcomes required for an individual to become an active citizen?” (Hoskins/ Villalba et al. 2008: 11). Die zu überprüfende Forschungshypothese meint dass „in an ideal world, as the model suggests, it could be expected that civic competences (...) would lead to an individual becoming an active citizen“ (ebd. 13).

Das Forschungsprojekt steht im Kontext der Bemühungen der Europäischen Union Indikatoren zum Benchmarking der Umsetzung der Lissabon Strategie im Bildungsbereich zu finden. Im Bericht „Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (Europäische Kommission 2007a) wird unter anderem auch der Aspekt der „civic competence“/ „Bürgerkompetenzen“ als Indikator aufgenommen.

Dazu in den Schlussfolgerungen des Rats vom Mai 2005:

„Im Bereich der Bürgerkompetenzen (7) ermitteln die Kommission und die Mitgliedstaaten gemeinsam den Datenbedarf und bereiten ein europäisches Modul für die geplante International Civics and Citizenship Education Study (ICCS) vor. Diese Erhebung soll 2008/2009 durchgeführt werden und den Datenbedarf in Bezug auf Bildungsangebote zur Stärkung des Bürgersinns decken.“ (Europäische Kommission 2007a: 13). Erste Ergebnisse sollen 2010 präsentiert werden (vgl. Schulz et. al 2008, bzw. <http://iccs.acer.edu.au>).

Unter Bezugnahme auf eigene Recherchen und Datenquellen erarbeitete das CRELL Research Network eine Liste an Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Werten die für “active citizenship” notwendig erschienen.

KNOWLEDGE:

human rights and responsibilities, political literacy, historical knowledge, current affairs, diversity, cultural heritage, legal matters and how to influence policy and society;

- Key elements of the political and legal system (human rights, social rights and duties, Parliamentary government, the importance of voting) (local, national, European level)
- Basic institutions of democracy, political parties, election programmes and the proceedings of elections
- The role of the media in personal and social life
- Social relations in society
- The history and cultural heritage of own country; of predominance of certain norms and values
- Different cultures in the school and in the country
- Main events, trends and change agents of national, European and world history
- The function and work of voluntary groups
- Knowledge on current political issues

SKILLS:

conflict resolution, intercultural competence, informed decision-making, creativity, ability to influence society and policy, research capability, advocacy, autonomy/agency, critical reflection, communication, debating skills, active listening, problem solving, coping with ambiguity, working with others, assessing risk;

- To be able to evaluate a position or decision, take a position and defend a position
- To distinguish a statement of fact from an opinion
- To resolve conflicts in a peaceful way
- To interpret the media messages (interests and value systems that are involved etc.)
(critical analysis of the media)
- To be capable to critically examine information
- To possess communication skills (to be able to present in verbal and/or written manner your ideas)
- To be able to monitor and influence policies and decisions including through voting
- To use the media in an active way (not as consumer but as producer of media content)
- To build coalitions; to co-operate; to interact
- To be able to live and work in a multicultural environment

ATTITUDES:

political interest, political efficacy, autonomy and independence, resilience, cultural appreciation, respect for other cultures, openness to change/difference of opinion, responsibility and openness to involvement as active citizens, influencing society and policy;

- To feel responsible for your decisions and actions in particular in relationship to other citizens
- To feel confident to engage politically
- To trust in and have loyalty towards democratic principles and institutions
- To be open to difference, change of own opinion and compromise

VALUES:

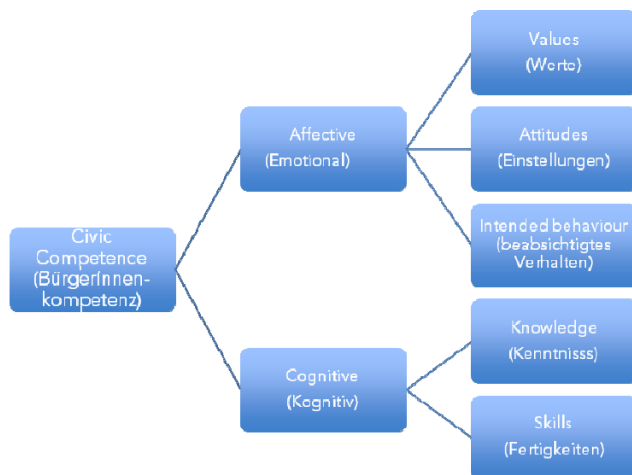
human rights, democracy, gender equality, sustainability, peace/non-violence, fairness and equity, valuing involvement as active citizens.

- Acceptance of the rule of law
- A belief in social justice and the equality and equal treatment of citizens
- Respect for differences including gender and religious differences
- Negative towards prejudice, racism and discrimination
- Respect for human rights (freedom, diversity and equality)
- Respect for the dignity and freedom of every individual
- Tolerance towards difference
- A belief in the importance of democracy
- A belief in the need to preserve the environment

IDENTITY/ INTENDED BEHAVIOUR:

sense of personal identity, sense of community identity, sense of national identity, sense of global identity.”

- To be active in the political community
- To be active in the community
- To be active in civil society”
- (Hoskins/ Villalba et al. 2008: 21ff.).



- Abbildung 7: Civic Competence Framework (nach Hoskins/ Villalba et al. 2008: 18)

Die deutsche „**Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung**“ (GPJE) bestimmt „Politik“ in ihrem, ebenfalls umfassenden, Begriff an Hand von vier Themenfeldern:

- **Politik im engeren Sinn:** Dies meint den „kollektive[n], konflikthafte[n] und demokratische[n] Prozess der Herstellung verbindlicher Entscheidungen“ (GPJE 2004: 10). Darunter fällt der
 - *inhaltsbezogene Bereich (policy):* Gestaltung von politischen Sachproblemen, Programmen, Zielen, Lösungen, Ergebnissen der Politik),
 - *der institutionelle Aspekt (polity):* Regelungsmechanismen, d.h. Verfassungsregeln, Gesetze und Rechtsnormen, politische Institutionen) und
 - *der prozesshafte Aspekt (politics):* Umsetzung durch politische Akteure, Beteiligte, Betroffene; Konzepte wie Konflikte und Konsens, Kampf, Machtausübung, Beschaffung von Legitimation, Entscheidungsprozesse, Interessen und ihre Durchsetzung).
- Vermittelt werden soll hier ein Verständnis der Funktionslogik- und bedingungen politischer Systeme, deren historischen Bedingungen und institutionellen Verflechtungen sowie die Bedeutung für die alltägliche Lebenswelt.
- **Wirtschaftliche Fragen und Probleme**, unter anderem die ökonomischen Prozesse, Ergebnisse und wirtschaftlichen Strukturen sowie der Interdependenz von Politik und Ökonomie
- **Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens**, wie das „Spannungsfeld zwischen individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlichen Erwartungen; Sozialstruktur, sozialer Wandel und Möglichkeiten und Grenzen politischer Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen; Pluralismus, interkulturelle Differenz“ (GPJE 2004: 11)
- **Rechtliche Fragen und Probleme**

Diese Themenfelder lassen sich auf drei Ebenen betrachten:

- Die Ebene der aktuellen politischen Ereignisse, Probleme und Konflikte
- Die Ebene mittel- und langfristiger Problemlagen
- Die Ebene grundlegender Vorstellungen vom Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft und Welt (vgl. GPJE 2004: 11).

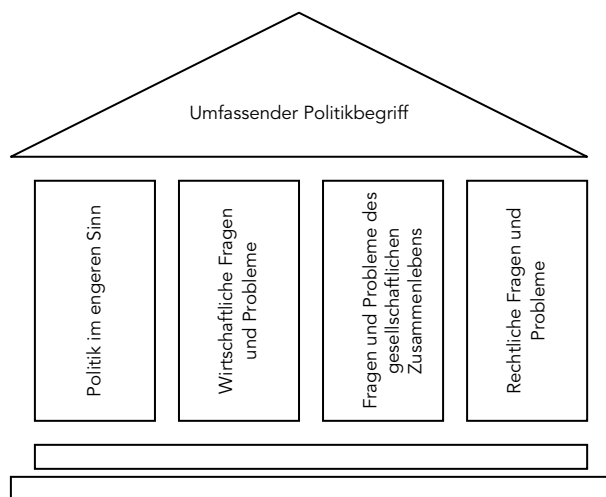


Abbildung 8: Inhalt eines umfassenden Politikbegriffs nach GPJE 2004:10f.

Eine Analyse des **Angebots politischer Bildung in der Erwachsenenbildung** zeigt einen, über die EU Definition, hinausreichenden weiten Begriff von „Politische Bildung“. Klaus Körber von der Universität Bremen entwickelte gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung DIE 2003 eine Checkliste von Bildungsangeboten, die sich in der Erwachsenenbildung finden und unter Politische Bildung subsumiert werden können. Diese Liste versteht sich als Zuordnungshilfe für eine etwaige daran anschließende empirische Erhebung des Angebots. Dabei umfasst sie Angebote aus den Bereichen

- Politik - Gesellschaft - soziales Zusammenleben
- Ethik - Religion – Weltanschauung
- Historisch-politisches Lernen – Geschichte
- Politische Repräsentation und bürgerschaftliches Engagement - Lernen für das Handeln in demokratischen Institutionen und Zivilgesellschaft
- Interkulturelle Kompetenzen - internationale Bildung
- Ökonomische Bildung / Wirtschaft
- Arbeit - Beruf – Interessenvertretung
- Gesundheit - Sozial- und Gesundheitspolitik
- Genderfragen - Generationen – Familien
- Umweltbildung
- Gemeinschaftsbildung in der Kommune / Kommunalpolitik
- Kultur - Kommunikation – Medien

(Körber 2003, siehe die detaillierte Liste im Anhang)

Schlussfolgerung

Wie breit oder wie eng ein Themengebiet ist, hängt von vielen Faktoren ab. Wie das Beispiel der beiden Definitionen der Europäischen Kommission von 1998 und 2004 zeigt, kann es sich sogar innerhalb einer Organisation im Laufe der Zeit und entsprechend veränderter Rahmenbedingungen ändern. Die dargestellten Modelle zeigen wie unterschiedlich sich die Breite einer „BürgerInnenkompetenz“ bzw. Politische Bildung darstellen kann. Während die Definition im europäischen Referenzrahmen einen Schwerpunkt auf politikwissenschaftliche Konzepte, zeitgeschichtliches Wissen und solidarisches sowie demokratiepolitisches Handeln hat,

weichen andere Bestimmungen davon, manchmal weitgehend davon ab. Das breite Angebot der Erwachsenenbildung zum Thema „Politische Bildung“ zeigt dies sehr deutlich, wo das Thema auch Ökonomie, Religion, Ethik oder Umweltbildung einschließt. Ähnlich breit, aber doch stärker an die Institutionenlandschaft bezogen zeigt sich die Operationalisierung des Centre for Research on Lifelong Learning zum Thema Active Citizenship. Von der Partizipation in politischen Parteien und zivilgesellschaftlichen Bewegungen über Meinungen zu Menschenrechten, Interkulturalität und Demokratie. Hier ist jedoch zu beachten, dass es sich beim vorgestellten Instrument um die Bildung eines Indikators zum Ländervergleich und nicht um die Frage von politischer Bildung handelte. BürgerInnenkompetenz wurde vom Team in einen emotionalen (Werte, Einstellungen, Verhalten) und einen kognitiven (Kenntnisse, Fertigkeiten) Bereich unterteilt, und relativ breit sowie kompetenzorientiert ausdifferenziert.

Die Bestimmung der deutschen Gesellschaft für Politikdidaktik kommt dagegen dem akademischen Begriff politischer Bildung sehr nahe. Der Politikbegriff im engeren Sinn (Stichwort „policy, polity, politics“) wird dabei ergänzt durch wirtschaftliche, zeitgeschichtlich-soziologische und rechtliche Fragen und Probleme. Ein ähnliches Verständnis von Politischer Bildung findet sich auch in akademischen Lehrplänen der österreichischen Politikwissenschaft.

Ein zu **enger Begriff** von politischer Bildung läuft Gefahr sich auf Angebote zu beschränken, die alleine auf die spezifischen Anforderungen und Vorgaben von politischen Institutionen und Organisationen ausgerichtet sind bzw. sich auf reines Institutionenwissen beschränken. Darunter würde die wechselseitige Anwendbarkeit und damit Vergleichbarkeit leiden. Sinnvoll wäre es jedoch für einzelne Themenfelder, die besonders häufig angeboten und/oder nachgefragt werden und für sich abgeschlossene Themenfelder beinhalten, wie Gender, Interkulturalität, Ökonomische Bildung, Europa, etc., eigene Qualifikationsbeschreibungen und Zuordnungen zu bestimmen.

Ein **breiter Begriff** trägt dem Umstand der „Entgrenzung von Politik“ (Beck 1986: 304) Rechnung. Damit verweist Ulrich Beck auf die Zunahme politischer Partizipation außerhalb des politischen Systems in BürgerInneninitiativen, sozialen Bewegungen, sowie im bürgerschaftlichen Engagement. Es verweist jedoch auch auf den Bedeutungsverlust des politischen Systems gegenüber der zunehmenden Dominanz von Wirtschaft und Technologien.

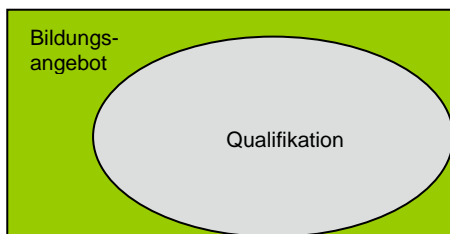
Ein zu breiter Begriff der politischen Bildung führt zu Unschärfen in der Qualifikationsbeschreibung und Abgrenzungsschwierigkeiten mit anschließenden Themenfeldern. Darüber hinaus wird es unpraktikabel Angebote zu entwickeln, die einer solchen Breite der Qualifikationsbeschreibung entsprechen können.

- In der Bestimmung des Umfangs einer neu zu bestimmenden Qualifikation sollten mehrere Überlegungen einfließen:
- Die Qualifikation sollte so gewählt werden, dass sie eine größere Zahl an Angeboten einbeziehen kann. Ein zu enger Begriff würde die Anwendbarkeit auf nur wenige Angebote und Anbieter beschränken und würde letztlich zu einer großen Zahl an Qualifikationen führen, die jedoch keine Relevanz erlangen können.
- Es kann durchaus sinnvoll sein aus Teilgebieten eines Themas eine Qualifikation zu entwickeln, wenn dies inhaltlich stimmig ist und entsprechend angeboten bzw. nachgefragt wird.
- Die Qualifikation sollte gleichsam nach außen klar abgegrenzt sein. Unter einer zu breiten Definition würde die inhaltliche Aussagekraft der Qualifikation leiden.

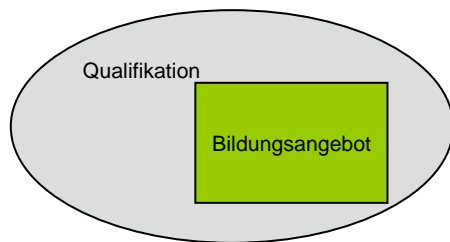
In unserem Beispielfall werden wir daher einen eher breiten Politikbegriff wählen. Dabei orientieren wir uns an der Beschreibung der EU-Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen genauso wie an der potentiellen inhaltlichen Breite des Angebots politischer Bildung in der Erwachsenenbildung. Dabei soll das Modell von BürgerInnenkompetenz auf ein bestimmtes Grundwissen zum Thema aufbauen (deutsches Institut für Politikdidaktik) und darüber hinaus in einer Kompetenzbasierung (Centre for Research on Lifelong Learning) durchaus sehr offen sein.

Ein weiterer Aspekt stellt die Frage dar, ob Angebote in der Erwachsenenbildung letztlich auch die Breite der beschriebenen Qualifikation abdecken müssen. Dazu kann gesagt werden:

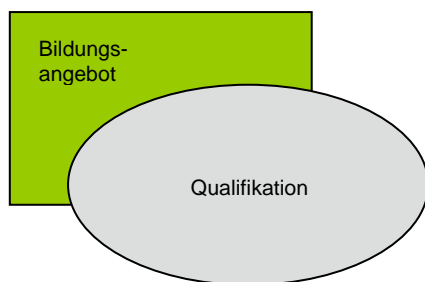
Einzelne Angebote der Erwachsenenbildung müssen nicht unbedingt deckungsgleich mit der zu entwickelten Qualifikation sein. Im Prinzip lässt sich die Deckung der Inhalte bestehender Angebote mit definierten Qualifikationen auf vier verschiedene Arten vorstellen:



I) Das Bildungsangebot ist umfassender als die beschriebene Qualifikation. In diesem Fall wird ein Teilbereich des Angebots als Qualifikation bestimmbar. Als Beispiel dafür lässt sich die Gewerkschaftsschule des VÖGB benennen, die neben vielen weiteren Themen auch die Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ vermittelt.



II) Das Bildungsangebot deckt eine Teilqualifikation der umfassenderen Qualifikation ab. In diesem Fall werden verschiedene Bildungsangebote in einem additiven Verfahren die Qualifikation ergeben. Als Beispiel dafür lässt sich die Ausbildung „politische Kommunikation Web 2.0“ am Bifeb benennen, die einen Teilaspekt der Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ vermittelt.



III) Ein Teil des Bildungsangebots deckt eine Teilqualifikation der umfassenderen Qualifikation ab. Auch hier gilt es in einem additiven Verfahren Teilqualifikation zu einer Gesamtqualifikation zusammenzufassen. Wichtig ist es jedoch auch im Bildungsangebot diese Teilqualifikation den TeilnehmerInnen sichtbar zu machen und zu bestimmen. Als Beispiel dafür wäre der Kurs „neue Wege wagen“ im steirischen Haus der Frauen zu nennen, der Teilaspekte der „BürgerInnenkompetenz“ mitvermittelt.



IV) Das Bildungsangebot ist deckungsgleich mit der Qualifikation, oder anders gesagt, das Bildungsangebot wurde entsprechend der definierten Qualifikation entwickelt bzw. die Qualifikation wurde analog zu einem bestehenden Angebot entwickelt. Dieser Fall wird im Bereich der nichtberuflichen, allgemeinen Erwachsenenbildung vermutlich selten vorkommen, da er der Heterogenität und Breite dieses Feldes entgegengesetzt erscheint.

Abbildung 9: Beziehung Qualifikation und Bildungsangeboten

ÜBERBLICK ÜBER ANGEBOTE VON POLITISCHER ERWACHSENENBILDUNG / BÜRGERINNENBILDUNG IN ÖSTERREICH

Die Qualifikation dient der Zuordnung des Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung zum Qualifikationsrahmen. Daher sollte zuerst ein Überblick über das bestehende Angebot erstellt werden. Dieser zeigt nicht nur die erforderliche Breite der Qualifikation, sondern gibt auch Hinweise auf inhaltliche Aspekte, die mit dem Thema verbunden werden.

Der folgende Überblick wurde nicht unter dem Anspruch der Vollständigkeit, sondern der möglichst hohen empirischen Sättigung erstellt. Die Liste ist daher als möglichst breiter Einblick, aber nicht als allumfassendes Verzeichnis gedacht. Dabei wurden vor allem solche Angebote berücksichtigt, die größere Pakete und Lehrgänge umfassen. Eine tatsächliche Vollerhebung zu erstellen ist, angesichts der möglichen Breite des Themas (siehe Checkliste Politische Bildung, Körber 2003) und der, selbst nicht abgeschlossenen, Liste der Anbieter aus dem Sektor der Erwachsenenbildung (vgl. die Liste von politischer Bildung der ÖGPB, siehe Anhang), kaum sinnvoll durchführbar.

In jedem Fall zeigt bereits ein erster Einblick, dass der überwiegende Teil des Angebots an BürgerInnenbildung/ politischer Bildung in der österreichischen Erwachsenenbildung in kleinen Veranstaltungen, Vorträgen oder Exkursionen stattfindet. Näheres unter <http://eduard.bildung.at/adult.html>
Als Beispiele für das Feld werden folgende Angebote exemplarisch beschrieben:

Umfassendere Angebote aus der Erwachsenenbildung:

- Politische Basisbildung in der Basisbildung (BHW NÖ)
- Gewerkschaftsschule – Lehrgang für praktische Betriebsarbeit (VÖGB)

Angebote der Erwachsenenbildung, die Teilaspekte behandeln:

- Gewaltfreie Kommunikation (Bildungshaus Sodalitas/ Dom v Tinjah, Arge Bildungshäuser)
- „Neue Wege wagen“ (Haus der Frauen, Forum katholischer Erwachsenenbildung)
- Lehrgang Soziale Verantwortung, Frauenakademie, Ethische Geldanlage (Kath. Sozialakademie)
- Lokale Agenda 21-Ausbildungslehrgang
- Lehrgang Politische Kommunikation 2.0 (BIFEB Strobl, Arge Bildungshäuser)
- Politisch-sozialer Grundkurs (Bildungshaus Puchberg, Arge Bildungshäuser)
- Argumentationstraining gegen Stammtischparolen

Angebote der Parteiakademien:

- Renner Institut
- Politische Akademie
- FBI
- Grüne Bildungswerkstatt
- Zukunftsakademie

Angebote aus dem tertiären Bereich/ Kooperationen Universitäten mit EB-Einrichtungen:

- Studium der Politikwissenschaften (Universität Wien, Universität Salzburg, Universität Innsbruck)
- Hochschullehrgang Akademische/r Politische/r Bildner/in (Donauuniversität Krems)
- Universitätslehrgang Politische Bildung (Universität Salzburg; Bildungshaus Schloss Hofen, Arge Bildungshäuser Österreich)
- Hochschullehrgang Politische Bildung (Pädagogische Hochschule Oberösterreich)
- Universitätslehrgang für Frieden, Entwicklung, Sicherheit und Internationale Konflikttransformation (Universität Innsbruck; Bildungshaus Grillhof, Arge Bildungshäuser).

Politische Basisbildung

(Siehe www.bhw-n.eu) Im Rahmen der in Österreich angebotenen Basisbildung werden auch politische Kompetenzen vermittelt. Eine eigene „politische Basisbildung“ firmiert im Projektverbund als „politische Basisbildung in der Basisbildung“ und wird seit 2008 in Niederösterreich vom **Bildungs- und Heimatwerk (BHW)** angeboten. Das Angebot ist durch Förderung von Arbeitsmarktservice und Land Niederösterreich für die TeilnehmerInnen kostenlos.

„Durch ein zielgruppenorientiertes Angebot an politischer Bildung in der Basisbildung lernen TeilnehmerInnen die demokratiepolitische Dimension des eigenen Handelns besser zu erkennen. Sie können individuelle Möglichkeiten entwickeln, um am gesellschaftlichen und politischen Leben stärker teilzuhaben. Alle Anbieter und TrainerInnen von Basisbildungs- und Alphabetisierungsmaßnahmen in Österreich werden durch ein erprobtes Konzept in die Lage versetzt, politische Basisbildung in ihre Kurse/Angebote zu integrieren.“ (In.Bewegung 2007)

Die Idee dahinter stammt zum Teil aus Erfahrungen in der Praxis der Basisbildung, zum Teil aus theoretischen Überlegungen. Es zeigt sich, dass die „Bildungsferne“ von Erwachsenen stark mit einem geringem Interesse, wenig Teilnahme an politischer Organisation und einer negativen Haltung gegenüber der Politik korreliert (Vgl. Parsons/ Bynner 2002: 23 nach Wittmann 2009: 1). In der Basisbildungspraxis zeigt sich dagegen, dass die TeilnehmerInnen einen **Wunsch nach mehr Teilhabe in der Gesellschaft und am politischen Leben** zeigen. Diesem steht häufig die **Unsicherheit der eigenen Position in der Gesellschaft** und das **fehlende Wissen an Möglichkeiten aktiver Teilhabe** entgegen (vgl. Wittmann 2009: 8). Im Projektbericht und der Evaluation wird hervorgehoben, wie wichtig es den TeilnehmerInnen war „mitreden zu können“ und das Wissen zu Mitbestimmungsmöglichkeiten zu erweitern (Wittmann 2009: 35). In diesem Kontext positioniert sich die „politische Basisbildung“ als Angebot.

Ausgebildet werden die TrainerInnen von der österreichischen **Gesellschaft für Politische Bildung**, die 2007 im Rahmen eines Pilotprojekts ein entsprechendes Trainingsprogramm entwickelt hat. Dabei werden folgende thematische Schwerpunkte gesetzt:

- Politische Systeme
- Das Politische wahrnehmen / politisches Handeln im eigenen Umfeld
- Möglichkeiten des politischen Handelns (Organisations- und Aktionsformen)
- Soziale und andere Differenzen / Gendergerechtigkeit
- Strukturen der Diskriminierung
- Biografie und Zeitgeschichte
- Interkulturalität im Politischen
- Das Internet als politisches und politikdidaktisches Medium
- Europäische Union

Der Pilotkurs zu „politischer Basisbildung in der Basisbildung“ fand 2008 in St. Pölten mit 32 dreistündigen Einheiten, d.h. zweimal wöchentlich, vormittags über vier Monate, statt. Das dahinterstehende Konzept basierte zu einem großen Teil an den Ergebnissen des Grundtvig1-Programms „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz“ (Schreiber-Barsch et al. 2005). Didaktisch wurde viel Raum für **Diskussionen und spielerische Erarbeitung** eingeräumt, dazu kamen **Exkursionen** und eine **Diskussionsveranstaltung**. Gearbeitet werden sollte dabei weniger an der Vermittlung von Wissen über politische Institutionen, sondern über **Fragestellungen** die TeilnehmerInnen **aus ihrer eigenen Lebenswelt** zu bestimmten, vorgegebenen Themenfeldern, einbrachten.

„Der ‚Lehrplan‘ wird also von den TeilnehmerInnen mitbestimmt, damit es zu keinem Abgrund zwischen den eigenen Erfahrungen und den angebotenen Lerninhalten kommt“ (Wittmann 2009: 9).

Inhaltlich standen folgende Themen im Zentrum:

- Was ist Politik?
- Geschichte
- StaatsbürgerInnenschaftskunde
- Internet
- Recht
- Gender
- Europa/ Europäische Union
- Ökonomie
- Ökologie
- Identität, Rassismus
- Migration
- Soziale Ungleichheit, Menschenrechte
- Möglichkeiten direkter Demokratie

Gewerkschaftsschulung – Lehrgang für praktische Betriebsarbeit

Seit 1926 bieten die österreichischen Gewerkschaften (VÖGB) ihren Mitgliedern und Funktionären einen „Lehrgang für praktische Betriebsarbeit“ oder kurz „Gewerkschaftsschule“ an. Ein Gewerkschaftsschullehrgang dauert zwei Jahre und findet an einem/zwei Abenden pro Woche statt (zweieinhalb, drei oder dreieinhalb Stunden pro Abend), (siehe www.voegb.at, Präsentation Sabine Letz im Anhang).

Ziele des Lehrgangs sind...

- die Erweiterung der Allgemeinbildung und **Erlangung größerer Handlungsfähigkeit**.
- das Erkennen von ökonomischer **Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit**, um daraus praktisch umsetzbare Strategien ableiten zu können.
- **Kenntnisse** über Betriebs- und Volkswirtschaft, Gesellschaftspolitik, Arbeits- und Sozialrecht erlangen.
- **Solidarität** wahrnehmen und entsprechend handeln zu können.
- Die Aufgaben der **Gewerkschaft** zu erfassen.
- Probleme im Betrieb analysieren und **Lösungsstrategien** entwerfen zu können.
- **Soziale Kompetenzen** zu verstärken.

Inhalte sind Soziale Kompetenz, Sachkompetenz sowie gewerkschaftliche Handlungskompetenz.

Soziale Kompetenz:

Die TeilnehmerInnen sollen sich das eigene Verhalten bewusst machen und sich, mit den eigenen Einstellungen und Fähigkeiten auseinandersetzen.

Inhalte dieses Teils sind:

- Grundlagen der Kommunikation
- Mich selbst entwickeln ... und andere beraten
- Gruppendynamik, Teamentwicklung, Teamarbeit - Führen, Leiten, Moderieren
- Verhandlungen führen
- Konflikte regeln
- Rhetorik, Präsentieren

Sachkompetenz:

Die TeilnehmerInnen sollen arbeitnehmerInnenrelevante rechtliche, wirtschaftliche, gewerkschaftliche und gesellschaftspolitische Grundlagen und Zusammenhänge kennenlernen. Dazu zählen

- Rechtliche Grundlagen (Öffentliches Recht, Arbeitsrecht, ArbeitnehmerInnen-Schutz/ Gesundheit und Arbeit, Sozialrecht)
- Wirtschaftliche Grundlagen (Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Betriebsrat, Finanzen)

Gewerkschaftliche Handlungskompetenz:

Dabei sollen Methoden, Techniken und Werkzeuge erlernt werden, die die persönlichen und gewerkschaftlichen Handlungskompetenzen stärken und eine zielgruppenbezogene Anwendung möglich machen. Teilaspekte dieser Kompetenz sind:

- Engagement und Initiative
- Selbstständig Wissen erarbeiten: Informationen recherchieren, vergleichen und kritisch hinterfragen, verarbeiten und aufbereiten; Umgang mit Zahlen und Statistiken; Seriöse Quellen;
- Analysen durchführen und interpretieren
- Projektmanagement: Ziele formulieren, Strategien planen, umsetzen und evaluieren; Netzwerke/Kooperationen bilden und nutzen; Umgang mit Ressourcen, ...
- Öffentlichkeitsarbeit: partizipative politische Öffentlichkeitsarbeit; Medienarbeit, Leserbrief, Flugblätter, Internet, etc.; Betriebsrats-Öffentlichkeits-Arbeit (ÖGB, Betrieb, lokale Medien,....), Kampagnen
- Präsentationstechniken
- Mitgliederwerbung: Argumente, Strategien, Konzepte, Materialien, Werbefelder, ...

Als Voraussetzung für ein Abschlusszertifikat sollten die TeilnehmerInnen zumindest zu 75% anwesend sein. Darüber hinaus werden freiwillige Prüfungen angeboten. Die Kosten für die Ausbildung werden vom VÖGB getragen. Darüber hinaus gelten folgende Mindestkriterien: Der Kurs dauert vier Semester und muss mindestens einen Abend pro Woche stattfinden. Insgesamt umfasst der Kurs 260 Lerneinheiten Präsenzunterricht, Selbstlernphasen (Selbststudium, Kleingruppen, 15 Lerneinheiten), eine verpflichtende Projektarbeit, sowie den selbstverantwortlichen Besuch von ein bis zwei VÖGB-Seminaren.

Gewaltfreie Kommunikation I

(siehe www.sodalitas.at) Das Katholische Bildungshaus Sodalitas besteht seit den 1930er Jahren und wurde zu einem modernen Seminar- und Konferenzzentrum. Besonderes Anliegen ist es ein Haus der Bildung, des Dialoges, der Kunst und der Begegnung, für alle Kärntner Volksgruppen zu schaffen.

Im Bildungshaus wird entsprechend dieses Leitgedankens ein Einführungskurs in Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg (Programm November 2009). Das zweitägige Seminar richtet sich an alle die die Gewaltfreie Kommunikation kennen lernen und im Alltag integrieren möchten.

Haus der Frauen: „Neue Wege wagen“

(Siehe www.hausderfrauen.at) Das Haus der Frauen ist ein 1982 gegründetes Erholungs- und Bildungszentrum der katholischen Frauenbewegung und der Diözese Graz-Seckau und Mitglied im „Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich“. Ziel des Angebots „neue Wege wagen“ ist die Stärkung der Persönlichkeit der teilnehmenden Frauen.

Lernziele sind...

- die Entwicklung von Visionen und Perspektiven,
- der Erwerb von Fähigkeiten in der Kommunikation und frauengerechter Sprache,
- Moderationstechniken kennenzulernen,
- Vertiefung der Kompetenz in der Leitung von Gruppen und Runden,
- Konfliktlösung,
- Veranstaltungsplanung,
- Mentoring anderer Frauen,
- Stärken des Selbstbewusstseins.

Der Lehrgang besteht aus sieben Modulen:

1. Modul: Auseinandersetzung mit der eigenen Motivation für die Arbeit in der Erwachsenenbildung.
2. Modul: Grundlagen der Kommunikation/Geschlechtergerechte Sprache
3. Modul: Gruppen lebendig begleiten und mit Maß und Ziel moderieren
4. Modul: Persönlichkeitsbildung
5. Modul: Grundlagen der Projektarbeit
6. Modul: Wie Lernen zum Erlebnis wird
7. Modul: Sprache und Stimme – Präsentation der Praxisarbeiten

Lehrgänge der Katholischen Sozialakademie Österreichs

Die Katholische Sozialakademie Österreich (KSÖ) bietet mehrere Lehrgänge im Bereich der politischen Erwachsenenbildung an (siehe www.ksoe.at).

Lehrgang Soziale Verantwortung

Der Lehrgang soll bei der **Aneignung von Wissen und Kompetenzen sozialer Verantwortung** helfen. Ziel ist es Entwicklungsprozesse sozialer Verantwortung im beruflichen, sozialen und politischen Umfeld zu initiieren und zu begleiten. Der zweijährige Lehrgang ist berufsbegleitend. Inhalte sind...

- Basiskompetenzen und Basiswissen zu Kooperation und Konfliktkultur, Sozialethische Urteilsbildung - Spiritualität des Engagements, Interaktionsprozesse steuern, Kriterien sozialer Verantwortung: Nachhaltigkeit - Gendergerechtigkeit - Global/Lokal
- Grundlagen zu den Bereichen Wirtschaft - Politik – Zivilgesellschaft: Handlungs- und Verantwortungsraum "Wirtschaft", "Politik", "Zivilgesellschaft", Sozial verantwortliches Handeln in Europa, Teilnehmende Beobachtung in einer Organisation
- Zukunftsorientierte Projekte entwickeln: Zukunftsorientierte Entwicklung und Projektmanagement Vernetzung - Lobbying – Fundraising, Recht als Mittel, Kooperation und Konfliktkultur, Öffentlichkeitsarbeit in der Mediengesellschaft, "Action-learning"-Gruppen: Projektbegleitung, -beratung, -reflexion
- Präsentation der Projekte und Symposium

Frauenakademie

Im Rahmen der Frauenakademie bietet die ksö mit „Geld und Leben“ einen berufsbegleitenden, zweijährigen Lehrgang zur **Entwicklung von Wirtschaftskompetenz** an. Inhalte sind...

- Zahlen und Fakten: Zur wirtschaftlichen Situation von Frauen in Österreich
- Feministische Ethik: Urteilen und Handeln
- Soziometrische und psychodramatische Aufstellungsarbeit
- Ökonomische Theorien - Alternative Ökonomie
- Feministische Ökonomische Theorien
- Finanzmärkte - Politische Steuerung
- Arbeitsmarkt - Politische Steuerung
- „Perspektivenwechsel“ - Besuch von Wirtschaftsorten
- Unternehmen - Politische Steuerung
- Feministische Ethik: Urteilen und Handeln
- Von Gutmenschen und Geldmenschen und den Spielregeln der Macht
- Argumentationstraining für eine geschlechtergerechte Ökonomie
- Abschluss des Lehrgangs; Projektpräsentation und Zertifizierung

Lehrgang Ethische Geldanlage

Der Lehrgang vermittelt Wissen zu ethischer bzw. nachhaltiger Geldanlage für kirchliche und gemeinnützige Einrichtungen und FinanzdienstleisterInnen. Angeboten werden vier, jeweils zweitägige Module zu den Themen Ethik und Nachhaltigkeit, Finanztechnik und Ethisches Portfolio-Management, Ethisches Rating sowie Konzeption und Umsetzung ethischen Investments.

LA21 Begleiter

Die Lokale Agenda 21 ist ein Aktions- und Handlungsprogramm zur **nachhaltigen und zukunftsbeständigen Entwicklung der Gemeinden**. Dabei wird ein Prozess gestartet, der die individuellen, örtlichen Strukturen berücksichtigt und auf zukünftige Entwicklungen und Herausforderungen ausgerichtet ist. Dazu bedarf es ausgebildeter **ProzessbegleiterInnen** als ImpulsgeberInnen und MotivatorInnen. Die Aufgaben dieser Prozessbegleitung liegt vor allem in der Förderung der Kommunikation, Konfliktlösung, Qualitätssicherung und Öffentlichkeitsarbeit. Nach ungefähr zwei Jahren sollte der Prozess soweit selbsttragend sein, dass die jeweilige Gemeinde diesen auch ohne externe Begleitung weiterführen kann.

In den einzelnen Bundesländern finden verschiedene Ausbildungen für LA 21 ModeratorInnen sowie ProzessbegleiterInnen statt. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Persönlichkeitsentwicklung.

„Dazu gehört die Schärfung der Wahrnehmung für soziale und individuelle psychologische Prozesse, eine Gemeinde zum Sprechen zu bringen, Zuhören können, Abstand zu nehmen von schnellen Wertungen, Vorurteilen und Glaubenssätzen.“ (<http://www.agenda-tirol.at>)

Beispielhaft für diese Ausbildung sei der Aufbau eines Tiroler Lehrgangs angeführt:

- MODUL 1: Grundlagen der LA 21, Teamentwicklung
- MODUL 2: Prozessbegleitung
- MODUL 3: BürgerInnenbeteiligung: Kreative und aktivierende Methoden für die BürgerInnenbeteiligung
- MODUL 4: Zielgruppenorientierte Moderation inkl. Methoden wie Zukunftswerkstatt und Zukunftskonferenz
- MODUL 5: Argumentieren und lösungsorientierte Verhandlungen führen
- MODUL 6: Spannungsfeld Projekt - Prozess (Qualitätskriterien, Projektabläufe, Projektmanagement)
- MODUL 7: Leitbildentwicklung („Entwicklungsstrategien“ + Beispiele), Methoden zur Stärken-/Schwächen-Analyse, Aktionsplan, Kontrolle der Gemeindeentwicklung, Erarbeiten von Indikatoren, Nachhaltigkeitscheck
- MODUL 8: Konfliktmanagement
- MODUL 9: Kreative Präsentation, Öffentlichkeitsarbeit
- HAUSARBEIT : Vorbereitung der Projektpräsentationen
- MODUL 10: Abschlusspräsentation der parallelen Praxisphase (Siehe : www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/bildung/einrichtungen/grillhof/downloads/Folder_prozess_OK.pdf)

Lehrgang Politische Kommunikation 2.0 (bifeb Strobl)

Der Lehrgang Politische Kommunikation 2.0 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Strobl deckt einen kleinen Teilbereich der politischen Bildung ab. In ihm sollen politisch engagierte Personen die Möglichkeiten des Web 2.0 für ihre politische Arbeit kennenlernen. Unterschieden werden Grundkurs und Fortgeschrittenkurs. Inhalte des Grundkurses sind unter anderem die...

- Vermittlung eines Überblicks über die wichtigsten Tools des Web 2.0
- Qualitätsziele politischer Kommunikation: Reflexion und Konkretisierung eigener Projekte
- Training der Produktion von Inhalten (Texte, Fotos, Videos, Podcasts)

- Vermittlung der Anforderungen an den Aufbau von Web-Communities
- Entwicklung von Kommunikationsstrategien im Web 2.0
- Aufbau einer eigenen interaktiven Präsenz im Internet
- Erfahrungsaustausch zwischen den TeilnehmerInnen
- Aufbau einer Community of Practice zwischen den TeilnehmerInnen

Im Fortgeschrittenen-Kurs sollen die TeilnehmerInnen bei der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten für den Einsatz von Web-2.0-Techniken bei der Bewältigung von Kommunikationsaufgaben im Rahmen ihres Engagements unterstützt werden.

(Siehe <http://www.politischekommunikation.at>).

Politisch-sozialer Grundkurs

(siehe www.bildungshaus-puchberg.at) Im Bildungshaus Puchberg, am Stadtrand von Wels, finden regelmäßig „politisch-soziale Grundkurse“ verteilt auf vier Wochenendseminare à 10 Stunden statt. Die TeilnehmerInnen sollen darin befähigt werden, regionale und globale politische Strukturen zu erkennen und zu bewerten. Sie werden angeregt und ermutigt, ihre Kompetenz für konkretes politisches Handeln wahrzunehmen.

Behandelt werden die Themen:

- Strukturen der Politik in der modernen Demokratie
- Biblische Prinzipien und katholische Soziallehre
- Kapitalismus und globale Politik
- Ökologie und konkretes politisches Handeln

Argumentationstraining gegen Stammtischparolen

Dieses Argumentationstraining wird gemeinsam mit der österreichischen Gesellschaft für politische Bildung von mehreren Anbietern angeboten. Ein Argumentationstraining gegen Stammtischparolen soll Zivilcourage fördern und zu engagiertem Handeln im Alltag ermutigen. Im Seminar werden Gegenpositionen zu Stammtischparolen gesucht und diskutiert. Geübt wird, die eigene Position – auch gegen Widerstände – zu vertreten.

In einem dreitägigen Seminar werden Inhalt, Methode und Praxis des Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen vermittelt. Die TeilnehmerInnen nehmen zunächst selbst an dem Training teil, um die Zielsetzung zu erleben. In einem zweiten Teil werden konkrete Anleitungen zur Durchführung von Trainings vermittelt. Die österreichische Gesellschaft für Politische Bildung bildet TrainerInnen aus. Kurse werden bei verschiedenen Bildungsanbietern angeboten. Eine Liste an Terminen sowie ausgebildeten TrainerInnen findet sich unter <http://www.politischebildung.at/>

Angebote der Parteiakademien

Durch das 1972 beschlossene "Bundesgesetz über die Förderung staatsbürgerlicher Bildungsarbeit im Bereich der politischen Parteien sowie der Publizistik" wird die Arbeit der österreichischen Parteiakademien geregelt. 1973 folgte die Gründung des Dr.-K.-Renner-Instituts (SPÖ), der Politischen Akademie (ÖVP) und des Freiheitlichen Bildungswerks (FPÖ). 1987 folgte die Grüne Bildungswerkstatt sowie 2006 die Zukunftsakademie Österreichs (BZÖ). Die Parteiakademien sollen die politische und kulturelle Bildung durch Schulungen, Seminare, Vorträge, Publikationen usw. fördern.

Renner Institut (SPÖ)

Das Renner Institut führt in diesem Zusammenhang Lehrgänge für ihre Parteifunktionäre durch (siehe www.renner-institut.at)

Lehrgang für Politikassistenten

Der Lehrgang für Politikassistenten richtet sich an hauptamtliche Funktionäre. Vermittelt werden soll „Konkretes, unmittelbar anwendbares Fachwissen, praktische Erfahrungen aus der strategischen Arbeit, praxisnahe Beispiele sowie Reflexion zu persönlichen Fragestellungen“. Die Inhalte setzen an den Ebenen Systemkompetenz, Grundlagen der Gruppendynamik, System – Gruppe, System Politik – Merkmale und Spielregeln, Politische Abläufe und Entscheidungsprozesse und Herausforderungen im Kontext Politik an.

Inhaltlich vermittelt werden sollen...

- Moderation – Sitzungsführung – Präsentation, Verhandlungstechnik, Grundlagen der politischen Kommunikation, Aufbereiten von Inhalten: Erstellung von Dossiers, Redebeiträgen, ...
- Persönliche Entwicklungsfelder, Handlungsspielräume sichtbar machen und aktiv wahrnehmen, Balance im Spannungsfeld Beruf – Politik – Privat, Auseinandersetzung mit dem Thema Loyalität, Umgang mit Widersprüchen

Lehrgang Politische Kommunikation

Der viersemestrige Universitätslehrgang „Politische Kommunikation“ wird gemeinsam mit der Donauuniversität Krems und plaiknerpublic medienarbeit durchgeführt und bietet eine Fortbildung zu den Themenbereichen Politik und Medien, Funktionsweisen von Massenmedien, journalistische Praxis, politische Medienwirkungen, Medientraining und politische Öffentlichkeitsarbeit.

Akademie der Jugend

Der Lehrgang Akademie der Jugend „Durchstarten! Tools für die politische Arbeit“ wird MitarbeiterInnen der Jugendorganisationen angeboten und ist modular aufgebaut:

- Modul 1: Arbeiten im Team, Führungsaufgaben, Reflexion von Verantwortung und Verbindlichkeit, Grundlagen der Organisationsentwicklung.
- Modul 2 Grundlagen des Projektmanagements, Präsentationstechnik, Strategische Planung in der Politik, Motivations- und Kreativtechniken.
- Modul 3 Öffentlichkeitsarbeit, Aktionismus, Botschaften und Bilder entwickeln und setzen.

Frauenakademie

Dieser Lehrgang für Frauen beinhaltet vier Module.

- Modul 1 Ich als Politikerin: Persönliche Motivation und Zielsetzungen, Innerparteiliche Betätigungsfelder, Eigene Handlungsmöglichkeiten abstecken
- Modul 2 Frauen machen Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart, Frauen in der Sozialdemokratie, Frauenbiografien
- Modul 3 Politik gestaltet: Macht - Staat – Geschlecht, Sozialpolitik - Grundsätze, Ausgestaltung, Frauenperspektive, Strategien in der Frauenpolitik
- Modul 4 Ich mache Politik: Erfolg in der politischen Arbeit, Ein Projekt entwickeln, planen und umsetzen, Selbstbewusstsein, Sympathie und Kompetenz ausstrahlen

Politische Akademie (ÖVP)

Die politische Akademie der ÖVP bietet vor allem eintägige Seminare zu verschiedensten Themen an (siehe <http://modernpolitics.at>). Eine thematische Auswahl aus dem Programm:

- Grundsätze und Ideologien
- Politische Rhetorik und Kommunikation
- Finanzielles
- Spezialseminare
- Besondere „Bildungsoffensiven“ werden für Frauen, Jugendliche, KommunalpolitikerInnen und besondere Zielgruppen angeboten.

FPÖ-Bildungsinstitut

Das FPÖ Bildungsinstitut (Siehe www.fpoebildungsinstitut.at) bietet Termin- und Rufseminare aus folgenden Themenblöcken an:

- Ideen- und Parteigeschichte, Programmatik der FPÖ (eintägige Veranstaltungen)
- Staatsbürgerliche Grundlagen, mit Schwerpunkt Kritik an der EU (eintägig bzw. dreitägig)
- Menschenrechte, Geschlechterpolitik, Volkswirtschaftslehre und Schwerpunkt auf Islamkritik und Globalisierung (ein-, zwei- bzw. dreitägig)
- Kommunikation, Rhetorik, Argumentationstraining („Dialektik“, vor allem zweitägig)
- Gruppendynamik und Motivation (zweitägig)
- Umgang mit BürgerInnen (Kommunikationssituationen, eintägig)
- Ortsgruppenmanagement (eintägig)
- Umgang mit Medien (eintägig bzw. dreitägig)
- Selbstmanagement (zweitägig)

Grüne Bildungswerkstatt

Die Grüne Bildungswerkstatt (siehe www.gbww.at) hat ein sehr föderal strukturiertes Programm ihrer zehn Landesorganisationen (9 Bundesländer und Minderheiten). Daher konzentriert sich der folgende Themenüberblick auf das Programm in Wien. Dieses unterteilt sich im Frühjahr 2009 in folgende Werkstattgespräche, Workshops & Lehrgänge sowie Angebote für Bezirksgruppen.

- Werkstattgespräche, Workshops & Lehrgänge
- Angebote für Bezirksgruppen, wie Zeitungsgestaltung, Designworkshop, Liederabende, Schreibwerkstätten, etc.
- Diskussionsveranstaltungen zu verschiedenen aktuellen politischen Themen
- Bildungsreisen und Wanderungen.
- Einmal jährlich findet eine bundesweite Sommerakademie sowie in Wien eine Frühlings- bzw. Herbstakademie statt.

Zukunftsakademie (BZÖ)

Laut Homepage (siehe www.zukunftsakademie-bzoe.at) bietet die BZÖ-Zukunftsakademie Seminare zu folgenden Themen an:

- Kommunikation und Rhetorik
- Presse
- Politik Grundlagen
- Frauenseminare
- EDV Grundseminare
- Wer sind Wir
- Jugendseminare
- Organisation und Wahlkampf
- Landwirtschaftsseminar
- Argumentationstraining

Universitäten (Lehrgänge, Studium, Postgradual)

Bakk./Master der Politikwissenschaften (Wien, Innsbruck, Salzburg)

In Österreich ist es in drei Universitäten möglich Politikwissenschaften als Bachelor of Arts sowie im Masterstudium zu studieren: Universität Wien, Innsbruck und Salzburg. Anbei finden sich exemplarisch die Studieninhalte in Wien:

Bachelorstudium

Ziel ist die Vermittlung

- fundierter Kenntnisse der Grundlagen, Kernbereiche und Methoden der Politikwissenschaft;
- der Fähigkeiten zur systematischen und kritischen Analyse von politischen Prozessen, Institutionen und Organisationen und zur Analyse von Implementierung politischer Entscheidungen;
- kommunikativer und sozialer Kompetenzen, einschließlich der Fähigkeit zur selbständigen und teamorientierten Arbeitsweise sowie zu zielstrebigem und langfristiger Bearbeitung von Problemen;

Inhalt:

- Grundzüge der Sozialwissenschaften (15 ECTS-Punkte)
- Einführung in das sozialwissenschaftliche Arbeiten (15 ECTS-Punkte)
- Historische Grundlagen der Politikwissenschaft (4 ECTS-Punkte)
- Quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung (12 ECTS-Punkte)
- Theoriegeschichte und Theoriedebatte (9 ECTS-Punkte)
- Das politische System Österreichs und die EU (9 ECTS-Punkte)
- Vergleichende Analyse von Politik (9 ECTS-Punkte)
- Internationale Politik (9 ECTS-Punkte)
- Spezialisierungsmodule (26 ECTS-Punkte): Politische Theorien und Theorieforschung, Internationale Politik und Entwicklung, Europäische Union und Europäisierung, Österreichische Politik, Staatstätigkeit, Policy- und Governance- Analysen, Geschlecht und Politik, Osteuropastudien, Kultur und Politik
- Praxismodule: Medien und Politische Bildung, Politische Institutionen, Politikberatung und Umfrageforschung, Praktikum
- Bachelormodul (12 ECTS-Punkte)

Masterstudium:

Ziel ist die Vertiefung der Theorien und Methoden des Faches Politikwissenschaft, sowie deren Entwicklung und Anwendung in der Praxis;

Inhalt:

- Politikwissenschaftliche Grundlagen (8 ECTS)
- Politikwissenschaftliche Methoden (8 ECTS)
- Forschungspraktikum (12 ECTS)
- Wahlmodulgruppe Spezialisierung (44 ECTS-Punkte): Politische Theorien und Theorienforschung (22 ECTS), Internationale Politik und Entwicklung (22 ECTS), EU und Europäisierung (22 ECTS), Österreichische Politik (22 ECTS), Staatstätigkeit, Policy- und Governanceanalysen (22 ECTS), Geschlecht und Politik (22 ECTS), Osteuropastudien (22 ECTS), Kultur und Politik (22 ECTS)
- Wahlmodule (16 ECTS-Punkte)
- Masterseminar und Masterarbeit (32 ECTS-Punkte)

Universitätslehrgänge

Akademische/r Politische/r Bildner/in (Krems)

Im Wintersemester 1983/1984 startete der Hochschullehrgang „Politische Bildung“ für LehrerInnen am Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) in Wien.

Unter der Leitung von Peter Filzmaier wurde aus dem Hochschullehrgang 1998 ein Universitätslehrgang, der damals mit dem akademischen Grad Master of Advanced Studies, nunmehr mit dem Master of Science abschließt. Seit Oktober 2005 wird der Universitätslehrgang gemeinsam von den Universitäten Klagenfurt und Krems getragen (Klepp/ Rippitsch 2008).

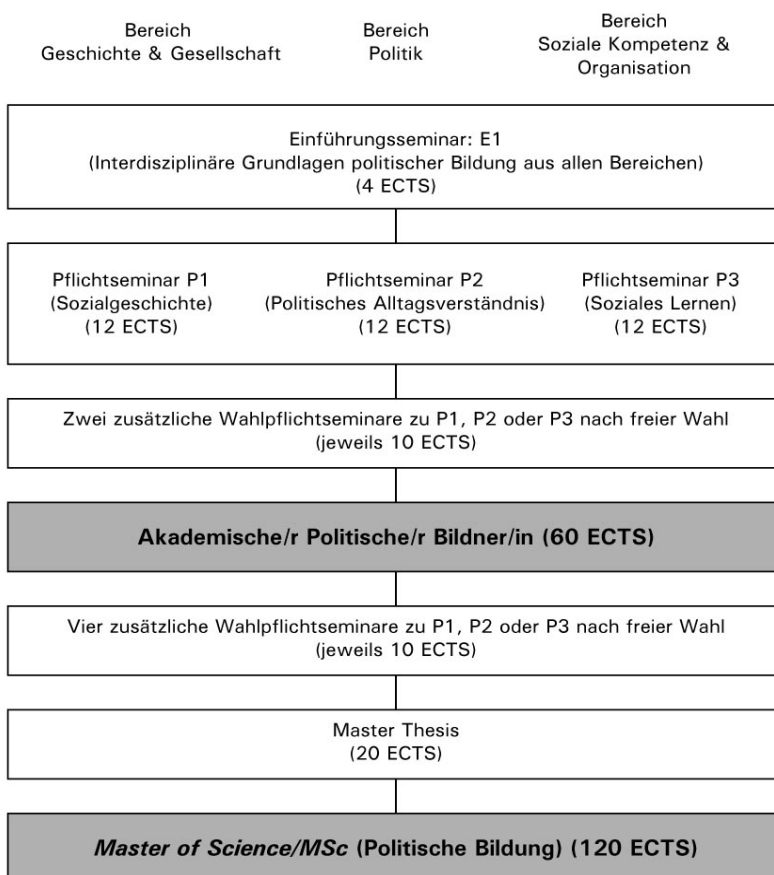


Abbildung 10: Studienplan Donauuniversität Krems
(Quelle: <http://www.donau-uni.ac.at>)

Universitätslehrgang Politische Bildung (Vorarlberger Bildungszentrum)

Die Geisteswissenschaftliche Fakultät der Paris Lodron-Universität Salzburg begann in Kooperation mit dem Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung Schloss Hofen, einer Einrichtung der ARGE Bildungshäuser in Vorarlberg, im Sommersemester 2000 einen Universitätslehrgang Politische Bildung. Ziel sind die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Einsichten in Politik, öffentliche Verwaltung, Medien, Schule, Erwachsenenbildung. Der berufsbegleitende Universitätslehrgang umfasst ein Curriculum von vier Semestern, die Seminare finden in Vorarlberg statt.

Inhalte:

- Grundelemente des österreichischen politischen Systems (4 SWS)
- Österreichische Zeitgeschichte (4 SWS)
- Massenmedien in Österreich (4 SWS)
- Wirtschaft und Wirtschaftspolitik in Österreich (4 SWS)
- Österreich in der internationalen Politik: Kalter Krieg, Neutralität, EU-Mitgliedschaft (4 SWS)
- Nord-Süd-Konflikt und Österreich (4 SWS)
- Vergleichende Politik: Europa und USA (4 SWS)
- Normen, Werte, geistige und weltanschauliche Grundlagen der Demokratie (4 SWS)
- Wissenschaftliche Exkursion (4 SWS)

Abgeschlossen wird die Ausbildung mit „Akademische(r) Politische(r) Bildner(in)“.

Hochschullehrgang „Politische Bildung“

Mit Beginn des Wintersemesters 2009/10 startet auch die Pädagogische Hochschule Oberösterreich einen fünfsemestrigen, berufsbegleitenden Hochschullehrgang „Politische Bildung“ für LehrerInnen.

Universitätslehrgang für Frieden, Entwicklung, Sicherheit und Internationale Konflikttransformation

(Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation). Im Jahr 2001 entstand auf Initiative des Landes Tirol und in Kooperation der Universität Innsbruck mit Castellón (Spanien) der heutige Masterlehrgang. Orientiert an den UNESCO Prinzipien des „Manifesto for a Culture of Peace“ führt der viersemestrige Lehrgang in Fragen der Konflikttransformation, auf Basis von Gewaltlosigkeit, Empathie und Kreativität ein. Veranstaltungsort ist das Bildungsinstitut Grillhof bei Innsbruck, eine Einrichtung der ARGE Bildungshäuser.

Die Übersicht über Angebote politischer Bildung für Erwachsene zeigt eine große Vielfalt. Von Angeboten, die sich sehr stark auf den engen Bereich der Politik beziehen, wie der „politischen Basisbildung“, der „Gewerkschaftsschule“ oder den akademischen Lehrgängen zu Themen, die sich näher am Bereich der Gemeinwesenarbeit oder Regionalentwicklung positionieren, wie die Ausbildung zum/ zur LA21-BegleiterIn, bis hin zu Angeboten zur Reflexion gesellschaftlicher Prozesse und Empowerment der TeilnehmerInnen, wie die Angebote der katholischen Sozialakademie und des „Haus der Frauen“. Schließlich findet sich diese breite Palette auch in den Parteiakademien wieder, die in erster Linie den Parteien dazu dienen ihre eigenen AktivistInnen und Mitglieder weiterzubilden.

Organisatorisch finden sich Angebote, die von den Einrichtungen selbst geplant und getragen werden, eingemietete Veranstaltungen sowie Kooperationen mit der österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. Besonders interessant erscheinen die Angebote die in einer Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten werden.

Inhaltlich finden wir in den Angeboten Aspekte, die sich auch in den anderen Quellen finden lassen: Vom Wissen über politische Systeme und Prozesse, Fragen der sozialen Ungleichheiten und Gerechtigkeiten, Gender, Ökonomie, Recht, Ökologie, ... hin zu Fertigkeiten des politischen und bürgerschaftlichen Lebens, von der aktiven Beteiligung am öffentlichen Leben bis hin zu Projektmanagement und Prozessbegleitung, Verhandlungs- und Präsentationstechniken, Öffentlichkeitsarbeit, ... In diesen Spannungsfeldern sollte sich auch eine Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ einordnen lassen, wobei die thematische Breite und Vielfalt weitestgehend offen bleiben soll.

BÜRGERINNENKOMPETENZ / POLITISCHE BILDUNG AUS WISSENSCHAFTLICH-THEORETISCHER SICHT

Eine wichtige Ressource zur Erstellung einer Qualifikation stellt der aktuelle Stand der wissenschaftlich-theoretischen Diskussion dar. Um eine zukunftsfähige Qualifikation zu erstellen, genügt es nicht ausschließlich auf bisherigen Erfahrungen aufzubauen, sondern müssen auch neue, innovative Impulse aus der Forschung einfließen. Erste Aspekte aus diesem Bereich sind bereits in die Fragestellung der Breite der Qualifikation eingeflossen, die wir hier analytisch von diesem Teil getrennt haben. In der praktischen Diskussion fließen diese Aspekte jedoch ineinander über.

In diesem Schritt gilt es Aspekte der wissenschaftlichen Forschung zum Begriff BürgerInnenkompetenz einzuholen. Dabei wird versucht über einige Beispiele eine inhaltliche Bestimmung dessen zu finden, was unter „BürgerInnenkompetenz“ verstanden werden kann und welche Lernziele erfüllt werden sollten.

Sprechen wir von BürgerInnenkompetenz, meinen wir natürlich immer Politische Bildung im Sinne der Definition von Politik als der „Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften“ (Sander 2008: 66). In der politischen Bildung wird die Frage nach dem **zoon politikon** gestellt, der Verfasstheit des Einzelnen im Sozialgefüge, also der Frage nach der politischen Identität „als politisch denkendes und handelndes Wesen“ (Ackermann 1999).

Aus der **Perspektive des Individuums** geht es dabei um die Durchsetzung der Identität sowie der eigenen Meinungen und Interessen. Demzufolge soll „**Politische Bildung (...) als Minimalziel den reflektierten Zuschauer, als eigentliches Ziel aber den interventionsfähigen Bürger anstreben**“ (Detjen 2000).

Aus **gesellschaftlicher Perspektive** geht es um die Durchsetzung und Verankerung demokratischer Prinzipien. In diesem Spannungsfeld versteht sich auch die Definition des **Europarats** zur demokratiepolitischen Bildung:

„demokratiepolitische Bildung [legt] das **Hauptaugenmerk auf individuelle Erfahrungen** und auf praktische Zugänge, die dazu geeignet sind, **das Zusammenleben in der Gemeinschaft zu fördern**. Es geht um zwischenmenschliche Beziehungen, um die Entwicklung individueller und kollektiver Identitäten, um die Bedingungen des Zusammenlebens, um nur einige Punkte zu nennen.

Ein Hauptziel der demokratiepolitischen Bildung ist die **Förderung einer Kultur der Demokratie und der Menschenrechte**, die jede/n Einzelne/n befähigt, am kollektiven Vorhaben Gemeinschaften zu entwickeln, mitzuwirken. Das primäre Anliegen ist daher die Stärkung des sozialen Zusammenhalts, des gegenseitigen Verständnisses und der Solidarität.

Als Bildungsinitiative **richtet sich** demokratiepolitische Bildung **an alle Menschen**, unabhängig von deren Alter und deren Rolle in der Gesellschaft. Sie geht damit weit über den schulischen Bereich hinaus, innerhalb dessen sie häufig ihre erste Anwendung findet.

Demokratiepolitische Bildung ist ein **Prozess lebensbegleitenden Lernens**, der die folgenden Ziele verfolgt: Partizipation, Partnerschaft, sozialen Zusammenhalt, Zugang, Fairness, Verantwortlichkeit, Solidarität.

Daher umfasst demokratiepolitische Bildung Praktiken und Aktivitäten, die sich im Zuge einer Bottom-Up-Methode entwickelt haben. Sie zielt darauf ab, **SchülerInnen, Jugendliche und Erwachsene zu befähigen, aktiv und verantwortungsbewusst bei den Entscheidungsfindungsprozessen in ihrem Umfeld mitzuwirken**. Partizipation ist der Schlüssel zur Förderung und Stärkung einer demokratischen Kultur, die auf dem Bewusstsein gemeinsamer Grundwerte, wie Menschenrechte und -freiheiten, Gleichheit in Verschiedenheit (Minderheitenrechte) und Rechtsstaatlichkeit, sowie dem Engagement für diese Werte beruht.

Ihr Hauptziel ist es, Möglichkeiten zu schaffen, ein Leben lang **Wissen, Werte und Fähigkeiten zu erwerben, anzuwenden und zu verbreiten**, die im Zusammenhang mit demokratischen Grundsätzen und Vorgehensweisen innerhalb verschiedenster formaler und nicht-formaler Lehr- und Lernumgebungen stehen.“

(Quelle: Karen O’Shea: A Glossary of terms for Education for Democratic Citizenship / Glossar zur demokratiepolitischen Bildung, Council of Europe DGIV/EDU/CIT (2003) 29 / Wien (BMBWK) 2004)

Besonders zwei Papiere von der politischen Bildung tauchen in vielen Beschreibungen der Politischen Bildung als wegweisende auf: Der **Beutelsbacher Konsens** von 1976 sowie der **Darmstädter Appell** von 1995. Vor allem die Einhaltung des Ersteren gehört mittlerweile zum Selbstverständnis der politischen Bildung:

Beutelsbacher Konsens:

Als Ergebnis einer Tagung im Herbst 1976 wurden Minimalbedingungen für Politische Bildung festgelegt. Dazu zählen vor allem die drei Prinzipien:

- *Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot:* Lehrende dürfen Lernenden nicht ihre Meinung aufzwingen, sondern Lernende sollen sich eine eigene Meinung bilden können.
- *Kontroversität bzw. Ausgewogenheit:* Der Lehrende muss ein Thema kontrovers darstellen und diskutieren, wenn es in der Öffentlichkeit kontrovers erscheint.
- *Lernerorientierung:* Politische Bildung muss Lernende in die Lage versetzen, die politische Situation der Gesellschaft und ihre eigene Position zu analysieren und daraus für sich Konsequenzen zu ziehen. (Vgl. Sander 2007:18; Wehling 199f.:1977)

Im sogenannten **Darmstädter Appell von 1995** wird als „Ziel politischer Bildungsarbeit (...) die Befähigung der Schüler zur Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle in der Demokratie sein“. Dazu bedarf es eines Wissens „über das Gesellschafts- und vor allem das politische System und seine Institutionen, über den Ablauf politischer Prozesse und die dabei geltenden Regeln“, „bestimmte Einstellungen und Verhaltensdispositionen“ sowie „Fähigkeiten wie Handlungs- und Gestaltungs-kompetenz zur Nutzung von Partizipationschancen“ und eine „auf Politik bezogene Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit“ (Detjen 2000)

Wissen „über das Gesellschafts- und vor allem das politische System und seine Institutionen, über den Ablauf politischer Prozesse und die dabei geltenden Regeln“	bestimmte Einstellungen und Verhaltensdispositionen	Fähigkeiten wie Handlungs- und Gestaltungs-kompetenz zur Nutzung von Partizipationschancen“ und eine „auf Politik bezogene Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit
---	---	---

Tabelle 5: Darmstädter Appell (1995)

In diesem Sinn argumentieren zahlreiche Ansätze das Minimalziel politischer Bildung als die Fähigkeit die Rechte als BürgerIn aktiv nutzen zu können. In diesem Zusammenhang spricht auch **Michael May** von einer politisch-demokratischen Kompetenz, als „eine für die Bewältigungen der Anforderungen des demokratischen Systems notwendige individuelle Disposition“ (May 2007:16). Ebenfalls in diese Richtung argumentiert das **Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung**, das für die österreichischen Lehrpläne der Sekundarstufe I entwickelt wurde. Hier gilt es als Aufgabe der politischen Bildung in der Pflichtschule, „jene Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen [den SchülerInnen, Anm.] erlauben, selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen“ um „mündige, wahlberechtigte österreichische StaatsbürgerInnen“ zu werden (Krammer 2008: 5).

Für **Dolf Sternberger** entfaltet sich die „bürgerschaftliche Kompetenz“ in **kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen**:

Kognitive Kompetenz	Prozedurale Kompetenz	Habituelle Kompetenz
Wissen über aktuelle politische Entscheidungen, die institutionelle Ordnung, über funktionale Zusammenhänge bis hin zu weltpolitischen und weltwirtschaftlichen Abhängigkeiten.	Kenntnisse und Fertigkeiten um politische Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen wahrnehmen zu können (unter anderem über administrative Zuständigkeiten, rechtliche Verfahren sowie strategische Fähigkeiten zur Verwirklichung der Ziele).	Handlungsmotivierende Einstellungen zur Bestandserhaltung des Gemeinwesens. (u.a. Rechtsgehorsam, Bereitschaft zur Verteidigung des Gemeinwesens, Fairness und Toleranz in weltanschaulichen Angelegenheiten, Partizipation, sozialer Gerechtigkeits-sinn und Solidarität aus).

Tabelle 6 Bürgerschaftliche Kompetenz nach Sternberger (siehe Detjen 2000)

Der Geschäftsführer der Politischen Bildung der **Evangelischen Akademien in Deutschland e.v. Wolfgang Beer** definiert sieben grundlegende **Standards** politischer Bildung:

- Politische Bildung zielt auf die demokratische Gestaltung der Gesellschaft
- Politische Bildung ist plural
- Politische Bildung bezieht sich auf das Individuum
- Politische Bildung ist autonom
- Politische Bildung zielt auf politische Urteilsbildung und politisches Handeln
- Politische Bildung ist dialogisch, diskursiv und kontrovers
- Politische Bildung fördert Orientierungskompetenz (vgl. Beer 2008: 262f.)

Daraus leitet er acht **Fähigkeiten** ab, die sich als Lernziele politischer Bildung verstehen lassen können:

1. Die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Unsicherheiten, Paradoxien und Ungleichzeitigkeiten im Sinne einer offensiven Annahme der Situation (...)
2. Die Flexibilität, sich auf neue Situationen einzustellen und einlassen zu können (...) als (...) aktive Gestaltung auf der Basis eigener Interessen- und Wertekontexte.
3. Die Fähigkeit zum Kontextwechsel (...)
4. Dialogische Aufmerksamkeit und Konfliktfähigkeit (...)
5. Die Empathie, sich in andere Menschen, Situationen und Betroffenen hineinzuversetzen (...)
6. Die Fähigkeit, unterschiedliche Reichweiten und Spannungsfelder zwischen globalen und lokal-regionalen Kontexten aufeinander zu beziehen und die daraus resultierende Spannung auszuhalten.

7. Die Fähigkeit zu interdisziplinärem Denken, Kommunizieren und Handeln (...)
8. Die Fähigkeit, Verantwortung für zukünftige Generationen mit zu übernehmen, indem die Zukunftsfähigkeit eigenen Handelns und eigener Urteile mit reflektiert und einbezogen wird.
(Beer 2008: 264f.)

In den letzten Jahren wurde vor allem in Deutschland eine Debatte darüber geführt, ob Politische Bildung in erster Linie **Inhalte oder Kompetenzen** vermitteln soll. Polemisch heißt es dazu im Editorial der Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“:

„Wie es allgemein heißt, findet seit einiger Zeit eine pädagogische Umorientierung statt – weg von den Stoffen und hin zu den Kompetenzen, damit der Nachwuchs nicht mit theoretischem Schulwissen befrachtet ins Leben tritt und sich erst mühsam mit den praktischen Anforderungen vertraut machen muss, sondern gleich kompetent alle Chancen und Herausforderungen der globalisierten Marktwirtschaft ergreift, um daran lebenslanglich & selbst gesteuert zu lernen, was man für den Ernst des Lebens wirklich braucht“ (Schillo 2008: 243, vgl. auch Hufer 2008).

Dahinter steckt auf der einen Seite die **Befürchtung einer Instrumentalisierung** (politischer) Bildung ausschließlich an der Nachfrage des Arbeitsmarkts. Die andere Seite in der Debatte kritisiert dagegen die Kanonisierung der Inhalte einer kategorialen Politikdidaktik (vgl. Sander 2008: 79ff.). Dabei stellt sie die ebenso berechtigte Frage nach der Legitimität einer allgemein gültigen Zuordnung und Begrenzung politdidaktischer Inhalte. Es ist an dieser Stelle nicht der Ort, die Debatte weiterzuführen, dennoch sollten einige Punkte festgelegt werden, die einen möglichen Kompromiss darstellen:

- Beide Positionen stehen vor dem Problem, dass es eine Instanz geben muss, der/die letztlich die durchgeführten Inhalte auswählt.
- Anbietern der Erwachsenenbildung muss und wird es freigestellt bleiben, diejenigen Inhalte zu definieren und anzubieten die ihnen als zweckmäßig erscheinen. TeilnehmerInnen der Veranstaltungen müssen diese Inhalte und dahinterstehenden Positionen jedoch transparent gemacht werden und, im Falle einer Zuordnung zum NQR, eine Gewährleistung bekommen, dass bestimmte Qualitätsstandards eingehalten werden und grundlegende Positionen, im Sinne der Demokratie, der Menschenrechte, der Gleichstellung der Geschlechter, Minderheiten, sozialer Gruppen etc., eingehalten werden.
- Angebote der politischen Bildung, solange sie nicht als solche definiert sind, dürfen nicht dahingehend geplant werden, dass sich ihre Lernziele ausschließlich an den Anforderungen des Arbeitsmarkts orientieren. Gleichzeitig muss es jedoch, vor allem Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen, möglich sein ihre Lernergebnisse auch am Arbeitsmarkt nutzen und nachweisen zu können.

Schlussfolgerungen

Die wissenschaftliche Diskussion gibt uns eine Reihe interessanter Inputs zur Qualifikationserstellung. Wichtig erscheint die Unterscheidung der Interessenslage des Individuums zum zoon politikon und der Gesellschaft zur Verankerung demokratischer Prinzipien. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch die große Bedeutung des Beutelsbacher Konsens (Indoktrinationsverbot, Ausgewogenheit, LernerInnenorientierung).

Die Ziele politischer Bildung werden von verschiedenen VertreterInnen eingeteilt in Bereiche des Wissens (auch „kognitive Kompetenz“), Einstellungen (auch „habituelle Kompetenz“) und Fertigkeiten (auch

„prozedurale Kompetenz“) und liegen damit sehr nahe an den Unterteilungen der EU-Schlüsselkompetenzen. Neben der Kompetenzorientierung werden auch inhaltliche Standards genannt, die Politische Bildung jedenfalls einzuhalten hat. In dieser **Verbindung – inhaltliche Standards und Kompetenzorientierung – könnte ein Schlüssel zur Lösung des aktuellen Konflikts in der Debatte zwischen den VertreterInnen politischer Didaktik liegen.**

Das bisher Gesagte zusammengefasst muss eine Qualifikation „BürgerInnenkompetenz/ Politische Bildung“

- qualitative Mindeststandards erreichen, indem sie sich an demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit orientiert
- die Heterogenität der Demokratie leben und für Personengruppen verschiedenster weltanschaulicher Lager, Konfessionen und Milieus anwendbar sein
- nachhaltig ausgerichtet sein und daher auch dynamisch auf ein verändertes Umfeld reagieren können.

Politische Bildung in der Demokratie hat den Zweck den BürgerInnen „die gemeinsamen Angelegenheiten als ihre eigenen zugänglich zu machen und sie darin zu unterstützen, ihre politische Freiheit zu leben und am öffentlichen Leben teilzunehmen“ (Sander 2008: 9). Es geht also um die Befähigung der BürgerInnen, Mitverantwortung für die gemeinsamen Angelegenheiten zu übernehmen. Analog zum Kompetenzmodell Politische Bildung für den schulischen Sektor können wir sagen: Die TeilnehmerInnen „sollen durch Politische Bildung in die Lage versetzt werden, jene Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen erlauben, selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen“ (Krammer 2008: 5).

Politische Bildung gibt jedoch nicht vor, aus welchen Anlässen und in welchen Umfang sie sich politisch engagieren sollen, aber sie befähigt die Menschen zur politischen Partizipation. Lernende sollen nicht Objekte der Belehrung sein, sondern dabei unterstützt werden als Souverän eigene politische Entscheidungen zu treffen und Politik beurteilen zu können. So ist auch die Entscheidung nicht an einer Wahl teilzunehmen eine politische, solange sie als solche bewusst gesetzt wird.

Ein solches Kompetenzmodell könnte nun mit einem bestimmten Wissensfundament ausgestattet werden um zu einer Qualifikation zu werden. Die geforderten Kenntnisse sollten in erster Linie dazu dienen, den/die LernendeN zu selbstständigen politischen Denken und Handeln zu ermutigen. **Ziel ist ein reflektiertes und (selbst-)reflexives politisches Denken und Handeln.**

Dies steht auch im Einklang mit der Leitlinie der Kompetenzorientierung in der österreichischen Strategie für Lebenslanges Lernen, in der die Befähigung zu selbstbestimmten Lernprozessen gefordert wird, „weil das Aneignen von Wissen auf Vorrat weniger denn je funktioniert“ (BMUKK 2008: 75). Lernende sollen sich selbst entwicklungsorientierte Ziele setzen und diese konsequent verfolgen, Verantwortung übernehmen und das eigene Leben aktiv gestalten (vgl. BMUKK 2008: 64), Alternativen abwägen, Entscheidungen abwägen, diese bewusst treffen und deren Konsequenzen reflektieren (vgl. BMUKK 2008: 70). Schließlich sollen die Menschen dazu befähigt werden, ihr Potenzial an Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten kontinuierlich auszubauen, um am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben als aktive und mündige Bürger/innen teilhaben zu können“ (BMUKK 2008: 79).

POLITISCHE BILDUNG IN SCHULISCHEN LEHRPLÄNEN

Ein Ziel des NQR ist die Vergleichbarkeit verschiedener Qualifikationen. Ein nicht unwesentlicher Bestandteil dessen, ist die potentielle Anschlussfähigkeit an schulische Lehrpläne. Darüber hinaus sind schulische Curricula als historisch gewachsen und politisch-rechtlich legitimiert, wichtige Informationsquellen zur Bestimmung einer Qualifikation.

Die Anfänge der Politischen Bildung in den Schulen der Zweiten Republik finden sich im „Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung“ aus dem Jahr 1949. Das Schulorganisationsgesetz (SchOG) vom 25. Juli 1962 brachte im § 2 Pkt. 1, dem so genannten Zielparagraphen, neue inhaltliche Zielsetzungen, die noch heute gesetzlich verbindlicher Ausgangspunkt für alle Bemühungen um eine staatsbürgerliche und politische Erziehung im schulischen Bereich sind. Am 11. April 1978 wurde schließlich ein Grundsatzterlass „Politische Bildung in den Schulen“ vom damaligen Unterrichtsminister Dr. Fred Sinowatz unterzeichnet (Vgl. Wolf/Steininger 1998). Darin wird festgelegt, dass politische Bildung eine Voraussetzung

„sowohl für die persönliche Entfaltung des einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen [ist]. Sie ist in einer Zeit, die durch zunehmende Kompliziertheit in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist, ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie. Wesentliche Anliegen der Politischen Bildung sind die Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist.“

Explizit erwähnt werden dabei die Vermittlung eines Demokratieverständnisses, die Frage legitimer Herrschaft und Autorität sowie die Grundwerte „Friede, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit“. Entsprechend ist Politische Bildung „Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten, Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln (vgl. Politische Bildung in den Schulen GZ 33.464/6-19a/78 - Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94).

Kompetenzmodell Politische Bildung

Politische Bildung hat 2008 eine Aufwertung innerhalb der Schullehrpläne gefunden. Dies liegt unter anderem an der Novelle des B-VG, BGBl. I Nr. 27/2007, indem das aktive Wahlalter von 18 auf 16 Jahren herabgesetzt wurde. Aus diesem Grund wurde der Pflichtgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ im Rahmen einer Novelle zum Schulunterrichtsgesetz (BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008) in den Lehrplänen der Volksschuloberstufen, der Sonderschulen, Hauptschulen und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule (AHS), analog zur AHS-Oberstufe, gesetzlich verankert.

Die neuen Lehrpläne stehen in Bezug zum „**Kompetenzmodell Politische Bildung**“, dass im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur von einer Kommission aus VertreterInnen der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten ausgearbeitet wurde (siehe Krammer et al. 2008; Krammer 2008). Dabei sollten Jugendliche in die Lage versetzt werden im Sinne eines „reflektierten und (selbstreflexiven) politischen Denkens und Handelns“ politisches Denken selbstständig zu entwickeln und aufzubauen, „sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen“ (Krammer 2008: 5).

Das Kompetenzmodell beschreibt dazu

- vier Kompetenzfelder: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz. Eingebettet sind diese in ein anlassbezogenes Arbeitswissen (Siehe Abbildung 11).
- die Graduierungen: Elementare politische Mündigkeit (bis zur 6. Schulstufe), politische Mündigkeit (ab der 8. Schulstufe/ Ende der Schulpflicht), weiterführende politische Mündigkeit (11.-13. Schulstufe), sowie die
- Definition von „Bildungskorridoren“ als Detaillierung der Lernentwicklungsprozesse im Rahmen der Graduierung.

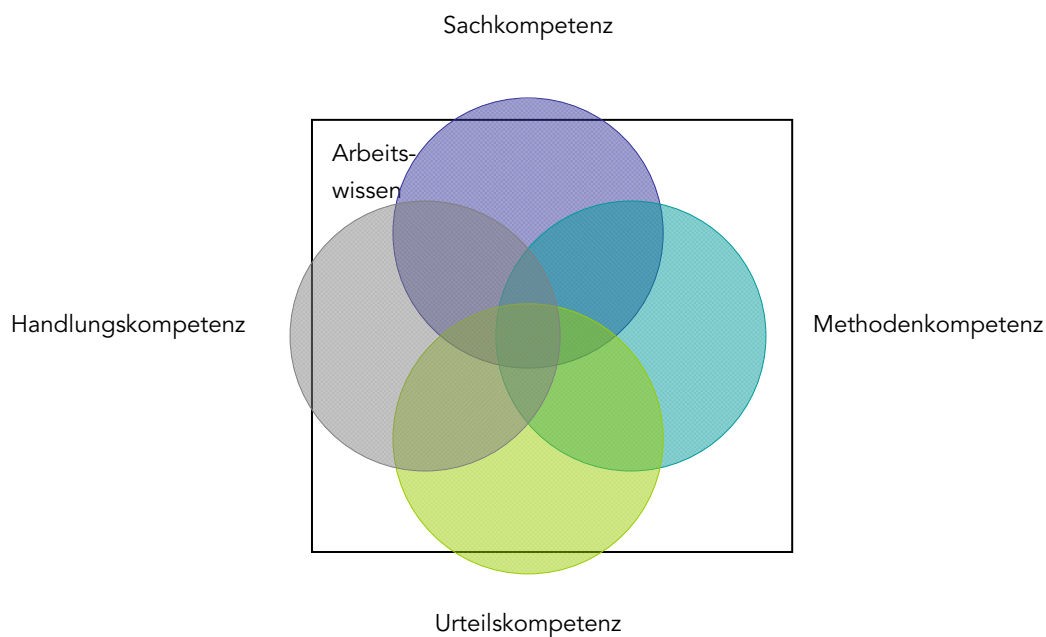


Abbildung 11: Kompetenzmodell Politische Bildung

Politische Sachkompetenz:

Politische Sachkompetenz meint nicht so sehr einen bestimmten kognitiven Wissensbestand. Lernende sollen dazu befähigt werden **politische Begriffe, Kategorien und Konzepte** zu erfassen und in konkrete kulturelle und historische Zusammenhänge einbetten zu können. Verwandt ist die historische Orientierungskompetenz, die ein besseres Verständnis von Gegenwartsphänomenen und zukünftigen Herausforderungen durch historische Schlüsse ermöglichen soll.

Das Kompetenzmodell lehnt sich dabei an das **Modell der politischen Basiskonzepte (key-concepts)** von **Wolfgang Sander** an. Dieses benennt die Grundbegriffe Macht, System, Recht, Öffentlichkeit, Gemeinwohl, Knappheit, an Hand denen politische Sachverhalte strukturiert und eingeordnet werden können (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, vgl. Kühberger 2008, Sander 2007). Sander geht davon aus, dass bereits kleine Kinder mit Beispielen zu diesen Begriffen umgehen können. Durch Politische Bildung und der Aneignung politischer Sachkompetenz gelingt es dem/ der Lernenden ein vertieftes und komplexeres Verständnis für diese Konzepte anzueignen. Dabei umschreibt Sander die Grundbegriffe folgendermaßen:

„**System**: Politisches Wissen bezieht sich auf gesamt- und zwischengesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen menschlichen Lebens.

Öffentlichkeit: Politisches Wissen bezieht sich auf die öffentliche Sphäre menschlicher Kommunikation.

Macht: Politisches Wissen bezieht sich auf das Verständnis von und den Umgang mit Macht einschließlich deren Verfestigung zu Herrschaftsstrukturen.

Gemeinwohl: Politisches Wissen bezieht sich Vorstellungen davon, was „gute“ Politik ist. Es geht somit um die normative Komponente politischen Denkens, um die Wertvorstellungen, die in die Beurteilung von Politik im engeren Sinne, aber auch von wirtschaftlichem Handeln einfließen.

Recht: Politisches Wissen bezieht sich auf gesamtgesellschaftlich verbindliche Normen, deren Zustandekommen und deren Durchsetzung.

Knappheit: Politisches Wissen bezieht sich auf den Umgang einer Gesellschaft und von Gesellschaften mit dem Mangel an Ressourcen in Relation zu Bedürfnissen.“ (Sander 2007: 22).

Politikbezogene Methodenkompetenz:

Politische Methodenkompetenz ermöglicht es mit anderen in einen Diskurs treten und grundlegende Informationen zu reflektieren. Dabei sollte es den Lernenden möglich sein **Manifestationen des Politischen zu verstehen, zu reflektieren und zu hinterfragen**, sowie auf eine reflektierte und (selbst)- reflexive Weise **eigene politische Aussagen aufzubauen** und mündlich, schriftlich, visuell etc. **zu artikulieren**.

Um politische Aussagen entschlüsseln zu können, gilt es Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln zur...

- Erhebung von quantitativen und qualitativen Daten
- Analyse von Daten, Bildern und Texten
- Kritischen Prüfung von medial vermittelten politischen Informationen und Kommentaren
- Medienanalyse
- Kommunikationsanalyse

Die Teilkompetenz zum Aufbau eigener politischer Manifestationen bezieht sich auf die Bereiche

- der Methoden der Informationsgewinnung
- der Darstellungsformen eigener Ergebnisse
- sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in (modernen) Medien politisch zu artikulieren (Erstellen von Leserbriefen, Protest-E-Mails, Flugzettel, Diskussionen führen usw.).
- des kommunikativen Verhaltens in der Diskussion.

Politische Urteilskompetenz:

Unter Politischer Urteilskompetenz sollen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden werden, die es ermöglichen, selbstständig und möglichst **sach- und/oder wertorientiert Urteile** zu politischen Entscheidungen, Problemen und Kontroversen **zu treffen und Urteile anderer hinterfragen** zu können. Dazu bedarf es Fertigkeiten der **Informationsgewinnung**, -auswahl und -bewertung. Die jeweilige Interessens- und Standortgebundenheit sollte dabei ebenso einfließen wie eine Vorstellung über mögliche Folgen und **Auswirkungen** der Urteile.

Krammer et al. unterscheiden die Teilkompetenz der Prüfung vorliegender politischer Entscheidungen und Urteile und die Teilkompetenz zum selbstständigen Fällen politischer Urteile.

Beide lassen sich unter dem Gesichtspunkten vom...

- Bereich der Qualitätsprüfung, der Kategorisierung und Klassifizierung,
- Bereich der Feststellung von Interessen- und Standortgebundenheit sowie
- Bereich der Beurteilung der Folgen und Auswirkungen politischer Entscheidungen und Urteile analysieren (Siehe Krammer 2008:8).

Politische Handlungskompetenz:

Politische Handlungskompetenz umfasst das Artikulieren, Vertreten und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Meinungen. Dabei geht es auch um das Treffen bewusster Entscheidungen. Eigene Meinungen, Werturteile und Interessen in politischen Fragen gilt es zu **formulieren**, zu **artikulieren**, zu **vertreten** und in Konflikten **auszutragen**. Dazu müssen die Positionen anderer verstanden und aufgegriffen werden sowie unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse an der **Problemlösung** mitgewirkt werden. Dies bedarf der Fähigkeit zur **Kommunikation** und Toleranz bzw. **Akzeptanz**, zur **Konfliktfähigkeit** und einer Bereitschaft zum **Kompromiss**. Letztlich gehört dazu auch die Fähigkeit die Formen der politischen **Mitbestimmung** zu nützen.

Politische Handlungskompetenz erfordert darüber hinaus die Fähigkeit der Kontaktaufnahme mit Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit und Nutzung von Angeboten politischer Institutionen und Einrichtungen.

Arbeitswissen:

Das Arbeitswissen hat instrumentellen Charakter und ist **anlassbezogen**. Dabei handelt sich um das Wissen, das zur Vermittlung oben genannter Kompetenzen notwendig ist um konkret politische Themen, Phänomene und Probleme erarbeiten zu können. Es ermöglicht die Lernvorgänge, die zur Entwicklung politischer Kompetenzen notwendig sind.

In einem Aufsatz beschreibt Krammer (2008) das Arbeitswissen über folgende Beispiele:

Thematischer Schwerpunkt des Unterrichts	Durch die Unterrichtseinheit angestrebte Teilkompetenzen	Notwendiges Arbeitswissen, grundlegende Kenntnisse zu
Der aktuelle Konflikt zwischen Israel und den Staaten des Nahen Ostens	Die Standpunkte und Perspektiven Betroffener wahrnehmen und nachvollziehen (Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum Perspektivenwechsel), kontroverse Positionen bei politischen Entscheidungsfindungen nach ihrer Abhängigkeit von vorgegebenen ökonomischen, sozialen, religiösen bzw. kulturellen Interessen befragen	Staatsgründung Israels, Unabhängigkeitskrieg und Flüchtlingsproblem, kriegerische Konflikte in der Vergangenheit wie z.B. der Sechstagekrieg, Versuche, Friedensabkommen (Camp David) zu erreichen

Thematischer Schwerpunkt des Unterrichts	Durch die Unterrichtseinheit angestrebte Teilkompetenzen	Notwendiges Arbeitswissen, grundlegende Kenntnisse zu
Wählen mit 16?	Vorliegende Urteile auf ihre Begründung hin untersuchen, „politische Voraussetzungen“ und „politische Vorurteile“ von rational begründeten und begründbaren Urteilen unterscheiden	Bestimmungen des Wahlrechts in Österreich, Beispiele für ähnliche Wahlrechtsbestimmungen im Ausland
Rodung des Regenwaldes	Sachliche und bewertende Elemente bei der medialen Präsentation von Daten unterscheiden, Einfluss der medialen Präsentationsform auf die kommunizierten Inhalte erkennen, unzulässige Vereinfachungen der möglichen Aussagen (falsche/ fehlende Kontexte) erkennen	Wissen um die Funktion der Regenwälder für das Weltklima und um die möglichen Folgen massiver Eingriffe in die Natur, Wissen um die Auswirkungen von Klimaveränderungen auf die Lebensbedingungen der Menschen

Tabelle 7: Beispiele für Arbeitswissen nach Krammer (2008: 7).

Lernkorridore

Mit dem Begriff der Lernkorridore erarbeitete das Projektteam eine Beschreibung des Lernfortschritts zwischen einem „konventionellen Politikbewusstsein“ zu Beginn und einem „reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstsein“ am Ende der Schulzeit (siehe Anhang). Als Ziel definieren die AutorInnen:

„Am Ende der Schulzeit muss das Niveau ausreichend dafür sein, dass sie in politischer Mündigkeit z.B. als WählerInnen Verantwortung übernehmen können. Ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Politikbewusstsein, das dazu befähigt, die Konventionen des politischen Denkens und Handelns ohne Anleitung selbstständig zu vollziehen, sollte dadurch erreicht sein.“ (Krammer et. al 2008:10).

Geschichte und Politische Bildung in der Sekundarstufe I

Entsprechend dem Kommissionspapier wurde mit dem BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008 die Lehrpläne von Volksschuloberstufen, Sonderschulen, Hauptschulen und AHS- Unterstufen geändert. Dabei wurde ein grundsätzlicher Wechsel von der Inhaltsorientierung hin zur Kompetenzorientierung, im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, gezogen. Entsprechend der 290. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Verordnungen über die Lehrpläne der Volksschule, der Sonderschulen, der Hauptschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden, werden als im Unterricht zu erwerbende Kompetenzen, analog zum Kompetenzmodell Politische Bildung, benannt:

Historische Kompetenzen: historische Methodenkompetenz, historische Sachkompetenz, historische Orientierungskompetenz, historische Fragekompetenz:

Kompetenzen der Politischen Bildung: politikbezogene Methodenkompetenz, politische Sachkompetenz, politische Handlungskompetenz, politische Urteilskompetenz.

AHS-Oberstufe: Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung

Im Lehrplan der AHS-Oberstufe ist vorgesehen, dass in den SchülerInnen das Interesse an Politik und politischer Beteiligung geweckt und die Identifikation mit grundlegenden Werten der Demokratie, der Menschenrechte und des Rechtsstaates sichergestellt werden soll.

- Dazu sollen die Grundstrukturen und der Strukturwandel der Weltgeschichte und der europäischen Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte, Gegenwart und politischen Struktur Österreichs sowie aktueller Entwicklungen, vermittelt werden.
- Der Unterricht orientiert sich dabei an den Menschenrechten sowie am europäischen Leitziel der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter.
- Es soll die Fähigkeit zur vielschichtigen Erfassung von Sachverhalten und Problemen vermittelt werden. Dazu zählt die kritische Analyse sozialer, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Strukturen und Abläufe sowie den Zusammenhängen zwischen Politik und Interessen, aber auch den Ursachen, Unterschieden und Funktionen von Religionen und Ideologien.
- Ausgehend vom Erkennen der eigenen gesellschaftlichen Position und Interessen sollen die SchülerInnen befähigt werden über politische Probleme zu urteilen und zu handeln.

Laut Lehrplan werden dabei drei Kompetenztypen unterschieden:

- Die **Sachkompetenz**, als Verstehen und Wissen um institutionelle Regeln, Entscheidungsprozesse, internationale Abhängigkeiten und Verknüpfungen usw.
- Der **Sozialkompetenz**, als sensibles Gruppenverhalten, Argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein, Reflexionsfähigkeit.
- Die **Methodenkompetenz**, als Fähigkeit der Anwendung analytischer Instrumente und Verfahren sowie der Recherche aus unterschiedlichen Quellen

Nationale Bildungsstandards für Politische Bildung in Deutschland

Ein, dem österreichischen Kompetenzmodell verwandtes Modell erarbeitete 2004 die deutsche „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) im Kontext der deutschen Debatte um nationale Bildungsstandards.

Dabei unterscheidet die GPJE die Politische Urteilsfähigkeit von der Handlungsfähigkeit und den methodischen Fähigkeiten. Eingebettet ist die Vermittlung dieser Fähigkeiten im „konzeptuellen Deutungswissen“:



Abbildung 12: Struktur Nationale Bildungsstandards für Politische Bildung Deutschland

Politische Urteilsfähigkeit: „Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können“ (GPJE 2004: 13)

Politische Handlungsfähigkeit: „Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können“ (ebd.)

Methodische Fähigkeiten: „Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können“ (ebd.)

Konzeptuelles Deutungswissen: „Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht“ (ebd.: 14).

Schlussfolgerung

Schulische Lehrpläne sind, wie eingangs erwähnt, wichtige Quellen. Es handelt sich dabei um historisch gewachsene, rechtlich abgesicherte, gesellschaftliche Übereinkommen einer Qualifikation. Daher sollten bestehende Schullehrpläne in der Qualifikationsentwicklung Einfluss finden.

Im Kontext der BürgerInnenkompetenz zeigte sich auch der potentiell innovative Charakter. Die Änderung der Lehrpläne und das im Vorfeld von einer ExpertInnengruppe erarbeitete „Kompetenzmodell Politische Bildung“ erweist sich als ausgesprochen gut adaptierbar für die Entwicklung einer kompetenzbasierten, NQR-kompatiblen Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“.

Darin werden Politische Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz voneinander unterschieden. Das Modell der politischen Basiskonzepte, das der Politischen Sachkompetenz zugrunde liegt, bietet die Möglichkeit die Heterogenität des Angebots politischer Bildung in der Erwachsenenbildung zu strukturieren, ohne damit präjudizierend zu wirken. Darüber hinaus erweisen sich die vier Kompetenzbereiche als dem NQR-Deskriptoren der Spalten „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ gut adaptierbar. Das Ziel eines „reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstseins“ wäre entsprechend ein anzustrebendes Lernergebnis der Spalte „Kompetenz“. Die Forderung thematisch an den Lebensrealitäten der Lernenden anzusetzen, kommt dem Ideal der TeilnehmerInnenorientierung nahe.

TEILNEHMERINNENORIENTIERUNG

TeilnehmerInnenorientierung ist keine Quelle im klassischen Sinn, aber ein Handlungsprinzip, das in der Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Auch die Erstellung einer neuen Qualifikation sollte sich von diesem Prinzip maßgeblich leiten lassen. Dazu zählt vor allem die Perspektive des/der Lernenden einzunehmen und aus dieser heraus die Bildungsangebote kritisch zu überprüfen.

Die Motive von Politik und Gesellschaft zur Förderung der „BürgerInnenkompetenz“ sind eindeutig: Politische Bildung fördert im Grunde das Fortbestehen unserer demokratischen Gesellschaften. Komplexer wird die Frage nach den **Motiven der TeilnehmerInnen** eine Bildungsveranstaltung aus dem Bereich der BürgerInnenkompetenz zu besuchen. Eine Herausforderung stellt das besonders dann dar, wenn es sich um keine politisch aktiven Personen oder um so genannte „**bildungsferne**“ TeilnehmerInnen handelt. Die Entwicklung der politischen Bildung der vergangenen Jahre hängt eng mit dem gesellschaftlichen Strukturwandel, vor allem der Erosion traditioneller sozialer Milieus und der damit verbundenen Auflösung der traditionellen Zielgruppen politischer Bildung zusammen. Dazu fehlen in Österreich genauere Untersuchungen zu Bildungsmilieus, Bedarfe und Interessen der TeilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung.

Eine TeilnehmerInnenorientierung hat stets die spezifischen Bedingungen politischer Erwachsenenbildung zu bedenken: Sie ist freiwillig, verursacht den TeilnehmerInnen finanzielle und zeitliche Kosten und lässt sich nur bedingt beruflich verwerten. Folgende **Eckpunkte für eine teilnehmerInnenorientierte politische Erwachsenenbildung** werden von Holger Becker und Thomas Krüger genannt:

- „Politische Bildung muss sich den **Kommunikationsgewohnheiten der Zielgruppen anpassen**,
- Politische Bildung muss **Spaß** machen
- Politische Bildung muss **„nützlich sein“**“, wobei dieser Nutzen nicht als ökonomisches Verwertungsinteresse verstanden werden soll, sondern als persönlicher und gesellschaftlicher Nutzen (vgl. Becker/ Klüger 2009).
- Wolfgang Sander beschreibt fünf Eckpunkte eines solchen **Nutzens**:
- Der/die TeilnehmerIn lernt Politik besser zu verstehen und zu beurteilen.
- Er/sie erfährt etwas über sich selbst.
- Es wird ein Ort der Verständigung geboten. Das ist gerade in einer Zeit in der sich etablierte Politik fast ausschließlich über Massenmedien abspielt und häufig reale Räume zur öffentlichen Auseinandersetzung, Begegnung und Austausch fehlen, von großer Bedeutung.
- Er/sie lernt sich einzumischen und kann...
- ... seine/ihre beruflichen Chancen verbessern (vgl. Sander 2008: 147f.)
- Bei all dem gilt es vorrangig daran zu denken, vor allem diejenigen anzusprechen, die aus Bildungs- und politischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen sind bzw. sich ausgeschlossen fühlen.

TeilnehmerInnenorientierung muss beim konkreten Bedarf und den Interessen potentieller Lernender ansetzen und das Angebot entsprechend bereitstellen. Die Inhalte sollten an der Lebensrealität der TeilnehmerInnen ansetzen und sich am Vorwissen orientieren. Schließlich gilt es Interessierten den potentiellen Nutzen einer Teilnahme klarzulegen.

WORKSHOP MIT EXPERTINNEN AUS DEM BEREICH

Entweder zu Beginn der Explorationsphase oder nach einer ersten Recherche sollten ExpertInnen eingeladen werden um eine Orientierung zu geben und zu helfen das Gefundene einordnen und ergänzen zu können. Auch im vorliegenden Projekt wurden ExpertInnen in verschiedener Art eingebunden. So fanden sich BildungsexpertInnen in der Steuerungsgruppe, es wurden ExpertInneninterviews durchgeführt, schließlich wurde ein Workshop mit ExpertInnen initiiert um die bisherige Arbeit bewerten zu können.

Während ExpertInneninterviews den Vorteil haben, sich mit einer Person aus dem Fach gezielt in das Gebiet der Qualifikation vertiefen zu können, ermöglichen ExpertInnenworkshop eine größere Dynamik zwischen den Eingeladenen. Beide Formen sind jedenfalls anzuraten, da sie in kurzer Zeit und ressourcenschonend viele Informationen bieten.

Neben der Expertise aus der Steuerungsgruppe dieses Projekts und mehreren ExpertInnengesprächen wurde am 30. März 2009 für die Frage der Erstellung einer Qualifikation ein ExpertInnenworkshop durchgeführt (Details siehe Anhang).

Auf diesem wurden im Mindmapping-Verfahren von den anwesenden ExpertInnen mögliche Bestandteile einer Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ aufgezählt. Dies war ein hilfreicher und notwendiger Impuls von außen, der neue Perspektiven in den Prozess einbrachte und dem Projektteam ein gutes Bild über das Projekt und die bisher erarbeiteten Schritte brachte.

Ergebnis des Mindmapping zu Inhalten einer Qualifikation Politische Bildung/ BürgerInnenkompetenz

Genannt wurden dabei folgende Punkte:

- Gleichberechtigter Zugang zu Ressourcen (z.B. Einkommen, Steuern)
- NQR als Stimuli- Programm im gesellschaftspolitischen Kontext und Realitäten
- Politische Bildung → Recht auf Ressourcen und Mitgestaltung
- politisch (mit)partizipieren können
- Chancengleicher Zugang
- Kenntnisse: Ges-Verträge/ Systeme
- Umsetzung von Gleichstellungs-Konzepten und Anwendung mit den Erkenntnissen der Feministischen Bildungsarbeit
- Genügend Kenntnisse, um diese in Frage stellen zu können
- Politische Zusammenhänge (er)kennen (Grundlage/n für Argumentation)
- Politikverständnis
- Kenntnis des politischen Systems
- Wissen über Verfassung und Gesetze (polity)
- Wissen über Menschenrechte/ Grundrechte/ Widerstandsformen

- Menschenrechte Kenntnis/Engagement
- Andere motivieren können (Wissen über Motivation)
- Projekte/ Kampagnen planen, organisieren, durchführen können
- Moderationstechniken (politische Interessen)
- Projektmanagement (politische Dimension)
- Pluralismus
- Gleichheit
- NachbarInnenschaft: sich organisieren können
- Verknüpfen von utopischen Denken und historischer Wirklichkeit
- Veränderungen bewusst herbeiführen
- Fähigkeit für Analyse und Handlung
- Zusammenhänge erkennen & interpretieren
- Argumentationskraft, Urteilskraft, Kritik
- Analytische Kompetenzen (Gesellschaftstheorie, Macht und Herrschaft)
- Machtdynamiken analysieren
- Alternativen denken können
- Fähigkeit politische und gesellschaftliche Vorgänge zu analysieren
- Fähigkeit/ Kompetenz Zugang zu Informationen nutzen zu können
- Über mein Problem/ Meine Lage haben schon andere nachgedacht
- Zugang zu Informationen und kritisches Hinterfragen
- Fähigkeiten; Die Welt in Wort und Schrift benennen können
- Offenheit trotz Einschätzbarkeit erhalten
- Die Welt (mit)gestalten und sich als gestaltende(r) erfahren
- Ich bin mehr als KonsumentIn, Arbeitskraft, Klientin, Kaufkraftträgerin
- Selbstwirksamkeit reflektieren
- Wie bin ich angefragt?
- Verständnis von mir selbst als politisches Subjekt
- Fähigkeit eigene Rechte in Anspruch zu nehmen
- Gerechtigkeitssinn, Sinn für Fairness
- Eigene Betroffenheit ist auch Betroffenheit anderer
- Sich positionieren/ Position beziehen
- Ziel: Gesellschaftliche Position persönlicher Probleme erkennen
- Einschätzen der eigenen Handlungschancen (Selbstreflexion)
- Es geht nicht nur mir so! (Erkenntnis)
- Eigene soziale Lage/ Position verstehen und reflektieren
- Eigene Werte und deren Quelle benennen können
- Sich und seine Interessen verstehen (andere und ihre Interessen verstehen und akzeptieren können)
- Sprachliche Kompetenz
- Eigenes im gesellschaftlichen Ganzen sehen (Abstraktion)
- Soziale Kompetenz
- Ich- Wir / Andere Wir²
- Soziale Lage/ Position/ Meinung anderer nachvollziehen/ reflektieren können (Empathie, Solidarität,...)
- Mitwirken auf unterschiedlichsten Ebenen
- (Identifikation) Analyse von Möglichkeiten, die eigenen Lebensumstände (solidarisch) zu ändern
- Ein demokratisch legitimes Verständnis von politischem Handeln haben und leben
- Partizipation

- Politische Partizipation
- Interessen artikulieren, durchsetzen, kollektiv
- Öffentliches Auftreten (Sprechen im öffentlichen Rahmen, Präsentieren)
- Meinungen/ Positionen für sich erarbeiten können/ artikulieren können/ diskutieren können
- Solidarität
- Emanzipatorisches Interesse
- Vernetzung/ Politische Einmischung zur Veränderung der Verhältnisse
- Verankerung von Gender- und Diversitätskompetenz
- Antidiskriminierung, Gleichstellung
- Vernetzung/ Selbsthilfe
- Handelnd eingreifen in bestehende Systeme
- Beschwerde/ Ungehorsam
- Empathie für individuelle und kollektive Erfahrungen
- Interkulturelle Kompetenz
- Gender Kompetenz

Ergänzt wurde der Workshop mit der Vorstellung zweier Bildungsangebote die mögliche Ansätze für die Frage der Zahl an erarbeiteten Qualifikationen, deren Inhalte und die Praxis- sowie TeilnehmerInnenorientierung gaben. Mag.^a Sonja Muckenhuber von der Volkshochschule Linz präsentierte die Erfahrungen mit politischer Bildung in der Basisbildung, Mag.^a Sabine Letz vom VÖGB präsentierte das Angebot der Gewerkschaftsschule.



Abbildung 13: Mindmapping Ergebnis zur Qualifikation

Im Grunde konnten die gesammelten Qualifikationsbestandteile aus dem Workshop die bisherigen Quellen stützen. Neben einigen normativen Aspekten, die weniger zukünftige Deskriptoren als eine grundsätzliche Haltung zur politischen Bildung bestimmten, bestätigte der Workshop die bisher erhobenen Bestandteile einer „BürgerInnenkompetenz“.

Die Präsentationen der bestehenden Angebote von Basisbildung und Gewerkschaftsschule zeigten in welcher Form und auf welchen möglichen Abstufungen sich eine Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ darstellen könnte. In Folge wurden diese beiden Beispiele auch als Ansätze für zwei Qualifikationsstufen einer BürgerInnenkompetenz ausgewählt.

VON DEN QUELLEN ZUR QUALIFIKATION

Insgesamt wurden aus mindestens vier verschiedenen Ressourcen Informationen gesammelt, die uns dabei helfen, eine eigenständige Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ bilden zu können: Im Gegensatz zur notwendigen seriellen Darstellung im Text erfolgte der Einbezug der einzelnen Quellen wechselseitig zueinander. Dabei flossen Informationen aus den bestehenden Bildungsangeboten, aus wissenschaftlich-theoretischer Sicht, aus den schulischen Lehrplänen und den ExpertInnenmeinungen ein und stimulierten wiederum die weitergehende Recherche. Sinnvoll ist es in der Zusammenschau die gefundenen Quellen in Einzelelemente zu trennen um daraus dann eine Synergie zu bilden.

Im Grunde geht es dabei darum während des Prozesses des Datensammelns, die Teilaspekte zu bewerten und zu gewichten sowie besonders praktikabel erscheinende Modelle auszuwählen und diese mit Informationen aus anderen Quellen zu ergänzen. Eine andere Variante der Synthese besteht darin, die inhaltlichen Aspekte des Quellenmaterials zu de-konstruieren, also in Einzelaspekte zu zerlegen, um daraus dann eine neue Qualifikationskonstruktion zusammenzustellen. Während die zweite Variante eine größere innovative Potenz hat, ist erstere weniger umfangreich und orientiert sich am bereits bestehenden und erprobten Angebot.

Während die Europäische Union in ihren „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ unter „Bürgerkompetenz“ noch sehr eingeschränkt vor allem die Kenntnis gesellschaftlicher und politischer Konzepte und Strukturen, die Fähigkeit „umfassend“ am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen sowie eine „Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung“ (Europäische Kommission 2007b: 9) versteht, öffnet sich im Laufe der Recherche ein sehr breites Themengebiet, dass es zu strukturieren und einzu-betten gilt.

Angebote politischer Bildung in der Erwachsenenbildung können sich in vielen Themenbereichen finden. Angefangen bei Politik, Gesellschaft und sozialem Zusammenleben spannt sich ein weites Feld von Fragen der Ethik, Interkulturalität, Wirtschaft und Arbeit, Gesundheit, Geschichte, Gender, Umwelt bis hin zu Gemeinwesen und Kultur (vgl. Körber 2003, Hoskins/ Villalba et al. 2008: 21ff.). Auch die Übersicht über

Angebote der österreichischen Erwachsenenbildung im Bereich Politische Bildung/ BürgerInnenkompetenz entspricht dieser Breite. Politik ist auch nach der Bestimmung der deutschen „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ weitaus mehr als Politik im engeren Sinn und umfasst auch wirtschaftliche Fragen und Probleme, Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens, rechtliche Fragen und Probleme.

In den konkreten Angeboten politischer Erwachsenenbildung finden wir wiederum diese breite Vielfalt an Aspekten: Vom Wissen über politische Systeme und Prozesse, Fragen der sozialen Differenzen und Gerechtigkeiten, Gender, Ökonomie, Recht, Ökologie, ... bis hin zu Fertigkeiten des politischen und bürger-schaftlichen Lebens, von der aktiven Beteiligung am öffentlichen Leben zu Projektmanagement und Prozessbegleitung, Verhandlungs- und Präsentationstechniken, Öffentlichkeitsarbeit, ...

Eine daraus abgeleitete Qualifikation muss diese Breite entsprechend abdecken können, ohne auszufern oder unstrukturiert zu werden.

Neben dem inhaltlichen Angebot half die wissenschaftlich-theoretische Sicht und die Gespräche sowie der Workshop mit ExpertInnen Zielvorstellungen und Lernergebnisse herauszuarbeiten. Demzufolge soll „Politische Bildung (...) als Minimalziel den reflektierten Zuschauer, als eigentliches Ziel aber den interventionsfähigen Bürger anstreben“ (Detjen 2000). Dazu bedarf es eines Wissens „über das Gesellschafts- und vor allem das politische System und seine Institutionen, über den Ablauf politischer Prozesse und die dabei geltenden Regeln“, „bestimmte Einstellungen und Verhaltensdispositionen“ sowie „Fähigkeiten wie Handlungs- und Gestaltungs-kompetenz zur Nutzung von Partizipationschancen“ und eine „auf Politik bezogene Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit“ (Darmstädter Appell von 1995, in: Detjen 2000).

Für Wolfgang Beer sollte Politische Bildung letztlich acht Fähigkeiten als Lernziele anstreben:

1. Die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Unsicherheiten, Paradoxien und Ungleichzeitigkeiten im Sinne einer offensiven Annahme der Situation (...)
2. Die Flexibilität, sich auf neue Situationen einzustellen und einlassen zu können (...) als (...) aktive Gestaltung auf der Basis eigener Interessen- und Wertekontexte.
3. Die Fähigkeit zum Kontextwechsel (...)
4. Dialogische Aufmerksamkeit und Konfliktfähigkeit (...)
5. Die Empathie, sich in andere Menschen, Situationen und Betroffenheiten hineinzuversetzen (...)
6. Die Fähigkeit, unterschiedliche Reichweiten und Spannungsfelder zwischen globalen und lokal-regionalen Kontexten aufeinander zu beziehen und die daraus resultierende Spannung auszuhalten.
7. Die Fähigkeit zu interdisziplinärem Denken, Kommunizieren und Handeln (...)
8. Die Fähigkeit, Verantwortung für zukünftige Generationen mit zu übernehmen, indem die Zukunftsfähigkeit eigenen Handelns und eigener Urteile mit reflektiert und einbezogen wird.“ (Beer 2008: 264f.)

Wie schon zuvor erwähnt muss eine Qualifikation „BürgerInnenkompetenz/ Politische Bildung“ daher:

- **qualitative Mindeststandards** erreichen, indem sie sich an demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit orientiert
- die **Heterogenität** der Demokratie leben und für Personengruppen verschiedenster weltanschaulicher Lager, Konfessionen und Milieus anwendbar sein

- **nachhaltig** ausgerichtet sein und daher auch dynamisch auf ein verändertes Umfeld reagieren können.
- **Ziel ist ein reflektiertes und (selbst-)reflexives politisches Denken und Handeln.**

Dies steht auch im Einklang mit der Leitlinie der Kompetenzorientierung in der österreichischen Strategie für Lebenslanges Lernen, in der die Befähigung zu selbstbestimmten Lernprozessen gefordert wird, „weil das Aneignen von Wissen auf Vorrat weniger denn je funktioniert“ (BMUKK 2008: 75). Hierin findet sich auch ein Bezug zum Kompetenzmodell „Politische Bildung“, das im Rahmen der neuen Lehrpläne für Politische Bildung in der Sekundarstufe I ausgearbeitet wurde.

Darin werden Politische Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz voneinander unterschieden. Das Modell der politischen Basiskonzepte, das der Politischen Sachkompetenz zugrunde liegt, bietet die Möglichkeit die Heterogenität des Angebots politischer Bildung in der Erwachsenenbildung zu strukturieren, ohne damit präjudizierend zu wirken. Darüber hinaus erweisen sich die vier Kompetenzbereiche als dem NQR-Deskriptoren der Spalten „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ gut adaptierbar. Das Ziel eines „reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstseins“ wäre entsprechend ein anzustrebendes Lernergebnis der Spalte „Kompetenz“. Die Forderung thematisch an den Lebensrealitäten der Lernenden anzusetzen, kommt dem Ideal der TeilnehmerInnenorientierung nahe.

Schließlich gilt es nach den Bedarfen, Motiven und gewünschten Lernergebnissen der TeilnehmerInnen zu fragen. TeilnehmerInnenorientierung muss sich am konkreten Bedarf und den Interessen potentieller Lernender orientieren und das Angebot entsprechend bereitstellen. Die Inhalte sollten an der Lebensrealität der TeilnehmerInnen ansetzen und sich am Vorwissen orientieren. Schließlich gilt es Interessierte den potentiellen Nutzen einer Teilnahme klarzulegen.

Konzeption eines Referenzkatalogs

In der Praxis wird man vor allem zwei Varianten finden: In erster Linie wird man Bildungsinhalte finden, die sich in eine Basisqualifikation sowie eine oder mehrere, inhaltlich verschiedene, Spezialisierungsqualifikationen ausdifferenzieren lassen. Ein Beispiel dafür wären die Qualifikationen der Weiterbildungsakademie, die zwischen zertifizierteR ErwachsenenbildnerIn und diplomierteR ErwachsenenbildnerIn in den Bereichen Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung sowie Bibliothekswesen und Informationsmanagement unterscheidet. In diesen Fällen ist es sinnvoll, die einzelnen Qualifikationen in einem, zwar aufeinander bezogenen, aber prinzipiell selbstständigen Prozess zu entwickeln.

Daneben finden sich jedoch auch Qualifikationen, die sich weniger inhaltlich als in der Tiefe der Auseinandersetzung mit dem Thema unterscheiden, wie im vorliegenden Fall der „BürgerInnenkompetenz“. Grundsätzlich bleiben hier die Inhalte gleich, die Intensität der Auseinandersetzung mit den einzelnen Themen unterscheidet sich jedoch nach Qualifikationsniveau. In diesen Fällen wird empfohlen, eine gemeinsame Referenzqualifikation zu bilden, und aus dieser dann eine grundlegende und eine fortgeschrittene Qualifikation abzuleiten.

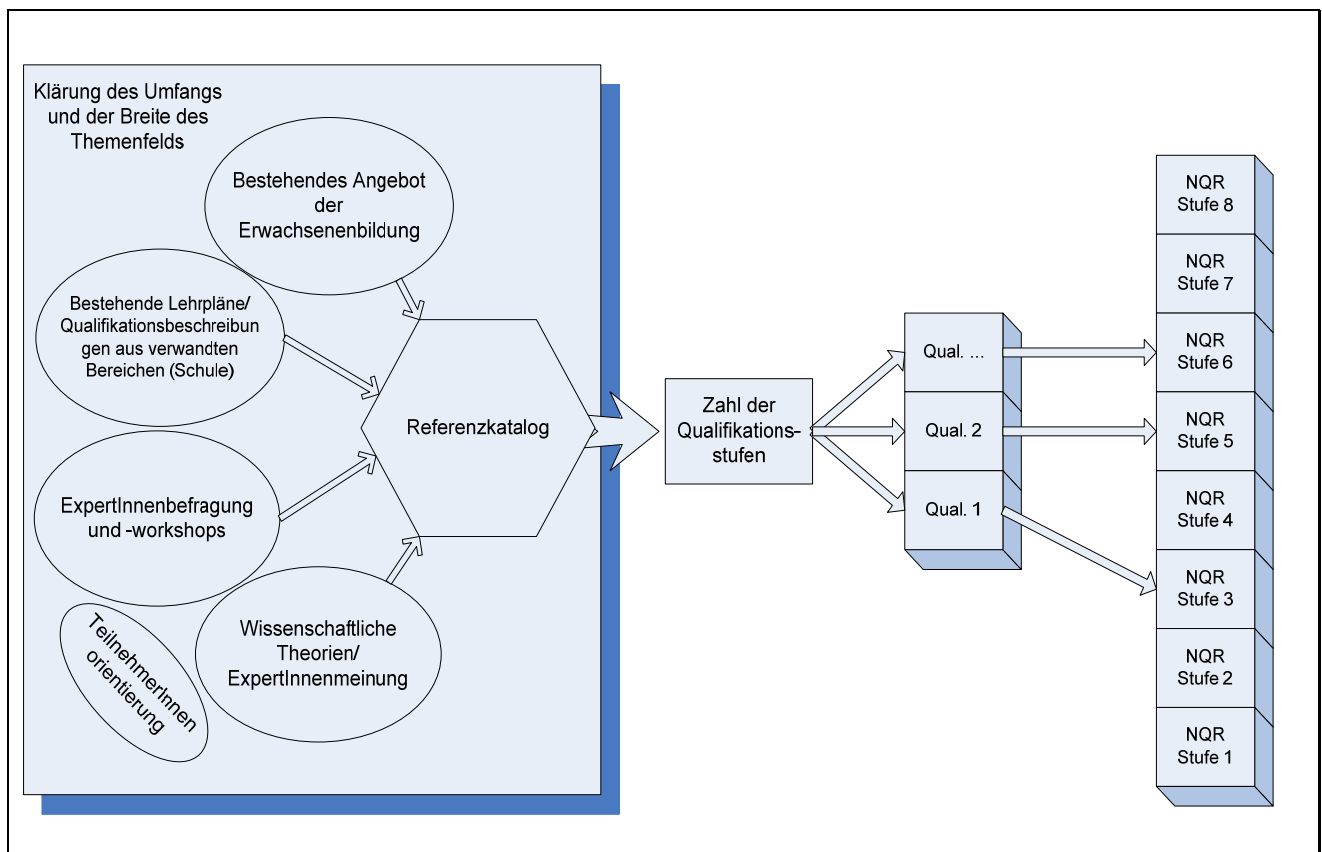


Abbildung 14: Prozess der Qualifikationsentwicklung

EMPFEHLUNG FÜR INHALTE EINER REFERENZQUALIFIKATION ZUR „BÜRGERINNENKOMPETENZ“

Folgende Aspekte einer Qualifikation erscheinen uns aus den bisherigen Ergebnissen zweckmäßig:

- **Konzeptionelle Ausrichtung:** Die Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ sollte einen **kompetenzorientierten Schwerpunkt** haben. Im Sinne des NQR geht es dabei nicht um den Inhalt des Lehrplans und den Ort der Bildung, sondern darum, was jemand gelernt hat.
- **Kenntnisse:** Dieser sollte auf einem **politischen Grundwissen** sowie einem, dem Thema entsprechenden, **Spezialwissen** basieren
- **Anschlussfähigkeit zur Schule:** Um eine gute Anbindung zum formalen Sektor zu gewährleisten orientieren wir uns an den neu erstellten, kompetenzorientierten Lehrplänen der Sekundarstufe I

- **Anschlussfähigkeit zum bestehenden Angebot:** Um eine gute Anbindung an das bestehende Angebot zu gewährleisten, orientieren wir uns auch an den bestehenden, umfassenderen Lehrgängen aus dem Bereich.
- **Verbindung zwischen den erarbeiteten Qualifikationsniveaus:** Um einen möglichst guten Bezug zwischen den verschiedenen Qualifikationen im Bereich BürgerInnenkompetenz zu gewährleisten, erstellen wir **einen gemeinsamen Referenzkatalog, der sich dann, je nach Qualifikationsstufe reduzieren bzw. verdichten und erweitern lässt.**
- **TeilnehmerInnenorientierung:** Die erarbeiteten Themen und Inhalte sollen **auf der realen Lebenswelt, den eigenen Erfahrungen und Bedürfnissen der TeilnehmerInnen basieren.**

Die folgenden Empfehlungen verstehen sich als Vorschläge und bedürfen um umgesetzt zu werden noch eines Konsultationsprozesses und Adaptierungen durch VertreterInnen der verschiedenen Akteursgruppen politischer Bildung.

Gemeinsamer Referenzkatalog „BürgerInnenkompetenz“

Kenntnisse

- Der/ die Lernende hat **Einblick in politische Basiskonzepte** (Politische Sachkompetenz) und in ein **themenbezogenes Fach- und Arbeitswissen.**

Fertigkeiten

- Der/ die Lernende kann **selbstständig Informationen gewinnen, auswählen und kritisch bewerten.**
- Dem/ der Lernenden ist es **möglich politische Angebote zu nutzen** und **Kontakt** mit AkteurInnen und VertreterInnen politischer Institutionen **aufzunehmen.**
- Der/die Lernende kann **sich selbstständig** zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen **positionieren**, fachliche **Themen** mit unterschiedlichen Methoden **bearbeiten.**
- Der/die Lernende kann **politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen** sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung **analysieren und reflektiert beurteilen** und **selbstständig politische Urteile fällen.**
- Er/ sie kann **Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren** und im privaten (Peer Group), halböffentlichen (Veranstaltungen) und öffentlichen (z.B. Medien) Rahmen **artikulieren und vertreten**, **Aushandlungsprozesse führen** und **Kompromisse schließen.**

- Er/sie kann darüber hinaus **Aktivitäten zur Durchsetzung/Vertretung politischer Interessen und Meinungen setzen.**

Kompetenz

- Der/ die Lernende trifft **politisch bewusste Entscheidungen.**
- Er/sie **versteht und reflektiert seine/ihre eigene soziale Lage/Position/Werte und kann die soziale Lage/ Position/Werte anderer nachvollziehen/ reflektieren.**
- Er/sie besitzt die **Kompetenz im Aufbau und der Artikulation eigener politischer Interessen, Meinungen und Urteile** auch gegenüber divergierender Interessen/ Meinungen/ Urteile.
- Er/sie ist sich **über die Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen**, wie Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen **bewusst.**

Erläuterung der einzelnen Lernziele

Beschreibung des Teilbereichs Kenntnisse

- Der/ die Lernende hat **Einblick in politische Basiskonzepte** und in ein **themenbezogenes Fach- und Arbeitswissen.**

Der Bereich der Kenntnisse soll zweigeteilt sein. Einerseits sollte ein politisches Grundwissen vermittelt werden, andererseits sollte es – kursbezogen – möglich sein, sich vertiefend mit Spezial- und Fachthemen beschäftigen zu können.

Erarbeitung von Basiskonzepten (Politische Sachkompetenz):

Welches Grundwissen erfordert die Auseinandersetzung mit politischer Bildung und BürgerInnenkompetenzen und in welcher Form kann dieses bestimmt werden?

Eine kanonisierte Aufzählung von Grundwissen würde dem Charakter der zu bestimmenden Qualifikation nicht entsprechen. Die Halbwertszeit von Wissen verringert sich rasch, das bedeutet ein Wissen, das noch heute notwendig erscheint, kann morgen schon wieder bedeutungslos sein. Darüber hinaus haben wir die Realität der heterogenen Struktur in der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen. So erscheint es nicht zweckmäßig den Anbietern von Erwachsenenbildung vorzuschreiben, welches spezifische Wissen für ihre TeilnehmerInnen, in ihrem Kurs jedenfalls absolut notwendig sei. Gleichzeitig muss jedoch sichergestellt werden, dass die Angebote eine bestimmte Qualität sicherstellen und hinsichtlich der vermittelten Kenntnisse vergleichbar bleiben, daher bedarf es eines bestimmten Mindestmaßes an vermitteltem Wissen. Dazu erscheint, mit einigen Einschränkungen, das Konzept der Basiskonzepte von Wolfgang Sander als praktikabel. Dieses Modell diene auch als Vorbild für die Sachkompetenz im schulischen Kompetenzmodell (siehe S. 80ff.)

Mit dem Begriff der Basiskonzepte versucht Sander Begriffe für Vorstellungsräume menschlichen Denkens über Politik zu finden. Von klein auf, so sein Ansatz, erarbeiten sich Menschen ihr Politikverständnis entlang

bestimmter Basisbegriffe und -fragen. Mit jedem Lernfortschritt wird die Auseinandersetzung mit diesen Konzeptionen weiter vertieft. Beispielsweise haben bereits Kleinkinder ein Verständnis von Macht indem sie sich mit ihren Eltern, Geschwistern, anderen Kindern auseinandersetzen. Später vertiefen sie dieses basale Verständnis mit Wissen um Macht durch Institutionen (Schule,...), Autoritäten (z.B. Lehrer, ...), Verwaltung (z.B. Benotung,...), Staatsmacht (z.B. Schulpflicht, Wehrdienst, Polizei, Gewaltenteilung, ...) etc.

In unserem Modell, in leichter Abwandlung zu Sander, würden wir folgende Basiskonzepte vorschlagen:

System	Öffentlichkeit	Macht und Herrschaft	Gemeinwohl und Solidarität	Recht	Ressourcen und Verteilung
Wissen um die wichtigsten politisch-ideologischen Strömungen					
Fragen der sozialen Ungleichheit, sozialen Lage, Geschlecht, Ethnie, Pluralismus, Gleichheit					

Abbildung 15: Vorschlag für ein Basiskonzeptmodell

System: Das Wissen über gesamt- und zwischengesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen, dazu gehört das Wissen über die Demokratie und die demokratischen Einrichtungen und Institutionen (polity).

Öffentlichkeit: Das Wissen über öffentliche, vor allem politische, Kommunikation.

Macht und Herrschaft: Verständnis von und Umgang mit Macht und Herrschaftsstrukturen, Widerstandsformen. Hier wurde die Bezeichnung von Sander um den Begriff „Herrschaft“ ergänzt, um bereits in der Bezeichnung einen stärkeren Akzent auf institutionalisierte Machtstrukturen zu legen, wie sie auch in der Beschreibung dieses Basiskonzeptes vorliegt.

Gemeinwohl und Solidarität: Welches soziale, ökonomische, politische Handeln für eine Gemeinschaft/ Gesellschaft/ die Menschheit am förderlichsten ist. Hier wurde die Bezeichnung von Sander um den Begriff Solidarität ergänzt. Solidarität ergänzt und betont einen Aspekt des Gemeinwohls, der gerade zum Fortbestand demokratischer Gesellschaften von besonderer Wichtigkeit sind. Dementsprechend finden sich Aspekte solidarischer Einstellung auch in den Papieren der europäischen Union zur Schlüsselkompetenz als auch in den Ergebnissen, die während des ExpertInnenworkshops gesammelt wurden.

Recht: die „gesamtgesellschaftlich verbindlichen Normen“, dazu zählen die Menschen- und Bürgerrechte.

Ressourcen und Verteilung: Umgang und Nutzung von Ressourcen, Bedürfnissen und Knappheit. Hier wurde die Bezeichnung „Knappheit“ bei Sander durch „Ressourcen und Verteilung“ ersetzt, da es sich in der Diskussion, vor allem während des ExpertInnenworkshops gezeigt hat, dass der Begriff „Knappheit“ eine bestimmte Sichtweise auf Ökonomie betont, die für die Planung von Bildungsangeboten präjudizierend wäre. Stattdessen bietet sich „Ressourcen und Verteilung“ als neutrale Bezeichnung für diesen ökonomischen Aspekt der Basiskonzepte an, ohne inhaltliche Abstriche oder konzeptuelle Einengungen vorzunehmen.

Quer zu diesen Konzepten liegen die Perspektiven

- des Wissens um die wichtigsten **politisch-ideologischen Strömungen**
- der Frage von **sozialer Ungleichheit, sozialer Lage, Geschlecht und Ethnie, Pluralismus/ Gleichheit.**

Neben dem konzeptionellen Wissen um die Bereiche, soll der/die Lernende auch erfahren, wie er sich dazu weitere Informationen und Hilfestellungen holen kann.

Themenbezogenes Fach- und Arbeitswissen:

Über die Basiskonzepte hinaus bedarf es etwas, das wir themenbezogenes Fach- und Arbeitswissen nennen wollen. Arbeitswissen meint dabei flüchtiges Wissen, das zur Erarbeitung von Themen, Phänomenen und Problemen notwendig ist. Das themenbezogene Wissen dagegen ist nachhaltig und bezieht sich auf den thematischen Aspekt, der vom jeweiligen Bildungsangebot behandelt wird. Eine Übersicht an potentiellen Themen findet sich in der Checkliste Politische Bildung.

Beschreibung des Teilbereichs Fertigkeiten

Der/ die Lernende kann selbstständig Informationen gewinnen, auswählen und kritisch bewerten.

- Er/sie beherrscht **Fertigkeiten im Bereich der Informationsgewinnung**: Literatur- und Medienrecherche, empirische Datenerhebung (kann von Interviewführung, über Beobachtung, Datenrecherche bis hin zu kleinen Studien reichen.)
- Er/sie versteht **Grundlagen der Datenerhebung** (Rechercheformen, Befragungsformen, Repräsentativität, AuftraggeberIn, kritische Betrachtung der Interpretationen und Auslegungen...)
- Er/sie kann **Logiken und Mechanismen medialer Politikinszenierung** und -darstellung kritisch **analysieren und bewerten**, sowie die Darstellung desselben Sachverhalts in verschiedenen Medien und der Öffentlichkeit **vergleichen**.
- Er/sie **erfasst Kommunikationsstrategien des Senders**, kann die Informationsqualität bewerten und etwaiges Agenda-Setting erkennen

Dem/ der Lernenden ist es **möglich politische Angebote zu nutzen** und **Kontakt** mit AkteurInnen und VertreterInnen politischer Institutionen **aufzunehmen**.

- Er/Sie **kennt die Angebote** von Organisationen und Institutionen **aus dem politischen, sozialen und gemeinschaftlichen Bereich**, die ihm/ihr Informationen und Unterstützung geben können (von Parteien über Interessensvertretungen zu RechtsvertreterInnen, Volksanwaltschaft, Beratungs- und Förderstellen, Frauennotruf bis zu NGOs).
- Er/sie ist in der Lage **Kontakt mit politischen Mandats- und EntscheidungsträgerInnen aufzunehmen**.

Der/die Lernende kann **sich selbstständig** zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen **positionieren**, fachliche **Themen** mit unterschiedlichen Methoden **bearbeiten**.

Der/die Lernende kann **politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen** sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung **analysieren und reflektiert beurteilen** und **selbstständig politische Urteile fällen**.

- Er/sie kann komplexe politische Sachverhalte strukturieren und **zentrale Aspekte identifizieren**
- Er/sie kann mit kulturellen/ sozialen und geschlechtsspezifischen **Differenzen reflektiert umgehen** (schließt Toleranz und Offenheit gegenüber sozialer Vielfalt ein).
- Er/sie kann politische Phänomene unter dem **Aspekt des Inhalts (policy), der institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen (polity) und des Prozesses der Machtverhältnisse und Durchsetzungschancen (policy)** betrachten.
- Er/sie kann politische Urteile dahingehend prüfen, ob sie auf **Vorausurteilen** (basierend auf einer schmalen, ungesicherten Wissensbasis), **Vorurteilen** oder **rational begründet** basiert und ob diese Urteile mit den Bürger- und Menschenrechten vereinbar sind
- Er/sie kann **politischen Positionen/ Urteilen/ Entscheidungen** die **zugrundeliegenden** politischen Wert- und philosophischen **Grundhaltungen**, ökonomischen, sozialen religiösen bzw. kulturellen **Interessen** zuordnen und deren **Einfluss** abschätzen und kann die in politischen Urteilen/ Entscheidungen berücksichtigten und vernachlässigten Interessen erkennen und entsprechend bewerten. Er/sie kann die Standpunkte und Perspektiven von unterschiedlich Betroffenen wahrnehmen und nachvollziehen (**Perspektivenübernahme** und Perspektivenwechsel)
- Er/sie kann sich selbst begründet positionieren und die **Folgen politischer Entscheidungen und Urteile abschätzen**. Er/sie kann die Bedeutung politischer Entscheidungen für das eigene Leben erkennen sowie die **Wirkungszusammenhänge** reflektieren.
- Er/sie kann **ein Urteil fällen** und dieses unter Berücksichtigung der eigenen sozialen Position, der eigenen Wert- und Grundhaltungen, eigener Erfahrungen und Lebenswelten sowie unter Berücksichtigung der Breite der Datenlage reflektieren.

Er/ sie kann **Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren** und im privaten (Peer Group), halböffentlichen (Veranstaltungen) und öffentlichen (z.B. Medien) Rahmen **artikulieren und vertreten, Aushandlungsprozesse führen** und **Kompromisse schließen**.

Er/sie kann darüber hinaus **Aktivitäten zur Durchsetzung/Vertretung politischer Interessen und Meinungen setzen**.

- Er/sie kennt und versteht die **Prinzipien von Mitbestimmung**.
- Er/sie ist darin befähigt **Diskussionen durchzuführen** und die eigenen politischen Interessen sachlich und überzeugend zu vertreten (Einhalten der Diskussionsregeln, Reflexion und kritische Wahrnehmung des eigenen Verhaltens, des Verhaltens des/der GesprächspartnerIn, der Dynamik des Diskussionsverlaufs).
- Er/sie ist in Kontroversen **konfliktfähig** (kann seinen Standpunkt auch gegenüber anderslautenden Standpunkten vertreten), aber auch Kompromisse schließen und **seine/ihre eigene Position reflektieren** und gegebenenfalls modifizieren.
- Er/sie beherrscht Fertigkeiten in der **Darstellung von politischen Manifestationen** (von der nachvollziehbaren Argumentation, über die Wahl der entsprechenden Darstellungsform bis zur Darstellung).
- Er/sie kann demokratische **Mittel zur Durchsetzung eigener Anliegen anwenden** (z.B. Unterschriftenlisten, Flugblattaktionen, Petitionen, Leserbriefe verfassen, sich an Diskussionsveranstaltungen und -foren beteiligen, Webseiten erstellen bis hin zu umfassenderen Kampagnen)
- Er/sie kann umfassendere **Projekte und Kampagnen planen, organisieren und durchführen** und kennt **Moderationstechniken** sowie Techniken des **Projektmanagements**.

Beschreibung des Teilbereichs Kompetenz

- Der/ die Lernende **trifft politisch bewusste Entscheidungen**.
- Er/sie versteht und **reflektiert** seine/ ihre **eigene soziale Lage/Position/Werte** und kann die soziale Lage/ Position/ Werte anderer nachvollziehen/ reflektieren.
- Er/sie besitzt die Kompetenz im Erkennen eigener Interessen und dem **Aufbau** und der **Artikulation eigener politischer Meinungen und Urteile** auch gegenüber divergierender Interessen/ Meinungen/ Urteile.
- Er/sie ist sich **über die Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen**, wie Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen **bewusst**.

Im Sinne des Aufbaus der NQR Tabelle behandelt der Bereich Kompetenz die selbstständige und selbstbewusste Position des/der Lernenden gegenüber der Meinung anderer. Dazu bedarf es eines reflexiven Wissens um die eigene Position und der Position anderer. Daraus kann der/die Lernende eigene Interessen erkennen und selbstständig eigene Meinungen und Urteile bilden bzw. die Hilfe anderer im Aufbau von Urteilen und Meinungen selbstbewusst einholen. Auch die Nichtteilnahme an politischen Entscheidungsprozessen kann dadurch zu einem bewussten Akt werden.

ZAHL DER QUALIFIKATIONSSTUFEN

Neben der inhaltlichen Dimension stellt sich die Frage nach der Anzahl an den zu bestimmenden Qualifikationsniveaus und der Frage nach der Zuordnung zum NQR Schema. Zur Zahl der Qualifikationsstufen bieten sich grundlegend einige interessante Ansätze zum Thema Kompetenzniveaus an, thematisch kann auf Aspekte der politischen Didaktik zurückgegriffen werden. Im Folgenden sollen einige bekannte Kompetenzskalierungen aus der Persönlichkeitsbildung und aus der Politikforschung vorgestellt werden.

Von den vielen existierenden Modellen der Kompetenzentwicklung eignen sich für die Praxis einer NQR-Zuordnung vor allem die Modelle von North/Reinhardt bzw. der Brüder Dreyfus. **North und Reinhardt** skalierten Kompetenzen in ihrem Modell auf drei Niveaustufen:

<p>Initiate: <i>KennerInnen</i> verfügen über theoretisches Wissen und können dieses auf konkrete praktische Situationen anwenden. Bei auftretenden Problemen sind sie jedoch auf Hilfe anderer angewiesen.</p>
<p>Master: <i>KönerInnen</i> verfügen über einen Erfahrungsschatz und können auch auf unbekannte Situationen professionell und selbstständig reagieren. In kritischen Situationen müssen sie jedoch eine/n ExpertIn heranziehen.</p>
<p>Expert: <i>ExpertInnen</i> verfügen über hochspezialisiertes Fach- und Methodenwissen.</p>

Tabelle 8: Kompetenzniveaus von Reinhardt/ North (2003). (nach Biribauer, Bernhard 2007: 44)

Nach dem Expertisemodell nach **Hubert und Stuart Dreyfus** wird der Kompetenzerwerb in fünf Entwicklungsstufen dargestellt: vom/von der AnfängerIn zum Experten/zur Expertin, wobei die Kompetenzen differenziert dargestellt und miteinander verknüpft werden können.

Kompetenzentwicklung:	Lernbereiche zur Kompetenzentwicklung
Novize (AnfängerIn)	Am Beginn der Ausbildung: Theoretisches Wissen wird angeeignet und teilweise in der Praxis erprobt.
Fortgeschrittener AnfängerIn	Situative Faktoren werden zunehmend bewusst, das Verhalten wird an diesen Faktoren angepasst
Der/die kompetent Handelnde	Situative Faktoren werden nach Wichtigkeit unterschieden und die Wahrnehmung entsprechend strukturiert
Der/die Gewandte/ Erfahrene	Entscheidungen werden oft nicht mehr bewusst getroffen, sondern intuitiv. Die Überlegungen und Regeln sind verinnerlicht
Der Experte/ die Expertin	Können fein differenzieren zwischen Situationen, die unterschiedliche Lösungsstrategien erforderlich machen und bleiben daher auch in Ausnahmesituationen handlungsfähig.

Tabelle 9: Stufen der Kompetenzentwicklung nach Dreyfus/Dreyfus (nach Kunzmann 2005: 18)

Für den spezifischen Bereich der politischen Bildung eignen sich Modelle von „**Bürgerleitbildern**“, empirisch erhobene Persönlichkeitstypen, die sich nach ihrem politischen Interesse und Engagement voneinander differenzieren. So ergab die Wertewandelforschung folgende Persönlichkeitstypen:

- **Desinteressierte:** Nehmen für sich in Anspruch sich nicht um Politik zu kümmern und möchte auch von dieser in Ruhe gelassen werden. Haben ein entsprechend sehr enges Verständnis von Politik
- **Reflektierter ZuschauerIn oder privateR BürgerIn:** Nimmt Kenntnis von politischen Abläufen und spricht im privaten Rahmen über Politik, geht zur Wahl und beteiligt sich an Abstimmungen, mischt sich jedoch nicht in politische Prozesse ein.
- **Interventionsfähiger BürgerIn oder öffentlicher BürgerIn:** Sind fähig und bereit sich, wenn auch situativ und nicht langfristig, in politische Prozesse aktiv einzugreifen
- **AktivbürgerIn:** Für diese Gruppe nimmt Politisches Denken und Handeln einen hohen Stellenwert ein. Es handelt sich um aktive Mitglieder in Parteien, Interessensvertretungen oder politischen Vereinigungen (vgl. Detjen 2000)



Abbildung 16: Bürgerleitbilder Politische Bildung

Für die deutschen Politikwissenschaftler Theodor Eschenburg, Wilhelm Hennis oder Joachim Detjen ist der/die reflektierte ZuschauerIn das Minimalziel der politischen Bildung (vgl. Detjen 2000).

Für **Detjen** bedarf der/die **reflektierte ZuschauerIn** eines Grundwissens über Institutionen und Verfahrensweisen, die Fähigkeit politische Vorgänge selbstständig zu untersuchen und normativ zu beurteilen, also einer politischen Analyse- und Urteilsfähigkeit, die Fähigkeit zur kritischen Medienanalyse. Der/die **interventionsfähige BürgerIn** muss darüber hinaus „über Qualifikationen verfügen, gegebenenfalls auf verschiedenen politischen Handlungsfeldern agieren zu können.“ Dazu gehören schriftliche und gestalterische Fähigkeiten (Verfassen eines Leserbriefs, Abfassen einer Beschwerde oder Petition, Gestaltung eines Flugblattes oder Plakats), organisatorische Fähigkeiten (z.B. Durchführung von Veranstaltungen, Versammlungen oder Kundgebungen) sowie eine Bereitschaft zur Beteiligung auf zumindest kommunaler Ebene.

Der/die **AktivbürgerIn** benötigt Detjen zufolge keiner eigens abgestimmten Bildungsbemühungen, sondern sollte von politischer Bildung in seinem/ihrer aktiven Handeln bestärkt werden. Auf allen drei Ebenen gehört zum Selbstverständnis der politischen Bildung die Einhaltung des Beutelsbacher Konsens.

Sehr ähnlich, aber in der Begrifflichkeit verschieden, stellen **Gotthard Breit** und **Georg Weißeno** drei Formen von Bürgerleitbildern vor und bestimmen diese nach einer kumulativen Lise von Handlungsfeldern und –möglichkeiten.

Entsprechend kann „der Normalbürger als urteilsfähiger Zuschauer“

1. Informationen beschaffen und kennt Entscheidungsregeln
2. nimmt an Wahlen teil
3. und kann mit der Verwaltung umgehen.

Der/die AktivbürgerIn

1. geht darüber hinaus auch an die Öffentlichkeit
2. wirkt in Parteien und Großverbänden mit
3. organisiert sich in Bürgerinitiativen und tritt für die Erweiterung der Wahlmöglichkeiten auf der lokalen und regionalen Ebene ein.

Der/die interventionsfähige BürgerIn, in diesem Modell politisch aktiver als der/die AktivbürgerIn,

1. wirkt zusätzlich an Sachentscheidungen mit
2. übt neue Formen politischen Engagements aus und
3. beteiligt sich an Planungsverfahren. (Vgl. Breit/Weißeno 2004).

Als Resümee dieser Überlegungen empfehlen wir **drei Stufen einer Qualifikation BürgerInnenkompetenz**. Diese sollen, analog zu einem bereits bestehenden Angebot, eine politische Grundbildung zum/zur demokratiekompetenten BürgerIn („Reflektierter Zuschauer“), eine Qualifikation zum/zur gemeinschaftlich aktiven BürgerIn („interventionsfähige BürgerInnen“) sowie eine Qualifikation auf akademischen Niveau umfassen. Folgende Tabelle soll diese Qualifikationsstufen grob umreißen und einen Bezug zum bestehenden Angebot aufzeigen:

demokratiekompetente BürgerIn („reflektierter Zuschauer“)	Politisches/ demokratisches Basiswissen „jene Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen erlauben, selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen“ „mündige, wahlberechtigte österreichische StaatsbürgerInnen“	z.B. Politische Basisbildung in der Basisbildung
gemeinschaftlich aktive BürgerIn („interventionsfähige BürgerInnen“)	Politisches/ demokratisches Wissen, aktive Partizipation (z.B. NGO, Gemeinwesenorientiert,...)	z.B. Gewerkschaftsschule des VÖGB
Akademische Ausbildung „Politische Bildung“		z.B. Politische Bildung (Univ. Salzburg), Akademische/r Politische/r Bildner/in (Univ. Krems)

Tabelle 10: Empfehlung für Skalierung einer Qualifikation BürgerInnenkompetenz

Da sich unser Projektgebiet auf die Erwachsenenbildung beschränkt, werden wir uns auf die beiden ersten Stufen konzentrieren.

Eine grundlegende Frage bei der Entwicklung einer Qualifikation, ist diejenige nach der Ausdifferenzierung bzw. Zahl an Qualifikationen zu einem Gebiet.

- Handelt es sich um eine Qualifikation, die sich weitgehend nach Lernkorridoren aufschlüsseln lässt, werden auch mehr Qualifikationsstufen sinnvoll sein. Ein Beispiele für eine solche Qualifikationen stellt der europäische Referenzrahmen für Sprachen dar.
- Die meisten anderen Qualifikationen werden sich sinnvollerweise in zwei bis drei Stufen ausdifferenzieren lassen. Dies wären entsprechend bekannter Modelle von Kompetenzentwicklung die Einordnung in:
 - Einführung und Überblick **vom AnfängerInnen zum/zur KennerIn**: Diese erlernen theoretisches Wissen und erproben dieses in praktischen Beispielen. KennerInnen können das Gelernte auf konkrete praktische Situationen anwenden. Entspricht im formalen System etwa dem Pflichtschulabschluss
 - Weiterführung hin **zum/zur Könnern bzw. kompetent Handelnden**: Diese kennen auch Hintergründe zum Lerngebiet und können aktiv, auch auf unbekannte Situationen hin, professionell Handeln. Sie verfügen über einen Erfahrungsschatz. Im formalen System entspräche dies dem Lehrabschluss bzw. der Matura.
- In manchen Bereichen der Erwachsenenbildung könnte auch die dritte Stufe von Bedeutung sein: Spezialisierung zum/zur Erfahrenen bzw. Experten/ExpertIn: Diese verfügen über hochspezialisiertes Fach- und Methodenwissen. Im formalen System entspräche dies einem akademischen Abschluss.

EMPFEHLUNG FÜR EINE QUALIFIKATION „POLITISCHE BASISBILDUNG“

Im folgenden Schritt soll die oben beschriebene Referenzqualifikation nach den definierten Niveaustufen modifiziert werden. Zuerst gilt es eine Qualifikation „politische Basisbildung- BürgerInnenkompetenz“ zu beschreiben. **Lernergebnis sollte einE „reflektierter ZuschauerIn“ sein.** DieseR mündigeR, wahlberechtigteR BürgerIn kann selbstbestimmt politisches Denken entwickeln und aufrechterhalten sowie eigenverantwortlich und aktiv an politischen Prozessen teilnehmen. Um dies zu ermöglichen schlagen wir folgende Lernergebnisse vor:

Kenntnisse

Der/ die Lernende hat Einblick in politische Basisbegriffe und -konzepte.

Im Bereich der Basisbildung geht es um ein grundlegendes Verständnis von politischen Zusammenhängen. Dazu bedarf es noch keiner detaillierten Kenntnis von spezifischen Themenfeldern, auch wenn die Bezugnahme auf politische Themen als Arbeitswissen notwendig ist, um das politische Verständnis zu schärfen.

In die Vermittlung der Basisbegriffe sollten die oben beschriebenen Basiskonzepte einfließen:

Dazu kursiv einige Beispiele für mögliche didaktische Methoden:

- **System:** In einem Brainstorming werden gemeinsam politische AkteurInnen, Parteien, Institutionen etc. gesammelt und strukturiert.
- **Öffentlichkeit:** Anhand eines politischen Themas werden Medienberichte (Boulevard, Qualitätszeitung, TV, Radio, Internet) miteinander verglichen.
- **Macht und Herrschaft:** über ein Rollenspiel schlüpfen die Lernenden in unterschiedliche Macht- und Herrschaftspositionen, Geschlechterrollen,
- **Gemeinwohl und Solidarität:** Gemeinsam werden Gruppenregeln gefunden und festgehalten.
- **Recht:** Über eine Exkursion zu verschiedenen politischen Orten erfahren die TeilnehmerInnen die Institutionen und Prinzipien der Gewaltenteilung und der demokratischen Mitbestimmung.
- **Ressourcen und Verteilung:** An Hand eines Themas diskutieren die TeilnehmerInnen Fragen der gesellschaftlichen Ressourcenverteilung

Fertigkeiten

Der/ die Lernende kann selbstständig Informationen gewinnen, auswählen und kritisch bewerten.

Dem/ der Lernenden ist es möglich politische Angebote zu nutzen und Kontakt mit AkteurInnen und VertreterInnen politischer Institutionen aufzunehmen.

- Der/die Lernende hat Fertigkeiten im Bereich der Informationsgewinnung wie Literatur- und Medienrecherche.
z.B. wie können Informationen im Internet recherchiert werden? Gemeinsam könnte eine öffentliche Bibliothek besucht werden.

- Er/sie kann Inhalte, Formen und Grenzen medialer Darstellung kritisch analysieren und die Darstellung desselben Sachverhalts in verschiedenen Medien und der Öffentlichkeit vergleichen.
z.B. Anhand eines politischen Themas können verschiedene Medienberichte (Boulevard, Qualitätszeitung, TV, Radio) gesammelt und miteinander verglichen werden. Gemeinsam könnten Statistiken zu politischen Themen diskutiert werden (etwa die Zählmethode der Arbeitslosenstatistik: Wann wird jemand arbeitslos, inwiefern ändert sich die Definition darüber).
- Er/sie ist in der Lage Kontakt mit politischen Mandats- und EntscheidungsträgerInnen aufzunehmen. Der/die Lernende kennt die Angebote von Organisationen und Institutionen aus dem politischen, sozialen und gemeinschaftlichen Bereich, die ihm/ihr Informationen und Unterstützung geben können.
z.B. Politische MandatarInnen werden zu einer Diskussionsveranstaltung eingeladen/ Gemeinsam wird eine Diskussionsveranstaltung besucht.

Der/die Lernende kann sich **selbstständig** zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen **positionieren**, fachliche **Themen** mit unterschiedlichen Methoden **bearbeiten**.

Der/die Lernende kann **politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen** sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung **grundlegend analysieren und reflektiert beurteilen** und **selbstständig politische Urteile fällen**.

- Er/Sie kann die Standpunkte und Perspektiven von unterschiedlich Betroffenen wahrnehmen und nachvollziehen (Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel).
z.B. In einem Rollenspiel schlüpfen Männer in die Rolle von Frauen und umgekehrt und erfahren spielerisch die soziale Konstruktion des Geschlechts.
- Der/die Lernende kann politische Urteile dahingehend prüfen, ob sie auf Vorausurteilen (basierend auf einer schmalen, ungesicherten Wissensbasis), Vorurteilen basieren oder rational begründet sind und ob diese Urteile mit den Bürger- und Menschenrechten vereinbar sind.
Hier geht es um die Klärung der Begriffe Vorausurteil, Vorurteil und rational begründete Urteile sowie einer kritischen Reflexion der entsprechenden Alltagspraxis.
- Er/Sie kann politischen Positionen/ Urteilen/ Entscheidungen die zugrundeliegenden politischen Werthaltungen, ökonomischen, sozialen, religiösen bzw. kulturellen Interessen zuordnen und deren Einfluss abschätzen. Er/Sie kann die in politischen Urteilen/ Entscheidungen berücksichtigten und vernachlässigten Interessen erkennen.
- Der/die Lernende kann die Folgen der politischer Entscheidungen und Urteile abschätzen.
- Der/die Lernende kann selbst politische Urteile fällen. Er/sie kann das Gesamturteil in Teilaspekten analysieren. Er/sie kann das Urteil unter den Aspekt der eigenen sozialen Position, der eigenen Wert- und Grundhaltungen, eigener Erfahrungen und Lebenswelten sowie unter Berücksichtigung der Breite der Datenlage reflektieren.
z.B. am Beispiel eines aktuellen politischen Urteils aus ihrer Lebenswelt (s.o.) erarbeiten die TeilnehmerInnen Gründe, auf welchen Interessenslagen die politischen Meinungen zum Thema gegründet sind. Die TeilnehmerInnen malen sich Szenarien aus, welche Auswirkungen diese Positionen haben könnten. Schließlich positionieren sie sich dazu.

Er/ sie kann **Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren** und im privaten (Peer Group), halböffentlichen (Veranstaltungen) und öffentlichen (z.B. Medien) Rahmen **artikulieren und vertreten**, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen.

Er/sie kann darüber hinaus **Aktivitäten zur Durchsetzung/Vertretung** politischer Interessen und Meinungen **setzen**.

- Er/sie kann seine/ihre politischen Interessen vertreten, argumentieren und gegebenenfalls modifizieren. Er/sie kennt das Prinzip der Mitbestimmung
- Er/sie ist befähigt Diskussionen durchzuführen (Einhalten der Diskussionsregeln, Reflexion und kritische Wahrnehmung des eigenen Verhaltens, des Verhaltens des/der GesprächspartnerIn, der Dynamik des Diskussionsverlaufs)
z.B. In einem Streitgespräch schlüpfen einige TeilnehmerInnen in verschiedene Rollen. Die anderen TeilnehmerInnen beobachten den Diskussionsverlauf.
- Er/sie kennt Möglichkeiten der Artikulation der eigenen Meinung im öffentlichen Raum (u.a. LeserInnenbriefe in Zeitungen schreiben)
z.B. Gemeinsam werden LeserInnenbriefe zu aktuellen Themen formuliert.

Kompetenz

Der/ die Lernende trifft **politisch bewusste Entscheidungen**.

Er/sie **versteht und reflektiert seine/ ihre eigene soziale Lage/Position/Werte** und kann die soziale Lage/ Position/ Werte anderer nachvollziehen/ reflektieren.

Er/sie besitzt die Kompetenz im Erkennen eigener Interessen und dem **Aufbau und der Artikulation eigener politischer Meinungen und Urteile** auch gegenüber divergierender Interessen/ Meinungen/ Urteile.

Er/sie ist sich über die **Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen**, wie Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen bewusst.

Die TeilnehmerInnen erarbeiten sich z.B. an Hand vorgegebener Kriterien (Geschlecht, Eltern, Wohnort, Einkommen, Beruf, Familie...) ein Bild ihrer sozialen Lage und reflektieren darüber.

In der Gruppe wird Sinn und Sinnlosigkeit der Teilnahme an Wahlen diskutiert.

EMPFEHLUNG FÜR EINE QUALIFIKATION „INTERVENTIONSFÄHIGE BÜRGERIN“

Als zweite Niveaustufe adaptieren wir die Referenzqualifikation hinsichtlich des Lernziels eines/einer interventionsfähigen BürgerIn. In dieser Qualifikation soll neben dem politischen/ demokratischen Wissen, der aktive Aspekt der Partizipation ein stärkeres Gewicht erhalten. Dieses Qualifikationsniveau findet sich vor allem in Bildungsangeboten von Parteien und Interessensvertretungen, wie den Parteiakademien oder der Gewerkschaftsschule des VÖGB bzw. politischen Initiativen, wie der Lokalen Agenda 21.

Kenntnisse

Der/ die Lernende hat Einblick in politische Basiskonzepte (Politische Sachkompetenz) und detaillierte Kenntnisse eines themenbezogenen Fach- und Arbeitswissen.

Auf dieser Qualifikationsstufe wird sich die Beschäftigung mit den politischen Basiskonzepten, verglichen mit der Qualifikation „reflexiver BürgerIn“, noch weiter vertiefen.

- **System:** Der/die Lernende kennt die politischen Institutionen Österreichs, der europäischen Gemeinschaft sowie der internationalen Politik und aktuelle Konfliktfelder auf diesen drei Ebenen. Er/sie kann die institutionellen Regeln, Entscheidungsprozesse, Abhängigkeiten und Verknüpfungen nachvollziehen. Er/sie kennt grundlegende Ziele, Werte und Konzepte der wichtigsten gesellschaftlichen und politischen Bewegungen.
- **Öffentlichkeit:** Der/die Lernende kennt grundlegende Medien der politischen Öffentlichkeit und versteht die Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft.
- **Macht und Herrschaft:** Der/die Lernende versteht die Konzepte Macht und Herrschaft, hat ein grundlegendes Wissen über Geschlechterrollen und -verhältnisse sowie Interkulturalität.
- **Gemeinwohl und Solidarität:** Er/sie erkennt Demokratiemodelle, soziale Ungleichheitsformen und Gerechtigkeitsmodelle.
- **Recht:** Der/die Lernende kennt die Grundzüge der Verfassung, Verwaltung und Rechtssprechung sowie die Prinzipien der Demokratie, Staatsbürgerschaft, Menschenrechte und des Rechtsstaats.
- **Ressourcen und Verteilung:** Der/die Lernende kennt Grundlagen ökonomischen Denkens. Er/Sie hat ein Verständnis der Beziehungen und Auswirkungen von Politik/ Gesellschaft mit Natur/Technik, Kunst/ Kultur, Gesundheit/ Medizin.

Themenbezogenes Fach- und Arbeitswissen:

Über die Basiskonzepte hinaus bedarf es auf dieser Niveaustufe ein, dem jeweiligen Bildungsangebot entsprechendes, Fach- und Arbeitswissen. Eine Übersicht an potentiellen Themen findet sich in der Checkliste Politische Bildung.

Beispielsweise wäre dies in der VÖGB-Gewerkschaftsschule ein detailliertes Wissen zu arbeitnehmerInnen-relevanten rechtlichen, wirtschaftlichen, gewerkschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen (Arbeitsrecht, ArbeitnehmerInnenenschutz, Sozialrecht, Veränderungen in der Arbeitswelt, ...).

Fertigkeiten

Der/ die Lernende kann selbstständig Informationen gewinnen, auswählen und kritisch bewerten.

- Er/sie beherrscht Fertigkeiten im Bereich der Informationsgewinnung (Literatur- und Medienrecherche, empirische Datenerhebung (kann von Interviewführung, über Beobachtung, Datenrecherche bis hin zu kleinen Studien reichen) und kritischen Überprüfung.
- Er/sie versteht Grundlagen der Datenerhebung (Rechercheformen, Befragungsformen, Repräsentativität, AuftraggeberIn, kritische Betrachtung der Interpretationen und Auslegungen)
Der/die interventionsfähige BürgerIn sollte wissen, wie er/sie an politischen Informationen kommt und diese bewerten kann. Dazu bedarf er/sie basaler Kenntnisse empirischer Datenerhebung und Umgang mit Statistik (Wie wurden die Daten erhoben? In welchem Auftrag? Wie wurden die Daten interpretiert? ...)
- Er/sie kann Logiken und Mechanismen medialer Politikinszenierung und -darstellung kritisch analysieren und bewerten, sowie die Darstellung desselben Sachverhalts in verschiedenen Medien und der Öffentlichkeit vergleichen. Er/sie erfasst Kommunikationsstrategien des Senders, kann die Informationsqualität bewerten und etwaiges Agenda-Setting erkennen.
Um mediale Manifestationen des Politischen analysieren und bewerten zu können bedarf es der Vermittlung kommunikations- und medientheoretischer Grundlagen: Welche Formen von politischer Kommunikation und PR gibt es, welche Inszenierungstechniken kommen zur Anwendung, welche Rolle spielt das Trägermedium, wie funktioniert „Agenda Setting“?

Dem/ der Lernenden ist es möglich politische Angebote zu nutzen und Kontakt mit AkteurInnen und VertreterInnen politischer Institutionen aufzunehmen.

- Er/Sie kennt die Angebote von Organisationen und Institutionen aus dem politischen, sozialen und gemeinschaftlichen Bereich, die ihm/ihr Informationen und Unterstützung geben können. *Dies kann Parteien, Interessensvertretungen, Rechtsvertretern, Volksanwaltschaft, Beratungs- und Förderstellen, Frauennotruf bis zu NGOs umfassen.*
- Er/sie ist in der Lage Kontakt mit politischen Mandats- und EntscheidungsträgerInnen aufzunehmen. *Dazu könnten beispielsweise politische MandatarInnen eingeladen bzw. besucht werden, die in der Lebenswelt der TeilnehmerInnen eine relevante Rolle einnehmen könnten.*

Der/die Lernende kann politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung analysieren und reflektiert beurteilen und selbstständig politische Urteile fällen.

- Er/sie kann komplexe politische Sachverhalte strukturieren und zentrale Aspekte identifizieren
- Er/sie kann politische Phänomene unter dem Aspekt des Inhalts (policy), der institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen (polity) und des Prozesses der Machtverhältnisse und Durchsetzungschancen (policy) betrachten.
Die Fähigkeit der analytischen Betrachtung und Gewichtung politischer Phänomene kann an

verschiedenen Beispielen gemeinsam erprobt werden. Z.B. kann eine politische Entscheidung, wie die Verschrottungsprämie diskutiert werden: Was war der Anlass dafür? Welche Wirkungen sollen erzielt werden? Welche Gruppen haben sich aus welchen Gründen dafür/dagegen ausgesprochen? Welche Alternativen hätte es gegeben und weshalb haben sich, welche, politischen EntscheidungsträgerInnen für die eine Maßnahme entschieden? Welche Argumente wurden vorgebracht und was spricht für bzw. gegen diese Begründungen? Welche Kosten verursacht bzw. welchen Nutzen bringt die Maßnahme... Dafür sollte möglichst ein aktuelles Beispiel aus der Lebenswelt der TeilnehmerInnen gewählt werden.

- Er/sie kann mit kulturellen/ sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgehen (schließt Toleranz und Offenheit gegenüber sozialer Vielfalt ein).
z.B. In einem Rollenspiel schlüpfen Männer in die Rolle von Frauen und umgekehrt und erfahren spielerisch die soziale Konstruktion des Geschlechts.
- Er/sie kann politische Urteile dahingehend prüfen, ob sie auf Vorausurteilen (basierend auf einer schmalen, ungesicherten Wissensbasis), Vorurteilen oder rational begründet basiert und ob diese Urteile mit den Bürger- und Menschenrechten vereinbar sind
Hier geht es um die Klärung der Begriffe Vorausurteil, Vorurteil und rational begründeten Urteilen sowie einer kritischen Reflexion der entsprechenden Alltagspraxis.
- Er/sie kann politischen Positionen/ Urteilen/ Entscheidungen die zugrundeliegenden politischen Wert- und weltanschaulichen Grundhaltungen, ökonomischen, sozialen, religiösen bzw. kulturellen Interessen zuordnen und deren Einfluss abschätzen und kann die in politischen Urteilen/ Entscheidungen berücksichtigten und vernachlässigten Interessen erkennen und entsprechend bewerten. Er/sie kann die Standpunkte und Perspektiven von unterschiedlich Betroffenen wahrnehmen und nachvollziehen (Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel)
z.B. an Hand eines aktuellen politischen Urteils aus ihrer Lebenswelt (s.o.) erarbeiten die TeilnehmerInnen Gründe, auf welchen Interessenslagen die politischen Meinungen zum Thema gegründet sind. Die TeilnehmerInnen malen sich Szenarien aus, welche Auswirkungen diese Positionen haben könnten. Schließlich positionieren sie sich dazu.

Der/die Lernende kann sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen positionieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten.

- Er/sie kann sich selbst begründet positionieren und die Folgen politischer Entscheidungen und Urteile abschätzen. Er/sie kann die Bedeutung politischer Entscheidungen für das eigene Leben erkennen sowie die Wirkungszusammenhänge und Folgen reflektieren. Er/sie kann ein Urteil fällen, unter den Aspekt der eigenen sozialen Position, der eigenen Wert- und Grundhaltungen, eigener Erfahrungen und Lebenswelten sowie unter Berücksichtigung der Breite der Datenlage reflektieren.
Siehe das Beispiel Abwrackprämie von oben: Nach Diskussion der Für und Wider können sich die TeilnehmerInnen begründet zur Debatte positionieren.

Er/ sie kann Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren und im privaten (Peer Group), halb-öffentlichen (Veranstaltungen) und öffentlichen (z.B. Medien) Rahmen artikulieren und vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen. Er/sie kann darüber hinaus Aktivitäten zur Durchsetzung/Vertretung politischer Interessen und Meinungen setzen.

- Er/sie kann seine politischen Interessen sachlich und überzeugend vertreten. Er/sie ist darin befähigt Diskussionen und Verhandlungen durchzuführen (Einhalten der Diskussionsregeln, Reflexion und kritische Wahrnehmung des eigenen Verhaltens, des Verhaltens des/der GesprächspartnerIn, der Dynamik des Diskussionsverlaufs). Er/sie ist in Kontroversen konfliktfähig (kann seinen Standpunkt auch gegenüber anderslautenden Standpunkten vertreten), aber auch Kompromisse schließen und seine/ihre eigene Position reflektieren und gegebenenfalls modifizieren.
- Er/Sie beherrscht Grundlagen der Moderation, Gruppendynamik und Teamentwicklung
- Er/sie beherrscht Fertigkeiten in der Darstellung von politischen Manifestationen (von der nachvollziehbaren Argumentation, über die Wahl der entsprechenden Darstellungsform bis zur Darstellung).
- Er/Sie beherrscht Grundlagen der Rhetorik und Präsentationstechnik.
Kennenlernen kommunikationstheoretischer Grundlagen, Präsentations- und Verhandlungstechniken und praktische Übung in der Gruppe.
- Er/sie kann demokratische Mittel zur Durchsetzung eigener Anliegen anwenden (z.B. Unterschriftenlisten, Flugblattaktionen, Petitionen, Leserbriefe verfassen, sich an Diskussionsveranstaltungen und -foren beteiligen, Webseiten erstellen bis hin zu umfassenderen Kampagnen).
Kennenlernen verschiedener Kommunikationsmittel, technischer Voraussetzungen und praktische Übung an Hand von Beispielen.
- Er/sie beherrscht Grundlagen des Projektmanagements und kann umfassendere Projekte und Kampagnen planen, organisieren und umsetzen (Ziele formulieren, Strategien planen, umsetzen und evaluieren, Kooperationen bilden, Ressourcenplanung).
Theoretische Grundlagen und praktische Übung des Projekt- und Kampagnenmanagements.

Kompetenz

Der/ die Lernende trifft politisch bewusste Entscheidungen. Er/sie versteht und reflektiert seine/ ihre eigene soziale Lage/ Position/ Werte und kann die soziale Lage/ Position/ Werte anderer nachvollziehen/ reflektieren.

Er/ Sie besitzt die Kompetenz des Aufbaus und der Artikulation eigener politischer Interessen, Meinungen und Urteile auch gegenüber divergierender Interessen/ Meinungen/ Urteile.

Dazu gehört die Kompetenz des Aufbaus und der Artikulation eigener politischer Interessen, Meinungen und Urteile auch gegenüber divergierender Interessen/ Meinungen/ Urteile.

Der/die Lernende sollte sich abschließend über die Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen, wie Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen bewusst sein.

Der/die TeilnehmerIn sollte sich auch über die eine eigene politische Grundeinstellung und Wertmassstäbe bewusst sein, aufgrund deren er seine/ihre politischen Meinungen, Einstellungen und Urteile bildet.

ZUORDNUNG DER ERARBEITETEN QUALIFIKATIONEN ZUM NQR

Als abschließenden Punkt des Projekts geht es um die Frage der Zuordnung der erarbeiteten Qualifikation an den nationalen Qualifikationsrahmen. Hier zeigt sich die Schwierigkeit persönlichkeitsbildende Aspekte in Verbindung zu bringen mit den Anforderungen beruflicher Qualifikation.

Nimmt man die Deskriptorentabelle im Wortlaut ernst, kann die Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“, in ihrem genuinen Anliegen, Personen zu einem selbstbewussten und -ständigen Denken zu führen, frühestens auf Stufe 3 im Bereich der „**Kompetenz**“ zugeordnet werden.

So kann es nicht Lernergebnis eines Angebots der politischen Bildung sein, ein „*Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext*“ (EQR Stufe 1) bzw. „*Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit*“ (EQR Stufe 2) zu gewährleisten. Erst die Kompetenz Stufe 3 als „*Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen*“ entspricht den Grundanforderungen politischer Bildung.

Hier wäre eine ergänzende Erklärung der Spalte hilfreich. So könnte „Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext“ auch verstanden werden als „basale, wiederkehrende Tätigkeiten erledigen“. Die zentrale Rolle einer kontrollierenden Autorität zur Ausübung des „Arbeiten oder Lernens“ erscheint nicht notwendig.

Einfacher erscheint die Zuordnung im Sektor der „**Kenntnisse**“, wobei „grundlegendes Allgemeinwissen“ (Stufe 1) als zu wenig spezifisch im Vergleich zu „grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich“ (Stufe 2) erscheint. Auch hier korrespondiert die politische Grundbildung am ehesten mit Stufe 3: „Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich“.

Ob es tatsächlich die Intention des Europäischen Qualifikationsrahmens ist dem spezialisierten Wissen eines/einer ExpertIn (Stufe acht) das „Allgemeinwissen“ (Stufe 1) als Antonym entgegenzusetzen, ist fraglich. Eher scheint die Übersetzung aus dem Englischen von „basic general knowledge“ ins Deutsche mit „Allgemeinwissen“ unglücklich gewählt worden zu sein. „Basic general knowledge“ wäre in diesem Zusammenhang vermutlich besser mit „Grundkenntnisse“ und „Basiswissen“ übersetzt.

Nimmt man die Spalte „**Fertigkeiten**“ in den Fokus, bleibt die Frage was „grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind“ im Bereich der politischen Bildung sein könnten. Vielmehr erscheint auch hier Stufe 2: „grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen & Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln & Werkzeuge zu lösen“ sowie Stufe 3 „eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden“ zutreffender.

Selbst in Anbetracht des „**Best Fit**“-Prinzips (die Zuordnung erfolgt nicht getrennt nach den einzelnen Deskriptoren, sondern es muss die gesamte Zeile der Niveaubeschreibung herangezogen werden), ist Politische Bildung, auch in seiner Grundform als „**reflexivE BürgerIn**“ auf Level 3 einzustufen.

Vergleicht man dies mit der Vorschlagstabelle aus dem Konsultationspapier (vgl. BMUKK/ BMWF 2008a: 27) entspräche dies Abschlüssen von Lehre, Berufsbildenden Mittleren Schulen sowie der Berufsreifeprüfung. Eine solche Einstufung kann auch damit erklärt werden, dass die angestrebten Lernergebnisse ungefähr den Lernergebnissen der entsprechenden Schulfächer entsprechen würde.

Die weitergehende Qualifikation „**interventionsfähigeR BürgerIn**“ zeichnet sich durch vertiefte Kenntnisse politischer Begriffe allgemein als auch eines spezifischen Fachgebiets sowie weitgehender Kenntnisse im Bereich von Partizipation und Projektmanagement aus. Dahingehend würde sich eine Einstufung auf Ebene 4 bzw. 5 anbieten, wobei aus unserer Sicht, sich aufgrund der sehr weitgehenden reflexiven Lernergebnisse und Fertigkeiten im Bereich der Projektentwicklung eher das Niveau 5 anbieten würde:

<p>Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse</p>	<p>breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich</p>	<p>eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden</p>	<p>Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- od. Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können</p> <p>Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird.</p>
<p>Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse</p>	<p>Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse</p>	<p>umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten</p>	<p>Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten</p> <p>Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen</p>

Entsprechend oben angeführter Argumente wird empfohlen die Qualifikation „reflexivE BürgerIn“ auf Niveaustufe 3, die Qualifikation „interventionsfähigeR BürgerIn“ auf Stufe 5 einzustufen.

Niveau	Allgemeinbildung/ schulischer Kontext	Berufsbildung/betrieblicher und schulischer Kontext	Tertiärer Bereich
1	Hauptschulabschluss	z.B. Staplerführerschein, Prüfungszertifikat zur Qualifizierung als Gebäudereinigungskraft Teilqualifikationen im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung	
2			
3	REFLEXIVE(R) BÜRGER(IN)	Lehrabschlüsse, BMS- Abschlüsse, Berufsreifeprüfung	
4	Reifeprüfung (AHS)		
5	INTERVENTIONS- FÄHIGE(R) BÜRGER(IN)	Reife- und Diplomprüfung BHS	"Short cycle" innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit
6		MeisterIn, IngenieurIn	Bachelor Degree (Erster Studienzyklus)
7		z.B. Prüfung zum/zur Steuerberater/-in	Master Degree (Zweiter Studienzyklus)
8		z.B. Prüfung zum/zur WirtschaftsprüferIn, Ziviltechnikerprüfung	PhD (Dritter Studienzyklus)

Tabelle 11: Übersicht über den Zusammenhang von Qualifikationen nach einem Vorschlag des Konsultationspapiers (BMUKK/ BMWF 2008a: 27)

Schlußfolgerungen

Betrachtet man die Beschreibung der für Niveau eins erforderlichen Lernergebnisse, stellt sich die Frage, ob man von einer Qualifizierung sprechen kann, die zu diesen Lernergebnissen führt bzw. ob es in der Gegenwart noch Tätigkeiten gibt, die höchstens eine solche Qualifizierung benötigen. Selbst einfachste Tätigkeiten bedürfen heutzutage zumindest Lernergebnisse der Niveaustufe zwei. Dies zeigen auch bisher durchgeführte Modellprojekte in anderen Bereichen, die ihre niedrigst-eingestufteten Qualifikationen erst auf Stufe zwei positionieren (Tritscher-Archan 2009: 198; Luomi-Messerer, Lengauer 2009: 212f., Schlögl 2009b: 238)

Es besteht die Gefahr, dass die Qualifikationszuteilung entlang des formalen Systems von oben herab durchgeführt wird, und auf Stufe eins diejenigen Qualifikationen zugeteilt werden, die zwar von ihren Lernergebnissen höher einzustufen wären, jedoch innerhalb der **Machtverhältnisse** im Qualifizierungssystem die schwächste Position einnehmen.

Hier wird auch die Schwäche des hohen Abstraktionsgrads der Deskriptoren deutlich. Eine Zuordnung lässt sich aufgrund der **oftmals unklaren Begrifflichkeiten** („grundlegend“, „relevant“, „allgemeine Begriffe“, „gewisses Maß“, „gewisse Verantwortung“, „Bewusstsein für die Grenzen“, „umfassende Fertigkeiten“, „komplexer Tätigkeiten/ Probleme“, „Spitzenkenntnisse“, „die am weitesten entwickelten Fertigkeiten“, „namhafte

Autorität“,...) kaum eindeutig durchführen. Vielmehr müsste für jedes Themengebiet eine relationale Abgrenzung der einzelnen Niveaustufen durchgeführt werden. Dies dürfte jedoch in der Praxis vor allem von der hierarchischen Struktur des formalen Systems abgeleitet werden, was wiederum vom Ziel der Lernergebnisorientierung abweicht.

In Qualifikationsbereichen, die sinnvollerweise nur wenige Qualifikationsstufen ausdifferenzieren, besteht die Herausforderung eine schlüssige Zuordnung zu argumentieren, ohne ins Spekulative zu geraten. Hier wäre eine detaillierte Erklärung der einzelnen Deskriptoren zweckmäßig. Wie bereits andere Modellprojekte gezeigt haben, bleibt ansonsten die Gefahr, dass die Zuordnung weniger nach inhaltlichen Gesichtspunkten, sondern als **Verhandlungsergebnis** verschiedener Akteure und deren Interessenslagen, erfolgt (vgl. Tritscher-Archan 2009: 190ff.)

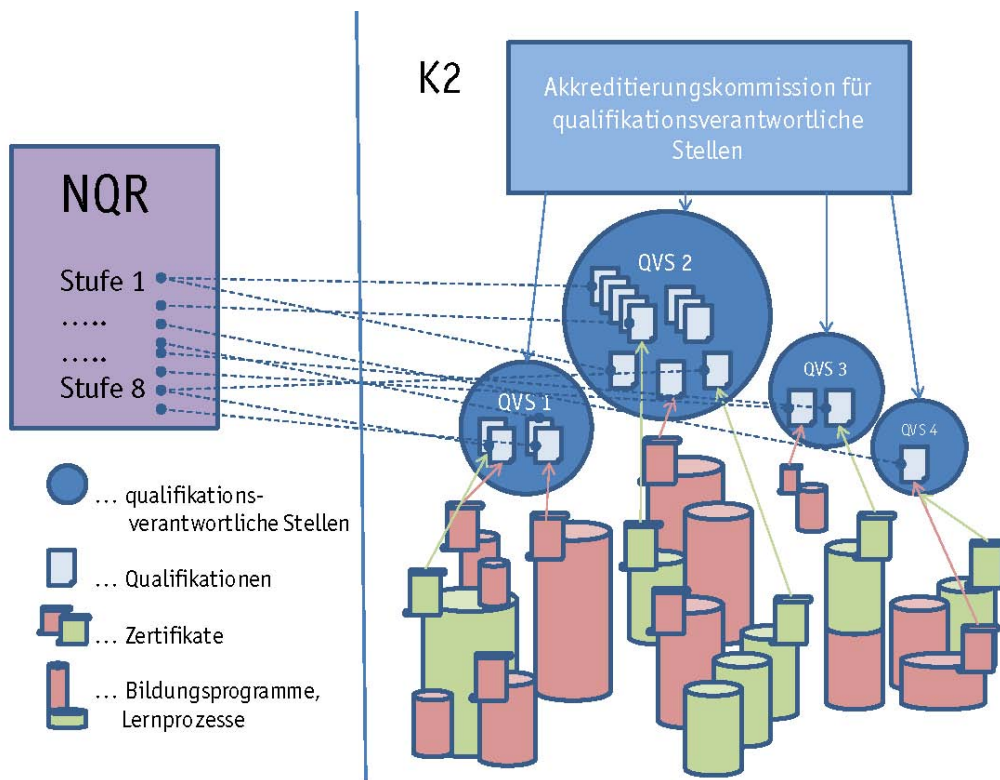
Eine Verständnisschwierigkeit evoziert die **deutsche Übersetzung** von „General basic knowledge“ in der Spalte Kenntnisse/ Niveau eins und zwei in den deutschen Terminus „Allgemeinwissen“. Besser wäre hier die Übersetzung in das im Deutschen verständlichere „Grundwissen“ oder „Basiswissen“.

Bezogen auf die Persönlichkeitsbildung zeigt sich, dass die Spalte der Kompetenz zu sehr die Rolle der Unterwerfung und zu wenig den Aspekt der Selbstständigkeit betont. Angesichts dessen, dass Persönlichkeitsbildung qua Idee selbstständige Persönlichkeit bilden möchte, erweist sich hier eine Einstufung auf Niveaustufe eins als den Lernzielen nicht adäquat.

QUALIFIKATIONSVERANTWORTLICHE STELLE(N) UND AKKREDITIERUNGSKOMMISSION(EN)

In einem Diskussionspapier, das im Auftrag der Steuerungsgruppe zum Korridor II, seitens des ÖIBF erstellt wurde (Schlögl 2009) finden sich erste Überlegungen zur zukünftigen organisatorischen Struktur des NQR im Bereich des nonformalen Lernens. Dazu sollen „Qualifikationen verantwortliche Stellen“ (QVS) eingerichtet werden, die eine Verbindung zwischen Bildungsprogramme, Lernprozessen und gegebenenfalls Zertifikaten sowie dem NQR ermöglichen sollen.

Die „Qualifikationen verantwortliche Stellen“ (QVS) sind als eine technisch-administrative Stelle zu verstehen, die auf Basis von Richtlinien Zuordnungen zu den acht Referenzniveaus des NQR vornehmen und diese dann entsprechen in ein zu schaffendes NQR-Register eintragen. Aufgabe der QVS ist es an Hand von Zertifikaten, Kursbesuchsbestätigungen, Diplomen, Zeugnissen etc. das Erreichen einer bildungsanbieterübergreifenden Qualifikation zu attestieren.



Quelle: öibf

Abbildung 17 QVS des K², Akkreditierungskommission und Lernprozesse im Verhältnis zum NQR (Quelle öibf)

Als Voraussetzungen für eine QVS wird im Papier genannt:

- Unabhängigkeit (im Verfahren, der Struktur und gremialen Zusammensetzung).
- Repräsentativität für Branche und Sektor (Inhaltliche Fachkundigkeit).
- Fachkundigkeit und Kompetenz in der (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren.
- Fachkundigkeit in einer lernergebnisorientierten und NQR-kompatiblen Formulierung.
- Abdeckung von möglichst breiten Feldern von Qualifikationen.
- Berücksichtigung regionaler Aspekte hoheitlicher Verwaltung und Autonomie akademischer Qualifikationen.

Eine Zuordnung für Qualifikationsnachweise erfolgt auf Antrag der Qualifikationsverantwortlichen Stelle (QVS) und nicht der Bildungseinrichtung. Daher wird die QVS zentral für die von ihr verantworteten Qualifikationen an die NQR-Stelle herantreten.

Damit ein Angebot zugeordnet werden kann, muss...

- Eine Zuordnung grundsätzlich möglich und verwaltungstechnisch entscheidbar sein (auf Basis künftiger Kriterien der NQR-Stelle).
- Der Qualifikationsnachweis von einer QVS autorisiert werden.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Ausgehend von der Frage nach den Möglichkeiten der Einbindung des bestehenden Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung in den NQR, haben die Ergebnisse der Studie am Beispiel der BürgerInnenkompetenz gezeigt, dass eine Einbindung allgemeiner Erwachsenenbildung in den nationalen Qualifikationsrahmen grundsätzlich möglich und in bestimmten Bereichen empfehlenswert ist.

Das Konzept **Qualifikation** wird in den Qualifikationsrahmen (NQR, EQR) sehr breit gefasst und **bleibt nicht** ausschließlich **auf** umfassende **Berufsausbildungen beschränkt**. Das ist folgerichtig hinsichtlich gesellschaftlicher Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte: Der Auflösung der Grenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, der Enttraditionalisierung von Lebensbereichen oder die Bedeutung des ehrenamtlichen Engagements zur Sicherung von Lebensqualität und der Funktionsfähigkeit der Zivilgesellschaft.

Lernergebnisse müssen jedenfalls beschreib- und validierbar sein um als Qualifikation dem NQR zuordenbar zu sein: Um die Anforderung der jeweiligen Niveaustufe (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) abzudecken, bedürfen die Bildungsangebote einer ausreichenden Intensität und inhaltlichen Breite. Es ist vorzusehen, dass einzelne Angebote als Qualifikationsmodule zu zuordenbaren Qualifikationen zusammengefasst werden können.

Als **Modell der Zuordnung** erweist sich das **EU-Modell der Schlüsselqualifikationen für Lebenslanges Lernen** als **zweckmäßig**, um aus einem großen Teil des Angebots der allgemeinen Erwachsenenbildung theoretisch Qualifikationen, im Sinne des EQR/NQR, konstruieren zu können. Das Modell dient dazu, eine gemeinsame Basis zu finden, um das heterogene Angebot allgemeiner Erwachsenenbildung strukturieren zu können.

Am **Beispiel** der „**BürgerInnenkompetenz**“ konnte gezeigt werden, wie Angebote mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten, Traditionen und weltanschaulichen Perspektiven über den Text der EU-Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen zu einer gemeinsamen Qualifikation gebündelt werden konnten. Dazu bedarf es jedoch eines **umfassenden Abstimmungsprozesses**, in dem neben bisherigen Angebotstraditionen auch Aspekte der wissenschaftlichen Forschung, ExpertInnenmeinungen, entsprechender Erfahrungen aus dem formalen Bereich und einer Analyse der TeilnehmerInnenorientierung einfließen sollte.

Aufgrund des **großen Aufwands der Erstellung** einer solchen Qualifikation, macht eine Zuordnung **nur für größere, regelmäßig stattfindende und zertifikatsrelevante Bildungsangebote** Sinn: Einerseits müssen Aufwand und Nutzen in einem sinnvollen Zusammenhang stehen, andererseits macht eine Zuordnung in Bereichen keinen Sinn, für die es keine Nachfrage nach Zuordnung gibt. Realistisch gesehen, wird daher aus heutiger Sicht **nur ein sehr kleiner Teil des Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung** zugeordnet werden.

Generell stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien beurteilt wird, ob bestimmte Angebote der Erwachsenenbildung (bzw. die Qualifikationen, zu denen diese Angebote führen) dem NQR zuordenbar sind. Neben den formalen Kriterien der Beschreibbarkeit und Validierbarkeit der zuzuordnenden Lernergebnisse müssen Qualifikationen den Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens entsprechen um einem

Nationalen Qualifikationsrahmen zuordenbar zu sein. Da diese Deskriptoren auf ihren jeweiligen Niveaus auf entsprechend umfassende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zielen, müssen auch die zuzuordnenden Qualifikationen (bzw. die Bildungsangebote, welche ihrerseits zu den Qualifikationen führen) die ganze Breite des dargestellten Niveaus erfüllen. Dies setzt entsprechend umfassende Angebote bzw. Angebotsbündel voraus, für welche glaubhaft gemacht werden kann, dass sie sämtliche Teile der geforderten Qualifikation vermitteln. Von der Natur des jeweiligen Veranstaltungstypus her werden diese Anforderung bspw. eher durch Lehrgänge als durch Einzelveranstaltungen erfüllt. Es sollte allerdings die Möglichkeit geboten werden Angebote, die für sich alleine nicht die Anforderungen der Zuordenbarkeit erfüllen, zu Modulen zu bündeln.

Nur wenige Qualifikationen lassen sich so weit in Beziehung stehende Qualifikationen ausdifferenzieren, dass eine Beschreibung für alle acht vorgesehenen NQR Stufen möglich ist. Das Beispiel der durch die Weiterbildungsakademie (WBA) im Berufsfeld der Erwachsenenbildung vergebenen Qualifikationen veranschaulicht dies. Dabei werden lediglich zwei Qualifikationsstufen beschrieben: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in sowie Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in. Dies gilt im Besonderen auch für nicht-berufliche Bildungsangebote aus dem non-formalen Sektor.

Aus der humanistischen Tradition der allgemeinen Erwachsenenbildung heraus, die den intrinsischen Wert der Bildung für den lernenden Menschen hervorhebt und nicht auf eine Funktionalisierung bzw. Validierung des Gelernten zielt, wird für einen großen Teil des Bildungsangebotes kein Bedarf nach einer Zuordnung zum NQR entstehen.

Wie weiter oben (ab S. 24 und ab S. 33) detailliert ausgeführt, können **möglicherweise unerwünschte Folgen** einer Zuordnung antizipiert werden. **Gleichzeitig** kann der NQR auch **Chancen** für einige Angebotsbereiche der Erwachsenenbildung eröffnen:

- Die **Vergleichbarkeit** der Angebote allgemeiner Erwachsenenbildung **mit** den Angeboten aus dem **formalen System eröffnet Chancen**. Gelingt es der Erwachsenenbildung zu zeigen, dass Sie gegenüber den Angeboten aus dem formalen Sektor konkurrenzfähig ist, kann dies für den gesamten nonformalen Bereich eine Aufwertung bewirken. Damit einher gehen ein **Anreiz zur Qualitätsentwicklung** und eine **Verbesserung der Marktchancen**. Nicht übersehen werden darf dabei jedoch die **ungleiche Ausgangslage**: Neben der ungleichen finanziellen Situation und traditionell starken Stellung des formalen Sektors wird die Vergleichbarkeit mittels einer Deskriptorentabelle geführt, die in ihrem Aufbau am formalen System angelehnt wurde. Besonders deutlich zeigte sich dies im Modellprojekt, wie unscharf das Messinstrument Deskriptorentabelle mit Angeboten der Persönlichkeitsbildung umgehen kann. Gleichzeitig kann die Erwachsenenbildung jedoch mit ihrer regional breiten Aufstellung sowie ihrer hohen Flexibilität und Bereitschaft zu neuen, innovativen Lehr- und Lernformen gegenüber dem formalen System punkten.
- Der NQR eröffnet die Chance das **Angebot der Erwachsenenbildung neu strukturieren** zu können, indem es einen Gesamtblick auf das Angebot erlaubt. Eine stärkere Programm- statt reine Veranstaltungsplanung könnte sich besser an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen ausrichten. Durch Ankoppelung an den Qualifikationsrahmen könnte die Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Angeboten ermöglicht werden. Durch eine größere Transparenz des Angebots und festgelegten Lernzielen könnte die Qualität stärker gesichert werden. Letztlich würde eine verstärkte Modularisierung Struktur in das Angebot und höhere Anschlussfähigkeit zwischen den Angeboten ermöglichen. Es stellt

sich jedoch die Frage, ob nicht auch das bisher vorherrschende kleinteilige Programm in der Erwachsenenbildung Vorteile für TeilnehmerInnen gebracht hat, die verloren gehen könnten, beispielsweise hinsichtlich der Vielfalt und Flexibilität. Ein Widerspruch findet sich auch im Bestreben Lernergebnisorientierung mit TeilnehmerInnenorientierung zusammenzubringen (Siehe diesen Aspekt auf S. 36)

- Damit einher geht auch, dass das breite und heterogene **Angebot** der (allgemeinen) Erwachsenenbildung durch die Zuordnung zu einem Qualifikationsrahmen Gefahr läuft durch die Anforderungen des Rahmens **nivelliert und eingeschränkt** zu werden.
- Gegen eine breite Anwendung des NQR in der (allgemeinen) Erwachsenenbildung spricht auch die **Schwierigkeit die Anforderungen eines Qualifikationsrahmens mit den organisatorischen Strukturen der Erwachsenenbildung zu bringen**. Nicht übersehen werden dürfen der **hohe Aufwand** und die Gefahr der **Bürokratisierung** einer Zuordnung. So werden im formalen System weitaus weniger potentielle Qualifikationen vermittelt, dazu sind diese schon als Qualifikationen definiert und auch in ihrer Verwendung längerfristig angelegt. Das Angebot der (allgemeinen) Erwachsenenbildung wird dagegen kaum als Qualifizierung betrachtet, ist in seinem inneren Aufbau äußerst unterschiedlich und wird oftmals nur für kurze zeitliche Phasen angelegt bzw. unterliegt einem permanenten Veränderungsprozess. Ein besonderer Aspekt betrifft die umfassenden **ehrenamtlichen Strukturen** in der Erwachsenenbildung, die sich mit einer zunehmenden Professionalisierung nur sehr schwierig vereinbaren lassen würden. Darüber hinaus dürfte es für die große Anzahl an **kleinen Anbietern** strukturell kaum möglich sein, den umfassenden Prozess einer Qualifikationsentwicklung durchzuführen.

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

LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno**, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. Soziologische Schriften, Frankfurt am Main.
- Baum**, Tom (2008): Die gesellschaftliche Konstruktion von Qualifikationen: Perspektiven im Bereich des Gastgewerbes. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 44 (2008/2), Thessaloniki, S. 84-102.
- Beck**, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main.
- Becker**, Holger; Krüger, Thomas (2009): Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, R.; Hippelt, A.v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 3. überarbeitet und erweiterte Auflage, Wiesbaden, S. 635-651.
- Beer**, Wolfgang (2008): Die Engführung der bildungspolitischen Debatte politisch auflösen. In: Bundesausschuss Politische Bildung (2008): Kompetenzen in der außerschulischen Bildung. Praxis Politische Bildung, 12.Jg., 4/2008, Weinheim, S.260-265.
- Bell**, Daniel (1991): Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus, Frankfurt/Main.
- Biribauer**, Bernhard (2007): Konzept zur Integration von E-Portfolio Elementen in das LCMS ILIAS unter Berücksichtigung von Anforderungen der Wirtschaft. Diplomarbeit, Hamburger Fernhochschule, Hamburg.
- Bjornavold**, Jens; Coles, Mike (2007): Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/42- 2007/3-2008/1, Thessaloniki, S. 240-282.
- Bjornavold**, Jens; Zahilas, Loukas (2008): The Shift to Learning Outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe, CEDEFOP, Luxembourg.
- BMUKK** (2008): Wissen- Chancen- Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich – Konsultationspapier. Mai 2008, Wien.
- BMUKK/BMWF** (2008a): Konsultationspapier - Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich, Wien.
- BMUKK/BMWF** (2008b): Anhänge zum Konsultationspapier - Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich, Wien.
- Breit**, Gotthard; **Weißno**, Georg (2004): Planung des Politikunterrichts, Schwalbach/ Ts.
- Bundesausschuss Politische Bildung** (2008): Kompetenzen in der außerschulischen Bildung. Praxis Politische Bildung, 12.Jg., 4/2008, Weinheim.
- Darmstädter Appell** (1995): Aufruf zur "Reform der Politischen Bildung in der Schule". In: Politische Bildung. Heft 4/1995, S. 1239 – 143, Schwalbach/ Ts.
- Detjen**, Joachim (2000): Herausforderung für die Politische Bildung. in: Politik und Zeitgeschichte (B25/2000). Abrufbar unter <http://www.bpb.de/publikationen/7FDXBG.html> (Stand: November 2009).
- Detjen**, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Politik und Zeitgeschichte (32/ 06.08.2007), Bonn. Unter: <http://www.bundestag.de/dasparlament/2007/32-33/Beilage/001.html> (Stand: November 2009).
- Deutsches Jugend Institut** (2006): Infos und Materialien zur Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement, München. Unter <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=354> (Stand: November 2009).
- Drexel**, Ingrid (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen - für Alternativen zu EQR und ECVET. Unter <http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/Drexel2006.pdf> (Stand: November 2009).
- Europäische Kommission – Bildung und Kultur** (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.
- Europäische Kommission** (2005a): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel.
- Europäische Kommission** (2005b): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen (von der Kommission vorgelegt), Brüssel.

Europäische Kommission (2007a): Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.

Europäische Kommission (2007b): Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg. Unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf (Stand: November 2009).

European Commission (1998): Education and Active Citizenship in the European Union Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. Unter: http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html (Stand: November 2009).

European Commission (2005c): Key competences for lifelong learning in Europe: Frequently asked questions Unter: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/05/416&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> (Stand: November 2009).

European Commission – Education and Culture (2004): Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme: Working Group B “Key Competences for Lifelong Learning”. A European Reference Framework. November 2004, Brussels. Unter <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> (Stand: November 2009).

European Commission – Education and Culture (2007): Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg.

European Commission (2005c): Key competences for lifelong learning in Europe: Frequently asked questions Unter: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/05/416&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> (Stand: November 2009).

European Commission – Education and Culture (2004): Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme: Working Group B “Key Competences for Lifelong Learning”. A European Reference Framework. November 2004, Brussels. Unter <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> (Stand: November 2009).

European Commission – Education and Culture (2007): Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg.

Gnahn, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld.

GPJE Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts.

Hensge, Kathrin et al. (2008): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht. Berufsinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Heyse, Volker; Erpenbeck, John (2004): Kompetenztraining, Stuttgart.

Hoskins, Bryony; Villalba, Ernesto; Van Nijlen, Daniel; Barber, Carolyn (2008): Measuring Civic Competence in Europe. A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Hoskins, Bryony, Jesinghaus, J.; Mascherini, M.; Munda, G.; Nardo, M.; Saisana, M.; Van Nijlen, D.; Vidoni, D.; Villalba, E. (2006): Measuring active citizenship in Europe. Institute for the Protection and Security of the Citizen. CRELL Research Paper 4, Ispra. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Hoskins, Bryony; d’Hombres, Béatrice; Campbell, JoAnn (2008): Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour? Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Hufer, Klaus-Peter (2008): Politik entdecken – oder aus dem Blick verlieren? Anmerkungen zur Politikdidaktik Wolfgang Sanders. In: Bundesausschuss Politische Bildung (2008): Kompetenzen in der außerschulischen Bildung. Praxis Politische Bildung, 12.Jg., 4/2008, Weinheim), S. 278-284.

In Bewegung (2007): In.Bewegung – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Unter: http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/Projekte/08_01_08_Infotext_Websites.pdf (Stand: November 2009).

- Klepp, Cornelia; Rippitsch, Daniela** (Hrsg., 2008): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien.
- Körber, Klaus** (2003): Checkliste Politische Bildung, Bonn.
- Krammer, Reinhard** (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung: In: Forum Politische Bildung Nr.29, Wien, S. 5-14.
- Krammer, Reinhard; Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede** (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, Wien.
- Kühberger, Christoph** (2008): Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren - Sachkompetenz In: Forum Politische Bildung Nr.29, Wien, S. 69-73.
- Kunzmann, Christine** (2005): Konzeption von Skills-Management-Instrumenten für die Bildungsbedarfspflege in der Pflege am Städtischen Klinikum, Karlsruhe. Unter <http://www.christine-kunzmann.de/pdf/Skills-Management.pdf> (Stand: November 2009).
- Luomi-Messerer, Karin** (2009): Materialien und Überlegungen zur Gestaltung der Deskriptoren des NQR für Österreich. 3s Working Paper 01/2009 - März 2009, Wien. Unter: http://www.3s.co.at/pdf/3slab_artikel/3s_Working_Paper_01-1009_Luomi-Messerer_Deskriptoren_NQR.pdf (Stand: November 2009).
- Luomi-Messerer, Karin; Lengauer, Sonja** (2009): Der nationale Qualifikationsrahmen im Bereich Tourismus. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung, Wien, S.205-225.
- Markowitsch, Jörg** (Hrsg.) (2009): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung, Wien.
- Massing, Peter** (2005): Institutionenkundliches Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 317
- May, Michael** (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung, Wiesbaden.
- Meyer, Rita** (2006): Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: Büchter, Karin; Gramlinger, Franz (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung und –forschung für die berufliche Bildung. bwp@ Ausgabe 11/2006. Unter: www.bpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.pdf (Stand: November 2009).
- Mulder, Martin** (2007): Kompetenz - Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. In: CEDEFOP: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 40 (2007/1), Thessaloniki, S. 5-24.
- O'Shea, Karen** (2004): A Glossary of terms for Education for Democratic Citizenship / Glossar zur demokratiepolitischen Bildung, Council of Europe DGIV/EDU/CIT (2003) 29, Wien.
- Österreichische Rektorenkonferenz (2008)**: Stellungnahme der Österreichischen Universitätenkonferenz zum Konsultationspapier - Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. 18. Juni 2008, Wien. Unter http://www.reko.ac.at/upload/uniko-NQR-Stellungnahme.Endversion_Juni.2008__1_.pdf (Stand November 2009).
- Parsons, Samantha; Bynner, John** (2002): Basic Skills and Political and Community Participation. Findings from a study of adults born in 1958 and 1970. The Basic Skills Agency, London.
- Rat der Europäischen Union (2008)**: Entwurf des Gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms "Allgemeine und berufliche Bildung 2010" "Wissen, Kreativität und Innovation durch Lebenslanges Lernen", Brüssel. Unter: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66_de.pdf (Stand November 2009).
- Reinhardt, K.; North, K.** (2003): Transparency and transfer of individual competencies: A concept of integrative competence management. Journal of Universal Computer Science 09/2003, Graz. Unter: http://www.jucs.org/jucs_9_12/transparency_and_transfer_of/Reinhardt_K.pdf (Stand November 2009).
- Rigby/Sanchis** (2006): Das Qualifikationskonzept und dessen gesellschaftliche Konstruktion. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 37 (2006/1), Thessaloniki, S. 24-38.
- Sander, Wolfgang** (2007): Vom „Stoff“ zum „Konzept“ – Wissen in der Politischen Bildung. In: polis 4/2007, Frankfurt/Main, S.19-24.

- Schillo, Johannes** (2008): Editorial. In: Bundesausschuss Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzen in der außerschulischen Bildung. Praxis Politische Bildung, 12.Jg., 4/2008, Weinheim, 243-244.
- Schlögl, Peter** (2009a): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. ÖIBF, Wien.
- Schlögl, Peter** (2009b): Lernergebnisorientierte Lernniveaus in den nichtärztlichen Gesundheitsberufen – eine ex ante Prüfung auf Machbarkeit und Funktionalität In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung, Wien, S.227-240.
- Schneeberger, Arthur** (2009): Was ist neu am Europäischen Qualifikationsrahmen? In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung, Wien, S.135-162.
- Schulz, Wolfram; Fraillon, Julian; Ainley, John; Losito, Bruno; Kerr, David** (2008): International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.
- Tenbruck, Friedrich H.** (1989): Repräsentative Kultur, in: Hans Haferkamp (Hrsg.), Sozialstruktur und Kultur, suhrkamp taschenbuch wissenschaft Nr. 793, Frankfurt a.M., S. 20-53.
- Tritscher-Archan, Sabine** (2009): NQR in der Praxis: Am Beispiel des Baubereichs. In: In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung, Wien, S.185-203.
- Wehling, Hans-Georg** (1977): Konsens à la Beutelsbach. in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider(Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart.
- Wittmann, Beate** (2009): Pilotkurs 1: „Teilhabe durch Bildung“ Politische Bildung in der Basisbildung. Konzept und Bericht 2008, Teilprojekt 5 In.Bewegung II, St.Pölten.
- Wolf, Andrea; Steininger, Sigrid** (1998): Politische Bildung in den Schulen - 20 Jahre Grundsatzterlass, o.O. Unter: http://www.politik-lernen.at/politiklernen/resources/oldbin/_data/pdf/20JahrePB.pdf (Stand November 2009).

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ABB2010	Allgemeine und Berufliche Bildung 2010, Arbeitsprogramm der Europäischen Union
ACCI	Active Citizenship Composite Indicator
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AMS	Arbeitsmarktservice Österreich
ARGE BHÖ	Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreich
Bakk.	Bakkalaureat- Universitätsabschluss
bfi	Berufsförderungsinstitut
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
bifeb	Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St.Wolfgang
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Vorgängerbezeichnung des BMUKK
BMUKK	Österreichisches Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur, Wien
BMWF	Österreichisches Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Wien
B-VG	Österreichisches Bundes-Verfassungsgesetz
BZÖ	Bündnis Zukunft Österreich
CRELL	Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra (Italien)
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn (D)
DJI	Deutsche Jugendinstitut, München (D)
DoSeCo	Definition and Selection of Competencies (OECD)
DUK	Donauuniversität Krems
ECDL	European Computer Driving Licence
ECTS	European Credit Transfer System. Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training. Leistungspunktesystem für Lernleistungen und berufliche Erfahrung
EQF	European Qualifications Framework (siehe auch EQR)
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen (siehe auch EQF)
EU	Europäische Union
Forum	Forum katholischer Erwachsenenbildung
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
Grüne	Partei „Die Grünen“
HS	Hauptschule
ibw	Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

ICCS	International Civics and Citizenship Education Study
IFF	Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
ISCED	International Standard Classification of Education
KEBÖ	Konferenz der Erwachsenenbildungseinrichtungen Österreichs
Kode-X	Kompetenzatlas
KSÖ	Katholische Sozialakademie Österreichs
LA 21	Lokale Agenda 21
LFI	Ländliches Fortbildungsinstitut
LLL	Lebenslanges Lernen
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
ÖGPB	Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung
ÖIBF	Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
ÖIEB	Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung
ÖVP	Österreichische Volkspartei
PhD	Doctor of Philosophy, Doktoratsstudium
PISA	Programme for International Student Assessment der OECD
Ring	Ring Österreichischer Bildungswerke
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreich
VHS	Volkshochschule
VÖGB	Verband österreichischer gewerkschaftlicher Bildung
VÖV	Österreichischer Volkshochschulverband
WIFI	Weiterbildungsinstitut der Wirtschaftskammer
ZSE	Zentrum für Schulentwicklung des BMUKK