Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen (GdW-Ph)

Aktualisierungslieferung Nr. 115
Juli 2014 Art. 50521115

Sehr geehrte Abonnentin,
sehr geehrter Abonnent,

mit dieser Aktualisierungslieferung erhalten Sie

die nachfolgenden **neuen Artikel**:

- Dozent(in) oder Lernprozessbegleiter(in)? – Lernende als Konsumenten oder Gestalter?
- Learning Analytics
- Partizipation und Demokratiekompetenz am Arbeitsplatz
- Mimetisches Lernen in Beruf und Ausbildung
- Methoden des Wissensmanagements
- Interkulturelle Kompetenz
- Beratungsanliegen beruflich qualifizierter Fernstudieninteressierter

Mit freundlichen Grüßen

Der Verlag

Luchterhand

Alexander Klier

Partizipation und Demokratiekompetenz am Arbeitsplatz

Die künftige Herausforderung politischer und beruflicher Bildung in der Arbeitswelt

In einer historischen Entwicklung wurde die berufliche Bildung – speziell in Deutschland – von der Allgemeinbildung und politischen Unterweisung relativ strikt getrennt. Schien diese Aufspaltung zunächst inhaltlich sehr klar und strukturiert zu sein, so gibt es doch seit vielen Jahren eine Diskussion darüber, warum nicht politische bzw. staatsbürgerliche Bildung, die für offene demokratische Gesellschaften und den in ihnen agierenden Unternehmen zentral ist, auch ein Bestandteil der beruflichen Bildung werden sollte. Damit verbunden ist die Frage, inwiefern demokratische oder partizipative Elemente nicht ohnehin die moderne Arbeitswelt kennzeichnen.

Insbesondere in Großbritannien gibt es zum Thema Demokratisierung von Arbeit eine spannende Diskussion. Genauer: eine Diskussion um die Demokratisierung von Arbeitsplätzen durch ein partizipatives Design (vgl. hierzu Emery 2011 oder Ward/Zoe 2008). Das hätte, legt man diese Diskussion auch hierzulande zugrunde, enorme Konsequenzen für die betriebliche Aus- und Weiterbildung. Auch die bundesrepublikanischen Gewerkschaften vertreten, aus gutem Grund, schon lange Forderungen nach einer Wirtschaftsdemokratie und damit einer engen Verknüpfung von Demokratie und Arbeit. Allerdings fokussieren sie dabei sehr stark auf die Makroebene bzw. die etablierten Systeme der Mitbestimmung und der betrieblichen Interessenvertretungen. Auch ein Arbeitsblatt der Bundeszentrale für politische Bildung im Rahmen der Sammlung »Was heißt hier Demokratie« (bpb 2012) greift das Thema »Mitbestimmung im Betrieb« auf dieser Ebene auf.

Die Betrachtung von Demokratiekompetenz im Betrieb allein auf der Ebene der formalen Mitbestimmung ist zwar wichtig, jedoch aus zwei Gründen nicht ausreichend:

- **Zum einen ist Mitbestimmung und Partizipation in Unternehmen ihrerseits wieder an demokratische Kompetenzen und die Mitwirkung der Beschäftigten dabei gebunden.**
- **Zum anderen enthält gerade das stark mitbestimmte System der dualen beruflichen Bildung in Deutschland viele Chancen, mit einer partizipativen Gestaltung auf der Arbeitsplatzebene viel mehr Menschen mit einzubeziehen.**

Insofern könnten über die Mitbestimmungsrechte betrieblicher Interessenvertretungen grundsätzliche Regelungen sehr gut an die jeweiligen betrieblichen Strukturen und Prozesse angepasst werden.

Inhaltsübersicht

1. Über die politische Bildung hinaus
2. »Education for Democratic Citizenship« – die Debatte in Großbritannien und in Europa
3. Politische Bildung vs. Demokratiekompetenz
3.1 Politische Bildung und Politikdidaktik
3.2 Partizipationsfähigkeit als besondere Kompetenz
3.3 Demokratiekompetenz-Lernen als soziale Praxis
4. Demokratiekompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung
4.1 Politik als Ausübung von Herrschaft in Unternehmen
4.2 Politik als strukturelles Partizipationsinstrument in Betrieben
4.3 Demokratiekompetente Arbeitsplatzgestaltung durch »partizipatives Management«
5. Die List der Vernunft oder: Warum gerade der Arbeitsplatz für demokratische Kompetenzbildung geeignet ist

Obwohl Menschen immer gemeinsam über ihr Zusammenleben entscheiden und bestimmen müssen, ist ihnen das Rüstzeug für das konkrete Tun in der Politik, wie etwa demokratische Wahlen oder ein deliberatives Abwägen und gewaltfreies Durchsetzen von Interessen, nicht von Geburt an mitgegeben. Diesem Umstand sollte sich klassischerweise die politische Bildung annehmen. Der politischen Bildung in Deutschland geht es jedoch nicht besonders gut. Und es ging ihr, sieht man einmal vom Schulunterricht ab, der für viele Schülerinnen und Schüler eher als Zwang und als sehr unattraktiv erlebt wird, insgesamt nie besonders gut. Lange (2010) listet im Monitor politische Bildung einige Befunde dazu auf. Seinen Erkenntnissen nach liegt der tatsächliche Anteil politischer Bildung Erwachsener bei insgesamt ca. 4,2 Prozent, »ohne einen bedeutend höheren Wert erwarten zu können« (a. a. O., S. 79). Dabei bezieht er sich auf den Anteil an Politik im Rahmen des Kursangebotes der Volkshochschulen im Bereich »Politik – Gesellschaft – Umwelt«. Er erwähnt an dieser Stelle, dass hinter dem untersuchten Begriff der politischen Bildung verschiedenste Vorstellungen und Konzepte stünden. Insofern dürfte das Ergebnis symptomatisch sein, auch wenn es von vornherein die »Messung« und Aussagekraft einschränkt. Die Akzeptanz und Verbreitung politischer Bildung in der Öffentlichkeit stellt damit einen fundamentalen Unterschied gegenüber der Aussage von Jürgen Habermas dar, dass »der Mensch [...] ein politisches, das heißt im öffentlichen Raum existierendes« Subjekt sei (Habermas 2004).

Der Begriff »politische Bildung« bezieht sich dabei zumeist auf politische Institutionen und (formale) demokratische Verfahren. Die inhaltliche Verengung politischer Bildung darauf stellt jedoch in vielfacher Hinsicht eines ihrer heutigen Kernprobleme dar. Besonders problematisch dabei ist, dass politische Bildung aufgrund dieser Engführung bis heute systematisch aus einem zentralen Bereich des Handelns und Lebens vieler Menschen herausgehalten wird: der Wirtschaft, genauer: aus Unternehmen und den Arbeitsplätzen darin. Dieser Tatbestand wird noch unverständlicher, wenn man davon ausgeht, dass ein wichtiger Teil der Persönlichkeitsbildung von Menschen über die Arbeit und ihre konkrete Ausgestaltung in den Betrieben stattfindet. Wenn man also der Überzeugung ist, dass Arbeit nicht nur eine bloße Verdienstmöglichkeit für das physische Überleben oder die soziale Absicherung darstellt. Das »Politische« im Sinne des antiken Begriffs einer Polis umfasste deshalb ursprünglich auch die konkrete Ausgestaltung von gesellschaftlich organisierter Produktion. Ausgedrückt wurde es mit den Begriffen »demios« und »koinon« und betraf alle Entscheidungen über das, »was der Gemeinschaft, dem Volk gehört« (Hölscher 1998, S. 16). Im Rahmen der Polisgemeinschaften war die Ökonomie ein äußerst politisches Vorhaben. Mehr denn je stellt Erwerbsarbeit auch heute, in der konkreten Form der Organisation von und in Betrieben, eine Geschichte des menschlichen Zusammenarbeitens und der sozio-kulturellen Umgangsformen dabei dar. Dies ist ein Zusammenhang der, und das ist der Clou dabei, vielfache Interdependenzen zur sonstigen Organisation des Staates, einer Demokratie und vor allem den politischen Abläufen aufweist. Grund genug, darüber nachzudenken, inwiefern nicht politische Bildung genau hier ansetzen kann, soll – oder sogar muss.

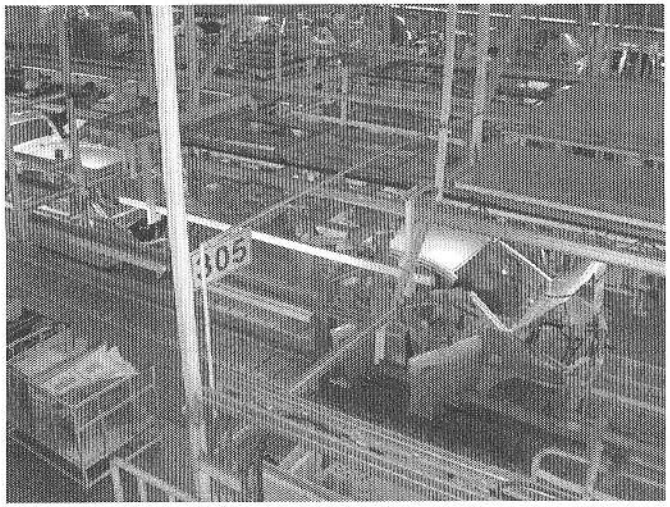
1. Über die politische Bildung hinaus

> »Vergiss nicht, dass Demokratie nicht nur eine Frage von Abstimmungen ist [...]. Sie beinhaltet ebenfalls die Entwicklung von Strukturen für das Treffen von Entscheidungen, Diskussionen über Ziele und Vorhaben, [...] Auseinandersetzungen um die Stärkung von Partizipation und Verhandlungen, Konfliktmanagement-Prozeduren [...] und so weiter« (Cradden 2007, eigene Übersetzung).

Politisches Wissen kann man nicht einfach in den Köpfen anderer erzeugen. Auch das Lernen kann man nicht erzwingen, »schon gar nicht in der politischen Bildung, egal ob das oberste Richtziel Staatstreue oder Emanzipation heißt« (Faulstich 2009, S. 6). Öffentlichkeit bzw. der öffentliche Raum besitzen jedoch ein bedeutsames Konflikt- und Widerspruchspotenzial als Lernanlass. Politische Bildung als Reflexionsmöglichkeit auf konfliktorische Zusammenhänge wird durch das explizite Aufgreifen von Widersprüchen der unterschiedlichen Interessen ermöglicht. Versteht man Politik und Demokratie tatsächlich in diesem ursprüng-

lich weiten Sinn, dann wird ein Kernproblem von Politik und moralphilosophischen Überlegungen zu einer pädagogischen Grundfrage der politischen Bildung: der gewaltfreie Austausch und die konsensuelle Regelung widerstreitender Interessen durch gemeinsames Lernen. Für die politische Bildung ist das deshalb zentral, weil gerade im öffentlichen Rahmen »soziale und kulturelle Widersprüche deutlich werden können, die in der Privatheit erfolgreich ausgegrenzt werden« (Lambert 2009, S. 6). Erst durch den Rahmen des gemeinsamen politischen Austauschs und der friedlichen Konfliktlösung gibt es vielfache Ansatzmöglichkeiten einer breiten politischen Bildung. Öffentlichkeit und Räume für das politische Lernen sind dabei ebenfalls nicht einfach gegeben, sie werden durch das politische Agieren hergestellt (Faulstich/Haberzeth 2010). Räumen, in denen »das Politische« stattfindet, werden dann »Werte und Bedeutung zugeordnet« (Fürst/Lahner/Pollermann 2008, S. 74). Dies reicht in seinen Implikationen auch in die Unternehmen hinein und findet, beispielsweise auf Ebene ihrer Prozesse bis hinunter auf die Ebene des Arbeitsplatzes, seine Entsprechung.

Abb. 1: Fließbandproduktion bei Hyundai, Süd Korea



Bieten neue Arbeitsbedingungen und Produktionsprozesse, wie etwa Gruppen- und Projektarbeit, auch Möglichkeiten, die politische Bildung zu befördern? Wenn man es richtig anstellt, dann ja. Entscheidend dafür ist, dass es Kommunikationsräume und Konfliktregelungsmechanismen gibt, die grundsätzlich alle Teilnehmenden gleich behandeln. Bei vielen Formen der Gruppenarbeit ist das –selbst in der Fließbandmontage – grundsätzlich machbar.

Foto: Taneli Rajala. Verwendung unter den Bedingungen der Creative Commons 3.0 (BY-SA). URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hyundai_car_assembly_line.jpg

Im internationalen Diskurs war die Engführung, die der deutsche Begriff »politische Bildung« nahelegt, immer schon ein Problem. 2005 wurde im Rahmen des Europäischen Jahres einer »Bürgerschaft durch Bildung« (»European Year of Citizenship through Education«) die besondere Bedeutung von politischer Bildung und Demokratiebildung erörtert. Ein wichtiges Ansinnen dabei war, demokratische Bildungskonzepte vergleichbar zu machen und ein gesteigertes Bewusstsein gegenüber demokratischen Grundlagen zu erzeugen. Ein Demokratiebewusstsein als Verhaltensgrundlage der Menschen knüpft stark an philosophische und psychologische Handlungstheorien an. Demokratiebewusstsein entwickelt sich nämlich nicht nur durch eine passive Anpassung (Assimilation) im Rahmen einer Sozialisation und Enkulturation, sondern als Prozess vor allem durch eine aktive Aufnahme und Adaption, beispielsweise bei Irritationen und Überraschungen, und als eigenständige, individuelle (Lern-)Leistung. In diesem Rahmen zeigt sich auch, »dass die Förderung von (kognitivem) Wissen über demokratische Institutionen, Strukturen und Prozesse [...] allein [...] nicht ausreicht. Zugleich müssen die habituellen Einstellungen, Bereitschaften und sozial-emotionalen Bindungen von Kindern und Jugendlichen zur Demokratie gefördert werden« (Lange/Himmelmann 2007, S. 9). Bei dieser Diskussion hat die Mikroperspektive des individuellen Handelns in Zusammenhang mit Demokratie und Bildung einen neuen Stellenwert erfahren. Deshalb bezieht sich die Debatte bezüglich der Mikroperspektive besonders auf Diskussionen um das Thema Kompetenzbildung. Die Untersuchung der angloamerikanischen Debatte um eine (politische) Bildung für demokratische Staatsbürgerschaft zeigt das besonders deutlich.

2. »Education for Democratic Citizenship« – die Debatte in Großbritannien und in Europa

> »Partizipatives Lernen, das auf vorhandenen Erfahrungen aufbaut, könnte sich als eine Möglichkeit erweisen, wie die Erwachsenenbildung zum übergreifenden Ziel einer verantwortlichen, demokratischen, pluralistischen Gesellschaft beitragen könnte« (Dürr/Ferreira Martins/Spajic-Vrkas 2001, S. 53).

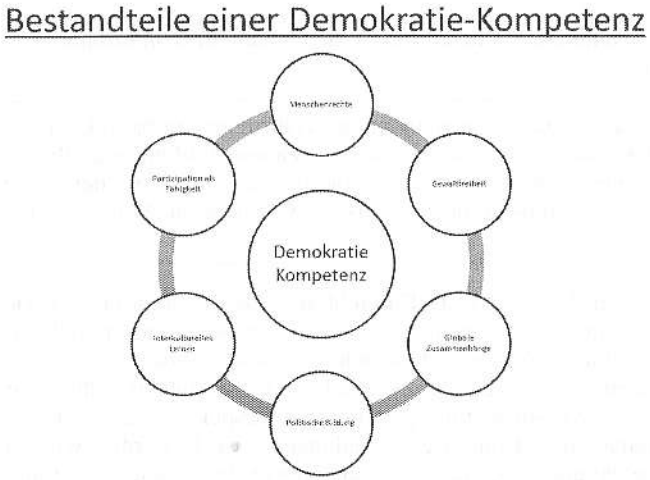
Bereits 1965 gab es in England erste Empfehlungen zu Inhalten einer Civic Education in den Schulen, als Ausdruck eines tief verwurzelten republikanischen Selbstverständnisses (vgl. zum Folgenden vor allem Sliwka 2005). Neben der Rechtsstaatlichkeit und einem Gefühl für Gerechtigkeit sollten vor allem die individuelle Verantwortung gestärkt und Respekt vor den Interessen von Minderheiten durch Konsensentscheidungen geweckt werden. Wichtig war auch die Empfehlung, ein Gefühl dafür zu entwickeln, in welcher Art und Weise die Verantwortlichkeit jeweils ausgeübt werden kann. Dennoch kam es während der Ära der Thatcher-Regierung zu einem regelrechten Verbot, in den

Schulen das Thema Politik bzw. unterschiedliche politische Sichtweisen zu behandeln. Dem schloss sich in den 1990er-Jahren eine kontroverse gesellschaftliche Debatte an. Die Hauptdiskussionslinien liefen entlang von drei Standpunkten, nämlich

- ob es eine Bildung *über* Bürgerschaft (Education about citizenship) oder
- ob es eine Bildung *durch* Bürgerschaft (Education through citizenship) oder gar, als weitgehendste konzeptuelle Vorstellung,
- ob es eine Bildung *für* eine Bürgerschaft (Education for citizenship)

werden sollte. Streitpunkt war also die grundsätzliche Frage, welches didaktische Konzept hinter einer Civic Education stehen sollte. Schließlich kam es 2002 in Großbritannien zur Entscheidung, demokratisches Engagement als Gesamtkonzept und öffentliche Aufgabe zu sehen und nicht (nur) als private Entscheidung bei den Menschen zu belassen. Bildung für demokratische Bürgerschaft sollte von nun an als konzeptionell zusammenhängendes Schulfach angegangen werden. Seither ist jede Schule in England dazu verpflichtet, über die Umsetzung des Faches »Citizenship Education« Rechenschaft abzulegen. Etwas zeitversetzt wurde die Debatte auch in einem gewerkschaftlich orientierten Netzwerk aufgegriffen. »New Unionsim« will, vor allem über die dazugehörige Webseite, spezifisch mit dem Konzept *Democratizing the workplace* als partizipatorisches Design von Arbeitsplätzen zu dieser Debatte beitragen (Vgl. hierzu Newunionism, WARD/ZOE 2008 und CRADDEN 2007).

Abb. 2: Bestandteile einer Demokratie-Kompetenz



Eine Demokratiekompetenz ergibt sich erst in einer Erweiterung der politischen Bildung durch verschiedene zusätzliche Anteile und Themen. Für die Lernprozesse, vor

allem aber für die Praxis, sind sowohl die Interdependenz der Bestandteile als auch die Möglichkeit der praktischen Umsetzung entscheidend. Die Diskussion einer Education for Democratic Citizenship hat diese Zusammenhänge und Erweiterung der klassischen politischen Bildung aufgegriffen.

»Die praktisch-instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen eine spezifisch-demokratierelevante Kompetenzebene dar, die freilich immer im Kontext der kognitiven und affektiv-moralischen Einstellungen und Bereitschaften gesehen werden muss« (HIMMELMANN 2008, S. 8). Mit anderen Worten: Die praktischen Fähigkeiten kommen erst im Verbund mit den beiden anderen Befähigungen, insbesondere einer gefühlsmäßig positiven Einstellung dazu, zu ihrer vollen Geltung.

Zur Ermittlung der Kompetenzen, die für die einzelnen Menschen notwendig sind, um in demokratischen Gesellschaften partizipieren zu können, wurde in Europa 1997 das Projekt »Education for Democratic Citizenship« (EDC)(Bildung für demokratische Staatsbürgerschaft) initiiert. Dieses Projekt war auch von der Frage geleitet, welche »vielfältigen Praktiken und Aktivitäten« (DÜRR/FERREIRA MARTINS/SPAJIC-VRKAS 2001, S. 13) dazu beitragen könnten, eben jene Kompetenzen zu vermitteln. Einen besonderen Stellenwert bekam bei den Forschungen die Frage, inwiefern und in welchem Zusammenhang normalerweise demokratisches Engagement als konstitutives Element entsteht, und vor allem, welche (lokalen) Initiativen als erfolgreiche Beispiele zu einer demokratischen Bürgerschaft führen (vgl. hierzu KERRY/LIAM 2000). »Ein großer Teil der [basisnahen] Aktivitäten wird von nichtstaatlichen Organisationen, Vereinigungen in Gemeinden oder Wohnvierteln, Jugendgruppen u. dergl. initiiert und durchgeführt« (DÜRR/FERREIRA MARTINS/SPAJIC-VRKAS 2001, S. 19). Die diskutierten Konzepte beschreiben die Kompetenzbildung für demokratisches Engagement als Sozialisationsprozess, der Orte und Strukturen aufweisen muss, der einerseits die Menschen in ihrem Engagement anerkennt und andererseits im Sinne eines Praktizierens bestärkt. Insofern ist eine Erweiterung der politischen Bildung der Bundesrepublik um den Begriff »Politikbewusstsein« (HIMMELMANN 2007) nur ein erster Schritt, betrachtet man die notwendige praktische Möglichkeit einer Umsetzung im Sinne einer sozialen und partizipativen Praxis, um Demokratiekompetenzen zu erwerben.

Grundlage für die weitreichende Neugestaltung in England stellte der so genannte Crick-Report dar. Bereits hier wurde die Notwendigkeit von Lernen anhand der Erfahrung und durch Reflexion betont sowie festgestellt, es sei zentral, Menschen die Möglichkeit zu verschaffen, die Aspekte, Themen und kritische Diskussionen, die relevant für ihr Leben sind, durch eine aktive Beteiligung in der Gemeinschaft zu *erfahren* bzw. zu *erleben*. »Es ist schwierig, sich Menschen als aktive Bürger vorzustellen, wenn ihre Lernerfahrungen in Fragen staatsbürgerlicher Bildung überwiegend passiv sind« (CRICK 1998, S. 39, eigene Übersetzung). Analog der Diskussion in den USA wurde in der Debatte aufgezeigt, dass eine Konzentration auf den Staat, also Demokratie als Herrschaftsform alleine,

für eine echte Demokratiebildung nicht ausreicht. Die Diskussion sollte deshalb wieder »in die gesellschaftliche Horizontale hinein verlagert und verbreitert werden«, um ein »gesellschaftliches Lernen« und Demokratie als soziale Idee zu ermöglichen (Himmelmann 2008, S. 5). Auf der europäischen Ebene zeigt sich ebenfalls die Notwendigkeit, »dass Einzelne und Institutionen bereit und in der Lage sind, auf allen gesellschaftlichen Ebenen an der Schaffung einer funktionsfähigen Zivilgesellschaft mitzuwirken« (Dürr/Ferreira Martins/Spajic-Vrkas 2001, S. 70). Die eigentliche Erkenntnis der Debatten ist aber die, das es erst auf der Mikroebene möglich zu sein scheint, konkrete, lebensnahe und alltagspraktische Erfahrungen bezüglich demokratischen Handelns zu sammeln. Und darüber Demokratie nicht nur als Herrschaftsform kennenzulernen, sondern zusätzlich und gleichberechtigt Kompetenzen im Sinne eines Lebens in einer Demokratie auch als Gesellschafts- und Lebensform zu erwerben.

3. Politische Bildung vs. Demokratiekompetenz

> »Wenn das Engagement für die Demokratie als öffentliche Aufgabe angesehen wird, leitet sich daraus eine starke Rolle ('thick conception') einer Erziehung zum bürgerschaftlichen und demokratischen Engagement ab« (Sliwka 2005, S. 2).

Der Entscheidung des »pädagogischen Aufbruchs« (Sliwka 2005, S. 4) bezüglich der Demokratiekompetenz Bildung 2002 war auch in Großbritannien ein wachsendes Desinteresse junger Menschen an Politik und Wahlen vorangegangen. Bei gleichzeitig feststellbarem Ansteigen des Engagements in vielen kleineren bürgerschaftlichen Vereinen und bei wichtigen gesellschaftlichen Themen. Mittlerweile sind weltanschauliche Positionen nicht mehr zwingend für ein politisches Wahlverhalten notwendig. Damit haben sich viele Menschen aus den politischen Polarisierungen der Industriegesellschaften befreit. Gerade junge Menschen stehen damit aber sowohl den Gewerkschaften und betrieblichen Interessenvertretungen als auch den Parteien und Verbänden als demokratischen Institutionen sehr kritisch gegenüber. Alle modernen und demokratisch verfassten Gesellschaften leiden an diesem Rückgang des Vertrauens in die Institutionen. Sie »leiden überdies [...] an zunehmender politischer Apathie und der verbreiteten Einstellung, dass 'die eigene Meinung nicht mehr zählt'« (Dürr/Ferreira Martins/Spajic-Vrkas 2001, S. 63). Insofern kann man feststellen, dass eine enorme Kluft zwischen lokalem »zivilgesellschaftlichem Engagement« und demokratischer Betätigung im Sinne repräsentativer Demokratie die Diskussion um spezifische Demokratiekompetenzen erst ermöglicht hat. »Education for Citizenship« oder »Civic Education« setzen an diesen Erkenntnissen an, wenn sie eine Bildung für demokratisches und bürgerschaftliches Engagement im Sinne einer spezifischen Kompetenzbildung zur politischen Partizipation beschreiben. Die dahinter liegenden Konzepte unterscheiden sich damit sehr deutlich von dem der politischen Bildung, die im Kontext der BRD vor allem die kognitive Vermittlung politischer Institutionen und demokratischer Verfahren meint. Es geht dabei nicht nur um eine andere Bezeichnung: Das ganze Konzept geht von einer anderen Beziehung des Demokratie-Lernens aus. Zentral ist für eine solche Konzeption die Möglichkeit einer möglichst breiten und vielschichtigen gesellschaftlichen Partizipation.

3.1 Politische Bildung und Politikdidaktik

Bezugspunkt bzw. Bezugswissenschaft der politischen Bildung war mit Gründung der Bundesrepublik Deutschland die »politische Wissenschaft«. Diese befasst sich mit den verschiedenen Theorien zur Demokratie. Inwiefern sich aber daraus pädagogische Konzepte zum Demokratie-Lernen ableiten lassen konnten, stand seit der Einführung politischer Bildung nie so recht im Fokus der Debatten. Der schrittweise weitere Rückzug aus der pädagogischen Aufgabe einer gelingenden politischen Bildung führte zu einem Zustand allgemeiner »Entfremdung von politischer Wissenschaft und politischer Bildung« (Himmelmann 2006, S. 2). Hierzu äußert sich auch Klaus Peter Hufer kritisch bezüglich der Erwachsenenbildung, wenn er betont, dass zwei besonders wichtige Bezugswissenschaften, »die Politikdidaktik und die Erwachsenenbildungswissenschaft« beispielhaft zeigten, »wie isoliert eine praktisch arbeitende politische Erwachsenenbildung derzeit ist« (2003, S. 122). Damit verbunden war auf Seiten der politischen Bildung wiederum eine Konzentration auf »Politik als Kern« und ausschließlicher Inhalt von Politikdidaktik – vor allem für Schülerinnen und Schüler. Doch den Menschen mangelt es nicht nur »an einem handlungspraktischen und lebensweltlich gestützten Zugriff auf den politischen Betrieb« (Leggewie 2012). Was mit dieser Engführung in einem erheblichen Maße verloren ging, war vor allem die normative und affektive Bedeutung, die politische Bildung ursprünglich hatte. Beispielsweise ging es im Kontext der amerikanischen Reeducation nach 1945 nicht nur darum, die bestehenden politischen Systeme und Prozesse zu verstehen. Sondern auch darum, Demokratie als etwas Selbstverständliches im eigenen Handeln zu begreifen und als Wert, der im individuellen Leben eine wichtige Rolle spielen muss, zu verankern. In diesem Sinne wurde Demokratie »nicht nur als Systembegriff, sondern auch als Handlungsbegriff« aufgefasst (Himmelmann 2006, S. 7). Diese Bedeutung spiegelt sich in der Begrifflichkeit einer Demokratie als Lebensform wider. Und hat ihr kollektives Pendant in der Vorstellung einer Demokratie als Gesellschaftsform.

Als handlungsleitende Idee benötigt Demokratie eine Basis in den sozialen und moralischen Vorstellungen der Menschen. Eine Basis, die nicht nur Wissen und Einstellungen betrifft, sondern auch Affekte und Handlungsdispositionen, wie etwa Kooperation und Solidarität, umfasst. Treffender wäre für den Bildungsprozess eines kompetenten Staatsbürgers deshalb tatsächlich die Formulierung des

Europarates, nämlich der einer »Bildung für Demokratiekompetenz «, als »Education for Democtratic Citizenship«. Die Besonderheit und pädagogische Herausforderung liegt nun in der Verknüpfung der drei Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform (siehe hierzu HIMMELMANN 2008). Eine Verknüpfung, die auch die Dynamik und Interdependenzen dieser drei Ebenen berücksichtigen muss, um ein adäquates Lernziel darzustellen. Und die Menschen tatsächlich in die jeweiligen politischen Prozesse einzubeziehen hat, weil es um die Bildung spezifischer Kompetenzen geht, die angewandt werden müssen. Dabei steht in Bezug auf die Einbindung von Menschen in parteipolitische Diskussions- und staatliche Entscheidungsprozesse mittlerweile »ein gut bestückter Instrumentenkasten bereit, der alle Varianten und Nuancen der Beteiligung« enthält (LEGGEWIE 2012). Versteht man jedoch politische Partizipation in einer Demokratie so, dass Politik nie allein für die Bürger, sondern vor allem mit ihnen und durch sie gemacht wird, dann ergibt sich daraus, dass bereits beim Finden von Entscheidungen eine aktive Mitbestimmung und Mitwirkung gewährleistet sein muss.

Abb. 3: Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Für die politische Bildung bzw. Demokratiebildung ist nicht nur wichtig, Demokratie auch als Lebens- und Gesellschaftsform zu betrachten, sondern vor allem, die Dynamik und den Zusammenhang zu sehen. »Schwierigkeiten und Anstrengungen des Lernens werden dann übernommen, wenn in Antizipation der Ergebnisse von Lernprozessen eine Entfaltung der eigenen Lebensqualität erwartet wird« (Faulstich 2012, S. 8).

Spätestens beim Verständnis von Demokratie als Lebensform, aber auch bei der Gesellschaftsform bewegt man sich im Bereich sozialer Praktiken. Wichtig ist die Erkenntnis, dass pädagogisch der Mikrobereich der Lebensform der eigentliche Ansatz für das Lernen sozialer Praktiken sein muss. Daraus ergeben sich die Kompetenzen für eine Demokratie als Gesellschaftsform und schließlich als Herrschaftsform. Der Weg führt also von der Mikro- zur Makroebene, nicht etwa umgekehrt.

Quelle: HIMMELMANN 2008, S. 13. Eigene Grafik.

Die Online-Medien weisen unter dem Stichwort »E-Democracy« mittlerweile eine enorme Bandbreite auf, um solche Beteiligungsprozesse zu ermöglichen. Dabei handelt es sich meist um digital angepasste Formen von bereits bisher bewährten Möglichkeiten der Beteiligung. So gibt es Online-Petitionen oder auch politische Dialog-Foren unterschiedlicher Arten. Richtig interessant wird dieser Ansatz aber erst dann, wenn sich, wie gewünscht, die Bürgerinnen und Bürger selbst um Politik und das Gemeinwohl kümmern und dazu beispielsweise im Rahmen von Kampagnen, wie etwa bei Campact, tätig werden. Gezielte Internetaktionen werden wesentlich über Nichtregierungsorganisationen (NGOs) gesteuert, und bereits im Vorfeld von Entscheidungen werden Stimmen zu politischen Themen gebündelt und quasi quer in den politischen Diskussions- und Abstimmungsprozess eingespeist. Die rein technischen Probleme einer breiten Beteiligung von Menschen sind dabei gewaltig reduziert worden. Die entscheidende Frage aber ist: Bieten die gesunkenen technischen Hürden auch positiv mehr Möglichkeiten, sich zu beteiligen? »Die technischen Rahmenbedingungen schaffen nicht automatisch mehr Teilhabe und mehr Demokratie« (KRÜGER 2010). Und die klassische politische Bildung tut sich schwer damit, Partizipation unabhängig von den bisher bestehenden politischen Strukturen als legitime Möglichkeiten der Ausübung von Demokratie zu betrachten.

3.2 Partizipationsfähigkeit als besondere Kompetenz

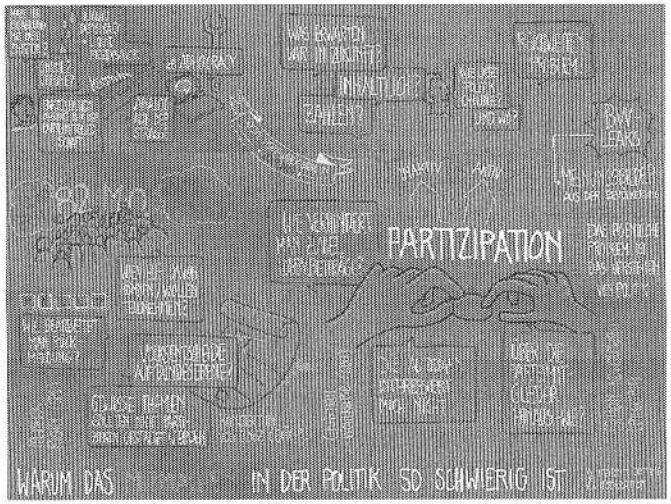
Kompetenzen der politischen Beteiligung, vor allem einer Partizipationsfähigkeit, existieren »nicht nur innerlich ('internally') [...] sondern manifestieren sich immer im Kontext von **Handlungen** und **Verhalten**« (HIMMELMANN 2005, S. 34; Hervorhebungen im Original). Mit Kompetenzen wurden – zunächst in der Pädagogik – die aktiven Komponenten menschlichen Handelns in den Fokus gerückt. Kompetenzen bezeichnen allgemein die Fähigkeit von Menschen, situationsadäquat zu handeln. Gegenüber einem reinen Lernbegriff in Form von Wissensanhäufung geht es hierbei auch um volitionale Bestandteile wie Wollen und Können. Und in neueren Diskussionen auch um moralische Fähigkeiten wie etwa das »richtige« Tun und um Zuständigkeit. Kompetenzen stützen sich zwar auf Wissen, beispielsweise über grundsätzliche politische Zusammenhänge, als erlernte Elemente. Doch in der Praxis sind sie erst im Rahmen von Problemlöseprozessen und Handlungen zu beobachten. Kompeten-

zen bezeichneten also die allgemeine Übertragung von Lerninhalten auf neue Gegebenheiten und die Disposition von Menschen zur Bewältigung ihrer lebensweltlichen Anforderungen. Sie weisen im Sinne eines Lernprozesses drei wichtige Ebenen auf, die zugleich bedient werden müssen:

- die Ebene kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten (Wissen und Kenntnis),
- die Ebene von Motivation und sozialer Bereitschaften (Einstellungen, Motivation und Verpflichtungen),
- die Ebene einer instrumentellen oder praktischen Anwendung als Handlungskompetenz (Fertigkeiten und Strategien).

Politische Partizipation als zentrale Komponente einer Beteiligung der Bürger wurde sowohl in der Entwicklungszusammenarbeit als auch in den Debatten um eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaften stark gemacht. Sie setzt als Kompetenz mindestens voraus, dass die betroffenen Menschen zu einer aktiven Ausübung von Delegation und eigener Initiative fähig sind. »Partizipation ist folglich nicht mit völliger Freiwilligkeit oder absoluter 'self-reliance' zu verwechseln« (Müller 1997, S. 161). Partizipation erfordert auch soziale Disziplin. Demokratie ist in diesem Sinn auch kein System, in dem man ohne ein eigenes Engagement eine »Bedürfnisbefriedigung einfordern oder Wohltätigkeit erwarten kann« (Himmelmann 2008, S. 9). Demokratie stellt sowohl als System (Herrschaftsform) als auch als Lebens- und Gesellschaftsform Ansprüche an das Individuum. Demokratie fordert eine Eigenverantwortung, verstanden auch als Sorge um das eigene Wohl, ein. Es lässt sich also aus der politischen Teilhabe auch eine Verpflichtung ableiten, nämlich die, sich politisch auch tatsächlich zu beteiligen, da eine Demokratie auf eben diese Beteiligung essentiell angewiesen ist (Vgl. hierzu vor allem EU 2006, S. 8, in der eine solche Verpflichtung zur aktiven Beteiligung formuliert wird). Es gibt dabei nicht die oder nur eine einzige Art von Partizipation. Anteil haben kann man in unterschiedlicher Art und Weise und auf sehr verschiedenen Wegen.

Abb. 4: Partizipation



»Warum das Mitmachen in der Politik so schwierig ist«. Das Ergebnis einer Podiumsdiskussion, visualisiert und online verfügbar. Viele Probleme davon kann man grundsätzlich auch in der beruflichen Bildung und in Bezug auf den Arbeitsplatz aufgreifen. Eine Arbeitsgruppe der UN beschreibt Partizipation für Kinder und Jugendliche so: »Partizipation hat viele Formen, und Du kannst verschiedene Rollen einnehmen, wenn Du Dich in den Prozess einbringst. Die Partizipation eines jeden ist wertvoll, weil wir alle auf unterschiedlichen Wegen, gestützt auf unsere Interessen und Fähigkeiten, dazu beitragen«. (Rioplus rwenties 2011, S. 40; eigene Übersetzung).

Was jedoch nur bei einer gleichzeitigen Verpflichtung als »erkennbarer, glaubwürdiger und aktiv Handelnder« (a. a. O.) funktioniert. Erst eine positive Grundeinstellung zur Demokratie wird dazu führen, Partizipation auch als Verpflichtung anzuerkennen und aktiv als Verantwortlichkeit zu praktizieren.

Foto: Fräulein Schiller. Verwendung unter den Bedingungen der Creative Commons 2.0 BY (Namensnennung). URL: http://www.flickr.com/photos/frauleinschiller/6167132414/sizes/l/in/photostream/

Partizipationsfähigkeit zeigt sich in unterschiedlichen Bereichen gesellschaftlicher Mitwirkung. Beispielsweise durch die »Beteiligung an bürgerschaftlicher Selbstverwaltung« oder die ehrenamtliche Mitarbeit im Rahmen von sozialen und politischen Initiativen. Aber eben auch im Rahmen »innerbetrieblicher und -organisatorischer Mitbestimmung« sowie in »informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung« (Himmelmann 2005, S. 13). Entscheidend ist für die Herausbildung dieser demokratischen Kompetenz, dass es sich tat-

sächlich um Möglichkeiten handelt, an (politischen) Entscheidungen mitzuwirken oder Prozesse zu beeinflussen. Demokratische Kompetenzen und Partizipationsfähigkeit entwickeln sich insofern durch eigenes Handeln vor allem im Bereich der Lebenswelt der Betroffenen (Mikroebene). Es muss als Mindestbedingung die Möglichkeit geben, durch eigenes Handeln etwas zu bewirken, denn das effektivste Lernen von Kompetenzen »findet dann statt, wenn die Menschen erfahren, dass ihre Vorstellungen realisierbar sind« (Emery 2011, S. 2, eigene Übersetzung). Besonderes Gewicht bekommen dadurch Fragen nach den Machtstrukturen und den Prinzipien der Solidarität und der Subsidiarität. »Alle Partizipation wird eine Illusion bleiben, solange eine *Umverteilung gesellschaftlicher Macht* ('empowerment of the people') ein Tabu bleibt« (Müller 1997, S. 164). Damit Menschen in einem breiten Sinn politisch partizipieren können, müssen sie möglichst vielfältig und oft diese Möglichkeiten nutzen können. Dazu müssen sie auf der strukturellen bzw. prozessualen Ebene entsprechend befähigt und eingebunden werden.

3.3 Demokratiekompetenz-Lernen als soziale Praxis

Die Betonung der Debatten um demokratiekompetentes Handeln oder demokratische Staatsbürgerschaft liegt also darauf, dass Demokratie immer auch eine tief in der Gesellschaft und in der Kultur verankerte Form des menschlichen Zusammenlebens bedeutet. Insofern reicht sie auch weit in die Mikroebene des individuellen Handelns von Menschen hinein. In einigen Sozialwissenschaften wird diesbezüglich schon seit längerem die Theorie »Sozialer Praktiken« diskutiert. Kerngedanke ist, dass sich soziale Praktiken sowohl in Verhaltens- und Handlungsweisen als auch im Umgang mit kulturellen Artefakten zeigen. Und wiederum Voraussetzung dafür sind, dass bestimmte Kompetenzen entwickelt und angewandt werden können (vgl. hierzu vor allem Reckwitz 2004). »Ganz generell geht es der Praxistheorie um eine Neubestimmung des Konzepts des Sozialen und gleichzeitig um eine Neubestimmung des Begriffs des Handelns bzw. Verhaltens« (a. a. O., S. 42). Dem handlungstheoretischen Schwenk einiger Sozialwissenschaften hin zu Praxistheorien folgend, könnte man sagen, dass auch jedes politische Handeln und Partizipation sozio-kulturelle Praktiken darstellen. Mit anderen Worten: Partizipative und politische Praktiken sind kulturell bedingt und durch die konkrete Struktur bzw. auch durch technische Artefakte, beispielsweise Wahllokale oder elektronische Stimmdelegation, spezifisch geformt. Es gibt demzufolge auch räumliche und technische, vor allem jedoch kulturelle und soziale Bedingungen, welche das Erlernen demokratischer Kompetenzen fördern oder hemmen können.

Auf der Makroebene betrachtet, entspricht die Ebene sozialer Praktiken dem Zusammenhang, dass einer Demokratie als Form der Herrschaft dieser »entgegen kommende Lebenswelten« (Habermas) unentbehrlich sind. Versteht man Politik nicht nur als einen Begriff für ein System oder Verfahren, sondern auch als

Handlungsbegriff für das eigene Leben, dann wird Partizipation und politische Beteiligung als solche eine Kulturtechnik und weist bestimmte Praktiken der Ausübung auf. Was bedeutet das für die Demokratiekompetenzen? Zumindest, dass es Praktiken des Regierens und Praktiken der Partizipation oder Praktiken politischen Engagements gibt – jeweils im Plural. Soziale oder kulturelle Praktiken bedeuten auch, dass das Handeln von Menschen in einem kulturellen, gesellschaftlichen, räumlichen und technischen Zusammenhang steht. Das Handeln ist dabei »von vornherein eingebettet in Routinekomplexe repetitiver Praktiken« (a. a. O., S. 43). Soziale Praktiken setzen ein Wissen der Handelnden voraus, das vielschichtig ist, dabei aber kollektiv erworben wird und nicht zuletzt praktisches Wissen im Sinne eines »Wie« oder »Knowing-how« zur Folge hat. Auch demokratische Einstellungen und partizipative Kompetenzen entwickeln sich zeitlich (nur) durch einen regelmäßigen Vollzug. Der Vollzug als praktische Möglichkeit gibt Stabilität, aber auch Verhaltensanweisungen, wie mit Störungen bei der Ausübung umzugehen ist. Ob Störungen tatsächlich als beharrendes Problem aufgefasst werden oder als Anlass dazu dienen, lernend etwas zu verändern. Auf der lerntheoretischen Ebene geht es beim Lernen anhand der sozialen Praxis vor allem darum, von einer »**Postulatspädagogik** [...] der Art 'Die Lernenden sollen'« wegzukommen (Faulstich 2012, S. 6, Hervorhebung im Original).

Abb. 5: Elektronische Stimmerfassung in London

»In der Politikdidaktik wird in aller Regel auf ein funktionales Politikverständnis zurückgegriffen, das politisches Handeln als dasjenige soziale Handeln begreift, welches der Hervorbringung allgemein verbindlicher Entscheidungen in einem Gemeinwesen dient« (Lange/Himmelmann 2007, S. 19). Durch die Debatte um eine Bildung für demokratische Staatsbürgerschaft wurde die lange überfällige Diskussion darüber angestoßen, welche Kompetenzen für demokratisches Engagement notwendig sind. Deutlich wurde dabei auch, dass Demokratie selbst wesentlich mehr ist als die reine Stimmabgabe oder Wahl einer bestimmten Partei.

Bild: Secretlondon – Scanner zur elektronischen Auswertung einer Stimmabgabe bei der Wahl in London 2008. Verwendung unter den Bedingungen der Creative Commons 3.0 (BY-SA). URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ecount-scanner1.jpg

Bereits die Griechen waren sich »der Tatsache wohl bewusst, daß die Polis, die dem Handeln und Reden den Vorrang vor allen anderen Tätigkeiten gegeben hatte, nur bestehen konnte, wenn die Zahl der Bürger in Grenzen gehalten wurde« (Arendt 2003, S. 54 f). Oder aber, dass sie in einem Umfeld stattfindet, das klein genug ist, die Konsequenzen seines Handelns zu erleben. Selbst etwas tun (können), dabei Fehler machen und über eine Reflexion auf die Fehler lernen ist das pädagogische Grundkonzept des Lernens sozialer Praktiken. Lerntheoretisch weist das Modell der Entwicklung von Demokratiekompetenzen durch eine soziale Praxis eine große Nähe zu Jean Piagets Entwicklungspsychologie oder Lawrence Kohlbergs Stufen der moralischen Entwicklung auf. Die Menschen müssen demnach individuell, in Form eigener Lernerfahrungen an und durch die eigene Person, stufenweise jene Entwicklungen durchlaufen, welche sich beispielsweise historisch in Form verschiedener Demokratiemodelle, einschließlich ihres Scheiterns, bisher ergeben haben (vgl. hierzu Himmelmann 2008). Die Idee der sozialen Praktiken ist aber vor allem hilfreich für eine Übertragung in den Bereich der beruflichen Bildung. Routinen, Entscheidungsprozesse und vor allem das tägliche Handeln in Unternehmen können damit gut erklärt werden, weil die Leistungserstellung als gemeinsamer Akt bzw. im Rahmen kollektiver Regeln der Zusammenarbeit erfolgt. Die konkreten sozialen Regeln, die im Rahmen sozialer Praktiken in Unternehmen entstehen, geben vor, welche individuellen Handlungen überhaupt möglich sind. Demokratisches Handeln und Partizipation kann nämlich auch am Arbeitsplatz nicht im direkten Sinn gelehrt werden. Aber die berufliche Aus- und Fortbildung kann, wenn sie sich des Themas reflexiv annimmt, einen großen Beitrag zur Vermittlung von Demokratiekompetenz leisten.

4. Demokratiekompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung

> »Es gibt ein wachsendes Missverhältnis zwischen unserer Rolle als bewusste Verbraucher, eine Betonung durch die Regierungen bezüglich der Notwendigkeit aktiver Bürgerinnen und Bürger, und dem Mangel an Möglichkeiten und Macht in der Arbeit« (Ward/Williams 2008, S. 6; eigene Übersetzung).

Es ist unmittelbar einsichtig, dass die Arbeitswelt die Persönlichkeit von Menschen, vor allem jedoch ihre Kompetenzbildung, deutlich prägt. Das gilt zum einen zeitlich, weil die meisten Menschen einen erheblichen Anteil ihrer Lebenszeit an einem Arbeitsplatz verbringen. Es gilt aber auch inhaltlich, weil die konkrete Ausgestaltung der Arbeitsplätze und vor allem der Prozesse im

Unternehmen handlungsleitend – und oft in den privaten Kontext übertragen – werden. Dieser Zusammenhang hat den Pädagogen und Mitentwickler der Berufsschulen, Georg Kerschensteiner, zum Ausspruch veranlasst, dass die Berufsbildung »an der Pforte der Menschenbildung« stehe. Da der Kompetenzbegriff aus psychologisch-pädagogischen Überlegungen kommt, also nicht primär auf Anforderungen von Beruf oder Tätigkeiten bezogen ist, hat sich weitgehend synonym mit dem Begriff der Kompetenz im Bereich der beruflichen Bildung, insbesondere in Fragen der Personalentwicklung, das Wort Schlüsselqualifikation etabliert. Eine solche bezeichnet als überfachliche Kompetenz die Fähigkeit zur adäquaten Anwendung fachlichen Wissens und des Erwerbs weiterer Kompetenzen. »Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen« (EU 2006, S. 4). Neben einer Employability (Beschäftigungsfähigkeit) gehören in einer Wissensgesellschaft also auch die persönliche Entfaltung, eine aktive Bürgerschaft und sozialer Zusammenhalt zum Bereich der Schlüsselqualifikationen und zur Aufgabe einer betrieblichen Kompetenzbildung. Demokratiekompetentes Handeln tritt in modernen Arbeitskontexten oder in betrieblichen Zusammenhängen auf, ohne dass es bisher ausreichend thematisiert oder gar gefördert wird. Eine mittlerweile angestrebte Partizipation der Beschäftigten setzt beispielsweise eine Beteiligung an der Entscheidungs- und Willensbildung voraus. Das betrifft auch und gerade hierarchisch höher gesetzte Ebenen der Unternehmen. Insofern ist »Civic Education« als Schlüsselqualifikation einer »demokratie-kompetenten Unternehmenszugehörigkeit« auch ein zukunftsträchtiges Thema für viele Unternehmen.

4.1 Politik als Ausübung von Herrschaft in Unternehmen

Unternehmen sind mehr oder weniger komplexe und vor allem offene Systeme, die eine formelle Organisationsstruktur aufweisen, darüber hinaus jedoch vielfach unberechenbare und informelle Anteile zeigen. Das betrifft besonders das Verhalten der Beschäftigten oder, etwas allgemeiner, der Organisationsmitglieder (siehe dazu beispielsweise Krüger et al. 2003). Im Allgemeinen »lassen sich Organisationen [...] als Herrschaftsgebilde begreifen« (Reichel 2010, S. 88), in denen vor allem Macht, Ausübung von Macht und ggf. auch Begrenzung von Macht eine zentrale Rolle spielen. Gerade in Unternehmen ist dies ein wichtiger Bezugspunkt, der sich formal und in einem sehr weiten Sinn im Direktionsrecht des Arbeitgebers ausdrückt und bei den Beschäftigten beispielsweise auch das Auftreten gegenüber Dritten oder das äußere Erscheinungsbild vorschreiben kann. Die Herrschaft in Unternehmen entwickelt sich dabei »aus der dauerhaften Realisierung von Interessen« (Sandner 1992, S. 71), in der Regel denen der Eigentümer und Shareholder. Gerade der Herrschaftsaspekt bietet die erste wichtige Parallele zum allgemeinen politischen System, denn auch

demokratische Gemeinschaften sind nicht herrschafts- oder machtfrei. »Von der traditionellen betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie wird dabei der Interessenaspekt häufig, der Herrschaftsaspekt jedoch überwiegend vernachlässigt« (a. a. O.). Durch die Verankerung im Rahmen der Gesamtgesellschaft reproduzieren sich in Unternehmen allerdings nicht nur Machtgefälle. Im unternehmerischen Kontext stellen sie eine eigene Quelle von Machtasymmetrien dar. Ein zentraler Unterschied zwischen staatlicher Macht gegenüber der Macht in organisationalen Systemen ist dabei der, dass die (politische) Macht in Demokratien durch regelmäßige und freie Wahlen zeitlich limitiert wird. Herrschaft wird also so lange ausgeübt, bis eine andere Partei oder Gruppierung zur Machtausübung berufen wird.

Abb. 6: Spezifische Demokratiekompetenzen

Spezifische Demokratiekompetenzen

- Selbstbewusstsein (eigene Anliegen formulieren und vertreten können)
- Ethische Kompetenzen (formulierbare Überzeugung gegenüber den Menschenrechten)
  - Wertschätzung anderer Menschen und Einstellungen
  - Reflexionsfähigkeit auf Wertfragen / Glaubenseinstellungen
- Partizipationsfähigkeit (als aktives Engagement)
- Kooperationsfähigkeit (Team- und Gruppenarbeit)
  - Interkulturelle Kompetenzen (unterschiedliche Arten der Kommunikation, andere Kulturen achten)
  - Ambiguitätstoleranz & Kompromissfähigkeit (unterschiedliche Sichtweisen/Interessen akzeptieren)
  - Solidarität mit schwächeren / Umgang mit Minderheiten
- Kritikfähigkeit (Kritik aushalten und Argumente vorbringen können)
- Gewaltfreiheit (Konflikte friedlich lösen können, Verhandeln aufgezeigter Probleme)

Die obenstehende Grafik listet spezifische Demokratiekompetenzen auf, die auch im betrieblichen Kontext eine enorme Rolle spielen. Man könnte in einer Analogie sogar sagen, dass die aufgelisteten Kompetenzen einen idealen Team- oder Gruppenleiter ausmachen. Insofern werden diese Kompetenzen durchaus oft und sehr vielfältig im Unternehmenskontext geschult. Was jetzt noch fehl ist die eindeutige Verbindung als Schlüsselkompetenz im Unternehmen und Bezug zur Demokratiekompetenz im Rahmen der Gesamtgesellschaft.

»Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten [...] sollten im Zusammenhang mit emanzipatorischen Zielsetzungen, Inhalten und Fähigkeiten erlernt werden, so nämlich, dass sie von den Lernenden als instrumentell notwendig eingesehen werden können, nicht jedoch losgelöst von begründbaren, humanen und demokratischen Prinzipien« (Klafki 62007, S. 75). Das gilt als demokratiekompetente Unternehmensmitgliedschaft auch für den Kontext der beruflichen Bildung.

In der Betriebswirtschaft hat sich für die Beschreibung der Handlungsweisen von Beschäftigten in Bezug auf Macht und Herrschaft der Begriff Mikropolitik herausgebildet, den ich im Rahmen dieser Ausführungen mit den notwendigen Anpassungen bezüglich des Politikverständnisses und der Handlungszusammenhänge verwende. Mikropolitik bezieht sich darauf, wie im alltäglichen Handeln in Organisationen und Unternehmen mit Machtfragen umgegangen wird, um beispielsweise Handlungsspielräume zu gewährleisten und/oder zu erlangen, zu erweitern bzw. auszufüllen. Umgekehrt determiniert das Vorhandensein von Machtasymmetrien das mikropolitische, also tagtägliche Handeln von Menschen in Unternehmen und Organisationen, nicht oder jedenfalls nicht vollständig. Im Gegenteil: Durch Zwang und Kontrolle, die mit Macht ausgeübt wird, ist in der heutigen Arbeitswelt nur noch bis zu einem gewissen Grad eine Transformation von Arbeitsvermögen in Arbeit möglich. Je nach konkreter Ausgestaltung der Prozesse oder Anforderungen an das Arbeitsverhalten ergeben sich so mehr oder weniger weite Handlungskorridore. Dieser Umstand kann im Bereich der beruflichen Bildung aktiv aufgegriffen werden, damit beispielsweise souverän und offen mit Machtfragen in Unternehmen umgegangen werden kann. Für die allgemeine demokratische Kompetenzbildung ist entscheidend, und damit übertragbar, dass Handeln *immer* innerhalb sozialer Strukturen und geprägt von Systemzwängen stattfindet und damit Machtasymmetrien unterliegt. Insofern können einerseits Arbeitsplätze, andererseits die konkreten Produktionsprozesse so gestaltet werden, dass politisches Handeln und Partizipation möglich sind. Die reale Organisationsstruktur bietet in jedem Fall die Möglichkeit, auf allgemeine politische (Macht-)Zusammenhänge zu reflektieren.

Stark kreative und wissensbasierte Tätigkeiten waren schon immer schwer in Form tayloristischer Hierarchien zu organisieren. Aber auch im Wandel der verschiedenen Organisationstheorien und Managementmodelle spiegelt sich wider, dass hierarchische und mächtige Unternehmen mit ihren Strukturen für viele Aufgaben in modernen Gesellschaften, samt ihrer komplexen Prozesse, keine adäquaten Lösungen mehr bieten können. Viele Unternehmen setzen deshalb auf flachere Hierarchien und eine größere Autonomie der Einzelnen, vor allem im Rahmen von Gruppen und Teamarbeit. Damit wird auch die Macht anders verteilt, und vielfach werden nun höhere Freiheitsgrade des Handelns im konkreten Arbeitsprozess möglich. Sie werden aber nicht nur möglich, sondern auch angestrebt bzw. zur Bedingung, denn gute Projektarbeit gibt es beispielsweise nur unter der Bedingung hoher persönlicher oder sozialer Autonomie. Das heißt, gelingende Projektarbeit erfordert persönlich und kollektiv zu gestaltende Freiräume. Die notwendige Balance zwischen den individuellen und kollektiven Interessen kann nun nicht mehr über hierarchische Machtausübung, sondern nur noch indirekt, vor allem jedoch kommunikativ erreicht werden. Kategorien wie »Rücksichtnahme«, »Aushandlung« und »Interaktion« bekommen in der gelingenden Team- und Projektarbeit einen dominanten Stel-

lenwert. Insofern bieten die neue Arbeitsformen und -organisationen, gegenüber dem klassischen Aufbau von Unternehmen als hierarchisch organisierte Linienstruktur viel mehr Möglichkeiten, eine soziale Praxis im Sinne von Demokratielernen abzubilden. Partizipation und kollektive Autonomie hängen dabei mit Organisationsvorstellung und Perspektiven der Arbeitsplatzgestaltung zusammen, die auch im Bereich der beruflichen Bildung ausdrücklich thematisiert werden können. Gleichzeitig ergibt sich daraus die Möglichkeit, eine Partizipationsfähigkeit zu erlernen und zu reflektieren.

4.2 Politik als strukturelles Partizipationsinstrument in Betrieben

Auf der mittleren Ebene (Mesoebene), also zwischen einer staatlichen und individuellen Ebene, in der Organisationen im staatlichen Gefüge einzuordnen sind, schließt sich die Frage nach einer angemessenen Struktur unmittelbar an. Handeln in Unternehmen ist von der Grundstruktur her interessengeleitet und damit grundsätzlich konfliktbehaftet und politisch. Dabei sind die Akteure, auch wenn sie keine gemeinsamen persönlichen Interessen verfolgen, in der Regel durch das »gemeinsame Produktionsinteresse« (Hugo Sinzheimer), also einem Interesse am Fortbestand der Organisation und ihrer Beziehung dazu, verbunden (Krüger et al. 2003). Dies schließt private Interessen und ihre Verfolgung auf dem »Marktplatz« innerhalb von Unternehmen mit ein. »Was wir mit Demokratie am Arbeitsplatz meinen ist, Unternehmen so zu behandeln, als wenn sie politische Gemeinschaften wären, genauso wie Länder oder Städte« (Cradden 2007, S. 1, eigene Übersetzung). Wenn man nun die weite und originäre Definition von Politik im Sinne von Kompetenzen für eine demokratische Bürgerschaft verwendet, kann man das Politische auch im Sinne eines gemeinschaftlichen Aushandeln sinnvoller Ordnungen im Unternehmen verstehen. Sowie im Sinne eines organisationalen Meinungs- und Willensbildungsprozesses, der besonders im Rahmen der verschiedenen Stufen einer Entscheidungsfindung zum Thema wird. Demokratiekompetente Betriebszugehörigkeit würde dann bedeuten, diese Bedürfnisse und Auseinandersetzungen individuell reflexiv im Rahmen einer organisationalen Rahmenpolitik aufzugreifen und kollektiv über eine aktive Einbindung in die Entscheidungsprozesse die Partizipation der Beschäftigten zu ermöglichen.

Die verschiedenen Entscheidungsprozesse in Organisationen weisen natürlich unterschiedliche Qualitäten auf: Einzelentscheidungen stellen eine stark individualisierte Form und die vergleichsweise schlechteste Entscheidungsform innerhalb komplexer Organisationen dar. Demgegenüber sind Mehrheitsentscheidungen sehr viel dynamischer und gemeinschaftlicher. Sie sind aber nur dann qualitativ höherwertiger, wenn sie die Folge eines Meinungs- und Willensbildungsprozesses darstellen, der als *demokratische* Mehrheitsentscheidung akzeptiert und umgesetzt wird. Ökonomisch gedacht, geht es um eine Gesamtbi-

lanz: So wird die Zeit, welche für eine Entscheidung gebraucht wird, der Zeit gegenübergestellt, die für nachträgliche Zustimmung, vor allem jedoch Ausführung durch die Betroffenen, aufgewendet werden muss. Oder dem, was der hierarchische Druck kostet, die Entscheidungen mit Macht umsetzen zu lassen. Unter Aspekten der Partizipation gesehen zeigt sich, dass sich beim Einsatz von Gruppen und Teams, und noch mehr bei Projekten, die zeitlichen Verhältnisse und damit die Effektivität umkehren: Wenig zeitaufwendig sind Einzelentscheidungen. Im Allgemeinen ziehen sie sich aber bei der Durchführung oder Implementierung der Ergebnisse innerhalb von Organisationen und Unternehmen enorm in die Länge. Demgegenüber ist die Zeit, die aufgewendet werden muss, einen Konsens zu erzielen, relativ lang. Bei der Umsetzung nach der Entscheidung identifizieren und beteiligen sich am Konsens Beteiligte jedoch in der Regel aktiver und motivierter. Meistens wurden dann nämlich gewichtige Einwände und Durchführungsprobleme angesprochen und im Konsens mit berücksichtigt (Klier 2008).

Abb. 7: Lerninhalte von Demokratiekompetenz in Organisationen

Diese Grafik soll verdeutlichen, wie viele und welche Anknüpfungsmöglichkeiten es im Bereich von Organisationen, insbesondere in Unternehmen, bezüglich einer Demokratiekompetenz und in Form unterschiedlicher Praktiken gibt. Der Platz, an dem dies unmittelbar deutlich wird und der damit aufzubereiten ist, wäre in diesem Kontext der Arbeitsplatz mit all seinen Bezügen. Darauf müsste sich die berufliche Bildung einstellen.

»Eigenes Denken, ehrliche Kritik und Selbstverantwortung – in der bisherigen Geschichte des Unternehmens beispielsweise ungern gesehen und nicht gefördert – sind jetzt vielleicht gewünscht und notwendige Voraussetzung, damit das Unternehmen effektiv funktionieren kann« (Krüger et al. 2003, S. 24).

In Organisationen »gibt es situative Bedingungen, die einen idealen Nährboden für [...] politisches Handeln bilden: Abhängigkeiten im Arbeitsprozess und die damit verbundenen Koordinationsprobleme; [...] sowie die aus der Knappheit begehrter Ressourcen erwachsenden Konkurrenzsituationen« (Reichel 2010, S. 90). Eine gut nutzbare strukturelle Möglichkeit der Bildung von Demokratiekompetenzen stellen Entscheidungsprozesse deshalb dar, weil sie in den meisten Organisationen oder Unternehmen als »multipersonale Vorgänge« zu betrachten sind (Malik 2003). Vor allem dezentrale Strukturen und flache Hierarchien oder auch die Organisation über Projektarbeit bedingen eine Vielzahl von Entscheidungsprozessen. Dadurch erhöht sich notwendigerweise die Anzahl an Informationsmöglichkeiten und Einflüssen, aber auch an Lösungsvarianten und Konsequenzen, die sich aus Entscheidungen ergeben. Es lässt sich weiter zeigen, dass Entscheidungen in Organisationen oder Unternehmen einen Prozess darstellen, der untrennbar mit Elementen der Durchsetzung verbunden ist. In Betrieben und Unternehmen wird jedenfalls täglich und in unterschiedlichen Graden entschieden, ob strategisch oder operational. Ganz praktisch sind die Beschäftigten auch ständig mit der Umsetzung der Entscheidungen befasst. Welchen Anteil an den Entscheidungsprozessen haben die Beschäftigten? Wie werden sie, wenn es gewünscht ist, zur Partizipation an den Entscheidungen befähigt? Und welchen Anteil haben sie schließlich bei der Umsetzung von Entscheidungen? Das sind, wenn man so will, hochpolitische Fragestellungen in vielen Unternehmen.

Im Rahmen der beruflichen Bildung für Demokratiekompetenz kann man hieraus folgendes ableiten:

- Durch das Einbeziehen anderer Sichtweisen oder gar unterschiedlicher Interessen in die betrieblichen Entscheidungsprozesse können bessere oder adäquatere Entscheidung getroffen werden.
- Die Motivation der Beteiligten, eine offene Kommunikation und vor allem eine Transparenz bezüglich der Entscheidungsprozesse, die sich durch eine partizipative Einbindung ergibt, erzielen das erforderliche Kommitment von Beschäftigten für die Umsetzung der Entscheidungen.
- Eine aktive Mitarbeit an der Umsetzung der Entscheidungen *als individuelle Verpflichtung* ist am ehesten dann gewährleistet, wenn die Beteiligten – erst recht dann, wenn sie von den Auswirkungen unmittelbar betroffen sind – an den Prozessen teilhaben, eben partizipieren können.

4.3 Demokratiekompetente Arbeitsplatzgestaltung durch »partizipatives Management«

Flache Hierarchien, Dezentralisierung und Prozessorientierung sind erfolgreiche Konzepte für das weite Feld der Wissensarbeit und verbunden mit einer Übertragung vieler Aufgaben in den Bereich von Gruppen, Teams oder auch in

transnationale Projekte. Insbesondere Projektarbeit lebt davon, dass sie nicht unmittelbar an die Hierarchie bzw. Machtstrukturen gekoppelt ist. Genau dieser Umstand bringt spezifische Probleme mit sich, deren Themenfelder und Lösungsansätze mittlerweile in der beruflichen Bildung gängige Themen und Praxis sind. Für High Potentials, für Wissensarbeiter und zu einem erheblichen Teil für die Facharbeiter wird es im Sinne erfolgreichen unternehmerischen Handelns und/oder der Zielerreichung auch zentral, wenn sie sich interkulturelle Kompetenzen und Kenntnisse im Konfliktmanagement aneignen. Schlüsselqualifikationen also, die auch für demokratiekompetentes Leben in der politischen Gemeinschaft wichtig sind. Natürlich ist dabei nicht jedes betriebliche Konfliktmanagementseminar oder Training bezüglich interkultureller Bildung in Organisationen bereits etwas, das Demokratiekompetenz schult. Und schon gleich gar nicht bedeutet die soziale Praxis der Arbeit in Projekten, Teams oder entlang von Prozessen eine umfassende Partizipation in Form von echter Mitbestimmung. Aber, und das ist die grundlegende These dieser Ausführungen: Die in der alltäglichen Praxis der Arbeit enthaltenen (demokratischen und partizipativen) Elemente, auch wenn sie zunächst nur instrumentell angedacht sind und so vermittelt werden, können aktiv aufgegriffen und zu einer reflexiven demokratiekompetenten Auseinandersetzung genutzt werden. Der Arbeitsplatz bekäme in diesem Fall ein partizipatives Design.

Wie die Ziele erreicht werden, ist in vielen Unternehmen kein Thema mehr, das hierarchisch geregelt und vorgegeben wird. Das macht die neuen und indirekten Steuerungsformen in Unternehmen, wie beispielsweise Zielvorgaben, durchaus sehr lukrativ für beide Seiten, also das Unternehmen und die Beschäftigten. Damit soll jedoch nicht ausgedrückt werden, dass bereits dadurch eine umfassende Partizipation der Beschäftigten gängige betriebliche Praxis sei oder es auch nur ein Kinderspiel darstellte, eine solche zu erreichen. Genauso wenig wie damit gesagt werden soll, dass damit Herrschaft oder Machtasymmetrien in Unternehmen generell aufgehoben (Hegel) würden. Im Sinne der Leistungspolitik sind die neuen Arbeitsformen durchaus sehr ambivalent, weil durch die Vorgaben eines zentralen Faktors, nämlich der Ziele selbst, die konkreten Arbeitsanforderungen sehr viel anspruchsvoller werden und zum Teil wesentlich mehr Arbeit mit dem Erreichen verbunden ist. Auch bleibt die Zuteilung der Ressourcen zur Erreichung der Ziele nach wie vor fest in der Hand der Mächtigen, beispielsweise des hierarchischen Managements. Dennoch ermöglichen die Freiräume, die für ein Gelingen der Arbeit nun im Projekt- und Gruppenzusammenhang notwendig werden, eine Thematisierung demokratischer Prinzipien im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung. »Eine große Unternehmensperformance [...] ist eng verbunden mit Managementsystemen, in welchen die Meinungen und Interessen der Beschäftigten im Zentrum der Entscheidungsprozesse stehen – und nicht etwa ein nachträgliches Einholen darstellen« (Cradden 2007, eigene Übersetzung).

Abb. 8: Gruppenarbeit im Seminar

Ein typischer Seminar- bzw. Gruppenzusammenhang, wie er auch in der beruflichen Fortbildung anzutreffen ist. Im Rahmen der beruflichen Bildung werden mittlerweile viele soziale Kompetenzen geschult, die notwendige praktische Fähigkeiten für Unternehmen anwendbar machen sollen. Jenseits des instrumentellen Gebrauchs wären sie jedoch zu einem guten Teil auch für Fragen der Demokratiekompetenz-Bildung zu verwenden. Allerdings nur, wenn man die Zusammenhänge bewusst aufgreift und aktiv in den Seminarkontext einbaut. »Es geht nicht um Schulung in dieser oder jener Ideologie, sondern um das Erlernen der Kompetenzen, um gesellschaftliche Verhältnisse vergleichen, bewerten und gestaltend verändern zu können« (Faulstich 2012, S. 7).

Foto: Maximilianklein. Verwendung unter den Bedingungen der Creative Commons 3.0 (BY-SA). URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Collaborating_To_Solve_the_Wikipedia_Puzzle.JPG

Es gibt also eine Reihe von praktischen Fähigkeiten, die demokratisches Handeln und eine Partizipationskompetenz als soziale Praxis auch in Unternehmen auszeichnen. Aber erst durch Reflexionsmöglichkeiten werden die Menschen in die Lage versetzt, diese als praktische und sozial-kooperative, d. h. Verantwortung fordernde »sowie auf Gewaltverzicht und Toleranz beruhende, aber nicht konfliktlose oder schlicht 'harmonische'« Handlungsmöglichkeiten zu erkennen (Himmelmann 2008, S. 8). Und sie lernen, die Handlungsmöglichkeiten vor allem als Wert sowie Handlungsorientierung auch im Unternehmen zu schätzen. Mit anderen Worten: Wenn Demokratiebildung und Partizipationskompetenz *als Schlüsselqualifikationen und soziale Praxis am Arbeitsplatz* bewusst ermöglicht werden sollen, dann muss das Unternehmen »zu einem demokratischen und sozialen Erfahrungsraum entwickelt werden« (vgl. dazu Emery 2011). Denn Partizipation in der Arbeit hängt mit einer grundsätzlich anderen Organisationsvorstellung und einer entsprechenden Arbeitsplatzgestaltung eng zusammen.

5. Die List der Vernunft oder: Warum gerade der Arbeitsplatz für demokratische Kompetenzbildung geeignet ist

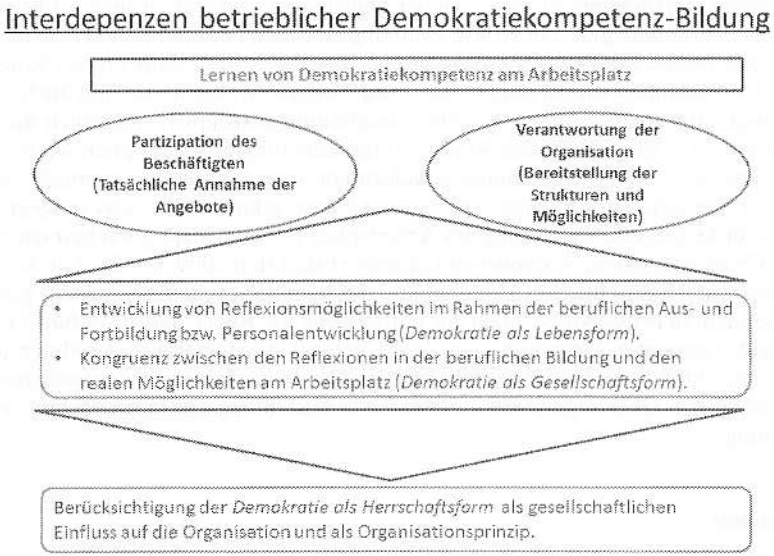
> »Nach wie vor ist die Systemstruktur des Bildungswesens in Deutschland grundlegend von einem Dualismus zwischen 'beruflicher' und 'politischer' Bildung durchzogen« (Faulstich 2009, S. 6).

Berufliche Bildung scheint zunächst durchaus sehr praktisch und eindeutig zu bestimmen zu sein, was ihre Inhalte betrifft. Quasi eine naturgegebene »Domäne der Wirtschaft und der Unternehmen«, die »für Einsatzfähigkeit und Verwertbarkeit« steht (Faulstich 2009, S. 6 f.). Doch eine solche Sicht alleine unterschlägt, dass zumindest in vielen Bereichen die Funktionszusammenhänge, Beziehungen und vor allem die konkreten Arbeitsprozesse in den Unternehmen anders geworden sind. Auf einer theoretischen Ebene betrachtet, können durchaus vielfältige und unterschiedliche politische Elemente und demokratische Prozesse in Unternehmen ausgemacht werden. Als qualitativer Prozess betrachtet, handelt es sich dabei nicht um zusätzliche Faktoren oder gar Randbedingungen, sondern um ein Geschehen, ohne das (mittlerweile) die reale Funktion von Unternehmen – oder auch des Produktionsprozesses – nicht vollständig erklärt werden kann. So sind beispielsweise Dialogfähigkeit und Empathie eine wichtige Voraussetzung, um im Rahmen von Gruppenarbeit kooperieren zu können. Zur Kooperationsfähig in einem weiten und betrieblichen Sinn gehört auch, dass die Mitarbeiterinnen arbeitsteilig und zuverlässig Aufgaben übernehmen, dabei aber nicht nur sorgfältig und gewissenhaft arbeiten, sondern auch auf Schwächere Rücksicht nehmen (Gemeinschaftsfähigkeit), sowie Minderheiten tolerieren und Kompromisse finden können (Solidarität). Dabei sind Differenzen auszuhalten und Konflikte aktiv zu lösen (Konfliktfähigkeit). Viele Personalentwicklungsmaßnahmen in Unternehmen haben genau dies zum Ziel. Ohne jedoch den Bezug zur Demokratiekompetenz und Partizipation vor Augen zu haben.

Als Schlüsselqualifikation ist die Bildung von Demokratiekompetenz, wenn man so will, auch die Grundlage jeder betrieblichen Interessenvertretung. In-

sofern sei an dieser Stelle auf ein zentrales demokratisches Element vor allem zum Ausgleich unterschiedlicher Interessen in Unternehmen verwiesen. Auf Grundlage einer Betriebs-*Verfassung* kann in Form eines Betriebsrates ein grundsätzliches, machtvolles und sehr demokratisches Element in der Organisationen implementiert werden. Bereits der konstitutive Akt betrieblicher Interessenvertretungen, nämlich ihre Wahl, stellt ein urdemokratisches Anliegen und partizipatives Vorgehen dar. Für die Wahl der betrieblichen Interessenvertretungen spielt es ebenfalls eine wichtige Rolle, ob es der Organisation ein Anliegen ist, zu einem regulierten Prozess des Interessensausgleichs zu kommen. Auf der mikropolitischen sowie demokratietheoretischen Ebene gilt als eine der Voraussetzungen wirksamer betrieblicher Interessenvertretung wiederum die Überzeugung einer Selbstwirksamkeit von Beschäftigten. Also die Kompetenzen, Bedürfnisse, Interessen und Wertpositionen begründen und deutlich machen zu können. Notwendig wird nun, dass diese Kompetenzen von den Beschäftigten gelernt, aktiv getragen und gewollt werden müssen. Das schließt an die Diskussion darüber an, ob betriebliche Interessenvertretung für die Beschäftigten oder doch eher mit ihnen und vor allem *durch sie selbst*, unterstützt von einem mit starken Rechten (Macht) versehenen Gremium, stattfinden soll. Durch ihre starken Mitbestimmungsrechte im Bereich der beruflichen Bildung haben betriebliche Interessenvertretungen wiederum enorme Gestaltungsmöglichkeiten auf der Arbeitsplatzebene und bei den konkreten Prozessen. Die größte Herausforderung dürfte für sie darin bestehen, die existierenden Ungleichheiten innerhalb der beruflichen Bildung im Unternehmen aktiv zu beseitigen. Also dafür zu sorgen, dass alle Beschäftigten gleichermaßen in den Genuss von Demokratiekompetenz-Schulungen – und die entsprechenden Strukturen am Arbeitsplatz – kommen können. Auch für betriebliche Interessenvertretungen hat Partizipation bei den Entscheidungen schließlich zutiefst etwas mit kultureller und gelebter demokratischer Praxis im Gremium – und im Unternehmen – zu tun.

Abb. 9: Betriebliche Demokratiekompetenz-Bildung



Unternehmen und Organisationen sind eingebunden in die gesellschaftliche Organisation, woraus sich vielfältige Wechselbeziehungen ergeben. Aber auch innerhalb ergeben sich viele Möglichkeiten, an konkreten Zusammenhängen auf Kompetenzen im Bereich der Demokratie zu reflektieren. Gerade hier wird die Verflochtenheit von Demokratie als Herrschaftsform (als Organisationsprinzip), als Gesellschaftsform (im Sinner einer bestimmten Organisation der Zusammenarbeit) und als Lebensform (als Beschäftigter) deutlich.

Spätestens auf der Mesoebene von Organisationen wird auch deutlich, wie fruchtbar das Konzept der »Sozialen Praxis« angewandt werden kann: Die konkrete Gestaltung der (partizipativen) Entscheidungsprozesse stellen jeweils eine soziale Praxis des Verhandelns, aber auch von politischem Handeln dar. Die Art und Form der einzelnen Praktiken kann dabei durchaus durch eine entsprechende Gestaltung der Rahmenbedingungen beeinflusst werden.

Eine demokratiekompetente Unternehmenszugehörigkeit kann als Schlüsselqualifikation nur dann wirksam werden, wenn sich die berufliche und betriebliche Bildung diesem Zugang öffnet. Unter dieser Perspektive erweist es sich – zumindest für die bundesrepublikanische Diskussion – schon lange als Irrweg, in der beruflichen Qualifikation rein berufsbezogene Inhalte vermitteln zu wollen. Demokratiekompetentes Handeln kann jedoch weder erzwungen werden, noch ist es eine rein funktionale Anpassungsqualifizierung. Für das Erlernen als Schlüsselqualifikation heißt das, dass viele der Gründe keine große

Rolle spielen, »durch die Erwachsene normalerweise dazu veranlasst werden, sich neuen Lernerfahrungen zu stellen« (Dürr et al. 2001, S. 48). Interessant an dieser Entwicklung ist vor allem der Umstand, dass die ursprünglich ökonomisch begründete und sehr strikte Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. politischer Bildung nun *aufgrund ökonomischer Gründe* oft von Seiten der Unternehmen wieder aufgehoben wird. Umgekehrt kann »ein inhaltlich am Demokratieprinzip orientiertes Allgemeinbildungskonzept [...] letztlich nicht von seinen organisatorischen Realisierungsbedingungen abgekoppelt werden« (Klafki 2007, S. 54). Man könnte geradezu von Hegels »List der Vernunft« bei dieser Entwicklung sprechen – wenn die Chance erkannt und aktiv aufgegriffen würde. Demokratiebildung am Arbeitsplatz bietet, pädagogisch betrachtet, die Chance zu einem »expansiven Lernen« (Faulstich 2009, S. 6 f.), d. h. einer Ausweitung auf politisches Handeln und das demokratische Engagement ganz allgemein. In britischen Schulen gilt mittlerweile die Regel, dass etwa fünf Prozent der gesamten Unterrichtszeit der »Citizenship Education« zu widmen ist (Sliwka 2005, S. 5). Das ist ein ehrgeiziges Ziel, wäre aber auch eine geeignete Messlatte zur Übertragung auf die berufliche Ausbildung und betriebliche Fortbildung.

Literatur

Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München 2003 • Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb): Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule. Bonn 2008 • Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb): Was heißt hier Demokratie? Arbeitsblätter für den Unterricht. Bonn 2012 • Cradden, C. (2007): Workplace Democracy (Part I) & Economic Democracy (Part II) [HTML]. Verfügbar unter: http://www.newunionism.net/library/organizing/Hololog%20-%20New%20Unionism%20-%202007.htm [04. 04. 2014] • Crick, B. (1998): Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship [PDF]. Verfügbar unter: http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf [28. 03. 2014] • Dürr, K. H./Ferreira Martin, I./Spajic-Vrkas, V. (2001): Demokratie-Lernen in Europa [PDF]. Verfügbar unter: www.bpb.de/system/files/pdf/V0ZNDB.pdf [06. 01. 2013] • Emery, M. (2011): Democratizing work through participative design [HTML]. Verfügbar unter: http://newunionism.wordpress.com/2011/11/20/participative-design/[27. 12. 2012] • Europäische Union (EU)(2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG) [PDF]. Verfügbar unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF [11. 04. 2014] • Faulstich, P. (2009): »Berufliche« und »Politische« Bildung oder aber »Bildung«? In: AdB (Hrsg): Perspektiven der Arbeitswelt als Thema Politischer Bildung, Heft 1-2009, S. 6 – 13. Verfügbar unter: http://www.adb.de/download/publikationen/ab2009-1.pdf [26. 01. 2014] • Faulstich, P. (2012): Perspektiven und utopische Potentiale des »Politischen« in der Erwachsenenbildung: »Arbeitsorientiert-politikbezogene Bildung« in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/v_2012_03_01_faulstich.pdf [26. 01. 2014] • Faulstich, P./Haberzeth, E. (2010): Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. Theoretische Begründung und exemplarische Analysen von Lernorten. In: Zeuner, C. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung. Nr. 1/2010, S. 58 – 79. Verfügbar unter: http://epb.uni-hamburg.de/files/u112/HHHefte_1-2010.pdf [06. 01. 2012] • Forrester, K./Liam, C. (2000): Sites of Citizenship: Empowerment, participation and partnerships [Doc]. Verfügbar unter: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Sites.doc [29. 03. 2014] • Fleig, J. (2013): Mikropolitik: Nutzen und Schaden von Machtspielen [HTML]. Verfügbar unter: http://www.business-wissen.de/artikel/mikropolitik-nutzen-und-schaden-von-machtspielen/druck.html [13. 03. 2014] • Fürst, D./Lahner, M./Pollermann, K.: Regional Governance und Place-making in Kulturlandschaften. In: Fürst, D./Gailing, L./Pollermann, K./Röhring, A. (Hrsg): Kulturlandschaft als Handlungsraum. Detmold: Rohn, S. 71 – 89GPJE (2002)(Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schwalbach/Ts. 2008 • Habermas, J.: Öffentlicher Raum und politische Öffentlichkeit. Lebensgeschichtliche Wurzeln zweier Gedankenmotive [HTML]. In: NZZ v. 11. 12. 2004. Verfügbar unter: http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/article9Z0Q0-1.346787 [04. 09. 2012] • Himmelmann, G. (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze [PDF]. In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«. Verfügbar unter: http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelmann2.pdf [06. 01. 2013] • Himmelmann, G.: Gefährdungen und Chancen für Fachwissenschaft und Fachdidaktik der demokratisch-politischen Bildung [PDF]. In: Forum Politische Bildung Nr. 1/2006, S. 149 – 162. Verfügbar unter: http://civic-edu.com/wp-content/uploads/2012/11/prek_25e4re-lage.pdf [22. 03. 2014] • Himmelmann, G. (2007): Durch Demokratie-Lernen zum Demokratiebewusstsein [PDF]. In: Lange, D./Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung [PDF]. • Himmelmann, G. (2008): Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Bildung [PDF]. Verfügbar unter: http://schule-demokratie.brandenburg.de/experten/GerhardHimmelmann_DemokratieLernen.pdf [23. 03. 2014] • Hufer, K.-P. (2003): Politische Erwachsenenbildung – Situation und Debatten. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung – Erwachsenenbildung und Demokratie. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/doks/hufer0301.pdf [18. 12. 2011] • Hölscher, T.: Öffentliche Räume in frühen griechischen Städten. Heidelberg 1998 •

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 2007 • Klier, A.: Betriebliche Synchronie. Über das komplexe Zusammenspiel der Zeitformen Dauer, Warten und Pause in betrieblichen Organisationen. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors. Marburg 2006 • Klier, A.: Soziale Zeitautonomie. Zum Zeitmanagement von Projekten, Gruppen und Teams. Erschienen in: PersonalEntwickeln, 121. Erg.-Lfg. Köln 2008 • Krüger, J./Soest, M./Kunstmann, T./Segelke, L. (2003): Mikropolitik in modernen Organisationsarchitekturen [PDF]. Verfügbar unter: http://www-user.uni-bremen.de/~meyerhub/de/lehre/projekt/sem3/030507/07-05-03_mikropolitik.pdf [17. 03. 2014] • Krüger, T. (2010): Politische Bildung 2.0 – Neue gesellschaftliche Beteiligungsformen durch neue Medien – Herausforderungen für die Institutionen. Keynote zur Tagung »Mitmachen ohne dabei zu sein« der Landeszentrale Sachsen. Verfügbar unter: http://www.bpb.de/presse/51099/politische-bildung-2-0-neue-gesellschaftliche-beteiligungsformen-durch-neue-medien-herausforderungen-fuer-die-institutionen [30. 12. 2012] • Lange, D./Himmelmann, G. (2007): Demokratisches Bewusstsein und Politische Bildung. In: dies. (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung [PDF]. Verfügbar unter: http://download.ebookshelf.de/download/0000/0165/49/L-G-0000016549-0002371840.pdf [22. 03. 2014] • Lange, D. (2010): Monitor politische Bildung. bpb Schriftenreihe Band 1008 • Leggewie, C.: Neue Formen der Teilhabe – am Beispiel der Zukunftskammern [HTML]. In: Gegenblende Nr. 16, Juli/August v. 31. 08. 2012. Verfügbar unter: http://www.gegenblende.de/++co++2252f334-f35f-11e1-ae41-52540066f352 [02. 01. 2013] • Malik, F.: Strategie des Managements komplexer Systeme. Bern 2003 • Newunionism (ohne Datum): Webseite unter http://www.newunionism.net/ • Reckwitz, A.: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, August 2003, S. 282–301. Verfügbar unter: http://zfs-online.ub.uni-bielefeld.de/index.php/zfs/article/viewFile/1137/674 [30. 12. 2012] • Rehberg, M. (2007): Handeln in Organisationen: Versuch einer Ergänzung des Spiel Konzepts von Michel Crozier und Erhard Frieberg. Magisterarbeit. Verfügbar unter: http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/650/Handeln_in_Organisationen_Merle_Rehberg.pdf [13. 03. 2014] • Reichel, K.: Reorganisation als politische Arena: Eine Fallstudie an der Schnittstelle zwischen öffentlichem und privatwirtschaftlichem Sektor (Betriebliche Personalpolitik). Wiesbaden 2010 • Rioplustwenties (2011): Rio+20 Participation Guide – An introduction for children and youth [PDF]. Verfügbar unter: http://rioplustwenties.org/documents/Participation_Guide_Rio+20_web.pdf [09. 04. 2014] • Sandner, K. (Hrsg.): Politische Prozesse in Unternehmen. Heidelberg 1992 • Schäfer, A./Vehrkamp, R./Felix Gagné, J. (2013): Prekäre Wahlen. Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2013 [PDF]. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-4579CDDD-5CA2B4FF/bst/xcms_bst_dms_39163_39164_2.pdf

[09. 03. 2014] • Scholz, C. (2011): Bürgerbeteiligung im Online-Zeitalter. Digitale Werkzeuge zur Partizipation [HTML]. Unter: #PB21 | Web 2.0 in der politischen Bildung. URL: http://pb21.de/2011/10/partizipation-teil-1/[24. 12. 2012] • Sliwka, A. (2005): Vorbild auch für Deutschland: »Education for Citizenship« in England [PDF]. In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«. Verfügbar unter: http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka3.pdf [10. 01. 2013] • Twiggs, A. (2010): Democratising work and unions [HTML]. Verfügbar unter: http://newunionism.wordpress.com/2010/02/10/twigg/[07. 04. 2013] • Ward, C./Zoe, W. (2008): Swimming with the tide. Democratising the places where we work [PDF]. Verfügbar unter: http://www.newunionism.net/library/workplace%20democracy/Compass%20-%20Swimming%20With%20the%20Tide%20-%20Democratising%20the%20Places%20Where%20We%20Work%20-%202008.pdf [24. 12. 2012] • Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenen Soziologie. Tübingen 1980

Der Autor

Dr. Alexander Klier ist pädagogischer Leiter der Erwachsenenbildung beim DGB Bildungswerk Bayern. Ursprünglich hat er eine technische Ausbildung in der Kommunikationsbranche absolviert. Nach längerer Berufstätigkeit hat er das Abitur über den 2. Bildungsweg und anschließend das Studium der Philosophie an der Hochschule für Philosophie, Philosophische Fakultät S. J. in München gemacht. Nach dem Zusatzstudium der Erwachsenenpädagogik widmete er sich schließlich mit seiner Promotion dem Thema »Umgang mit Zeiten in Betrieben«.

Kontakt: mail@alexander-klier.net, http://www.alexander-klier.net