pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Zeuner, Christine

Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts "Gesellschaftliche Kompetenzen"

Magazin Erwachsenenbildung.at (2013) 20, 14 S.

urn:nbn:de:0111-opus-84065

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb
Magazin erwachsenenbildung.at

http://www.erwachsenenbildung.at

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

This document is published under following Creative Commons-License:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 20, 2013

Didaktik im Spiegel

Das Ringen um den Kern der Professionalität

Thema

Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung

Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen"

Christine Zeuner

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von www.erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich online

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

esf Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung

Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“

Christine Zeuner

Zeuner, Christine (2013): Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Oskar Negt, politische Bildung, Gesellschaftliche Kompetenzen, Menschenbild, Gesellschaftsbild, didaktisches Handeln

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung auf Basis einer bereits in den 1980er Jahren entwickelten Konzeption von Oskar Negt. Zielsetzung war es dabei, zu den sechs von Negt eher abstrakt formulierten „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ Lern- und Arbeitsbücher zu entwickeln, die sowohl in Präsenzveranstaltungen der politischen Bildung als auch für das Selbststudium genutzt werden können. Hintergrund der vorliegenden Ausführungen bilden eine umfassende historische Herleitung und Begründung von Negts Konzeption sowie allgemeine Überlegungen zu den Definitionen, Bezügen, Zielsetzungen und Abhängigkeiten didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. Der Fokus richtet sich vor allem auf die Dimensionen Menschenbild, Gesellschaftsbild, theoretischer Bezug, Zielsetzung, Lernen, Inhalte und Rolle der Lehrenden. Diese Darstellung des Theorie-Praxis Bezugs zwischen Didaktik, Methodik und einem konkreten Umsetzungsbeispiel soll, wie die Autorin resümiert, zeigen, dass didaktische Ansätze nicht beliebig sind, sondern in ihrer Anwendung abhängig sind von äußeren Faktoren, aber auch von Einstellungen und Zielsetzungen der Lehrenden und Lernenden.

Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung

Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“

Christine Zeuner

Ziel des hier beschriebenen didaktisch-methodischen Ansatzes ist es, bezogen auf den inhaltlichen Rahmen von Oskar Negts „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, Menschen Wissen über Schlüsselprobleme zu vermitteln und über eine Auseinandersetzung mit diesen Problemen deren Urteilskraft und Kritikfähigkeit zu entwickeln, damit sie in einer unübersichtlicher werdenden Welt beruflich, gesellschaftlich und politisch im Sinne einer menschenwürdigen Gestaltung der Demokratie handeln.

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

In den letzten Jahren sind in der Erwachsenenbildung – hervorgerufen durch eine intensivierte Debatte um selbstgesteuertes Lernen und damit der individuellen Übernahme von Verantwortung für Lernprozesse – theoretische Fragestellungen über Lehren und Vermittlung als Teil des professionellen Handelns von DozentInnen eher in den Hintergrund getreten. Vor allem in der konstruktivistischen Debatte wurde diskutiert, inwiefern diese Aufgabe nicht als marginal anzusehen sei, da Lehrende eher die Rolle von ModeratorInnen subjektiver Lernprozesse übernehmen sollten, als Inhalte zu vermitteln. Als besonders bedeutend wird ihre Beratungsrolle dabei im Rahmen der Lernprozessgestaltung der Lernenden gesehen.

Vernachlässigt wurden in diesen Szenarien grundlegende Fragen: Zum einen ist ungeklärt, ob tatsächlich alle Menschen das Interesse und die notwendigen Vorkenntnisse haben, selbstbestimmt die Inhalte ihrer Lernprozesse festzulegen, sie sinnvoll zu strukturieren, zu gestalten und durchzuführen (vgl. Schiersmann 2006, S. 22). Zum anderen wird mit der Betonung der Selbstorganisation des Lernens das grundsätzlich in der Erwachsenenbildung existierende Problem der Selektion und (Selbst-) Exklusion verschärft (vgl. Bremer 2010, S. 100f.).

Ist Lernen und damit auch lebenslanges Lernen Voraussetzung und Bestandteil von Bildung und Selbstbildung des Menschen, durch die er seine Potenziale entfalten und seine Persönlichkeit entwickeln kann, um ein Leben in Selbstbestimmung, Autonomie, aber auch in Mitbestimmung und Solidarität mit anderen zu führen, bedarf es der Unterstützung (vgl. Klafki 1996, S. 19). Wird Bildung in diesem Sinn oberste Zielsetzung von Erwachsenenbildung, ist es auch notwendig, sich über Zugänge, Inklusion und Exklusion und über Teilnahmechancen Gedanken zu machen und zu fragen, wie diese Probleme trotz der in den letzten Jahren gestiegenen Teilnahmequoten

(vgl. Bilger 2013, S. 8) gelöst werden können. Ein Weg könnte die Professionalisierung der haupt- und nebenamtlichen MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung sein. Didaktischem Handeln als einem wichtigen Aufgaben- und Arbeitsbereich soll hierfür wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dabei geht es sowohl um mikro- als auch um meso- und makrodidaktisches Handeln, das sich auf unterschiedliche Handlungsebenen bezieht und dessen Stellenwert je nach Tätigkeiten und Verantwortungsbereichen variiert (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 24f.).

Zwar wurden mit der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und – zumindest in Deutschland – mit dem Aufbau von Volkshochschulen in den 1920er Jahren Fragen zur angemessenen Gestaltung des Unterrichts für Erwachsene diskutiert (siehe z.B. Weitsch 1920). Allerdings spielte dieser Aspekt bei der beginnenden systematischen Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen eine eher untergeordnete Rolle, vergleicht man dies mit der Ausbildung von LehrerInnen. Die der Schule häufig unterstellte technizistische Auffassung von Inhaltsvermittlung wurde in der Erwachsenenbildung unter Hinweis auf die altersgemäße Fähigkeit Erwachsener zum Selbstlernen und die damit verbundene Entscheidungskompetenz in Bezug auf die eigenen Lernprozesse – inhalts- und prozessbezogen – abgelehnt. Dies führte dazu, dass didaktische Fragen in der Erwachsenenbildung weitgehend ausgeblendet wurden (vgl. Meueler 2011, S. 973f.). Erst Diskussionen in den 1970er Jahren, die sich an Debatten zur Entschulung entzündeten, aber auch Erkenntnisse der soziologischen Bildungsforschung aufnahmen (bezogen auf Zusammenhänge wie soziale Herkunft und Bildungserfolg, Bedeutung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden; Interessengebundenheit in Bezug auf Lerngegenstände; subjektive Erfahrungen) und didaktisch wendeten, führten zur Entwicklung unterschiedlicher didaktischer Ansätze, die Besonderheiten erwachsener LernerInnen berücksichtigten (vgl. Siebert 2005, S. 10f.).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zunächst den Begriff Didaktik zu klären, theoretisch zu begründen und Beispiele didaktischer Ansätze im Wandel der Zeit zu skizzieren. Auf dieser Grundlage werden die didaktische Begründung und Umsetzung der Konzeption der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ des Soziologen Oskar Negt in Form eines methodisch-didaktischen Konzepts (konkret eines Curriculums für Arbeits- und Studienbücher für die politische Grundbildung) erläutert, das 2003 bis 2005 im Rahmen eines europäischen Grundtvig-Projekts im Sokrates-Programm von zehn internationalen Einrichtungen entwickelt wurde. Der Fokus der vorliegenden Darstellung richtet sich dabei vor allem auf die Dimensionen Menschenbild, Gesellschaftsbild, theoretischer Bezug, Zielsetzung, Lernen, Inhalte und Rolle der Lehrenden.

Didaktik: Definitionen

In einem weiten Sinne versteht man unter Didaktik (griechisch „didaktike techne“) die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Da es in der Erwachsenenbildung auch um Lernzusammenhänge gehen kann, die inhaltlich begründet und intentional, aber nicht in organisierten Unterrichtsprozessen verortet sind, ist eine erweiterte Definition von Didaktik angemessener, wie sie beispielsweise Hans-Dietrich Raapke für die Erwachsenenbildung vorschlägt: *„Der Begriff Didaktik [umschließt] Ziele, Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens sowie deren Bedingungen und die Evaluation“* (Raapke 1985, S. 18). Um den Aspekt des Handelns hervorzuheben, hat Karl-Heinz Flechsig den Begriff des „didaktischen Handelns“ in die Debatte eingebracht, dessen grundsätzliche Aussage unabhängig von theoretischen Verortungen und Zielsetzungen allgemeine Gültigkeit hat: *„Allgemein gesprochen geht es bei didaktischem Handeln im Bereich der Weiterbildung darum, individuelle, kollektive und institutionelle Prozesse und Strukturen unter dem Gesichtspunkt zu analysieren, zu konzipieren und zu realisieren, die darauf ausgerichtet sind, Lernen und Lehren sowie Wissensüberlieferung und Wissensaneignung zu beeinflussen“* (Flechsig 1989, S. 4).

Didaktik: theoretische Bezüge und Zielsetzungen

Die Entwicklung didaktischer Ansätze und eine theoretische Auseinandersetzung mit Fragen der Didaktik korrespondieren in der Erwachsenenbildung mit den Anfängen deren Institutionalisierung

in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts. Es lassen sich zeitlich unterschiedliche Schwerpunkte der Diskussion belegen, die jeweils als Reaktion und auch Antizipation gesamtgesellschaftlicher Strömungen zu interpretieren sind. So war für die Weimarer Zeit in der „Neuen Richtung" der Erwachsenenbildung reformpädagogisches Denken bestimmend. Nach dem Zweiten Weltkrieg prägten „Re-Education" (die von den Alliierten vorangetriebene und durchgeführte demokratische Bildungsarbeit im Nachkriegsdeutschland; Anm.d.Red.), Erfahrungen von Re-MigrantInnen sowie die geisteswissenschaftliche Pädagogik die didaktischen Ansätze der Erwachsenenbildung (siehe Lehner 1989). In den 1960er und 1970er Jahren führte die Rezeption der Kritischen Theorie u.a. auch zu neuen didaktischen Konzepten, vor allem in der emanzipatorischen Arbeiterbildung (siehe Negt 1975). Die „reflexive Wende" in der Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren resultierte aus einer intensiven Auseinandersetzung mit Identitätsbildung und dem sogenannten „Deutungsmusteransatz" (vgl. Lehner 1989, S. 289ff.). Dieser führte bei einigen ErwachsenenbildnerInnen zur Rezeption konstruktivistischer Positionen Anfang der 1990er Jahre (siehe z.B. Arnold/Siebert 2003; Schüßler 2012). Die erkenntnistheoretischen Ansätze des radikalen Konstruktivismus wurden dabei in didaktische Prinzipien „übersetzt", in deren Mittelpunkt Überlegungen zur Selbsttätigkeit der Lernenden stehen.

Mitte der 1990er Jahre führten Diskussionen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps (Schlagwort: expansiv-sach-interessiertes Lernen versus defensiv-bewältigungsorientiertes Lernen; Anm.d.Red.) zu Überlegungen einer

Tab. 1: Didaktische Ansätze in der Erwachsenenbildung

	Bildungs-theoretisch-kritische Ansätze	Identitäts-theoretische Ansätze	Konstrukti-vistische Ansätze	Kritisch-pragmatische Ansätze	Tranformative Ansätze
Menschen-bild	Entwickelte Persönlichkeit	Individualisierung	Kommunikations-partnerInnen	Handlungsfähiges Subjekt	Gesellschaftlich handlungsfähige, entwickelte Persönlichkeit
Gesellschaftsbild	Demokratie	Modernitätskrise	Erlebnisgesellschaft	Demokratie	Demokratie
Theoretischer Bezug	Bildungstheorie/ Kritische Theorie	Symbolischer Interaktionismus	Konstruktivismus	Kritische Psychologie/ Kritische Theorie/ Pragmatismus	Bildungstheorie/ Kritische Theorie/ Theorie des kommunikativen Handelns
Zielsetzungen	Aufklärung/ Bildung	Biographizität	Kreativität	Subjektiver Weltaufschluss	Aufklärung/ Bildung/ Weltaufschluss
Lernen	Weltbegreifen: Verstehen der Dialektik von Theorie und Praxis	Reflexion	Erleben	Aneignen	Aneignen und Weltbegreifen; gesellschaftliche Handlungs-fähigkeit
Lehren	Erschließen	Beobachten	Anregen/ Ermöglichen	Partizipation/ Kooperation/ Vermittlung	Erfahrung/ Partizipation/ Kooperation/ Vermittlung
Inhalte	Gesellschaftliche Schlüsselfragen	Generative Themen	Soziokultur	Subjektiv begründete Schlüsselfragen und ihr gesell-schaftlicher Bezug	Gesellschaftliche Schlüsselfragen und ihr individuell begründeter Bezug
Rolle der Lehrenden/ Vermittelnden	Vermittelnde	DeuterInnen	ErmöglicherInnen	Vermittelnde	Vermittelnde/ ModeratorInnen

Quelle: Eigene Darstellung adaptiert und erweitert nach Siebert 2003, S. 88; Faulstich/Zeuner 2010, S. 31f. (red.bearb.)

„Vermittlungsdidaktik“, in der einerseits die Selbsttätigkeit des lernenden Subjekts und dessen Begründungen für das Lernen eine Rolle spielen (siehe Faulstich/Ludwig 2004; Faulstich 2013). Andererseits wird nicht von einer uneingeschränkten Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden ausgegangen. Vielmehr wird es als Aufgabe der Lehrenden gesehen, das von Holzkamp geforderte subjektorientierte, expansive Lernen in Lehr-Lernprozessen aktiv zu unterstützen.

Ende der 1980er Jahre entwickelte der Amerikaner Jack Mezirow das Konzept des „transformative learning“, das er als eine theoretische Begründung der Erwachsenenbildung insgesamt verstand (vgl. Mezirow 1991, S. XII). Es kann aber auch als Grundlage für Überlegungen zu einem didaktischen Handeln in der Erwachsenenbildung herangezogen werden, welches transformative Lernprozesse Erwachsener begleiten und unterstützen will (vgl. Zeuner 2012, S. 100). Lernen in der Erwachsenenbildung soll zu einer Transformation der Person führen, um sie zu befähigen, autonom zu handeln und kritik- und urteilsfähig zu werden mit dem Ziel, die eigene Umwelt und die Gesellschaft zu gestalten (vgl. Mezirow 1997, S. 7f.). Hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit an bildungstheoretisch-kritische Positionen der Erwachsenenbildung der 1960er und 1970er Jahre in Deutschland.

Didaktik: Abhängigkeiten

Unabhängig von der theoretischen Verortung didaktischer Ansätze und ihren konkreten Zielsetzungen lassen sich übergreifende Faktoren bestimmen, die bei ihrer Ausformulierung bestimmend sind. Sie beeinflussen das konkrete didaktische Handeln direkt, sind veränderbar und sollten daher jeweils antizipativ berücksichtigt werden:

- Prämissen didaktischen Handelns (Anthropologie, Psychologie, Sozialisation)
- gesellschafts- und bildungstheoretische Implikationen
- bildungspolitische und institutionelle Kontexte (vgl. Lehner 1989, S. 31).

Die theoretischen Bezüge, Zielsetzungen und das Verständnis von Lehren und Lernen werden in ihren Dimensionen in Tabelle 1 verdeutlicht. Diese Darstellung didaktischer Ansätze zeigt ihre Abhängigkeit von bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen, wissenschaftlichen Erkenntnissen, der Rezeption von Nachbarwissenschaften, den individuellen Interessen der Forschenden und PraktikerInnen sowie von gesellschaftlichen/bildungspolitischen Interessen, wobei verschiedene didaktische Ansätze/Konzepte/Modelle gleichzeitig existierten und existieren. – Es handelt sich um eine Auswahl; andere Ansätze wurden diskutiert, haben aber langfristig in der Erwachsenenbildung weniger Bedeutung gehabt (vgl. Siebert 2003, S. 88) oder werden aktuell in die Debatte eingebracht, wie beispielsweise eine neurowissenschaftlich begründete Didaktik (siehe Heckmair/Michl 2013).

Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“ als Thema der Politischen Bildung

Oskar Negt stellte Mitte der 1980er Jahre seine Konzeption „Gesellschaftliche Kompetenzen“ als einen inhaltlichen Ansatz für eine kritische politische Bildung vor, den er im Laufe der Jahre weiterentwickelte. Da die Konzeption aber keine Vorschläge für konkretes didaktisches Handeln beinhaltete, wurde von 2003 bis 2005 im Rahmen eines europäischen Grundtvig-Projekts im Sokrates-Programm hierzu ein methodisch-didaktisches Konzept entwickelt (siehe Zeuner 2004; Zeuner et al. 2005; Zeuner 2011).[1]

In der Zusammenarbeit von zehn Einrichtungen aus fünf europäischen Ländern entstand damit etwas Neues: Der Einbezug international-vergleichender, interkultureller Aspekte in das didaktisch-methodische Konzept erweiterte das inhaltliche Spektrum Negts „Gesellschaftlicher Kompetenzen“.

1 Beteiligt waren die folgenden Institutionen: Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung (koordinierende Einrichtung) (D); Universität Roskilde (DK); Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (D); Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein (D); Oswald-von-Nell-Breuning-Haus Herzogenrath (D); Universität Klagenfurt (AT); Universität Wien (AT); Bildungshaus des Landes Steiermark, Schloß Retzhof (AT); Verband der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Lettland (LV); Europäische Akademie der Stiftung Kreisau für internationale Verständigung (PL). (Fördernummer des Projekts: 110622-CP1-2003-1-DE-Grundtvig-G1).

Ursprung: emanzipative Arbeiterbildung

Grundlage der Konzeption „Gesellschaftliche Kompetenzen“ und in gewisser Weise ihr theoretischer Unterbau ist Oskar Negts Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (siehe Negt 1975 [1968]). Die Konzeption verstand sich einerseits als Theorie emanzipatorischer Arbeiterbildung, andererseits beinhaltet sie didaktische Prinzipien für die Arbeiterbildung, welche in den 1970er und 1980er Jahren in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland praktiziert wurden (siehe Brock 1999). Ausgangspunkt waren Überlegungen zur Gestaltung der Gesellschaft durch die Gewerkschaften und die Arbeiterschaft, welche im Sinne einer humanen, gerechten und gelebten Demokratie umgestaltet und weiterentwickelt werden sollte (zur Begründung und Entwicklung des Ansatzes siehe Brock 1999; vgl. Negt 2010, S. 220-222 u. S. 265-275). Die Konzeption sollte *„Ideen einer gewerkschaftlichen Bildungsarbeit entwickeln, die in der Kritik der herkömmlichen pragmatischen Funktionärsbildung den Emanzipationsgedanken von Funktionswissen und politischer Bildung ins Zentrum rückte“* (Negt 2010, S. 268).

Unter Politischer Aufklärung versteht Negt die Fähigkeit der ArbeiterInnen, gesellschaftliche Bedingungen in ihren Zusammenhängen zu analysieren und sie zu interpretieren, sowie die Fähigkeit, Ursachen gesellschaftlicher Missstände zu erklären und Strategien zu entwickeln, um Zustände zu verändern. Unter Anwendung des „exemplarischen Prinzips“ sollen Lernende dazu befähigt werden, *„analytisch-wissenschaftliche Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen“* (Negt 1975, S. 29) zu übersetzen, *„durch die der wesentliche politische und soziologische Gehalt gesellschaftlicher Zusammenhänge zur Motivierung sozialen Handelns führen kann“* (ebd.).

Der Ansatz „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ wurde von Negt unabhängig von dem gleichzeitig in der schulischen Didaktik entwickelten Konzept des „exemplarischen Lernens“ entwickelt. In der Konzeption von Negt geht es nicht nur darum, aus einem Fall allgemeine Regeln abzuleiten, oder die Stofffülle zu reduzieren, was den schulischen Ansatz auszeichnet. Sondern er will in einem Beispiel etwas „Ganzes“ in seinem soziologischen Zusammenhang sehen und damit soziologisches Denkvermögen (soziologische Phantasie) schulen: *„‚Ganzes‘ in diesem veränderten Sinn ist die arbeitsteilig organisierte Totalität des Produktions- und Reproduktionsprozesses einer Gesellschaft in historischer Dimension. ‚Einzelnes‘ der für das Leben der Gesellschaft, der Klassen und der Individuen soziologische Tatbestand“* (ebd., S. 29). Das Exemplarische wird abgeleitet aus der Erfahrung der Lernenden und ist damit unverzichtbarer Ansatzpunkt für Lernprozesse: *„Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den [sic] inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen [sic] des Arbeiterbewußtseins, die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen, und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt“* (ebd., S. 97).

Der zweite Ansatz in Negts Konzeption bezieht sich auf die Entwicklung soziologischer Phantasie durch Bildungsprozesse. Unter Rückgriff auf die Idee des soziologischen Denkvermögens, die der amerikanische Soziologe C. Wright Mills entwickelt hatte, versteht Negt darunter die *„Fähigkeit der Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen, durch die der wesentliche politische und soziologische Gehalt gesellschaftlicher Zusammenhänge zur Motivierung sozialen Handelns führen kann, […] [die] so zum Kardinalproblem einer exemplarischen Bewusstseinsbildung Erwachsener [wird]“* (Negt 2010, S. 273).

Die Besonderheit der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ liegt darin, Lernen nicht primär als individuelle Aneignung von Wissen zu verstehen (und damit dessen instrumentellen Charakter zu betonen), sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation zu begreifen (und damit dessen politischen Charakter hervorzuheben). Lernen als sozialer Prozess beruht auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung. Lernende sind nicht Objekt und Ziel von Belehrungsprozessen, sondern Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, die ihre Lerninteressen definieren, sich Wissen aneignen, reflektieren und in der Praxis anwenden.

Theoretische Begründung

Die Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ entwickelte Negt in den 1980er Jahren inhaltlich weiter. Ausgangspunkt seiner Argumentation war die Beobachtung einer gesellschaftlichen Krise, die er auf das Erstarken des Konservativismus in Politik und Gesellschaft zurückführte und als Entkollektivierung der Interessen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer charakterisierte (vgl. Negt 1986, S. 34). Die daraus resultierende Orientierungslosigkeit konnte seiner Meinung nach nur durch kritische Bildungsprozesse überwunden werden. Im Rahmen gewerkschaftlicher und politischer Bildungsarbeit sollten „Gesellschaftliche Kompetenzen“ vermittelt werden, damit Menschen lernen, sich zu orientieren, sie Standpunkte entwickeln und zu Formen des solidarischen und kollektiven Handelns kommen. *„Denn ich war überzeugt, dass exemplarisches Erfahrungslernen [...] unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auch Argumente und Methoden anbieten kann für die Begründung einer umfassenden politischen Bildung, welche die inzwischen zerfaserten und separierten Qualifikationen in einem erneuerten Bildungsbegriff integrieren kann“* (Negt 2010, S. 221).

Inhaltliche Ausgestaltung

Die Genese der Konzeption „Gesellschaftlicher Kompetenzen“ erstreckte sich über mehrere Jahre und erfuhr einige Änderungen bzw. Erweiterungen. In aktuellen Veröffentlichungen Negts werden als Gesellschaftliche Kompetenzen folgende Kompetenzen berücksichtigt:

- Identitätskompetenz
- Historische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Technologische Kompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz.[2]

Die Aneignung „Gesellschaftlicher Kompetenzen“ zielt Negt zufolge darauf, die personale Entfaltung der Menschen zu unterstützen, damit sie sich neben den notwendigen beruflichen, sozialen und methodischen Fähigkeiten Kompetenzen aneignen, die ihren persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Handlungsspielraum erweitern. Dies soll über die Aneignung von Kompetenzen erreicht werden, die den Menschen dabei helfen, *„Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“* (Negt 1993, S. 662).

Die Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ soll dazu beitragen,

- gesellschaftliche (Lebens-)Bedingungen zu erkennen und zu erklären.
- Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen zu verstehen.
- diese Verhältnisse auf der Grundlage eines erweiterten Urteilsvermögens zu kritisieren.
- im Sinne von Utopiefähigkeit Alternativkonzepte zur Umgestaltung von Gesellschaft im Sinne einer fortschreitenden Demokratisierung zu entwickeln.

Ziel der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ ist es also einerseits, politisch interessierten Personen Möglichkeiten der Wissensaneignung zu eröffnen, andererseits soll die Beschäftigung mit ihnen zu Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und zur Entwicklung eines politischen Standpunktes führen. *„Es ist ausdrücklich zu betonen, dass es sich bei den von mir formulierten Kompetenzen nicht um eine willkürliche Auswahl handelt, sondern um eine spezifisch objekt- und gegenstandbezogene Ausdifferenzierung, dass der praktische Wahrheitsgehalt jedoch überwiegend in der Stiftung von Zusammenhang besteht“* (Negt 2010, S. 222).

Didaktische Konzeption eines Curriculums für „Gesellschaftliche Kompetenzen“

Im Folgenden wird unter Rückgriff auf die vorne in Tab. 1 aufgelisteten Dimensionen (Menschenbild, Gesellschaftsbild, theoretischer Bezug, Zielsetzung, Lernen, Inhalte und Rolle der Lehrenden) die didaktisch-methodisch begründete Entwicklung

2 Die inhaltliche Darstellung der Kompetenzen findet sich in Negt 1993, 1998 u. 2010.

des Curriculums für die „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ vorgestellt.[3] Zielsetzung war es, zu den sechs von Negt eher abstrakt formulierten „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ (Identitätskompetenz, Historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, Technologische Kompetenz, Ökologische Kompetenz, Ökonomische Kompetenz) Lern- und Arbeitsbücher zu entwickeln, die sowohl in Präsenzveranstaltungen der politischen Bildung eingesetzt werden als auch für das Selbststudium – allein oder in Studienzirkeln – genutzt werden können. Das Curriculum sollte den Lernenden Möglichkeiten eröffnen, gesellschaftliche, politische und ökonomische Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und gemeinsam mit anderen Perspektiven und Wege von Veränderung zu reflektieren, zu erproben und durchzusetzen.
Ausgangspunkt der Curriculum-Entwicklung waren Grundannahmen wie „Subjektorientierung“ und „Teilnehmerorientierung“.[4] Die lerntheoretische Begründung bezog sich einerseits auf das von Negt bereits für die Arbeiterbildung in den 1960er Jahren formulierte Prinzip der „soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens“ (siehe Negt 1975). Andererseits beruhte das methodisch-didaktische Konzept auf Überlegungen der Theorie des transformativen Lernens, in dem Aktions- und Handlungsaspekte einen besonderen Stellenwert bekommen.

Für die didaktische Umsetzung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ wurde der kritisch-konstruktive Stil herangezogen.[5] Dieser greift Gedanken der kritischen Erziehungstheorie auf und setzt als notwendige Dimensionen die Idee der Selbstverwirklichung des Subjekts und die Berücksichtigung geschichtlich-gesellschaftlicher Bedingungen voraus, um die Lernzielpartizipation der Teilnehmenden zu ermöglichen (vgl. Breloer 1980, S. 47). Das Konzept versucht, vorhandene didaktische Ansätze zu integrieren, soweit sie die Subjektrolle der Lernenden berücksichtigen.

Kennzeichnend für das Curriculum zu Negts „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ ist, dass der zugrunde gelegte didaktische Ansatz keine „Reinform“ ist, sondern Ansätze einer bildungstheoretisch und einer transformativ begründeten Didaktik kombiniert und auf Erklärungen und auf Elemente eines subjektorientierten Lernansatzes zurückgreift.

Nachfolgend werden, wie bereits angekündigt, Menschenbild, Gesellschaftsbild, theoretischer Bezug, Zielsetzung, Lernen, Inhalte und Rolle der Lehrenden des Curriculums für die „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ kurz vorgestellt.

Menschenbild

Ausgangspunkt ist ein kritisch-theoretisch und bildungstheoretisch begründetes Bild des Menschen, der sich durch Bildung zu einer individuell und gesellschaftlich handlungsfähigen mündigen Person entwickelt, die über Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit verfügt.

Die Aneignung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ soll Lernenden Orientierungen eröffnen. „Gesellschaftliche Kompetenzen“ zielen nicht darauf, einen fest definierten Wissenskanon zu vermitteln, sondern unterstützen die Lernenden dabei, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik im Zusammenhang und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben. Negt stellte dazu die Frage: *„Was muß ein Arbeiter, aber nicht nur ein Arbeiter, sondern was muß ein Mensch heute wissen, damit er sich in dieser Welt zurechtfinden kann, dass seine Abhängigkeiten nicht vergrößert werden, sondern dass seine Autonomie vergrößert wird?“* (Negt 1986, S. 35).

3 Eine exemplarische, ausführliche und inhaltsbezogene Darstellung eines Curriculums zur „Gerechtigkeitskompetenz“ findet sich in Zeuner 2011, S. 22ff.

4 „Teilnehmerorientierung“ heißt, die Perspektiven der Teilnehmenden in Lehr-/Lernprozessen in Bezug auf ihre Lerninteressen, Erfahrungen und Erwartungen ernst zu nehmen und sie in die Planung und Durchführung von Veranstaltungen mit einzubeziehen, womit *„eine Konzentration auf den Lernenden als Subjekt seines Lernprozesses erfolgt ist“* (Breloer 1980, S. 21). Ausgangspunkt sind anthropologische Überlegungen, die erwachsene Menschen als mündige und urteilsfähige Personen verstehen, die fähig sind, ihre eigenen Interessen auch in Bezug auf Bildungs- und Lernprozesse zu artikulieren.

5 Im Rahmen des Konzepts der „Teilnehmerorientierung“ wurde zwischen unterschiedlichen Stilen für Vermittlung und Aneignung differenziert, die sich vor allem hinsichtlich der Reichweite der Entscheidungs- und Eingriffsmöglichkeiten für die Teilnehmenden und der jeweiligen Rolle der Lehrenden unterscheiden: zwischen dem kooperativen Stil, dem funktionalistischen Stil und dem kritisch-konstruktiven Stil (vgl. Breloer 1980, S. 34ff.).

Gesellschaftsbild

Wichtigster Bezug der Konzeption der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ ist die Demokratie. Negt sieht sie als Ausgangs- und Bezugspunkt. Die „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ sollen dazu beitragen, dass die Lernenden sich mit Prinzipien der Demokratie auseinandersetzen, aber auch verstehen, dass ihre jeweiligen aktuellen Ausprägungen von Menschen gemacht wurden und veränderbar sind. Herrschende Zustände werden der Kritik unterzogen und über notwendige Veränderungen soll nicht nur nachgedacht werden, sondern sie sollen auch handelnd umgesetzt werden. *„Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsform, die gelernt werden muss [...]. Und solch ein Lernprozess ist ohne praktische Übung in solidarischer und kooperativer Mitbestimmung in allen Lebensbereichen nicht möglich. Darin liegt die Substanz einer zukunftsfähigen Zivilgesellschaft.* Nur als Lebensform hat die Demokratie eine Chance“ (Negt 2010, S. 515; Hervorh. im Original).

Theoretischer Bezug

Der Bezug auf Positionen der kritischen Bildungstheorie, der Kritischen Theorie und der Theorie des kommunikativen Handelns spiegelt sich sowohl im Bildungsbegriff, den Negt als Ziel der Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ definiert, als auch in Bezug auf grundsätzliche Überlegungen zur historischen Einbettung aktueller Entwicklungen. Es geht darum, soziale und politische Verhältnisse in Abhängigkeit von menschlichem Handeln zu begreifen und die damit verbundenen Interessen und Machtverhältnisse zu reflektieren.

Zielsetzung

Ziel der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ ist die langfristige Befähigung der Menschen zu selbstbestimmter und selbstorganisierter politischer Bildung und Handlungsfähigkeit. Es geht um die Entwicklung der Persönlichkeit und der Individualität im Kontext gesellschaftlicher Verantwortung und Praxis sowie um Unterstützung bei der Bewältigung der Lebens- und Arbeitssituation. Durch soziologisches Denken soll die schöpferische Phantasie angeregt und sollen Möglichkeiten des alternativen Denkens befördert werden. Damit soll das aktuell vorherrschende zerfaserte, häufig nur punktuelle Lernen, das keine Zusammenhänge erkennen lässt, überwunden werden. Von entscheidender Bedeutung ist für Negt, welche Ziele der angestoßene Bildungsprozess verfolgt: *„Orientierung und Kompetenz, Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung, Lernen des Lernens, Gleichgewichtigkeit im Lernen und Erwerben kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, Befreiung durch Bildung – das sind Schlüsselwörter für die Orientierung des einzelnen, für das individuelle Selbstverständnis“* (Negt 1998, S. 58).

Lernen

Zielsetzung des Lernens ist Aneignung und Weltbegreifen und die Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit. Durch die Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, die über die Identitätskompetenz eine Verbindung zwischen dem Subjekt, seinen Erfahrungen, Einstellungen, seinem Selbstbild und der äußeren Welt herstellen, ist das Grundprinzip des Lernens die Erschließung von Zusammenhängen über gesellschaftliche Bedingungen, Entwicklungen und Vorgänge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit. Erst dies ermöglicht dem Lernenden *„die bewusste Herstellung eines Zusammenhangs zwischen den Interessen des lernenden Subjekts und der Objektwelt“* (Negt, 2010, S. 215).

Lehren

Im Mittelpunkt eines didaktischen Ansatzes stehen Fragen zum Lehren oder Vermitteln von Inhalten. Im Rahmen der didaktischen Umsetzung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ in Curricula nehmen Überlegungen zum Methodenbezug einen breiten Raum ein. Um dem Anspruch der theoretisch begründeten inhaltlichen Zielsetzungen der Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Mündigkeit durch die Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ gerecht zu werden, wurden mehrere bekannte didaktische Konzepte herangezogen und in der methodischen Aufbereitung der Kompetenzen miteinander verknüpft. Hier wird sichtbar, dass

Methoden nur in Bezug auf Inhalte sinnvoll ausgewählt werden können und die Zusammenhänge, die innerhalb des didaktischen Dreiecks zwischen Inhalten, Lernenden und Lehrenden über Interaktion erzeugt werden, antizipativ berücksichtigt werden müssen.

Ausgangspunkt des didaktisch-methodischen Ansatzes ist das von Negt bereits für die Arbeiterbildung entwickelte Prinzip des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. Die Erfahrungen und das Interesse der Lernenden sind Grundlage der Lernprozesse, auf denen die Vermittlung und Aneignung von Lerninhalten aufbaut. *„Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewußtseins, die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen[,] und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt“* (Negt 1975, S. 97). Als pädagogische Theorie verstanden heißt dies, die reflektierende und ästhetische Urteilskraft auszubilden und damit Lernende zu befähigen, aus dem Besonderen das Allgemeine zu erklären. Soziologische Phantasie ist eine soziologische Denkweise, die die Lernenden befähigen soll, strukturelle Zusammenhänge zwischen der individuellen Lebensgeschichte, den unmittelbaren Interessen und Wünschen, Perspektiven und Hoffnungen zu erkennen und in einer Weise zu verarbeiten, dass gesellschaftspolitisches Handeln als Möglichkeit individuellen Engagements zu begreifen ist.
Diese Prämissen spiegeln sich auch in den beiden anderen Ansätzen, die zur didaktisch-methodischen Umsetzung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ gewählt wurden. Dabei handelt es sich erstens um das von dem Erziehungswissenschafter Wolfgang Klafki in den 1960er Jahren entwickelte Konzept einer kritisch-konstruktiven Didaktik (siehe Klafki 1996), das von der Formulierung sogenannter „Schlüsselprobleme“ ausgeht. Diese wurden von ihm inhaltlich definiert und entsprechen teilweise denen von Negt. Interessanter für die Curriculum-Entwicklung als ein Vergleich der Inhalte waren Dimensionen, die nach Klafki in einem Schlüsselproblem enthalten sein müssten. Danach müssten für Schlüsselprobleme, aus denen ein Bildungswert gewonnen werden kann, folgende Fragen beantwortet werden können:

- Gegenwartsbedeutung: In welchem Zusammenhang steht das Thema mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden?
- Zukunftsbedeutung: Hat das Thema Relevanz für die Zukunft der Menschen/der Gesellschaft?
- Sachstruktur: In welchem größeren Zusammenhang steht ein Thema (auch in Bezug auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung)? Welche Teilbereiche deckt ein Thema inhaltlich ab? Gibt es verschiedene Bedeutungsebenen des Themas? Was könnte den Lernenden den Zugang zum Thema erschweren?
- Exemplarische Bedeutung: Welcher allgemeine Sachverhalt, welches allgemeine Problem kann durch das Thema erschlossen werden? Das heißt, sind die gewonnenen Erkenntnisse auf andere Sachverhalte übertragbar?
- Zugänglichkeit: Welche Probleme können bei der Beschäftigung mit dem Thema auftauchen? Wie könnte das Thema für die Lernenden interessant, „begreifbar“ aufbereitet werden?

Zweitens wurden die im Rahmen der Curriculum-Entwicklung konzipierten Arbeits- und Studienhefte in Anlehnung an das von dem Brasilianer Paulo Freire stammende Konzept der „Pädagogik der Unterdrückten“ (siehe Freire 1978) methodisch nach dem Dreischritt „Sehen, Urteilen, Handeln“ aufgebaut.

1. Naives Bewusstsein – „Sehen“
2. Kritisches Bewusstsein – „Urteilen“
3. Kritische Praxis – „Handeln“

Idee von Freire ist es, in Schritt eins die Fähigkeit zu entwickeln, Dinge/Sachverhalte zu sehen und zu verstehen, um dann Zusammenhänge zu erkennen und sie in ihren Ursachen und Wirkungen erklären und beurteilen zu können, also Erkenntnis zu gewinnen (Schritt zwei). Im dritten Schritt sollen diese neuen Erkenntnisse in politisches Handeln umgesetzt werden. Ausgangspunkt der Erklärung der Kompetenzen sind jeweils exemplarische Beispiele (nach Freire: „critical issues“; „controversial topics“), über die die Lernenden diesen Prozess nachvollziehen sollen.

Ziel des didaktisch-methodischen Ansatzes ist es folglich, bezogen auf den inhaltlichen Rahmen von Negts „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, Menschen Wissen über Schlüsselprobleme (im Sinne von Klafki) zu vermitteln und über eine Auseinandersetzung mit diesen deren Urteilskraft und Kritikfähigkeit zu entwickeln, damit sie in einer unübersichtlicher werdenden Welt beruflich, gesellschaftlich und politisch im Sinne einer menschenwürdigen Gestaltung der Demokratie handeln. Grundsätzlich geht es darum, aus spezifischen Beispielen, die sich auf Erfahrungen der Lernenden beziehen, allgemeine Prinzipien abzuleiten, um damit zu vertiefter Urteilsfähigkeit zu gelangen. Wesentliche Erweiterung der früheren Ansätze („aus Erfahrung zu lernen“) ist bei Negt der Bezug zur Soziologie, deren Erkenntnisse in die Diskussion und Interpretation der Beispiele aufgenommen werden sollen, um relevante Strukturen und verallgemeinerbare Interpretationen und politische Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten abzuleiten.

Inhalte

Abgeleitet aus den didaktisch-methodischen Vorüberlegungen und Inhaltsbezügen erhielten die im Rahmen der Curriculum-Entwicklung konzipierten Studienhefte jeweils die folgende Struktur (siehe Zeuner et al. 2005):

- Kapitel 1: Einleitung in die Thematik der gesellschaftlichen Kompetenzen und Überblick über den Stand der Diskussion zu gesellschaftlichen Kompetenzen in den am Projekt beteiligten Ländern
- Kapitel 2: Inhaltliche Darstellung der jeweiligen Kompetenzen einschließlich der Handlungsvorschläge
- Kapitel 3: Arbeitsmaterialien; weiterführende wissenschaftliche, literarische, journalistische Texte zur jeweiligen Kompetenz
- Kapitel 4: Lern- und Aneignungsstrategien zur Unterstützung der Lern- und Lehrkompetenzen der AdressatInnen und ModeratorInnen (Propädeutikum)
- Kapitel 5: Literatur und Lese- bzw. Aneignungsanregungen; Verweise auf weiterführende Literatur/Datenbanken/Audio-Videomaterial
- Kapitel 6: Glossar zu den wichtigsten im Text verwendeten Begriffen

Den Lernenden soll so die Möglichkeit zum Wissenserwerb zu bestimmten Themen eröffnet werden. Sie werden angeregt, ihre eigenen inhaltlichen Interessen zu entwickeln, indem die Themen aus verschiedenen Perspektiven vorgestellt werden. Die weiterführenden Literatur- und Materialhinweise sollen sie dabei unterstützen, die in den Themen enthaltenen Widersprüche aufzudecken und über eine Auseinandersetzung mit ihnen einen eigenen Standpunkt zu entwickeln. Gleichzeitig werden Möglichkeiten der politischen und gesellschaftlichen Beteiligung aufgezeigt.

Rolle der Lehrenden

Die Rolle der Lehrenden steht nicht im Mittelpunkt der Entwicklung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, aber sie wird von Negt insofern reflektiert, als er sie zu SachwalterInnen der Lernenden macht, indem sie die „Verantwortung für den Zusammenhang“ als Lernprinzip übernehmen (vgl. Negt 2010, S. 209). Dies bedeutet, dass sich die Lehrenden im Sinne der „Teilnehmerorientierung“ sowohl den Lernenden als auch den Inhalten und deren Vermittlung verpflichtet sehen. Die Lehrenden haben keine neutrale Rolle als ModeratorInnen von Lernprozessen, sondern sind gefordert, inhaltlich Stellung zu beziehen und das Lehr-Lerngeschehen didaktisch-methodisch entsprechend den curricularen Vorüberlegungen zu gestalten, um den Lernenden Wege der Orientierung und der Aneignung zu eröffnen, die zu einem erweiterten Urteils- und Handlungsvermögen führen.

Resümee

Die Darstellung des Theorie-Praxis-Bezugs zwischen Didaktik, Methodik und einem konkreten Umsetzungsbeispiel in diesem Beitrag sollte zeigen, dass didaktische Ansätze nicht beliebig sind, sondern in ihrer Anwendung abhängig sind von äußeren Faktoren, aber auch von Einstellungen und Zielsetzungen der Lehrenden und Lernenden.
Am Beispiel der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ sollte verdeutlicht werden, dass begründetes

didaktisches Handeln nicht obsolet geworden ist. Die Besonderheit dieses Ansatzes liegt darin, dass sich Lernende die Inhalte zwar auch selbstorganisiert aneignen können, dass aber das weitergehende Ziel solidarischen und politischen Handelns für die Gesellschaft kollektiver Anstrengungen bedarf – also auch kollektiver Lernprozesse.

Zweitens sollte gezeigt werden, dass man sich in der Erwachsenenbildung trotz der Diskussionen um die Entgrenzung des Lernens, um selbstorganisiertes Lernen oder neue Lernkulturen nicht über bestehende Problemlagen hinwegtäuschen sollte: Weder ist jeder Inhalt für selbst-organisierte Aneignung geeignet, noch wollen oder können alle Menschen erfolgreich und subjektiv zufriedenstellend selbstorganisiert lernen, wie Christiane Schiersmann feststellt: *„In Bezug auf die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen […] belegt die je nach Bevölkerungsgruppe unterschiedlich ausgeprägte Selbststeuerungskompetenz die Notwendigkeit für die Weiterbildungspraxis, sich weiterhin um differenzierte pädagogische Arrangements zu bemühen, die möglichst viele Anregungen zum selbstgesteuerten Lernen beinhalten. […] Es wird noch mehr Phantasie dahingehend zu entwickeln sein, wie die Erweiterung einer gering ausgeprägten Selbststeuerungskompetenz, die auf langjährigen biographischen Lernerfahrungen basiert, angeregt werden kann“* (Schiersmann 2006, S. 22).

Literatur

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.

Bilger, Frauke (2013) unter Mitarbeit von Alexandra Strauß und Luisa Stock: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES Trendbericht 2013. Bonn: BMBF. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf [Stand: 2013-09-10].

Breloer, Gerhard (1980): Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Hans/Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 8-112.

Bremer, Helmut (2010): Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V./Bothe, Joachim (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Bd. 5. Münster: Waxmann, S. 89-105.

Brock, Adolf (1999): Soziologische Phantasie, exemplarisches Lernen. Arbeit – Kompetenzen – Perspektiven. Zu Oskar Negts Grundpositionen zur Arbeiterbildung und politischen Bildung. In: Lenk, Wolfgang/Rumpf, Mechthild/Hiber, Lutz (Hrsg.): Kritische Theorie und politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag. Hannover: Offizin, S. 461-473.

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.

Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 39. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Flechsig, Karl-Heinz (1989): Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. (GdW-PH). Bd. 2, Abschnitt 5.10., S. 1-14.

Freire, Paulo (1978): Pädagogik der Unterdrückten. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2013): Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung. Augsburg: Ziel.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Lehner, Martin (1989): Didaktik und Weiterbildung. Zur historischen Rekonstruktion des didaktischen Denkens in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Meueler, Erhard (2011): Didaktik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 973-997.

Mezirow, Jack (1991): Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mezirow, Jack (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. In: Cranton, Patricia (Hrsg.): Transformative Learning in Action: Insight from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education 74, S. 5-12.

Negt, Oskar (1975 [1968]): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Negt, Oskar (1986): Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen". In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen 4/5, S. 32-44.

Negt, Oskar (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 11, S. 657-668.

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

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.

Raapke, Hans-Dietrich (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 7. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17-32.

Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. DIE spezial. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schüßler, Ingeborg (2012): Ermöglichungsdidaktik – Grundlagen und didaktische Prinzipien. In: Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 131-151.

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Grundlagen der Weiterbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4., erw. und aktual. Aufl. Neuwied: Luchterhand.

Siebert, Horst (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28, S. 9-17.

Weitsch, Eduard (1920): Grundfragen der Volkshochschulmethode. Jena: Eugen Diederichs.

Zeuner, Christine (2004): Entwicklung „zukunftsfähiger Kompetenzen". In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 54, S. 154-163.

Zeuner, Christine et al. (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. 6 Studienhefte erstellt im Grundtvig 1 – Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union. Flensburg 2005. Online im Internet: http://www.hsu-hh.de/zeuner/index_o3RBEFQKMp7s3elZ.html [Stand: 2013-10-08][6].

Zeuner, Christine (2011): Didaktik und Methodik – Grundlagen der Vermittlung oder theoretische Spielerei? In: The Dark Side of Lifelong Learning Vol. 3. Strobl 2012. Online im Internet: http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/Zeuner_2011.pdf [Stand: 2013-06-03].

Zeuner, Christine (2012): „Transformative Learning": Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93-104.

6 Der angegebene Link führt zur Projektseite, wo die Studienhefte zu den einzelnen Gesellschaftlichen Kompetenzen unter unterschiedlicher AutorInnenschaft als PDF-Dateien zum Download verfügbar sind. Christine Zeuner ist Mitautorin aller sechs Studienhefte und wurde deshalb stellvertretend für alle AutorInnen genannt.

Foto: k. K.

Prof.in Dr.in Christine Zeuner

zeuner@hsu-hh.de
http://www.hsu-hh.de
+49 (0)40 6541-2796

Christine Zeuner ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Politische Bildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, TeilnehmerInnenforschung und Lehr-Lernprozesse im Erwachsenenalter.

Development and Implementation of a Didactic Concept for Political Education

Oskar Negt's „social competences"

Abstract

This article describes the development and implementation of a didactic concept for political education based on a concept by Oskar Negt developed in the 1980s. The goal was to develop textbooks and workbooks for what Negt abstractly referred to as "social competences" that could be used in the classroom for political education and for self-study. The article analyses in depth the historical origins and reasons behind Negt's concept and considers the definitions, references, goals and dependencies of didactic action in adult education. The focus is primarily on the following dimensions: the idea of humanity, the idea of society, theoretical reference, goals, content and the role of teachers. This depiction of the relationship between theory and practice in didactics, methodology and one concrete example of implementation demonstrates that didactic approaches are not random, but – when employed – are independent of outside factors as well as the teachers' and learners' attitudes and goals.

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783732281046

Medieninhaber

bm:uk
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

bifeb)
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 20, 2013

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.in Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.a Andrea Kraus

Satz

Mag.a Roswitha Ranz (Institut EDUCON)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs" enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at" unter der „Creative Commons Lizenz".
BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
http://www.erwachsenenbildung.at/magazin