

Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung

Gerechtigkeit und soziale Gerechtigkeit sind Prinzipien, die von den meisten Gesellschaften akzeptiert werden. Die ihnen inhärenten Werte und Normen sind abhängig vom historischen Kontext sowie politischen wie individuellen Konzepten und daher verhandelbar. Im Kontext eines europäischen Grundtvig-Projekts „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“ diskutiert der Beitrag die Konzeption der „Gerechtigkeitskompetenz“, wie sie im Rahmen der sogenannten „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ von Oskar Negt entwickelt wurde. Es werden ausgewählte Gerechtigkeitskonzeptionen skizziert, die im Rahmen des Projekts zum Tragen kamen. In einem zweiten Schritt wird diskutiert, wie sie in ein Curriculum für eine kritische politische Bildung implementiert werden können.

1. Einleitung

Das in dieser Ausgabe des REPORT aufgegriffene Problem der „Gerechtigkeit“ lässt sich unter verschiedenen Gesichtspunkten diskutieren. Ein politisch-philosophischer Zugriff kann auf theoretischer Ebene nach Kriterien für eine gerechte Gesellschaft fragen: nach Regeln für Verteilungsgerechtigkeit, nach Anforderungen, die an soziale Gerechtigkeit zu stellen sind, nach Gerechtigkeit im Recht. Die Abhandlungen zum Problem Gerechtigkeit gehen auf Platon und Aristoteles zurück und haben in jeder Epoche erneute intensive Auseinandersetzungen hervorgebracht. Gerechtigkeit als Idee wird vor allem im Rahmen der Entwicklung von gesellschaftlich durchsetzbaren und anwendbaren Gerechtigkeitskonzeptionen diskutiert. Es fließen normative Setzungen vor dem Hintergrund eigener, gesellschaftlicher oder politischer Erfahrungen sowie Interessen und politische Standpunkte mit ein, wodurch gesellschaftlich akzeptierte Konzeptionen von Gerechtigkeit immer abhängig sind von den jeweiligen Macht- und Interessenkonstellationen.

Zielsetzung des Beitrags ist weniger, unterschiedliche Gerechtigkeitskonzeptionen vertieft darzustellen. Vielmehr geht es darum zu fragen, auf welche Weise Menschen zu einem Urteil über Recht und Unrecht kommen, wie sie gesellschaftliche akzeptierte Gerechtigkeitsnormen und die von ihnen erlebte Gerechtigkeitswirklichkeit einschätzen und wie sie mit diesen Erkenntnissen individuell und auch gesellschaftlich umgehen. Die Relevanz dieser Frage wird entfaltet im Rahmen der Diskussion um eine kritisch-theoretisch begründete politische Bildung, deren Zielsetzung die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit und darauf beruhende politische und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit ist.

2. Ausgangspunkt und Begründung der Fragestellung

Die Darstellung beruht auf Ergebnissen des Grundtvig-Projekts „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“, das im Rahmen des Socrates Programms der Europäischen Union von 2003 bis 2005 durchgeführt wurde.¹ Auf der Grundlage der von dem Soziologen Oskar Negt entwickelten „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ wurden im Rahmen des Projekts Lern- und Arbeitsbücher entwickelt, mit deren Hilfe sich Interessierte nicht nur passiv Wissen über die Kompetenzen aneignen können. Vielmehr zielen Lern- und Arbeitsbücher darauf zu zeigen, wie dieses Wissen in aktives politisch-gesellschaftliches Handeln umgesetzt werden kann.

Die gesellschaftlichen Kompetenzen wurden von Negt 1986 auf einer internationalen Bildungstagung in Linz in Österreich als Erweiterung eines Theorie-/Praxisprojekts zur Arbeiterbildung und politischen Bildung vorgetragen, das Negt 1966 in der Schrift „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“ darlegte (Negt 1975). Im historischen Zusammenhang der teilweise als krisenhaft erlebten gesellschaftlichen Umwälzungen in den 1980er Jahren und zu Beginn der 1990er Jahre ging es Negt darum, Menschen Orientierungen zu geben, die ihre Subjektwerdung sowie die Entwicklung eines individuellen Weltverständnisses durch Bildung unterstützen könnten (Negt 1993, S. 657). 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 gesellschaftlichen Kompetenzen sind als inhaltliches Ziel politischer Bildung und weniger als methodisch-didaktisches Prinzip zu verstehen. Negt definiert für sie einen spezifischen Lernbegriff, bei dem nicht das kumulative Anhäufen von Wissen im Vordergrund steht, sondern ein Lernbegriff, „für den zwei Merkmale heute entscheidende Bedeutung haben: 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).

Die Genese der Konzeption gesellschaftlicher Kompetenzen erstreckte sich über mehrere Jahre. Zunächst (1986/1988) bezeichnete Negt sie noch als „alternative Schlüsselqualifikationen“, 1990 prägte er den Begriff „gesellschaftliche Kompetenzen“. In der theoretischen Begründung grenzt Negt die Kompetenzen ab von den in den 1990er Jahren entwickelten instrumentell verstandenen Kompetenzen, wie sie bis heute in der

¹ Es wurde getragen von 20 Wissenschaftler/innen und Bildungspraktiker/innen aus Dänemark, Deutschland, Lettland, Österreich und Polen. (Fördernummer des Projekts: 110622-CP1-2003-1-DE-Grundtvig-G1; Laufzeit: 1. Oktober 2003 bis 30. September 2005). Eine ausführliche Darstellung der Projektinhalte und -ziele findet sich in Zeuner (2004).

in der beruflichen Aus- und Weiterbildung diskutiert werden (vgl. bspw. Mertens 1974; Weinberg 1996; Europäische Kommission 2006). Negt erweiterte und modifizierte sein Kompetenzmodell um weitere Dimensionen, auf die sich auch die im Rahmen des Grundtvig-Projekts entwickelten Curricula beziehen:

- Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz,
- Technologische Kompetenz,
- Gerechtigkeitskompetenz,
- Ökologische Kompetenz,
- Historische Kompetenz,
- Ökonomische Kompetenz.

Ausgehend von individuellen Erfahrungen fordert Negt als Grundprinzip des Lernens die Erschließung von Zusammenhängen über gesellschaftliche Bedingungen, Entwicklungen und Vorgänge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit. Voraussetzung ist die Aneignung von Wissen, das über eigene Erfahrungen hinausgeht, denn

derjenige, der sich auf seine Erfahrungen stützt, weiß nichts über die Bedingungen, wie diese Erfahrungen entstehen, [...] wie diese Bedingungen verändert werden können, unter denen neue Erfahrungen zu machen sind. Er braucht Wissen, das situationsunabhängig ist, welches nicht in seiner Situation aufgeht. Er braucht aber auch Wissen, das in seine Situation übersetzbar ist. Wissen, das nicht in seine Lebenssituation hineinreicht, nützt nichts. Das führt zu einem abstrakten Wissen, über ein geschichtliches und gesellschaftliches Geschehen, was seinem Leben nicht hilft (Negt 1986, S. 35).

Im Rahmen der im Projekt entwickelten Curricula wird Lernen daher nicht nur als Aneignung von Wissen verstanden, sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation. Lernen als sozialer Prozess beruht auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung. Lernende sind nicht Objekt und Ziel von Belehrungsprozessen, sondern Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, indem sie ihre Lerninteressen definieren, sich das notwendige Wissen aneignen, dieses reflektieren und in der Praxis anwenden. Dabei ging es im Rahmen der Curriculumentwicklung nicht darum, einen festen Wissenskanon zu definieren. Vielmehr sollten die Lernenden dabei unterstützt werden, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik in ihrem Zusammenhang und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben. Die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kompetenzen soll also dazu beitragen:

- Die gesellschaftlichen Bedingungen des Lebens erkennen und erklären zu können,
- Verständnis für Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen zu entwickeln,
- Zur Kritik an diesen Verhältnissen auf Grund eines erweiterten Urteilsvermögens befähigt zu werden und
- Alternativen zu bestehenden Gesellschaftsstrukturen und -formen zu entwickeln, um demokratische Verhältnisse zu festigen und die Demokratisierung dort weiter

zu entwickeln, wo bereits Erreichtes rückgängig gemacht wurde: Diese Fähigkeit wird auch als „Utopiefähigkeit“ bezeichnet.

Diese Prämissen berücksichtigend, war es eine Zielsetzung des Grundtvig-Projekts, in den sechs Lern-Arbeitsbüchern Lernmöglichkeiten und -anregungen zu geben, die Wege zum eigenständigen Weiterdenken und -lernen eröffnen. Didaktisch-methodische Grundlage war einerseits das von Negt bereits in den 1960er Jahren beschriebene Prinzip des „exemplarischen Lernens“, mit Hilfe dessen die „soziologische Phantasie“ der Lernenden angeregt werden sollte (Negt 1975):

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).

Zum anderen wurden die Curricula entsprechend dem methodischen Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ nach Paulo Freire (1978) aufgebaut, um nicht nur die theoretische Aneignung von Wissen, sondern seine Übertragung in gesellschaftliches und politisches Handeln vorzubereiten und zu unterstützen. Die Lern- und Arbeitsbücher sollen sowohl im Rahmen organisierter Veranstaltungen als auch in selbstorganisierten Lernprozessen eingesetzt werden können. Um zu verdeutlichen, dass die Bücher jeweils Teile eines Ganzen sind, die zwar einzeln genutzt werden können, aber gleichzeitig einen inhaltlichen Zusammenhang haben und möglichst alle erarbeitet werden sollten, erhielten sie folgende einheitliche Struktur:

1. Einleitungstext

Den Lernenden und „Lehrenden“ wird ein Einblick in den Entstehungszusammenhang der gesellschaftlichen Kompetenzen gegeben, ihr gegenseitiger inhaltlicher Bezug dargestellt und die Zielsetzung der Curricula zu verdeutlicht.

2. Grundlagentext

Der zentrale Grundlagentext stellt in jedem Heft eine der Kompetenzen in ihren inhaltlichen, individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen dar. Ausgegangen wird von Beispielen, die im Sinne des exemplarischen Lernens zur thematischen Entfaltung der jeweiligen Kompetenz dienen. Zusätzliche Arbeitsfragen/Arbeitsaufgaben erlauben mit Hilfe der im dritten Teil bereitgestellten Materialien eine Vertiefung.

3. Arbeitsmaterialien

Auf der Grundlage unterschiedlichster Materialien werden inhaltliche Vertiefungen erreicht, selbständige Lernprozesse angeregt und multiperspektivische Aneignungen ermöglicht. Mit Hilfe von länderspezifischen Materialien können bestimmte Probleme/Aspekte aus der Perspektive der jeweiligen individuellen und/oder gesellschaftlichen Erfahrung zu diskutiert werden.

4. Lern- und Aneignungsstrategien

Das Kapitel soll die Adressaten und Moderatoren in der Art eines Propädeutikums bei der Erweiterung ihrer Lern-, Aneignungs- und Lehrkompetenzen unterstützen. Die Klärung von Lern- und Arbeitstechniken sowie Anregungen zur eigenständigen Materialsuche berücksichtigen den spezifischen Bedarf lernungewohnter Zielgruppen.

5. Literatur und weiterführende Lese-/Aneignungsanregungen

Jedes Lern- und Arbeitsbuch wird ergänzt durch ein inhaltlich spezifisches Literaturverzeichnis, das einerseits die verwendete Literatur nachweist sowie weiterführende, auch landesspezifische Literatur benennt (Literatur/Datenbanken/Audio-/Videomaterial).

Durch die Entwicklung der Lern- und Arbeitsbücher von internationalen Teams wurden Aspekte der Negt'schen Konzeption erweitert. Da die beteiligten Länder verschiedene Stadien des Demokratisierungsprozesses erreicht hatten, politisch und ökonomisch sehr differenziert auf aktuelle Modernisierungstendenzen reagierten und sich in der Erwachsenenbildung auf unterschiedliche Traditionen bezogen, führten die Perspektiven und Erfahrungen der beteiligten Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen zu methodisch-didaktischen wie auch inhaltlichen Erweiterungen (z. B. die Berücksichtigung von Aspekten „interkultureller Kompetenz“).

Die gesellschaftlichen Kompetenzen sind, selbst wenn sie in den Lern- und Arbeitsbüchern aus pragmatischen Überlegungen getrennt dargestellt wurden, als inhaltliche Einheit zu verstehen: sie betreffen zunächst die eigene Person (Identitätskompetenz/interkulturelle Kompetenz) in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlich geprägten Kultur und Tradition (Historische Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz), zu gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen (ökonomische Kompetenz) und zu ihrer Umwelt (ökologische und technologische Kompetenz). Sie berücksichtigen also Teile eines Ganzen, die Lebenswelt und Umwelt im weitesten Sinne ausmachen.

In den beiden folgenden Abschnitten wird genauer dargestellt, auf welchen Grundlagen das Curriculum zur Gerechtigkeitskompetenz aufbaut und wie Überlegungen zur Gerechtigkeit als gesellschaftlichem Konstrukt in Rahmen einer Kompetenz, die sich Menschen aneignen können, angewandt und umgewandelt wurden. Ziel der Gerechtigkeitskompetenz ist es Menschen zu befähigen, sich mit Fragen von Recht und Unrecht, von gerechter Verteilung von Gütern und ihren ethischen, moralischen und politischen Begründungen auseinander zu setzen. Diese Themen sind eng an das Individuum und die Gesellschaft gekoppelt, setzen die Menschen doch letztlich Normen für gesellschaftliche Gerechtigkeit und definieren, was unter Gerechtigkeit zu verstehen ist.

3. Diskurse über Gerechtigkeit

Verteilungsgerechtigkeit, ausgleichende Gerechtigkeit, soziale Gerechtigkeit, Klimagerechtigkeit, Generationengerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Steuergerechtigkeit sind mittlerweile geläufige Gerechtigkeitsbegriffe, die im politischen und gesellschaftlichen Kontexten diskutiert werden. Deutlich wird, dass es sich in der aktuellen Debatte vor allem um Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und sozialen Gerechtigkeit handelt. Diese Gerechtigkeitsbegriffe standen im Grundtvig-Projekt im Mittelpunkt der theoretischen Auseinandersetzung, da sie anknüpfen an die alltäglichen Erfahrungen der Menschen. Verteilungsgerechtigkeit innerhalb einer

Gesellschaft und in der Welt ist heute *das* Gerechtigkeitsthema, berührt es doch Fragen der individuellen und gesellschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten in den Bereichen politischer Partizipation, Arbeitswelt, Zugang zu Bildung und damit sozialer Integration und einer Chance auf ein menschenwürdiges Leben.

Gerechtigkeit als Idee ist ein Schlüsselbegriff biblischer Überlieferungen, galt als eine der Kardinaltugenden des klassischen Altertums und ist bis heute Gegenstand philosophischer und theologischer Diskurse. Grundlegend wird zwischen retributiver, distributiver und prozeduraler Gerechtigkeit unterschieden (vgl. Bierbrauer u. a. 1999, S. 39 f.).

- Retributive Gerechtigkeit oder vergeltende Gerechtigkeit fragt nach gerechten Sanktionen für Menschen, die gegen gesellschaftliche Normen und Werte verstoßen haben. Es geht also im weiteren Sinn um Fragen von Recht und Gerechtigkeit.
- Distributive oder Verteilungsgerechtigkeit bezieht sich auf die gerechte Verteilung von Gütern. Hier wird gefragt, wem welche Güter zugeteilt werden.
- Prozedurale oder Verfahrensgerechtigkeit setzt sich mit der Frage auseinander, nach welchen Maßstäben die Güter verteilt werden.

Gerechtigkeitskonzeptionen, nach denen moderne liberal-plurale Gesellschaften handeln, basieren auf moralisch-rechtlichen Grundsätzen, die als Steuerung dienen: „So bedarf es zur Gewährleistung der Stabilität einer freiheitlich-demokratischen Ordnung einerseits eines institutionell-rechtlichen Arrangements für Macht und Verfassung und andererseits komplementärer sozialmoralischer Dispositionen der Bürger“ (Bierbrauer u. a. 1999, S. 33). Das heißt, es werden allgemeine Gerechtigkeitsgrundsätze im Konsens festgelegt, die als Handlungsrahmen dienen. Ihre Sinnhaftigkeit muss einsichtig sein und zudem verlässlich für beide Seiten. Im Mittelpunkt der Erarbeitung/Aneignung von der Gerechtigkeitskompetenz steht die Frage nach der Verlässlichkeit dieser kollektiv gesetzten Verhaltensregeln und -normen und ihre Einhaltung durch die verschiedenen Beteiligten. Also im weiteren Sinn nach Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit.

Retributive Gerechtigkeit spielt bei der Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz eine Rolle, wenn die Enteignungserfahrungen thematisiert werden, die vor dem Hintergrund verbriefter Rechte auszumachen sind. Ausgehend von der Deklaration der Menschenrechte und den im Grundgesetz verankerten Grundrechten ist nach ihrer Verwirklichung und ihren partiellen Einschränkungen zu fragen. Konzeptionen distributiver Gerechtigkeit und prozeduraler Gerechtigkeit spielen in der Aneignung der Gerechtigkeitskompetenz eine große Rolle, da ihre Auswirkungen für die meisten Menschen am deutlichsten erfahrbar sind: in der Arbeitswelt, im Zugang zu sozialen und gesellschaftlichen Gütern und/oder Privilegien. Im Rahmen des Lern- und Arbeitsbuches wird daher auf unterschiedliche Konzeptionen distributiver Gerechtigkeit eingegangen, um den Lernenden zu zeigen, wie und unter welchen Bedingungen „Verteilungsgerechtigkeit“ diskutiert werden kann. Unter anderem werden Konzepte von Platon und Aristoteles, Rawls und Walzer vorgestellt. Dabei werden die unterschiedlichen normativen Grund-

lagen und gesellschaftlich/historischen Bedingungen herausgearbeitet, unter denen die jeweiligen Konzepte, wie etwa der Kommunitarismus, entstanden sind.

4. Gerechtigkeitskompetenz: Praxis politischer Bildung

Wie ist es möglich, im Rahmen der politischen Bildung Grundlagen für „Gerechtigkeitskompetenz“ zu erarbeiten? In der Einleitung wurde bereits hervorgehoben, dass Konzeptionen zur Gerechtigkeit, dass ein Urteil darüber, was als gerecht oder ungerecht empfunden wird, abhängig ist von Standpunkten, Interessen, Verteilung von Macht, Herrschaftsansprüchen und Rechten. Daher ist erstens zu fragen, vor welchem Hintergrund und aus welcher Perspektive sich die politische Bildung dem Problem nähert, damit die Teilnehmer/innen in Veranstaltungen oder auch im Rahmen von Selbstlernkonzepten Gerechtigkeitskonzepte entwickeln können (zur Darstellung eines Pilotkurses zur Gerechtigkeitskompetenz im Rahmen des Projekts vgl. Hermann 2005). Zweitens ist zu diskutieren, mit welcher Zielsetzung Menschen über individuelle und/oder allgemeine Gerechtigkeitskonzepte reflektieren sollten.

Gerechtigkeitskompetenz bei Negt ist ein umfassender Begriff, der verschiedene Perspektiven einschließt: so bezeichnet er sie als „die Fähigkeit, Enteignungserfahrungen zu machen“ (1986, S. 40) bzw. als „Sensibilität für Enteignungserfahrungen: Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit“ (Negt 1993, S. 666). Diese Wahrnehmungen sind für den weiteren Lernprozess grundlegend, um die Fähigkeit zu entwickeln, im diskursiven Prozess Enteignungen offen zu legen und Strategien für ihre Rückgängigmachung zu erarbeiten. Ausgehend von der Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen in den 1980er Jahren diagnostiziert Negt eine „Erosionskrise“, die sich in schleichenden, weitgehend unbemerkten Veränderungen innerhalb der (bundes-)deutschen Gesellschaft äußert: Rückbau des Sozialstaats und damit verbundene Einschränkungen erworbener bzw. festgeschriebener Rechte und Leistungen; ungleiche Behandlungen von Menschen aufgrund ihres Geschlechts, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihres sozialen Status. Aktuell hinzuzufügen wären die Ökonomisierung des Bildungssystems und in deren Folge die Zunahme sozialer Ungleichheit; die Einschränkung der Grundrechte wie etwa des Demonstrations- und Versammlungsrechts; die Einschränkung der freien Berufsausübung oder der Meinungsäußerung; die Einschränkung der Unschuldsvermutung usw. Viele Menschen nehmen diese Veränderungen entweder gar nicht wahr oder bemerken sie zwar, aber nicht im Sinne von Enteignung erworbener, erkämpfter oder normativ festgeschriebener Rechte, die es zu verteidigen gilt.

Es ist Ziel der Gerechtigkeitskompetenz, die Menschen für entsprechende Enteignungen zu sensibilisieren, ihr politisches Bewusstsein zu schärfen und Handlungsstrategien zum Widerstand gegen diese Enteignungen zu entwickeln: „Die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit für Rechtsverletzungen ist ebenso wichtig wie die Kenntnis der Rechtsnormen, denn es gibt gesellschaftliche Zustände, in denen die Menschen zwar Kenntnis

von gewissen Rechten haben, aber unfähig sind, deren Verletzung in der alltäglichen Situation ihres Lebens auch nur wahrzunehmen“ (Negt 1993, S. 667). Negts weitergehende Vorschläge zielen allerdings nicht nur auf die individuelle Fähigkeit, Recht und Unrecht wahrzunehmen, sondern auch darauf, einen gesellschaftlichen Diskurs über diese Fragen anzuregen. Wie ist es möglich, den Themenkomplex „Gerechtigkeit“ für die politische Bildung so aufzubereiten, dass es nicht nur um die Aneignung abstrakter theoretischer Ansätze zur Gerechtigkeit geht, sondern im Sinne der Gerechtigkeitskompetenz Urteils- und Handlungsfähigkeit entwickelt werden können?

Es werden zunächst an verschiedenen Beispielen Probleme der Gerechtigkeit/Un-gerechtigkeit aufgezeigt und Diskussionen über individuelles und gesellschaftliches Verständnis von Gerechtigkeit angeregt. So etwa über die Analyse einer Diskussion von Jugendlichen über die Frage „Was ist für Dich gerecht?“, die im Rahmen eines politischen Jugendbildungsseminars durchgeführt wurde, oder die Lektüre und Diskussion eines kurzen Texts zu den individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen einer Werksverlagerung. Im Text wird angeregt, weitere Beispiele zu suchen und eigene Erfahrungen einzubringen, um das inhaltliche Spektrum zu erweitern. In einem zweiten Schritt werden verschiedene Gerechtigkeitskonzeptionen vorgestellt, die sich an definierbaren Enteignungserfahrungen orientieren. Daher stehen im Mittelpunkt zum einen Konzepte zur distributiven Gerechtigkeit, die mit Fragen der gesellschaftlichen Gleichheit/Ungleichheit verknüpft werden können und im Zusammenhang mit Diskussionen um Arbeitsbedingungen, Verteilung von Lohn und Leistung sowie Unrechtserfahrungen in der Arbeitswelt zu sehen sind. Zum anderen werden normative Grundlagen von Gerechtigkeitskonzeptionen diskutiert, die sich auf die Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen beziehen, die als Grundrechte in das Grundgesetz aufgenommen wurden. Die Auseinandersetzung mit diesen Konzeptionen soll die Urteilsfähigkeit der Lernenden schärfen, ihnen die Möglichkeit eröffnen, individuelle Gerechtigkeitskonstrukte kritisch zu prüfen, ihre Ansprüche und Tragfähigkeit im Rahmen theoretischer Gerechtigkeitskonzeptionen einzuordnen. Vor dem Hintergrund eines erweiterten theoretischen Verständnisses von Gerechtigkeit können Enteignungserfahrungen präziser bestimmt und in ihrer individuellen und gesellschaftlichen Reichweite interpretiert werden. Über die erweiterte Urteilsfähigkeit wird dann in einem dritten Schritt zu gesellschaftlichem und politischem Handeln angeregt. Es werden beispielhaft Eingriffs- und Organisationsmöglichkeiten auf individueller, nachbarschaftlicher, betrieblicher und politischer Ebene vorgestellt und diskutiert, wie durch individuelles und kollektives Handeln Enteignungen entgegengetreten und eine gerechtere Gesellschaft geschaffen werden kann.

Zielsetzung dieser methodischen Vorgehensweise ist es, individuelles Rasonieren über subjektiv erfahrener Rechts- und Unrechtserfahrungen in einen erweiterten Kontext zu stellen. Die Kenntnis von Wertmaßstäben sowie moralischen und ethischen Grundsätzen, die sich auf gesellschaftliche Normen und Übereinkünfte beziehen, ermöglicht Wahrnehmungen, Relativierungen und Überprüfungen eigener Konzeptionen. Diese Vorgehensweise schließt die Bearbeitung von Widersprüchen – des eigenen Denkens

aber auch der zwischen gesellschaftlichen Normen und der erfahrenen/erlebten Realität – mit ein und soll zu der von Negt geforderten Fähigkeit führen, dialektisch zu denken.

5. Ausblick

Die Relevanz der Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz im Rahmen kritischer politischer Bildung wird im Zusammenhang mit den anderen gesellschaftlichen Kompetenzen deutlich: besonders Fragen der Ökonomie und Ökologie sind ohne eine Idee von Gerechtigkeit kaum kritisch zu diskutieren. Nicht nur Fragen der ökonomischen Verteilungsgerechtigkeit spielen eine Rolle; im Rahmen bedrohlicher ökologischer globaler Entwicklungen und damit verbundener technologischer Möglichkeiten kommt auch eine weltbezogene Sicht in den Blick, die individuelle, lokal, regional und national bezogene Perspektiven erweitert und relativiert. In den Mittelpunkt tritt dann die Frage einer umfassenden Verantwortungsethik und damit der Kritik an bestehenden Verhältnissen, die es zu ändern gilt, um die Demokratisierung der Welt als gesellschaftliches Projekt voranzutreiben (vgl. dazu das Heft „Ökologische Gerechtigkeit“/Aus Politik und Zeitgeschichte vom 7. Juni 2007).

Die hier am Beispiel der Gerechtigkeitskompetenz dargestellte Konzeption der gesellschaftlichen Kompetenzen nach Negt sollte zeigen, warum nach Meinung der Projektbeteiligten auch heute eine kritische, bildungstheoretisch begründete politische Bildung einen hohen Stellenwert hat. Zum einen geht es mit diesem Ansatz darum, sich von neo-liberalen Positionen in der Kompetenzdiskussion abzusetzen, nach denen Kompetenzen auf Qualifikation reduziert und häufig funktionalisiert werden. Zum anderen formuliert die Konzeption einen Anspruch an Lernen und Bildung, der über die zumeist ökonomisch begründete, unter den Aspekten von „employability“ und „flexibility“ geführte Diskussion um Qualifizierung hinausweist.

Die gesellschaftlichen Kompetenzen gehen über eine solche kurzfristige, ziel- und aufgabenbezogene Weiterbildung hinaus und verfolgen einen Ansatz, die Kritik-, Reflexions- und demokratische Partizipationsfähigkeit der Menschen weiter zu entwickeln und zu verbessern. Sowohl im Arbeitsleben als auch im politischen, gesellschaftlichen und europäischen Zusammenhang, wo im Rahmen von Konzepten zur „education for citizenship“ auch bildungstheoretisch-kritische Ansätze diskutiert und entwickelt werden.

Literatur

- Aristoteles (1995): Die Nikomachische Ethik. In der Übersetzung von O. Gigon. 2. Aufl. München
- Bierbrauer, G./Klinger E. (1999). Gerechtigkeit in ethnopluralen Gesellschaften. Die Grenzen der Solidarität gegenüber zugewanderten Minderheiten. In: Mokrosch, R./Regenbogen A. (Hrsg.): Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zur Erziehung, Politik und Religion. Donauwörth, S. 33–47
- Brock, A. u. a. (2005): Gerechtigkeitskompetenz. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Studienheft 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. URL: www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt/GerechtigkeitskompetenzA.pdf (Stand: 06.08.2007)
- Europäische Kommission (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Brüssel. 5.9.2006. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (Stand: 06.08.2007)
- Freire, P. (1978): Pädagogik der Unterdrückten. 7. Aufl. Reinbek b. Hamburg
- Hermann, C. (2005). ‚Wer ist hier blind?‘ Gerechtigkeit – das Thema politischer Bildung. In: Außerschulische Bildung, H. 3, S. 291–296
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 7, S. 36–43
- Negt, O. (1975): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6. Aufl. Frankfurt a.M.
- Negt, O. (1986/1991/92): 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, H. 8–10, S. 32–44
- Negt, O. (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 11, S. 657–668
- Negt, O. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, H./Schacht-siek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart, S. 21–44
- Rawls, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.
- Weinberg, J. (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 209–216
- Zeuner, C. (2004). Entwicklung ‚zukunftsfähiger Kompetenzen‘. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 154–163