Education and Culture

Socrates

EUROPÄISCHE KOMMISSION

Generaldirektion
Bildung und Kultur

SOCRATES-PROGRAMM
PROJEKTE ZUR LÄNDERÜBERGREIFENDEN ZUSAMMENARBEIT
Grundtvig 1

Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung

Gerechtigkeits-Kompetenz

110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Autorinnen und Autoren:

Adolf Brock

Jochen Dressel

Christina Herrmann

Wilfried Wienen

Christine Zeuner

Druck: Universität Flensburg 2005

INHALTSVERZEICHNIS

I GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN ALS INHALTE DER POLITISCHEN BILDUNG 1

VORREDE 1
1.1 HINWEISE ZUR NUTZUNG DER STUDIENBÜCHER 3
1.1.1 Didaktisch-methodischer Ansatz 3
1.1.2 Aufbau der Studienhefte 4
1.2 ZUM ZUSAMMENHANG UND ZUR FUNKTION GESELLSCHAFTLICHER KOMPETENZEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG 6
1.3 SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – KOMPETENZEN – GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN: IHRE ENTWICKLUNG UND DISKUSSION IN DEN AM PROJEKT BETEILIGTEN LÄNDERN EUROPAS 9
1.3.1 Deutschland 10
1.3.2 Dänemark 12
1.3.3 Lettland 15
1.3.4 Österreich 16
1.3.5 Polen 18
1.4 LITERATUR 21

II GERECHTIGKEITSKOMPETENZ 23

2.1 SEHEN 23
2.1.1 Komponenten der Gerechtigkeitskompetenz 24
2.1.2 Situation 24
Jugendliche Arbeitnehmer diskutieren Gerechtigkeit in einem Diskussionskreis. 24
2.1.3 Beispiel Werksschließung 26
2.2 URTEILEN 27
2.2.1 Was ist Gerechtigkeit? 28
2.2.2 Auf dem Markt der herrschenden Gerechtigkeitskonzeptionen 29
2.2.2.1 Das Prinzip der formalen Gerechtigkeit 29
2.2.2.2 Partikulare Gerechtigkeitsprinzipien in der Debatte 31
2.2.3 Der andere Weg der biblischen Geschichten 36
2.2.4 Jedem seine Gerechtigkeit? 38
2.2.5 Ausblick - Oskar Negt: Solidarität und Nächstenliebe 41
2.3 HANDELN 42
2.3.1 Gerechtigkeit, wie geht das? 42
2.3.2 Lernorte der Gerechtigkeitskompetenz 43
2.3.2.1 Gewerkschaften und soziale Bewegungen 44
2.3.2.2 Lernort Betrieb 45
2.3.2.3 Lernort Familie 47
2.3.2.4 „Gutes wird belohnt, Schlechtes bestraft“ 48
2.3.3 Lerngegenstände und Inhalte 48
2.3.4 Rolle der Institutionen in der politischen Bildung 49

2.3.5 Rolle der Theaterpädagogik in der politischen Bildung 50

III ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT UND VERWENDETE LITERATUR 51

3.1 ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT 51
3.1.1 Vereinte Nationen: „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (1948) 51
3.1.2 „Pacem in Terris“ (1963) 53
3.1.3 Michael Vester „Die Eieruhrgesellschaft“ (2005) 53
3.1.4 Adolf Brock „Projekt Weltethos“ – Zusammenfassung der wichtigsten Thesen (2005) 56
3.2 VERWENDETE LITERATUR 59
3.2.1 Verwendete Literatur 59
3.2.2 Weiterführende Literatur 60
Fachliteratur 60
Zeitschriften 60

IV LERN- UND ANEIGNUNGSSTRATEGIEN – LERNEN ZU LERNEN 61

EINLEITUNG 61
4.1 WAS IST LERNEN? 61
4.2 WARUM LERNEN WIR? 63
4.3 WAS LERNEN WIR? 64
4.4 WIE LERNEN WIR? 65
4.5 SAMMELN VON INFORMATIONEN 66
4.5.1 Umgang mit dem Internet 66
4.5.2 Umgang mit Bibliotheken 66
4.6 UMGANG MIT TEXTEN UND LESEFÄHIGKEIT 68
4.6.1 Lesen als Prozess 68
4.6.2 Methodische Vorschläge zur Interpretation von Texten 69
4.6.3 Lesen als Aneignung von Wissen 70
4.6.3.1 Exzerpieren 70
4.6.3.2 Thesenpapier zu einem Text 71
4.6.3.3 Mind-mapping 71
4.7 GESTALTUNG OFFENER / SELBSTGESTEUERTER LERNPROZESSE 73
4.8 WELCHE PROBLEME KÖNNEN BEIM LERNEN AUFTAUCHEN? 74
4.9 LITERATUR 75
Allgemeine Literatur 75
Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens 75
Selbstgesteuertes Lernen/Lernstrategien 75
Lehren/Kursgestaltung 75
Lerntheorien 76

V WEITERE ARBEITS- UND INFORMATIONSHINWEISE 77

5.1 WEITERE ARBEITSMATERIALIEN 77
5.1.1 Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit (1997) 77

5.1.2 Europäische Sozialcharta (1961) 78
5.2 INFORMATIONEN ZU VIDEO/AUDIO-MATERIAL UND INTERNETADRESSEN 80
Videos / Filme 80
Internetadressen: Deutschland 80
Internetadressen international 80
5.3 ANREGUNGEN ZUR WEITERARBEIT 81
5.4 MATERIALIEN UND LITERATUR ZUR WEITERARBEIT 83
Praxisbücher / Lexika 83
VI GLOSSAR 84

I GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN ALS INHALTE DER POLITISCHEN BILDUNG

VORREDE

Die Studienhefte zu gesellschaftskritischen Grundkompetenzen, die wir hier als Lehr- und Lernmaterialien für die politische Bildung und zum Selbststudium vorlegen, sind das Ergebnis der Arbeit eines internationalen Projektes im Rahmen des Grundtvig-Programms der EU.[1]

Im Mittelpunkt der Projektarbeit stand die Entwicklung von Studienheften, die Lernende dabei unterstützen sollen, sich Grundkompetenzen anzueignen, über die jeder demokratische Bürger verfügen sollte, um über gesellschaftliche Zusammenhänge urteilen zu können und aktiv, kritisch gestaltend, allein oder im jeweiligen Lebens- und Arbeitszusammenhang, tätig werden zu können.

Die Grundkompetenzen sind:

- Identitätskompetenz
- Technologische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Historische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz

Diese „Kompetenzen“ wurden nicht vom Projektteam gesetzt, sondern sind vor dem Hintergrund der Debatte zur Verbesserung der beruflichen Bildung/ betrieblichen Weiterbildung zu Beginn der 1980er Jahre erarbeitet worden. 1986 entwickelte der Soziologe Oskar Negt als Erweiterung der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, nach der in der Arbeiterbildung und allgemeinen politischen Bildung gearbeitet wurde, ein erstes Ensemble der gesellschaftlichen Grundkompetenzen. In den folgenden Jahren wurden die Kompetenzen diskutiert und leicht erweitert, aber die ursprüngliche Intention blieb bestehen. Trotz der Verbreiterung der Debatte um die Kompetenzen und ihre Aufnahme in die politische

[1] Das Projekt wurde getragen von 20 Wissenschaftlern und Bildungspraktikern aus Dänemark, Deutschland, Lettland, Österreich und Polen. Beteiligt waren die folgenden Institutionen: Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung (koordinierende Einrichtung) (D); Universität Roskilde, Institut for Uddannelsesforsking (DK); Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (D); Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein (D); Oswald-von-Nell-Breuning-Haus Herzogenrath (D); Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abt. Erwachsenenbildung und Berufsbildung (AT); Universität Wien, Institut für Politikwissenschaft (AT); Bildungshaus des Landes Steiermark, Schloß Retzhof (AT); Latvijas Pieauguso izglitibas apvieniba (Verband der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Lettland) (LV); Fundacja „Krzyzowa“ dla Porozumienia Europejskiego (Stiftung Kreisau für europäische Verständigung) (PL); weitere Kooperationsmitglieder, vor allem Gewerkschaften. (Fördernummer des Projekts: 110622-CP1-2003-1-DE-Grundtvig-G1).

Erwachsenenbildung und einzelne Umsetzungsversuche in Seminaren fehlten bisher Lehr- und Lernmaterialien zum Thema für eine breitere Aneignung.

Die Kompetenzen bilden einen inneren Zusammenhang und sollten auch als Ensemble schrittweise angeeignet werden. Nur als „Ganzes“ können sie in der gesellschaftspolitischen Praxis ihre volle Wirkung erzielen. Aus darstellungsökonomischen und darstellungstechnischen Gründen wurde für jede Kompetenz ein eigenes Studienheft erarbeitet, dem jeweils die folgende Gliederung zu Grunde liegt:

1. Einleitungstext
2. Grundlagentext: Darstellung der jeweiligen Kompetenz
3. Arbeitsmaterialien
4. Lernen lernen
5. Literatur und Anregungen zum weiterführenden Lesen/Aneignen.[2]

In dem vorliegenden Studienheft behandeln wir die **Gerechtigkeitskompetenz**. Sie umfasst das Erkennen/Unterscheiden von Recht und Unrecht. Sie fragt, welche Möglichkeiten es gibt, sich gegen den Verlust von individuellen, aber auch kollektiven Rechten zur Wehr zu setzen und für Freiheit, Gleichheit und Solidarität ein zu stehen. Es geht nicht nur um Ethik und Moral, sondern um politische Rechte, die weiter entwickelt und nicht eingeschränkt werden dürfen.

[2] Anmerkung zum Gebrauch des folgenden Kapitels: Leser, die sich vor allem für eine methodische Grundeinführung interessieren, sollten zunächst Kapitel 1.1 lesen, um den Aufbau der Lern- und Arbeitsbücher nachzuvollziehen; Kapitel 1.2 um einen inhaltlichen Überblick zu bekommen. Kapitel 2 vertieft den inhaltlichen Aspekt und ordnet ihn in einen erwachsenen- und berufspädagogischen Diskurs ein. Kapitel 3 stellt die Entwicklung der Debatte um Kompetenzen in den am Projekt beteiligten Ländern dar.

1.1 HINWEISE ZUR NUTZUNG DER STUDIENBÜCHER

1.1.1 Didaktisch-methodischer Ansatz

Die Lern- und Arbeitsbücher orientieren sich an Prinzipien des Erfahrungslernens, wie es in Deutschland von Pädagogen von Wolfgang Klafki und Martin Wagenschein in den 1950er und 1960er Jahren zunächst für den Schulunterricht entwickelt wurde (vgl. Klafki 1985).

Dieser didaktische Ansatz geht davon aus, dass Lernende sich an einem Beispiel (dem „Exemplum“) wesentliche Strukturen, Aussagen, Beziehungen usw. eines thematischen Bereichs aneignen und auf andere übertragen können. In diesem Zusammenhang entwickelte Klafki die sogenannte „didaktische Analyse“, die zur Vorbereitung eines Themas dient. Er stellt fünf Grundfragen, die positiv beantwortet werden sollten, bevor ein Thema behandelt wird:

1. **Gegenwartsbedeutung**:
In welchem Zusammenhang steht das Thema mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden?
2. **Zukunftsbedeutung**:
Hat das Thema Relevanz für die Zukunft der Menschen?
3. **Sachstruktur**:
In welchem größeren Zusammenhang steht ein Thema (auch in Bezug auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung)? Welche Teilbereiche deckt ein Thema inhaltlich ab? Gibt es verschiedene Bedeutungsebenen des Themas? Was könnte den Lernenden den Zugang zum Thema erschweren?
4. **Exemplarische Bedeutung**:
Welcher allgemeine Sachverhalt, welches allgemeine Problem kann durch das Thema/ das Beispiel erschlossen werden? D.h. sind die gewonnenen Erkenntnisse auf andere Sachverhalte übertragbar?
5. **Zugänglichkeit**:
Welche Probleme können bei der Beschäftigung mit dem Thema auftauchen? Wie könnte das Thema für die Lernenden interessant, „begreifbar“ aufbereitet werden?[3]

An diesem Prinzip des Lernens an Beispielen hat sich Oskar Negt in den 1960er Jahren orientiert und in seinem Konzept der „soziologischen Phantasie“ und des „exemplarischen Lernens“ angewandt. Im Mittelpunkt des Konzepts steht der Begriff des Exemplarischen, das, abgeleitet aus der Erfahrung der Lernenden, oder bezogen auf ihre Erfahrung, als wichtiger Ansatzpunkt für Lernprozesse gilt:

> *„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).

Wir haben das exemplarische Prinzip in unseren Studienheften wieder aufgenommen und stellen den einzelnen Kompetenzen jeweils Situationen/Probleme/Konflikte voran, über die die Lernenden ein Bewusstsein für die Ziele und Reichweite der jeweiligen Kompetenz entwickeln können. Wir lehnen uns damit an das exemplarische Prinzip

[3] Zur genaueren Darstellung der didaktischen Analyse nach Klafki vgl. Jank u.a. 1994[3], S. 132 - 137 und Kap. 5.4 und 5.5.

Klafkis (s.o.) an, nach dem das Exemplarische geeignet ist, Menschen allgemeine Prinzipien und Strukturen mit Hilfe eines Beispiels zu erklären. Mit Hilfe dieser neuen Kenntnisse/des neuen Wissens werden sie befähigt, zu Erkenntnissen zu gelangen, die auch auf andere Situationen übertragbar sind und in (politisches/gesellschaftliches) Handeln umgesetzt werden können.

Wir verstehen im Zusammenhang der Studienhefte Lernen also nicht primär als individuelle Aneignung von Wissen (womit sein instrumenteller Charakter betont würde), sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation (womit sein politischer Charakter hervorgehoben wird).

1.1.2 Aufbau der Studienhefte

Die Studienhefte sind im Prinzip annähernd gleich gegliedert: Ihre Struktur folgt dem Grundsatz, dass sie sowohl in Lernkursen, in Studienzirkeln als auch im Selbststudium als Lehr- und Lerngrundlage genutzt werden können.

1. Einleitungstext

Ziel des Einleitungstextes ist es, den Lernenden und „Lehrenden" einen Einblick in den Entstehungszusammenhang der gesellschaftlichen Kompetenzen zu geben, ihren gegenseitigen inhaltlichen Bezug darzustellen und die Zielsetzung der Curricula zu verdeutlichen. Gleichzeitig soll die Einleitung den Aufbau, die Struktur und die Arbeitsweise der Studienhefte erklären.

2. Grundlagentext: Darstellung der jeweiligen Kompetenz

Der zentrale Grundlagentext wird in jedem Heft eine der Kompetenzen in ihren inhaltlichen, individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen darstellen. Zusätzlich werden Arbeitsfragen/Arbeitsaufgaben entwickelt, die mit Hilfe der im dritten Teil bereitgestellten Materialien erarbeitet werden können. Ausgangspunkt der Darstellung der Kompetenzen sind Beispiele oder auch „Situationen", die den Problemhorizont/ die Dimension einer Kompetenz zunächst allgemein vorstellen. Aus ihnen wird dann das weitere Material entwickelt bzw. abgeleitet (vgl. dazu Kap. 1.1, die Frage des methodischen und didaktischen Ansatzes).

3. Arbeitsmaterialien

Dieser Teil erhöht auf der Grundlage unterschiedlichster Materialien das Verständnis für die Problematik der Kompetenzen und regt selbständige Lernprozesse an Unterschiedliche Materialien ermöglichen eine multiperspektivische Aneignung. Länderspezifische Materialien ermöglichen Diskussionen über bestimmte Probleme/ Aspekte aus der Perspektive der jeweiligen individuellen und/oder gesellschaftlichen Erfahrung. Länderübergreifende Materialien fördern die internationale/ interkulturelle Perspektive.

4. Lernen zu lernen

Das Kapitel soll die Adressaten und Moderatoren in der Art eines Propädeutikums in der Erweiterung ihrer Lern-, Aneignungs- und Lehrkompetenzen unterstützen. Dabei geht es um die Anregungen für Lern- und Arbeitstechniken (Lesefähigkeit; Umgang mit Texten; Gestaltung offener Lernprozesse; Erlangung von Informationen) sowie zur eigenständigen Materialsuche.

5. Literatur und Anregungen zum weiterführenden Lesen/Aneignen

Jedes Lern- und Arbeitsbuch wird ergänzt durch ein inhaltlich spezifisches Literaturverzeichnis, das einerseits die verwendete Literatur nachweist und andererseits weiterführende Literatur benennt (Literatur /Datenbanken/ Audio-/Videomaterial). Hier wird, ähnlich wie in Kapitel 3, zudem jeweils ein landesspezifischer Teil angefügt.

Die Arbeit mit den Heften sollte sich an den eigenen inhaltlichen Interessen orientieren. Zu unterscheiden ist zwischen Lernenden, die die Hefte als

Selbststudienmaterialien verwenden, und dem Einsatz der Hefte in organisierten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/ politischen Bildung.

Werden die Hefte als **Selbststudienmaterialien** verwendet, schlagen wir vor, dass sich die Lernenden in der Einführung zunächst Abschnitt 2 („Zum Zusammenhang und zur Funktion gesellschaftlicher Kompetenzen in der politischen Bildung“) erarbeiten, um einen Überblick über den Inhalt und den Gesamtzusammenhang der Kompetenzen zu gewinnen. Abschnitt 3 widmet sich theoretischen Hintergrundinformationen zum thematischen Bereich der Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen. Er ist keine zwingende Voraussetzung zum Verständnis der Hefte.

Zur Einführung empfohlen ist auch das Kapitel „Lernen zu lernen“, in dem Hinweise/Vorschläge zu Lernstrategien und Lernmethoden gegeben werden.

Bei den einzelnen Studienbüchern sollten zunächst die Einleitungen gelesen werden (Kapitel 2), in denen jeweils die Kompetenzen mit der Hilfe von Beispielen vorgestellt und definiert werden. Danach kann man sich entweder durch die gesamten Texte „durcharbeiten“ oder auch nach dem Inhaltsverzeichnis die Abschnitte, die einen besonders interessieren, lesen.

In den Materialkapiteln (Kapitel 3) werden die Kompetenzen durch zusätzliche Texte und Informationen veranschaulicht. Hierzu gibt es konkrete Hinweise in den Kompetenzkapiteln selbst. Ebenso verhält es sich mit dem Kapitel 5. Die Literaturhinweise sollen das Weiterlernen und Weitersuchen erleichtern und unterstützen.

Werden die Studienhefte in **organisierten Unterrichtsformen** eingesetzt, sollten die Dozenten/Moderatoren als Vorbereitung zunächst vorgehen wie oben vorgeschlagen. Dann kann eine inhaltliche Auswahl getroffen werden, die abhängig ist von den Vorkenntnissen und Interessen der Teilnehmer, ihrer Lernbereitschaft und -fähigkeit, und unter Berücksichtigung des Zeitrahmens, der dem jeweiligen Kurs zur Verfügung steht.

1.2 ZUM ZUSAMMENHANG UND ZUR FUNKTION GESELLSCHAFTLICHER KOMPETENZEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG

Ausgangpunkt der Studienbücher sind Überlegungen des Soziologen und Philosophen Oskar Negt. Er schlug Mitte der 1980er Jahre vor dem Hintergrund politischer, sozialer und ökonomischer Entwicklungen die in Deutschland, aber auch in Europa und der Welt, zu größerer Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse führte, ein Konzept zu sogenannten „gesellschaftlichen" Kompetenzen vor. Sie sollen die Menschen unter-stützen, sich in einer immer komplizierter werdenden Umwelt zurechtzufinden, indem sie befähigt werden,

> *„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 Aneignung von gesellschaftlichen Kompetenzen verfolgt also verschiedene Ziele:

- Das Erkennen und Erklären der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen wir leben.
- Verständnis über Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen.
- Die Befähigung zur Kritik an diesen Verhältnissen auf Grund eines erweiterten Urteilsvermögens.
- Die Entwicklung von Alternativkonzepten zur Umgestaltung von Gesellschaft im Sinne von Demokratisierung: Dieses wird auch als die Entwicklung von „Utopiefähigkeit" bezeichnet.

Diese Zielsetzungen beruhen auf dem Grundgedanken, den Menschen die Entwicklung zu Mündigkeit und Emanzipation zu ermöglichen.

Die „gesellschaftlichen Kompetenzen" sind eine Weiterentwicklung des Konzepts „soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen", das Negt Anfang der 1960er Jahre mit Wissenschaftlern, Erwachsenenbildnern, Arbeiterbildnern, Gewerkschaftern und Betriebsräten diskutiert hat. Es galt zunächst als ein methodisches Prinzip für die Arbeiterbildung, wozu didaktische Ansätze in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit entwickelt und praktiziert wurden.[4]

Lernen wird hier nicht primär als Aneignung von Wissen verstanden, sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation. Lernen als sozialer Prozess beruht dann 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.

Anknüpfend an die Prämissen, Menschen durch Bildung Wege zu Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation zu eröffnen, werden Kompetenzen definiert, die entsprechende Lern-

[4] Zu den historischen Voraussetzungen zur Entwicklung des Konzepts vgl. Adolf Brock 1999, S. 461 - 473.

prozesse ermöglichen. Dabei geht es nicht darum, einen Wissenskanon festzusetzen. Vielmehr sollen 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:[5]

> *„Zunächst einmal muß ein neuer Lernbegriff formuliert werden, 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).

Das Konzept zu den gesellschaftlichen Kompetenzen wurde über mehrere Jahre entwickelt. 1986 ging es Negt zunächst um eine „Kompetenzverfügung“ der Menschen (Negt 1986, S. 35). 1990 bezeichnete er sie als „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“ in Abgrenzung zu dem Aspekt der instrumentellen Verengung, unter dem die Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung und beruflichen Weiterbildung diskutiert wurden (Negt 1990). Mit der Erweiterung, die die Schlüsselqualifikationen im Begriff „Kompetenzen“ in diesem Bereich erfuhren, prägte Negt 1990 den Begriff der „gesellschaftlichen Kompetenzen“.

Die Kompetenzen wurden im Laufe der Jahre erweitert, wir stellen in unseren Lern- und Arbeitsbüchern die folgenden Kompetenzen vor:

1. Identitätskompetenz / interkulturelle Kompetenz:

Auch bezeichnet als eine Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die befähigt, grundlegende Veränderungen der Gesellschaft, die teilweise die Auflösung traditioneller Strukturen in Gesellschaft, Familie und Arbeitswelt zur Folge haben, zu erkennen und zu verstehen. Der Zwang, sich auf neue Realitäten einzulassen, fordert von den Menschen in erhöhtem Maß die Fähigkeit, sich mit bedrohter oder gebrochener Identität aufgeklärt auseinander zu setzen. Die Entwicklung neuer, individueller wie gesellschaftlicher Wertmaßstäbe gehört zu einem zukunftsbezogenen Lernprozess.

2. Technologische Kompetenz:

Hierbei geht es nicht nur um die individuelle Anwendbarkeit technologischer Entwicklungen im Sinne von Fertigkeit, sondern auch um die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Folgen technologischer Entwicklungen – positive wie negative – abschätzen zu können, damit Technik als ein „gesellschaftliches Projekt“ verstanden wird.

3. Gerechtigkeitskompetenz:

In einer modernen Gesellschaft werden Menschen oft mit dem Verlust individueller Rechte konfrontiert. Um diese „Enteignung“ sichtbar und begreiflich zu machen und das natürliche Rechtsbewusstsein der Menschen zu stärken, muss vor allem die Fähigkeit erlernt werden, Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit wahrzunehmen, sowie die jeweils dahinter stehenden Interessen.

---

5 Z. B. in dem Aufsatz „Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform.“ In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* (1993/11). S. 657 - 668.

4. Ökologische Kompetenz:

Die Naturgrundlagen der menschlichen Existenz und der übrigen Lebewesen sollen erkannt, gepflegt und erhalten werden. Es geht nicht nur um das Erkennen von äußerer Umweltzerstörung und ihrer Verhinderung, sondern um die Erkenntnis der „inneren Natur", der internen Strukturen von Subjekten und deren menschlicher Gestaltung und den pfleglichen Umgang mit den Menschen, den Dingen und der Natur.

5. Historische Kompetenz:

Die Erinnerungsfähigkeit der Menschen und einer Gesellschaft bestimmt auch ihre Zukunft. Diese Kompetenz schließt die Entwicklung von „Utopiefähigkeit" mit ein, die es den Menschen ermöglicht, in Alternativen zu denken, Phantasie zu entwickeln, um gesellschaftliche Veränderungen anzustreben und umzusetzen.

6. Ökonomische Kompetenz:

Menschen sollen sich befähigen, ökonomische Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Entwicklungen zu erkennen und zu erklären. Damit soll die Entwicklung eines begründeten Standpunkts möglich werden. Ziel ist zudem die Bewusstmachung des Zusammenhangs zwischen subjektiven Bedürfnissen und Interessen und der sie umgebenden Objektwelt, also der Ökonomie.

Die Kompetenzen betreffen also die eigene Person (Identitätskompetenz) in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlich geprägten Kultur und Tradition (Historische Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz), zu ihrer Umwelt (ökologische und technologische Kompetenz) und zu gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen (ökonomische Kompetenz). Somit sind die sechs Kompetenzen eigentlich nicht voneinander zu trennen, da sie jeweils Teile eines Ganzen, nämlich unsere Lebenswelt und unsere Umwelt im weitesten Sinne, ausmachen.

Wenn wir sie in den Studienhefte trotzdem einzeln bearbeiten, liegt dies vor allem daran, dass es schwierig ist, sich die jeweils relevanten Kenntnisse zu den einzelnen Kompetenzen gleichzeitig anzueignen. Ideal wäre, sich alle sechs Studienhefte nach und nach zu erarbeiten. Wir werden aber jeweils Verweise auf die anderen Kompetenzen einfügen, um ihren inneren Zusammenhang zu verdeutlichen.

Für Oskar Negt ist die Stiftung sachbezogener Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen von besonderer Bedeutung:

> *„Allgemeine Regeln für „Zusammenhang" gibt es nicht. Da der Zusammenhang in dem von mir verstandenen Sinne nicht in einer formalen Kombinationstechnik von Einzelmerkmalen besteht, ist diese Kompetenz eher als eine spezifische Denkweise zu bezeichnen, eine ausgeprägte theoretische Sensibilität, die sich auf die lebendige Entwicklung von Unterscheidungsvermögen gründet. Nicht Zusammengehöriges trennen, den suggestiven Schein des Unmittelbaren durchbrechen und als Vermitteltes nachweisen, oder, in begrifflichen Zusammenhängen, Grund und Begründetes entzerren – das wären konkrete Arbeitsregeln der Überprüfung des Gegebenen, was ja nichts anderes als Kritik bedeutet; die andere Seite dieses entwickelten Unterscheidungsvermögens wäre Urteilskraft im Sinne der Neubestimmung von Zusammenhängen. […] Geht in Lernprozessen diese theoretische Sensibilität für Zusammenhang vollständig verloren, sind alle übrigen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen unvermeidlich auf instrumentelle Abstraktionen reduziert, also in Herrschaftszwecken bereits integriert und aufbewahrt"* (Negt 1990, S. 19).

„Zusammenhang stiften" kann demnach als „Metakompetenz" interpretiert werden, die für das Verständnis und die Entwicklung der übrigen gesellschaftli-

chen Kompetenzen notwendig ist. Sie beinhaltet situationsunabhängige Erkenntnisse und kann nicht isoliert stehen: „Ist aber ‚Zusammenhang' eigentümlicher Zweck des Lernens, dann ist dialektisches Denken, d. h. die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen, von äußerster Aktualität" (Negt 1993, S. 661).

1.3 SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – KOMPETENZEN – GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN: IHRE ENTWICKLUNG UND DISKUSSION IN DEN AM PROJEKT BETEILIGTEN LÄNDERN EUROPAS

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen werden als Begriffe im Bildungs- und Ausbildungsbereich in den an unserem Projekt beteiligten Ländern schon seit langer Zeit diskutiert. Ausgangspunkt war in den meisten Ländern Modernisierung und technologische Entwicklung in den 1970er Jahren, die ökonomischen Aufschwung und Veränderungen der Wirtschaftsstruktur nach sich zogen. Die Bewältigung dieser Veränderungen sowohl durch den Einzelnen als auch die Wirtschaftssysteme insgesamt (z. B. die Entwicklung von Industrie- zu Dienstleistungsgesellschaften) forderte die Wirtschafts- wie die Bildungssysteme heraus und man suchte nach neuen Qualifizierungswegen, die auf diese ständigen Veränderungen antizipativ reagieren könnten. Bildungspolitische und bildungsökonomische Diskussionen orientierten sich sowohl an Konzepten der traditionellen als auch der marxistischen Ökonomie. „Bildung" im traditionellen Sinn wurde mit dem Konzept der „Qualifikation" konfrontiert, das auf eine enge Verbindung zwischen Ausbildung, Arbeit und Ökonomie hinweist.

Die Entwicklungen von Konzepten zu Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen müssen in diesem historischen und ökonomischen Kontext diskutiert werden. Bereits in den 1970er zeigte sich, dass die wirtschaftlichen Veränderungen langfristig auch neue berufliche Aus- und Weiterbildungskonzepte erfordern würden. Bildungspolitisch wurden die „Schlüsselqualifikationen"als eine mögliche Antwort diskutiert.

In allen Ländern – ob sie zu den westlichen Staaten wie Dänemark, Deutschland oder Österreich gehören oder zu den Transformationsstaaten des ehemaligen Ostblocks wie Lettland und Polen – haben instrumentell orientierte Schlüsselqualifikationen mit ihrem Schwerpunkt auf Unterstützung der „Beschäftigungsfähigkeit" einen großen Stellenwert. Viele europäische Ländern, die neoliberale Wirtschaftskonzepte verfolgen, deren Konsequenzen Deregulierung der Märkte, Individualisierung, Veränderung von Berufsprofilen, Abbau von Sozialstaatlichkeit sind, favorisieren zur Zeit entsprechende Qualifikationskonzepte.

Gesellschaftliche Kompetenzen im Sinn Negts werden – nicht sehr überraschend – in Polen und Lettland als den Staaten unseres Projektteams, die in den 1990er Jahren einen Demokratisierungsprozess erfuhren, in Bezug auf aktive politische Teilhabe und demokratische Handlungsfähigkeit der Bevölkerung intensiver diskutiert und bildungspolitisch eher aufgenommen als in Dänemark, Deutschland und Österreich.

1.3.1 Deutschland

Über die Bedeutung und Entwicklung von „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“ wird seit den 1970er Jahren in (West-)Deutschland intensiv diskutiert und teilweis e werden Konzepte auch in der Bildungsarbeit umgesetzt. Begonnen hatte diese Debatte in der beruflichen Bildung, sie wurde in der betrieblichen Weiterbildung und in der politischen Bildung umfassend weitergeführt.

Im Kern ging und geht es um die Frage, wie die Menschen unter den Bedingungen eines beschleunigten technologischen Wandels, der Ausweitung wissenschaftlichen Wissens, der sich durchsetzenden Internationalisierung der Ökonomie und Politik (Globalisierung) und den sich auf diesem Hintergrund ändernden Inhalten der Berufs- und Arbeitsstrukturen in ihrem Arbeits- und Lebenszusammenhang Schritt halten können, ohne von den sozialen und politisch-ökonomischen Verhältnissen überwältigt oder an den Rand gedrängt zu werden.

Erstmals veröffentlicht wurde ein Konzept zu Schlüsselqualifikationen 1974 von dem Ökonomen Dieter Mertens. Ausgangspunkt war für ihn die Frage, welche Fähigkeiten und Kenntnisse ein Mensch brauche, um gesellschaftlich, im Lebens- wie im Arbeitszusammenhang handlungsfähig zu werden. Voraussetzung ist für ihn die Fähigkeit der Menschen, Handlungen auf der Grundlage von Denkleistungen (Kognition) durchzuführen. Menschliches Handeln, das auf Erkenntnissen, Urteils-, Problemlösungs- und Kritikfähigkeit und Reflexivität beruht, soll durch allgemeine Einsichten und Gesetzes- und Regelwissen unterstützt werden. So kann eine Beziehung zwischen dem angestrebten Handlungszweck und den gegebenen Handlungsumständen hergestellt werden (Kaiser 1992, S. 20).

Mertens bezeichnet als Schlüsselqualifikationen „... solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen ...“ (Mertens 1974, S. 39). Konkret benennt er vier Typen von Schlüsselqualifikationen, deren übergreifendes Ziel es ist, Zusammenhänge zu erkennen und dadurch Veränderungen bewusst handelnd bewältigen zu können.

1. Basisqualifikationen:

Bezeichnen grundlegende Denkoperationen, die Voraussetzung für die kognitive Bewältigung unterschiedlichster Situationen und Anforderungen sind. Dazu gehören logisches, analytisches, kritisches, strukturierendes, dispositives, kooperatives Denken.

2. Horizontalqualifikationen:

Beziehen sich ebenfalls auf kognitive Fähigkeiten. Es geht um das Vermögen des Menschen, Informationen zu gewinnen, zu verstehen, zu verarbeiten und Einsicht in ihre spezifische Eigenart zu erlangen.

3. Breitenelemente:

Es handelt sich um übergreifendes Wissen, dass sowohl tätigkeitsbezogen sein kann (z.B. Arbeitsschutz, Messtechnik, Anlagenwartung) als auch fundamentale Kulturtechniken beinhaltet (z.B. Grundrechenarten).

4. Vintage-Faktoren (Vintage = Weinlese, Weinjahrgang)

Diese Faktoren beziehen sich auf Kenntnisse, die intergenerationell vermittelt werden müssten, wie z.B. Kenntnisse der Mengenlehre, Verfassungsrecht, jüngere Geschichte, Literatur, Anwendung von Computern, digitale Technik (vgl. Mertens 1974, S. 40 - 42).

Erste Ansätze zur Umsetzung der Schlüsselqualifikationen in konkrete Lernkonzeptionen wurden in den 1980er Jahren entwickelt, als strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt auch unmittelbare Folgen für die Arbeitsplätze hatten und Anpassungsleistungen der Arbeitnehmer in erhöhtem Maße erforderlich wurden.

Aus einer Kritik an dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, die sich vor allem auf ihre Aneignung mit Hilfe kognitiver Fähigkeiten bezog, wurde in den 1990er Jahren als weiterer Vorschlag der Begriff der „Kompetenz“ zur Diskussion gestellt. Ähnlich wie bei den Schlüsselqualifikationen gibt es auch hier verschiedene Ansätze und theoretische Zugangsweisen, die sich einerseits – wie die Schlüsselqualifikationen – auf bildungsökonomische Grundlagen zuspitzen lassen und andererseits – eher in der Erwachsenenbildung diskutiert – bildungstheoretisch begründet werden.

In Abgrenzung zum Begriff der Schlüsselqualifikationen geht es bei Kompetenzen um Fähigkeiten und Kenntnisse der Menschen, die zum einen nicht unbedingt – wie Qualifikationen – zertifizierbar sind und damit auf nachweisbare Inhalte rekurrieren. Es kann sich auch um informell erworbene Kenntnisse handeln. Zum anderen geht es um personale und soziale Kompetenzen. Weinberg definiert Kompetenzen folgendermaßen:

> *„Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt. Gleichgültig, wann, wo und wie Kompetenzen erworben werden, fest steht, sie ermöglichen es dem Menschen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen. Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig machen“* (Weinberg 1996, S. 213).

Begründet wird die Abkehr von den Schlüsselqualifikationen zu einem Konzept von Kompetenzen mit dem Strukturwandel Anfang der 1990er Jahre. Denn spätestens seit dem Ende der DDR erfuhren die Menschen in den neuen Bundesländern einen Wandel der Arbeitsmarktstrukturen. Dieser Kontinuitätsbruch traf große Bevölkerungsgruppen, die nicht nur ihre Arbeit verloren, sondern es wurde ihre bisherige Identität – und damit ihre Person – in Frage gestellt. Um diesen Umbrüchen mit ihren Widersprüchen, Verlusten, Neuerungen begegnen und sie erfolgreich meistern zu können, brauchen die Menschen mehr als zertifizierbare Qualifikationen. So wurde ein Ensemble von Kompetenzen definiert, deren Besitz

den Menschen Arbeit und Identität sichern sollte. Diese Ideen wurden sowohl von der betrieblichen Weiterbildung, die den Strukturwandel teilweise auffangen sollte, als auch von der Erwachsenenbildung rezipiert, diskutiert und in Ansätzen umgesetzt.

Begründet mit dem gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturwandel, zugespitzt in den Diskussionen um Folgen der Globalisierung und Modernisierung und den daraus erwachsenden Ansprüchen an die Erwerbstätigen, bedienten sich die meisten Vertreter der betrieblichen Weiterbildung und der Personalentwicklung wie bei der Schlüsselqualifikationsdebatte bildungsökonomischer Argumentationsmuster.

„Kompetenzen“, wie sie seit den 1990er Jahren diskutiert werden, beziehen sich primär auf Fähigkeiten, die beruflich verwertbar sind und auch instrumentalisiert werden können. Neben Fach- und Methodenkompetenzen werden vor allem soziale Kompetenzen als unerlässlich für den modernen Arbeitnehmer angesehen. Unter Sozialkompetenzen werden verstanden Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit und -willen, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Genauigkeit usw. – In dieser inhaltlichen Zuordnung werden soziale Kompetenzen aber nicht, im Sinne personaler Entwicklung mit dem Ziel von Emanzipation und Mündigkeit verstanden, sondern als eine Fähigkeit, Anpassungsleistungen als Reaktion auf sich verändernde ökonomische und gesellschaftliche Strukturen zu erbringen und die bestehenden liberalkapitalistischen Verhältnisse zu akzeptieren und die weitere Demokratisierung nicht einzufordern.

1.3.2 Dänemark

In Dänemark entwickelte sich in den 1980er Jahren die Diskussion um Kompetenzen zunächst in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Sie blieb nicht ohne Widerspruch, da Qualifikation eine doppelte Bedeutung zugeschrieben wurde: zum einen als instrumenteller Begriff, zum anderen im Sinn von „allgemeiner Qualifikation“.

In einem Forschungsprojekt, das die Universität Roskilde mit erwachsenen Arbeitern durchführte, ging es um die Erarbeitung und Definition eines Begriffs von „allgemeiner Qualifikation“, der umfassender ist als der Begriff Kompetenz. Unter dem Begriff wurden verschiedene Aspekte verstanden: Einerseits subjektiv zu definierende Anteile an technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Arbeit gebraucht werden. Andererseits Kompetenzen und Fähigkeiten, die sowohl im Arbeitsbereich als auch in anderen Lebensbereichen zur Anwendung kommen. Die Teilnehmer des Projektes arbeiteten heraus, dass Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man sich durch Erfahrungen als Hausfrau oder genereller im Laufe der weiblichen Sozialisation aneignet, subjektiv zunächst nicht als berufs- oder arbeitsbezogene Qualifikationen wahrgenommen wurden. Ähnliches zeigte sich bei neuen Anforderungen an intellektuelle und soziale Fähigkeiten von Facharbeitern, die zwar häufig vorhanden waren, aber nicht als solche erkannt wurden. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten hängen zum einen von persönlichen Einstellungen und Verhalten ab. Zum anderen wird deutlich, dass sie nicht nur über kognitive Lernprozesse vermittelt werden können, sondern im

engen Zusammenhang mit der Identitätsfindung des Einzelnen stehen.

Es wurde deutlich, dass beide Bereiche der allgemeinen Qualifikationen, sowohl die eher technischen und methodischen Fähigkeiten, als auch die sozialen und intellektuellen, für die Ausführung qualifizierter Arbeit notwendig sind. Dies zog die Kritik nach, dass entsprechende Qualifikationen dann doch wieder instrumentalisiert würden. Ein Fazit des Projekts war, dass die Diskussion allgemeiner Qualifikationen durchaus zeigen kann, in welchem Spannungsfeld sie stehen können. Instrumentell eingesetzt, bedeuten sie eine optimierte Anpassung der Arbeiter in den Arbeitsprozess. Sie können aber auch zu ihrer Autonomie und Emanzipation beitragen.

Später hat sich der Begriff Kompetenzen in Diskussionen um lebenslange Lernprozesse der Menschen in die allgemeine Bildungs- und Lernpolitik verlagert. Seit Mitte der 1990er Jahre findet die vorherrschende Diskussion um Qualifikationen und Kompetenzen zunehmend unter dem Einfluss neo-liberaler Politik im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung statt.

Dazu werden zunächst in der beruflichen Ausbildung neue Schwerpunkte gesetzt: Lernen wird wichtiger als Lehren; Kompetenzen werden gegenüber Qualifikationen hervorgehoben; Unterrichtsformen orientieren sich stärker als bisher an individuellen Bedürfnissen; der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten wird verbreitert und die Bildungsangebote werden stärker modularisiert. Hinzu kommt das Bemühen, Kompetenzen, die Erwachsene im Laufe ihres (Berufs-)lebens über formale Bildungswege, aber auch informell erworben haben, zu zertifizieren (Cort 2002, S. 37).

Um dieses zu erreichen, wird das dänische Erwachsenbildungssystem seit 2001 mit dem Ziel reformiert, parallel zu Berufsbildungsangeboten für Jugendliche ein Berufsbildungsangebot für Erwachsene zu schaffen. In diesem Zusammenhang spielt die Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle, wobei ein Schwerpunkt auf ihrer Messung und Validierung liegt (Cort 2002, S. 42).

Im Mittelpunkt der Kompetenzentwicklung steht die Unterstützung der „employability", also der „Beschäftigungsfähigkeit" Erwachsener.[6] Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang verstanden als „menschliches und soziales Potential auf anthropologischer Grundlage, [...] wobei das gängige Verständnis bei Handlungskompetenzen liegt" (Franz 2001, S. 263.)

Die Kompetenzen werden in drei Kategorien unterteilt:

- Technische Berufskompetenzen/Qualifikationen
- Arbeitsbereitschaft (Unterstützung der „Beschäftigungsfähigkeit")
- Allgemeine und persönliche Kompetenzen

(Franz 2001, S. 265).

Dabei handelt es sich bei den technischen Berufskompetenzen um Kompetenzen, die sich auf bereichsspezifische bzw. fachspezifische Kompetenzen beziehen. Unter Arbeitsbereitschaft

6 Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Aufsatz von Hans-Werner Franz. „Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark." In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (Hg.). *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit.* Berlin: edition sigma, 2001. S. 245-271.

werden Fähigkeiten verstanden, die im unmittelbaren Arbeitszusammenhang unabdingbar sind: Wahrnehmungsfähigkeit; Ressourcenbewusstsein, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit; Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und ihre situationsgerechte Anwendbarkeit in Bezug auf den Umgang mit Menschen, Fragen der Arbeitsorganisation (Systemen) und Technik. Die Interpretation und Ausgestaltung dieser Kompetenzen erinnert in vielem an die von Mertens entwickelten Schlüsselqualifikationen, die ebenfalls eine Verbesserung der individuellen Arbeitsfähigkeit zum Ziel hatten (vgl. Kap. 3.1).

Die allgemeinen und persönlichen Kompetenzen entsprechen in ihrer Ausprägung dem, was in Deutschland in der beruflichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung seit den 1990er Jahren diskutiert wird (vgl. Kap. 3.1.2). Sie werden unterteilt in

- Sprachliche, mathematische und räumliche Kompetenzen;
- Soziale und personale Kompetenzen
- Kognitive Kompetenzen
  (Franz 2001, S. 266).

Zu den sozialen und personalen Kompetenzen werden Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Lernbereitschaft, Verantwortungsbereitschaft gerechnet. Kognitive Kompetenzen beziehen sich auf Problemlösefähigkeit, Diagnosefähigkeit, Lernfähigkeit.

In einem neoliberal geprägten Klima stehen also in Dänemark ähnlich wie bei der deutschen Diskussion um Kompetenzen instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund; Fragen der personalen Entwicklung werden in diesem Bereich eher indirekt berücksichtigt:

Die Reform des dänischen beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems, die insgesamt auf eine Verbesserung der lebenslangen Lernmöglichkeiten zielt, will diese nicht nur auf struktureller und organisatorischer Ebene durchsetzen, sondern auch den individuellen Zugang und die Bildungs- und Entwicklungschancen der Menschen optimieren (Franz 2001, S. 260). Dies ist letztlich nur über eine personale Entwicklung möglich.

Trotzdem hat es aber, auch unterstützt durch Forschungsprojekte wie das oben erwähnte, in Dänemark in den 1980er und 1990er Jahren Entwicklungen gegeben, in denen ein am emanzipatorischen Bildungsgedanken orientierter Qualifikationsbegriff nicht nur diskutiert, sondern auch z. B. in Bildungsprogrammen von Gewerkschaften aufgenommen wurde. Sie sind auch nicht völlig aufgegeben worden, denn es gibt bis heute bildungspolitische Auseinandersetzungen um die Frage, welchen Stellenwert und welchen Inhalt allgemeine Qualifikationen haben sollten, um Bildungs- und Entwicklungschancen des Einzelnen zu fördern. Zur Diskussion stehen Modelle individualisierter und modularisierter Qualifikationsangebote auf der einen und einheitliche und integrierte Bildungsangebote auf der anderen Seite, die auch Jugendlichen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen offen stehen.

Es geht also nicht nur um organisatorische, methodische und inhaltliche Fragen, sondern auch um Fragen des Verhältnisses von Arbeitsmarkt und Sozialpartnern und damit letztlich um die politische Frage, ob eine neoliberale oder eine sozialstaatliche Politik angestrebt

wird und welche Richtung sich durchsetzt.

1.3.3 Lettland

Den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen nach der Demokratisierung zu Beginn der 1990er Jahre folgte in Lettland auch auf der Ebene des Bildungssystems die Rezeption (west-)europäischer Diskussionen. 2002 wurde von der lettischen Regierung ein zunächst auf vier Jahre angelegtes Bildungsentwicklungskonzept verabschiedet mit dem Ziel, die Demokratie Lettlands zu festigen, die Integration in Europa zu fördern und die ökonomische Entwicklung zu unterstützen.[7] Das Bildungsentwicklungskonzept ist in zahlreiche weitere Initiativen der lettischen Regierung und der Europäischen Kommission eingebettet: Dem Plan zu langfristigen ökonomischen Strategien, dem nationalen Entwicklungsplan, dem nationalen Beschäftigungsplan; dem Memorandum für lebenslanges Lernen der europäischen Union.

> *"The common goal of the Concept of Education Development is ensure changes in the education system to promote the formation of a democratic and socially integrated society based on knowledge and the raising competitivity of Latvian population and national economy, and simultaneously to preserve and develop cultural values typical of Latvia"* (Latvia 2003, S. 1).

Der Entwicklungsplan zielt auf die Unterstützung und den Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit der lettischen Bevölkerung, indem lebenslange Lernmöglichkeiten vor allem über die Schaffung einer Lerninfrastruktur gegeben werden:

- Entwicklung von flächendeckenden Erwachsenenbildungsprogrammen in Kooperation zwischen Arbeitgebern und dem Staat;
- Staatliche Unterstützung von Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Entwicklung von Erwachsenenbildungsprogrammen, mit besonderer Berücksichtigung von Angeboten für Erwerbslose;
- Entwicklung von Evaluationsrichtlinien;
- Entwicklung von Vorschlägen, wie sich die Arbeitgeber stärker an der Finanzierung von beruflicher Weiterbildung beteiligen könnten

(Latvia 2003, S. 2).

Die Aktivitäten stützen sich auf ein im Mai 1999 verabschiedetes nationales Erwachsenenbildungsgesetz. Dort wird neben dem Ausbau formaler Bildungsmöglichkeiten von Erwachsenen im beruflichen Bereich auch die Förderung informaler Bildungswege (also nicht zertifizierter) gefordert:

> *"Informal adult education programmes shall determine the contents of this education and its conformity with the interest of the state and employers and personality development; adults have the right to enrol in these programmes through-out their life regardless of their previous education"* (Latvia 2003, S. 2).

Das Erwachsenenbildungsgesetz legt einen Schwerpunkt auf die Entwicklung und Unterstützung von beruflicher Aus- und Weiterbildung, wobei der Einbezug der Sozialpartner eine wichtige strategische Säule darstellt. Bildungsfreistellung

[7] Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Bericht der lettischen Regierung zur Umfrage der Europäischen Kommission: „Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the 2002 Council Resolution." December 2003. (zitiert als „Latvia 2003").

bei vollem Lohnausgleich in verschiedenen Varianten ist ebenfalls Bestandteil des Gesetzes.

Die Diskussion um Kompetenzen wird in Lettland in drei Richtungen geführt: erstens im Hinblick auf die Aneignung von Grundkompetenzen („basic skills“); zweitens im Sinn von „key competencies“ (Schlüsselkompetenzen), wie sie auch in Papieren der EU im Rahmen der Debatte um Lebenslanges Lernen gefordert werden; drittens als „civic competencies“, zu übersetzen etwa mit „mitbürgerlichen“ Kompetenzen.

Bei den Grundkompetenzen geht es zum einen um die Aneignung von Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen für die erwachsene Bevölkerung. Allerdings ist der Begriff weiter gefasst als beispielsweise in Deutschland oder Österreich, wenn zu den „basic skills“ auch die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen, Computerkenntnissen, sozialwissenschaftlichen Grundlagen und Psychologie gehören (Latvia 2003, S. 5).

Die „civic competencies“ werden von einer Gesellschaft Namens „Civitas International“ entwickelt. Hier geht es um die Aneignung von Kompetenzen, die im Rahmen der Demokratisierung des Landes als wichtig angesehen werden:

- Intellektuelle, kognitive Kompetenzen (intellectual, cognitive civic skills)
- Beteiligungskompetenzen (civic participation skills)
- politische Kompetenzen (civic features).

Die inhaltliche Beschreibung dieser Kompetenzen geht in die Richtung der Negt’schen Kompetenzen: Sie sollen vor allem die individuelle Handlungsfähigkeit der Menschen in der Demokratie unterstützen. Dabei versteht man unter intellektuellen und kognitiven Kompetenzen Fähigkeiten in den Bereichen Problemanalyse und -lösung, Entscheidungsfindung und kreatives und konstruktives Denken. Sie bereiten die politische Handlungsfähigkeit (civic participation skills) vor, die unter Kooperationsfähigkeit, Organisationskenntnisse, Entscheidungsfähigkeit und Kenntnisse von Beteiligungsmöglichkeiten zu fassen sind. Die politischen Kompetenzen beziehen sich auf der kognitiven Ebene auf das Wissen um politische Zusammenhänge und damit auf eine Einschätzung von Handlungsoptionen und Eingreifmöglichkeiten; auf der Handlungsebene auf die individuelle Verantwortungsbereitschaft, lokal, national und global politisch zu handeln.

1.3.4 Österreich

Als vor dreißig Jahren Dieter Mertens seine „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ (1974) erstmals veröffentlichte, erlebte das Thema der Schlüsselqualifikationen auch in Österreich einen unaufhaltsamen Aufstieg. Etwas zeitverzögert zur deutschen Diskussion erfuhr die Auseinandersetzung ihren Höhepunkt Anfang bis Mitte der 1990er Jahre. Den Hintergrund bildete zum einen die Zunahme der Arbeitslosigkeit und die sich daraus ergebenden verstärkten Weiterbildungs- und Umschulungsbemühungen. Dies stellte Österreich, das bis in die achtziger Jahre nur eine geringe Arbeitslosenrate aufwies, vor neue Herausforderungen. Es mussten Konzepte und Curricula für Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen entwickelt werden, um dem

konstatierten permanenten Wandel in der Arbeitswelt besser gerecht zu werden und um Arbeitslosen den Zugang zum Arbeitsmarkt wieder zu erschließen. Seither steht die schon von Mertens geforderte „Anpassungsflexibilität" – nun in modernisierter Form als neoliberales Konstrukt des flexiblen Menschen gewendet – im Mittelpunkt bildungspolitischer Überlegungen.

Zum anderen fällt in diese Zeit eine Auseinandersetzung über die Modernisierung von Bildungsinhalten und deren Vermittlung, die ökonomisch motiviert war. Den Hintergrund bildete die Annahme einer hochgradigen „qualifikatorischen Unsicherheit", d.h. eines schwer vorhersehbaren Qualifikationsbedarfes für die Zukunft, der nach Meinung von Arbeitsmarktexperten und Pädagogen durch allgemeinere, breitere und extrafunktionale Kompetenzen zu lösen sei. Im Zusammenhang mit dem konstatierten technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandel wurden Qualifikationen eingefordert, die über die „bloße" Facharbeit hinausreichen und soziale, personale und methodische Kompetenzen einschließen sollten. Durch sie sollte eine höhere, den aktuellen und künftigen Gegebenheiten entsprechende Form beruflicher Handlungsfähigkeit ausgebildet werden.

Die geschilderten Entwicklungen führten ähnlich wie in Deutschland dazu, dass das Konzept innerhalb eines Jahrzehnts alle Bildungsbereiche erfasste und dabei unterschiedliche Facetten ausbildete. Seinen Ausgangspunkt nahm es in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung und Umschulung, in der eine Vielzahl an Projekten zur Implementierung von Schlüsselqualifikationen durchgeführt wurden. Heute sind die dabei entwickelten Module Bestandteil jeder Umschulungsmaßnahme. Angebote zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen gehören mittlerweile zum Standardrepertoire vieler Erwachsenenbildungsinstitutionen.

Im Unterschied zur wenig reglementierten Weiterbildung, die einen guten Boden für neue Vermittlungsformen und Projekte bot, fanden Überlegungen zu den Schlüsselqualifikationen im Bereich der hoch formalisierten beruflichen Erstausbildung (Lehrlingsausbildung im dualen System) nur zögerlich und in weit geringerem Ausmaß Eingang. Bekannt sind einige praxisorientierte Projekte in Unternehmen, die den Gedanken der Schlüsselqualifikationen in ihre praktische Ausbildung aufnahmen und versuchten, diesem über neue methodisch-didaktische Arrangements gerecht zu werden. Ein wichtiger Schritt zur Implementierung von Schlüsselqualifikationen erfolgte mit der Aufnahme des Konzeptes in die Verordnungen der seit Mitte der neunziger Jahre eingeführten neuen Lehrberufe.

Auch die Schulen übernahmen, ausgehend von Vorgaben der EU, wie sie beispielsweise im „Aktionsplan" und im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" gefordert wurden, Schlüsselqualifikationen als normative Lernzielvorgaben. Die Konzepte folgen kaum pädagogischen oder wissenschaftlichen Fragestellungen, vielmehr sollen sie ökonomischen Anforderungen genügen. „Implizit oder explizit wird (heute) von allen Schulformen gefordert, Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, ohne jedoch einen klaren,

kohärenten Katalog zu haben“ (Svetcnik 2004, 4).

Im Bereich der politischen und allgemeinen Erwachsenenbildung wurden die gesellschaftlichen Kompetenzen von Oskar Negt rezipiert. Dazu fanden zu Beginn der neunziger Jahre im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl mehrere Symposien und Treffen statt, die zu einer vertieften Kooperation mit der Akademie für Arbeit und Politik in Bremen und zu dem hier vorgestellten Projekt führten. Es gab es immer wieder auch Stimmen, die sich kritisch zum Konzept und zur aktuellen Diskussion um die Schlüsselqualifikationen geäußert haben und vor allem den Verlust des anthropologisch-humanisti-schen und des emanzipatorischen Elementes beklagt haben (vgl. u.a. Gruber 1997, Ribolits 1995).

Letztlich hat sich mit den Schlüsselqualifikationen eine Art „pädagogischer Modebegriff“ herausgebildet, der beliebig interpretiert wird und der zum Ende der 1990er Jahre gewisse „Verschleißerscheinungen“ aufwies, was dazu führte, dass er langsam aber sicher vom Kompetenzbegriff abgelöst wurde. Auch hier deutet sich an, was bei der Schlüsselqualifikationsdebatte zu beobachten war: Eine substanziell inhaltliche Diskussion findet kaum statt, es überwiegen pragmatische und normative Zugänge, die sich auf das Vermittlungsproblem konzentrieren und die ganz im neoliberalen Sinne einer Totalverzweckung des Menschen die letzten persönlichen Ressourcen, inneren Dispositionen und Verfasstheiten des Subjekts als Arbeitsvermögen definieren und nutzen wollen. So entsteht der Eindruck eines „Etikettenwechsels“: Aus Qualifikationen werden Kompetenzen, aus Qualifizierung Kompetenzentwicklung. Was bleibt ist der Verzicht auf anthropologisch-humanisti-sche und bildungstheoretisch-emanzipa-torische Anteile, die jedoch dringender denn je benötig würden.

1.3.5 Polen

In ähnlicher Weise wie in Lettland wurde Bildung und der Zugang zu Bildung in Polen nach der Gründung der Republik Polen ein wichtiges politisches und gesellschaftliches Ziel, das die Demokratisierung des Landes und die Öffnung in Richtung Westen unterstützen sollte.[8] Der organisatorische und strukturelle Ausbau einer Infrastruktur für Lebenslanges Lernen wird mit dem „National Development Plan 2004 - 2006“ der Regierung ebenso gefördert wie in dem interministeriellen Papier „The Strategy for the Development of continuing education till the year 2010 in the Context of Lifelong Learning.“ (Poland 2003, 1).

Die Bildungspolitk der polnischen Regierung mit Bezug auf das lebenslange Lernen scheint sich, ebenso wie in den anderen europäischen Staaten – zumindest zeigt sich dies bei den im Projekt vertretenen – mit einem eher instrumentellen Begriff des lebenslangen Lernens auf den Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit zu beziehen. Der Bericht

8 Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Bericht der polnischen Regierung zur Umfrage der Europäischen Kommission: „Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the 2002 Council Resolution.“ December 2003. (zitiert als „Poland 2003“) und beziehen sich auf ein unveröffentlichtes Manuskript von Hanna Solarczyk (Universität Torn) zu „Kompetenzen in der polnischen Pädagogik“ vom 8.9.2004.

zur Implementierung von Strategien zum Lebenslangen Lernen zeigt deutliche Schwerpunkte: der Zugang zu schulischer Bildung und Ausbildung soll allen Kindern und Jugendlichen eröffnet werden, unabhängig von ihrer Herkunft. Jugendliche nach Abschluss der Schule sowie Erwachsene sollen über Weiterbildungsmöglichkeiten Partizipationschancen eröffnet werden. Gesetze zu Bildung und höherer Bildung sowie Arbeits- und Beschäftigungsgesetze regeln die institutionelle und organisatorische Reform des Bildungswesens. Danach sollen die verschiedensten Formen schulischer, nachschulischer, formeller und nicht-formaler Bildungswege ausgebaut und anerkannt werden, um das lebenslange Lernen aller zu unterstützen (Poland 2003, S. 2).

Mit Hilfe des europäischen Sozialfonds wird von 2004 bis 2006 ein landesweites Programm, „Development of Human Resources“, mit dem Ziel durchgeführt, erstens ein aktive Arbeitsmarktpolitik durchzusetzen und damit die soziale Integration von Zielgruppen zu fördern, die besonders von sozialer Exklusion bedroht oder betroffen sind. Zweitens unterstützt das Programm die Entwicklung Polens in eine „Wissensgesellschaft“ (Poland 2003, S. 12).

„Kompetenzen“ werden in der polnischen Pädagogik seit Ende der 1980er Jahre diskutiert. Ursprünglich wurde der Begriff unter Rückgriff auf Ansätze des amerikanischen Didaktikers R. Glaser lerntheoretisch adaptiert: Lernen wird in diesem Zusammenhang als „Kompetenzergreifen“ der Schüler verstanden. Das heißt, die pädagogische Diagnostik sollte zukünftig notwendige Kompetenzen von Schülern bestimmen; den Stand ihrer Kompetenzen erfassen und den Stand des Lernprozesses evaluieren (Solarczyk 2004, S. 1).

Ab 1996 wurde der Begriff Kompetenz in der polnischen erziehungswissenschaftlichen Literatur rezipiert, im Kontext der tiefgreifenden strukturellen Bildungsreform im Jahr 1999 wurde die Frage der Kompetenzen intensiv diskutiert.

Es gibt viele Definitionen von Kompetenzen, der Begriff wird in folgenden Konstellationen betrachtet:

- Kompetenzen und Handlung
- Kompetenzen und Wissensergreifen
- Kompetenzen und Lehrziele
- Kompetenzen und Qualifikationen

Er steht zudem im Zusammenhang mit Begriffen wie Sozialisation, Erziehung, Subjektivität, Partnerschaft, Selbstverwirklichung und Selbsterziehung. Kompetenzen werden als Fähigkeit verstanden, Elemente von Wirklichkeit zu erkennen und Zusammenhänge zwischen diesen Elementen zu sehen und zu bewerten, um sie in Handlung zu überführen.

Gesellschaftliche Kompetenzen, die in Teilen inhaltlich mit den von Negt vorgelegten Kompetenzen übereinstimmen, wurden in der polnischen Pädagogik seit der Wende diskutiert. Sie wurden zum einen in einem engen Zusammenhang mit Sozialisation gesehen: Sozialisation hat das Ziel, Kompetenzen zu vermitteln, die zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen. Dabei ist die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im politischen und gesellschaftlichen Kontext die eine Seite; die andere unterstützt die Entwicklung der

personalen Identität. Die Erwachsenenbildung diskutierte Kompetenzen seit Beginn der 1990er Jahre unter dem Stichwort „Bildungskompetenzen“. Darunter werden vorrangig drei Perspektiven verstanden:

- Kompetenzen Erwachsener als statistische Messgröße als Grundlage für die Entwicklung bildungspolitischer Maßnahmen;
- Bildungskompetenzen als die Grundlage einer nationalen Bildungsdoktrin;
- Bildungskompetenzen als Instrument zur Anpassung an kulturelle und zivilisatorische Herausforderungen
(Solarczyk 2004, S. 3).

Bildungskompetenz wird als subjektorientierte Kategorie verstanden, die sich vor allem auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums bezieht.

Im Gegensatz zu diesem bildungstheoretisch begründeten Verständnis von Kompetenzen werden in Polen sowohl für die Schule als auch für die berufliche Weiterbildung Konzepte instrumentell verwertbarer Schlüsselqualifikationen diskutiert. Neben Schlüsselqualifikationen spricht man auch von Schlüsselfähigkeiten, Schlüsselkompetenzen, Grundfähigkeiten, universellen Fähigkeiten. Dabei scheint die inhaltliche Ausgestaltung des Begriffs Schlüsselqualifikation ebenso beliebig und unspezifisch zu sein wie in Deutschland oder in Österreich. In Bezug auf die Schule existieren Kompetenzzuschreibungen sowohl für Schüler als auch für Lehrer; letztlich lassen sie sich auf die bekannten Faktoren fachliche und methodische Kenntnisse sowie soziale und personale Kompetenzen reduzieren. In der beruflichen Weiterbildung werden einerseits fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten als Schlüsselqualifikationen definiert, andererseits außerfachliche Kompetenzen beschrieben, die der Beschäftigungsfähigkeit dienen sollen: Mobilität, Flexibilität, Kreativität, Teamfähigkeit usw. (Solarczyk 2004, S. 4).

1.4 LITERATUR

Arnold, Rolf. „Was (v)erschließen die Schlüsselqualifikationen. Zu den bildungstheoretischen Defiziten eines neuen (?) Bildungskonzepts." *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 22. Dezember 1988. S. 85 - 88.

Brock, Adolf. „Soziologische Phantasie, exemplarisches Lernen. Arbeit – Kompetenzen – Perspektiven. Zu Oskar Negts Grundpositionen zur Arbeiterbildung und politischen Bildung." In: W. Lenk u.a. (Hg.). *Kritische Theorie und politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag.* Hannover: Offizin 1999. S. 461 – 473.

Cort, Pia. „Das Berufsbildungssystem in Dänemark." CEDEFOP. Luxemburg 2002.

European Commission. Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the 2002 Council Resolution. December 2003 (Denmark, Latvia, Poland). [Stand: 12.9.2004]: URL:http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lll_en.html#national_reports

Faulstich, Peter. „Verteidigung von „Bildung" gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern." *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49.* Juni 2002. S. 15 – 25.

Faulstich, Peter und Christine **Zeuner**. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Basistexte Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 1999.

Franz, Hans-Werner. „Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark." In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (Hg.). *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit.* Berlin: edition sigma, 2001. S. 245-271.

Freundlinger, Alfred. *Schlüsselqualifikationen – Der Interaktionsorientierte Ansatz.* Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1992.

Geißler, Karlheinz A. und Frank Orthey. „Kompetenz: ein Begriff für das verwertbare Ungefähre." *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49.* Juni 2002. S. 69 – 79.

Gonon, Philip. (Hg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers.* Aarau: Verlag Sauerländer 1996.

Gruber, Elke. Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München ^{2}1997.

Gruber, Elke. „Schlüsselqualifikationen: Nur ein schillernder Begriff oder mehr?" *Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift* 7(1996/1). S. 32 – 36.

Jank, Werner und Hilbert Meyer. *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen 1994^{3}

Kaiser, Armin. *Grundlagen der Weiterbildung: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung.* Gutachten erstellt im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in NW e. V. Neuwied: Luchterhand 1992.

Klafki, Wolfgang. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1985.

Lisop, Ingrid. „Schlüsselqualifikationen – Zukunftsbewältigung ohne Sinn und Verstand." *Literatur- und* Forschungsreport *Weiterbildung 26*. Dezember 1990. S. 78 – 83.

Mertens, Dieter. „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft." *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1974). S. 36 – 43.

Mertens, Dieter. „Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument." *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26. Dezember 1990. S. 33 – 46.

Negt, Oskar. *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt 1975^{6}.

Negt, Oskar. „Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern." In: A. Brock, H. Müller und O. Negt (Hg.). *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1978. S. 43 – 86.

Negt, Oskar. „Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen'." [1986] In: *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen*. 4/5 (1991/92 Nr. 8 - 10). S. 32 – 44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium „Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie" im 1986 in Linz, Österreich, gehalten hat].

Negt, Oskar. „Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang" als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation." *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26*. Dezember 1990. S. 11-19.

Negt, Oskar. „Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform." *Gewerkschaftliche Monatshefte* (1993/11), S. 657-668.

Negt, Oskar. „Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche." In: H. Dieckmann, B. Schachtsiek (Hg.). *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett–Cotta 1998. S. 21-44.

Nielsen, Birger. „Exemplarisches Lernen." In: W. Lenk u.a. (Hg.). *Kritische Theorie und politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag.* Hannover: Offizin 1999. S. 474-481.

Paier, Dietmar. „Zur Förderung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Erwachsenenbildung." In: Schulungszentrum Fohnsdorf Bibiane Puhl (Hg.): *Ganzheitliche Kompetenzentwicklung – Lernen von Menschen und Systemen.* München 2001. S. 32-54.

Ribolits, Erich. *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus.* München 1995.

Solarczyk, Hanna. „Kompetenzen in der polnischen Pädagogik." Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Torn. 8.9.2004.

Svetcnik, Erich. „Wie definiert man Schlüsselqualifikationen?" In: *POLY Aktiv. Das Magazin zur Förderung der PTS*. Jänner 2004, S. 4-5.

Wahse, Anne-Katherina. „Das Problem der Schlüsselqualifikationen - Zur Konjunktur eines Begriffs." *Hessische Blätter für Volksbildung* 46 (1996/3), S. 217 - 224.

Weinberg, Johannes. „Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung." *Hessische Blätter für Volksbildung* 46 (1996/3). S. 209-216.

Zeuner, Christine. „Entwicklung ‚zukunftsfähiger Kompetenzen'." *Hessische Blätter für Volksbildung* 54 (2004/2). S. 154 - 163.

II GERECHTIGKEITSKOMPETENZ

Gerechtigkeitskompetenz umfasst die Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, das Wissen um den Zusammenhang von Gleichheit, Ungleichheit und Abhängigkeit. Die Entwicklung von Sensibilität für Enteignungen sowie die Bewusstmachung dieser Enteignungserfahrungen im politischen, gesellschaftlichen, betrieblich-politischökonomischen, im privaten, aber auch im internationalen Zusammenhang.

Enteignungen finden nicht nur auf der Ebene von erworbenen Rechtsansprüchen statt, sondern durch Aufrechterhaltung von Ungleichheiten im Ausbildungs- und Qualifizierungssektor, im Gesundheitssektor, durch die Vernichtung von Arbeitsplätzen im Produktions-, aber auch zunehmend im Dienstleistungssektor, in der Nichtinanspruchnahme von personalen Fähigkeiten und Vorenthaltung von Lebenschancen.

Es geht auch darum, demokratische Strategien zu entwickeln, um die Enteignungen rückgängig zu machen, durch die vorherrschenden Machtverhältnisse und die in ihr enthaltenen Entfremdungsmechanismen hindurch. Ziel ist Gerechtigkeit und Menschenwürde für alle.

2.1 SEHEN

Mit Sehen meinen wir auch Wahrnehmen und Erkennen, was ist. Welche Bedeutung hat „Gerechtigkeit“ im Arbeits- und Lebenszusammenhang? Wie versuchen unterschiedliche Menschen, gerecht zu sein, und welchen Stellenwert hat sie im alltäglichen Leben? Ist Gerechtigkeit Maßstab im öffentlichen Leben? Kann sie angeeignet und als Gerechtigkeitskompetenz zur Wirksamkeit gebracht werden?

Wir stellen im Folgenden zwei Beispiele/Situationen vor, in denen Teilaspekte der Gerechtigkeitskompetenz dargestellt und diskutiert werden.

Im ersten Beispiel diskutieren Jugendliche allgemein, was sie unter Gerechtigkeit verstehen und ob Gerechtigkeit in der heutigen Gesellschaft eine Chance hat.

Das zweite Beispiel handelt von einer geplanten Werksschließung bzw. Produktionsverlagerung mit der Folge drohender Arbeitslosigkeit. Einer Situation, mit der Teile der abhängigen Bevölkerung selbst in hoch industrialisierten Ländern immer rechnen müssen. Es trifft nicht nur die weniger qualifizierten Arbeitskräfte, sondern auch zunehmend Facharbeiter und höher qualifizierte Personen. Besonders schwer haben es heute jugendliche Arbeitnehmer und Ältere. Für letztere besteht sogar die Gefahr der Langzeitarbeitslosigkeit und damit die Ausgrenzung von gesellschaftlichen Bezügen.

2.1.1 Komponenten der Gerechtigkeitskompetenz

- Aneignung und Kenntnis individueller und kollektiv erkämpfter Rechte
- Rechtsnormen, die im Rahmen von Demokratisierungsprozessen in der Gesellschaft – Staaten, internationalen Vereinbarungen (Völkerrecht) erworben wurden.
- Kenntnisse über die Entstehung von Rechtsverhältnissen: Sozialstaatssicherungen, Grundrechte, Menschenrechte. Nicht nur auf die Verfassungen kommt es an, sondern auf die Verfassungswirklichkeit.
- Entwicklung von Sensoren für Rechtsverletzungen im Interessenszusammenhang
- Gegensatz von Armut und Reichtum
- Erkennen von Enteignungen auf dem Hintergrund von modernen technologischen Entwicklungen und Rechtsverhältnissen als Ausdruck von gesellschaftlichen Machtverhältnissen. (Vgl. Studienheft „Technologische Kompetenz“, Erarbeitung von Alternativen – Erweiterung des Arbeitsbegriffs).
- Das Gleiche gilt für die Verteilungsgerechtigkeit. In den hochentwickelten Staaten gehört dazu die Unterbrechung der Umverteilung von unten nach oben: der Ausbau des Sozialstaates bzw. der sozialstaatlichen Sicherheiten und nicht ihr Abbau.
- Überwindung des Eurozentrismus und die Entwicklung einer ökologischen Ökonomie im Weltmaßstab, die allein langfristig das Leben auf diesem Planeten sichert.
- Zusammenhang stiften
- Entwicklung von Solidar- und Protestfähigkeit zur Überwindung von Diskriminierung, Rassismus, Unterdrückung und Ungleichheit.

2.1.2 Situation

Jugendliche Arbeitnehmer diskutieren Gerechtigkeit in einem Diskussionskreis.

Der Moderator (M): Gibt es mehrere Gerechtigkeiten?

Marec: Gerecht ist, wenn ich Mist gebaut habe – im Kaufhaus was mitgehen lasse, geschnappt werde, angezeigt und vom Jugendrichter eine Bewährung aufgebrummt bekomme. Einstehen für das, was ich falsch gemacht habe, das ist gerecht für mich.

M: Die Bestrafung empfindest Du nicht als ungerecht?

Marec: Nee, ich wusste ja, wenn etwas schief geht, krieg ich ein Problem.

M: Und wenn Du nicht geschnappt worden wärest?

Marec: Dann hätte ich Glück gehabt.

M: Aber Du hättest dem Kaufhaus geschadet.

Marec: Wieso geschadet? Es war doch nur eine CD, die haben doch genug davon.

M: Hättest Du nicht doch ein schlechtes Gewissen gehabt, weil Du Unrecht begangen hast?

Marec: Vielleicht, aber ich bin ja bestraft worden.

Gürsel: Bei uns gibt es noch eine andere Gerechtigkeit. Wenn von einer Familie einer den Sohn einer anderen Familie tötet, geht einer von dieser Familie zur anderen und tötet deren Sohn. Auch Frauen, die ihren Verlobten nicht mehr heiraten wollten oder vor der Ehe ein Kind von einem anderen bekommen, werden umgebracht.

M: Nach unserer Rechtsordnung ist Selbstjustiz ein Verbrechen, also Unrecht.

Gürsel: Aber der Familie ist doch großes Leid entstanden.

M: Jetzt leiden beide Familien.

Gürsel: Das sehen die anders, die gehen nicht zur Polizei, die regeln das in ihren Familien und das ist ihr Recht.

M: Also kann jeder sein eigenes Recht setzen?

Gürsel: Eigentlich gibt es Gesetze, hier das Grundgesetz, die Christen haben die 10 Gebote und wir Moslems den Koran. Es kann nicht jeder machen, was er will.

Mike: Aber ist das Verhalten nicht situationsabhängig. Wenn einer meinen Bruder schlagen würde, dann bekäm' der auch eins auf die Nase.

Tanja: Haben Dir Deine Eltern nicht beigebracht, dass Du nicht einfach jeden vertrimmen kannst?

Mike: Jeder entscheidet für sich, was gerecht ist.

Henning: Gerecht ist für mich, wenn ich in der Schule penne und dann schlechte Noten kriege. Aber ungerecht ist, wenn der Lehrer Dich nicht abkann und Du dann schlechte Noten kriegst.

M: Gibt es das denn überhaupt, dass alle Menschen gleich behandelt werden?

Lisa: Nee, alle gleich behandeln ist schwierig. Es kommt auch darauf an, ob für alle genug da ist.

Natalie: Wenn bei Opel die Leute auf die Strasse gesetzt werden und dann obwohl sie ihr Leben da geschuftet haben, nach einem Jahr nur noch so viel Geld bekommen wie ein Sozialhilfeempfänger: Das ist ungerecht, weil die auch nie einen neuen Job finden, wenn sie schon so alt sind.

Sascha: Aber wie kann man Gleichbehandlung international durchsetzen? Armut gibt es doch nicht nur in der Dritten Welt.

Jennifer: Es muss eine neue Politik her! Die Menschenrechte müssen endlich umgesetzt werden. Aber wenn es allen immer nur um mehr Profit geht, ist unser Planet bald pleite. Nachhaltigkeit und Weltfriedensordnung sind die Stichworte.

Sascha: Das sind doch Utopien!

Henning: Wir müssen es alle wollen, uns einsetzen in unserem Alltag und dazu stehen. Und dann kann hinterher keiner sagen, er hätte nix gewusst.

Jennifer: Klar, wir müssen uns organisieren gegen die Politik der Reichen und Privilegierten.

Lutz: Das beginnt schon damit, Menschen nicht mehr wegen Arbeitslosigkeit auszuschließen oder weil sie anders aussehen oder leben. Auch die Religionen müssen sich endlich an einen Tisch setzen.

Gürsel: Alle Menschen haben ein Recht auf ein menschenwürdiges Leben, das müssen wir uns endlich bewusst machen. Demokratische Bündnisse müssen von unten nach oben gebaut werden. Wir müssen auch die Arbeit teilen und die Konkurrenz aufgeben. Gerechtigkeit geht nur, wenn wir bei uns anfangen.

Fragen zur Diskussion:

Es werden mehrere Bezugsebenen in der Diskussion angesprochen:

- Eine individuelle Ebene;
- Das selbst gesetzte Recht der „Familienjustiz"
- Die gesellschaftliche Ebene mit dem Gegensatz zwischen Arm und Reich.

Überlegen Sie, welchen der genannten Positionen Sie sich anschließen können und zu welchen Sie eine andere Meinung haben. Erklären Sie Ihre eigene Auffassung zum Thema „Gerechtigkeit" und wo Sie Ihr Wissen als Grundlagen zur Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz erweitern sollten.

Zu weiteren „sozialen Tatbeständen" in Deutschland können Sie in Kapitel 3.1.3 den Beitrag von Michael Vester lesen. Zu Fragen nach dem Gesamtzusammenhang der Entwicklung und Gefährdung von Gerechtigkeit und ihre Aneignung im Sinne einer umfassenden Friedensethik vgl. in Kap. 5.1.2 den Vertragsentwurf zur Gleichheit der Gruppe von Lissabon sowie die Hauptthesen zum „Projekt Weltethos" unter 3.1.4).

➢ **Arbeitshinweis:**
Lesen Sie die Beispiele zunächst durch. Dazu können Sie auch im Kapitel „Lernen zu lernen" den Abschnitt zur Arbeit mit Texten (4.6) ansehen. Markieren Sie in den Texten Aussagen zur Gerechtigkeit.

2.1.3 Beispiel Werksschließung

„Heinz Bauer kommt von der Arbeit nach Hause. Er arbeitet in einer Fabrik, die Automotoren für einen Automobilhersteller fertigt. Er ist als gelernter Schlosser in der Motorenblockfertigungsreihe im Akkord tätig.

Zum Schichtende hat der Meister die Kollegen der Abteilung zusammengerufen und ihnen im Beisein des Betriebsratsvorsitzenden mitgeteilt, die Abteilung werde aufgelöst, die Fertigung in eine andere Firma verlegt, die die Motorenblockfertigung an einer Automatenstraße durchführen werde. Einige Kollegen könnten von der neuen Firma übernommen werden, allerdings zu neuen Bedingungen. Betriebsbedingte Kündigungen werde es nicht geben. Es werde ein Sozialplan ausgearbeitet, die Bedingungen des Plans müssten mit der Firmenleitung noch abgestimmt werden. Ältere Kollegen könnten Frühverrentung beantragen.

Heinz Bauer war bedrückt. Was sollte er tun? Wechseln, Abfindung annehmen, dann in dieser Gegend lange Arbeitslosigkeit in Kauf nehmen. Hie würde er schwer Arbeit finden. Er sprach mit seiner Frau: „Warten wir es ab, was die neue Firma anbietet?" „Vielleicht doch eine Abfindung nach dem Sozialplan annehmen?" – Gerecht ist das nicht! Wir sind doch immer die Dummen."

Arbeiter und Angestellte, die in der Regel über kein Vermögen verfügen, sind auf den Arbeitsplatz angewiesen. „Wovon sollen wir leben?"

Das Beispiel zeigt, dass Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in kapitalistischen Gesellschaftsverhältnissen immer in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen, das allenfalls Teilsicherheiten bieten kann. D. h., sie sind Existenzgefährdungen ausgesetzt, auf die sie allein nur wenig Einfluss nehmen können

- Haben Sie selbst oder haben Sie in Ihrer Umgebung Menschen kennen gelernt, die von Arbeitslosigkeit bedroht waren oder arbeitslos sind?
- Überlegen Sie, welche Alternativen zu diesen Existenzgefährdungen zu entwickeln wären? Welche Gruppen/Bündnisse/Akteure könnten im Namen der Gerechtigkeit handeln?
- Was hat der geschilderte Fall mit Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz zu tun?

➢ ***Arbeitsvorschlag:***
Zum Abschluss dieses Kapitels könnten Sie ein „Mind-Map" zum Problem „Gerechtigkeit" anfertigen und darin Ihre eigenen Kenntnisse und die neuen Anregungen miteinander verbinden. (Vgl. im Kapitel „Lernen zu lernen" den Abschnitt zum „Mind-mapping" 4.6.3.3).

2.2 URTEILEN

Im zweiten Kapitel des Studienheftes werden die wichtigsten Grundelemente zu Gerechtigkeit, Gleichheit und ausgleichende Gerechtigkeit referiert. Wir gehen dabei von der Frage aus: „Was ist Gerechtigkeit?“ Ziel ist es, eine Basis für das eigene Urteilsvermögen, die eigene Urteilsfähigkeit zu entwickeln, die Voraussetzung ist für individuelles und kollektives Handeln.

Dabei ist eine ausführliche Darstellung der einzelnen Theorien und wissenschaftsorientierten Ansätze im Rahmen des Studienheftes nicht möglich. Es wird eine Übersicht und Orientierung zum Thema gegeben, von der wir hoffen, dass sie zur Weiterarbeit und Vertiefung anregt.

Im zweiten Abschnitt des Kapitels geht es um die herrschenden Gerechtigkeitskonzeptionen und um gesellschaftspolitische Debatten, die zur Zeit in Europa zum Tatbestand der „sozialen Gerechtigkeit“ geführt werden. Der Hintergrund dieser Debatte führt bis zum Beginn der griechischen Philosophie zurück und reicht bis in die Gegenwart.

Es kommen die zeitgenössischen Theoretiker Rawls und Walzer zu Wort. Bei Rawls und Walzer geht es nicht mehr nur um abstrakte Gerechtigkeitsprinzipien, sondern auch um Güter der verschiedensten Art und ihre Verteilung.

Ein Exkurs referiert Fragen von Recht und Unrecht, Gerechtigkeit, Entfremdung bei Karl Marx und Friedrich Engels, den wichtigsten Theoretikern des Sozialismus im 19. Jahrhundert.

Es folgt eine Darstellung, in der der Weg der Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der biblischen Geschichte vom Alten bis zum Neuen Testament nachgezeichnet wird. Die Gerechtigkeit versteht sich nicht nur als Zustand, sondern auch als permanente Zielsetzung, die jedem Einzelnen als Herausforderung aufgegeben ist.

Hier wir die Radikalität von Gerechtigkeit, im Sinne von Jesu nicht zur Debatte gestellt, sondern als Aufgabe gesehen. Alle biblischen Erzählungen sind Geschichten von Unterdrückung und Befreiung und einer gerechten Gesellschaft. Es geht immer um das Leiden der Anderen, um die Verantwortung für die Anderen. Dies bedeutet gleichzeitig notwendige Kritik an den herrschenden Verhältnissen und an den Herrschenden, die die Leiden der Massen verlängern und den Weltfrieden gefährden.

Was ist heute zu tun? Wie kommt jeder zu seiner Gerechtigkeit? Die Verteilungsfragen von Besitz und Herrschaft sind neu zu stellen. Gleich gewichtig geht es um die weitere Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft und um eine nach Sozialstaatsprinzipien gestaltete Weltpolitik. (Vgl. dazu auch die Studienhefte „Ökonomische Kompetenz“ und „Ökologische Kompetenz“).

Das Kapitel schließt ab mit einem Ausblick auf Thesen von Oskar Negt (Soziologe in Hannover), „Solidarität und Nächstenliebe“. Beides sind auch erweiterte Komponenten der Gerechtigkeitskompetenz.

2.2.1 Was ist Gerechtigkeit?

„Suum cuique!“, „Jedem das Seine!“, so urteilte der antike römische Rechtsgelehrte Ulpianus (170-228) und vorher schon die griechische antike Philosophie, allen voran Platon und Aristoteles. Gerechtigkeit ist dann gegeben, wenn man einem jedem erstattet, was ihm gebührt oder Gerechtigkeit sei die Tugend, durch die jeder das Seine tatsächlich erhält. Ein Prinzip, das Unparteilichkeit und Gerechtigkeit miteinander zu verknüpfen suchte.

Jeder Häftling, der in den Jahren 1937 bis 1945 dem Deportationszug entstieg und durch ein Tor das KZ Buchenwald betrat, musste lesen: „Jedem das Seine“. Die Gerechtigkeit der Nazi-Schergen brachte in Buchenwald 50.000 Häftlingen den Tod. In den Erinnerungen der überlebenden Opfer der Gräueltaten, die deutschen Firmen zur Sklavenarbeit dienten, findet sich immer wieder der Verweis auf diese „deutsche Gerechtigkeit“.

„Suum cuique!“ das suggeriert uns heute täglich und beinahe jeder Werbeslogan. Hier oft mit der Konnotation „und mir mehr“ oder „mir das meiste“. Jedes Kind kann den Slogan nachbeten, in dem zwei Männer sich gegenübersitzen und Fotos auf den Bistrotisch knallen: „Mein Haus, mein Auto, mein Boot“. Einer von beiden entpuppt sich schließlich als der gesellschaftliche Verlierer, weil er im Letzten nicht mithalten kann. Eben „Jedem das Seine!“, jedem nach seinem Verdienst und seinen Lebenschancen. Gerechtigkeit in Zeiten des Neoliberalismus.

Schon hier lässt sich ein erstes Fazit ziehen:

Wir meinen offenbar nicht alle dasselbe, wenn wir von Gerechtigkeit sprechen. Gerechtigkeit hat viele Facetten, ihre Theorien sind so plural wie die Werte ihrer Gesellschaft, und Gerechtigkeit hat etwas mit Geschichte und Kommunikation zu tun.

Ist also Gerechtigkeit etwas, das von allen gewollt sein muss, ist es ein Aushandlungsprozess oder gibt es so etwas wie ein universales, formales Gerechtigkeitsprinzip, das aber je in seiner Zeit einer neuen Auslegung bedarf?

Wer aber sind die Exegeten? „Früher war alles viel einfacher und besser“, diesem Ausspruch der Alten liegt sicher viel Weisheit zugrunde, war es jenseits des Wertepluralismus, in Zeiten moralischer Vorgaben und kirchlicher Rechtskodizes vermutlich leichter, auf ein für alle erstrebenswertes letztes Gutes zu rekurrieren. Doch diesem ist die Anerkennung aberkannt worden.

Natürlich gibt es in unserer Zeit die Menschenrechte als universales Prinzip der Gerechtigkeit, doch die Norm sagt nichts aus über den Egoismus, die Kultur etc. der gedachten Anwender oder über die Institutionen oder divergierende Rechtsnormen, die sie flankierend garantieren sollten. So gibt es also die Menschenrechte und dennoch wird in den Ländern der europäischen Aufklärung, aus denen sie hervorgingen, gefoltert und misshandelt, gibt es Armut und Frauen, die unterdrückt werden. Und es gibt offensichtlich noch immer zu wenige, die sich im Namen der Gerechtigkeit diesen Tendenzen widersetzen, entweder weil sie zu den Unterdrückten selbst gehören oder weil sie Nutznießer der ungerechten Verhältnisse sind.

> ➢ **Einen Auszug aus der Deklaration der Menschenrechte finden Sie unter 3.1.1**

Das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit verdient im Laufe der Erörterung näher betrachtet zu werden. Denn auch hier lassen sich genügend Beispiele der Vergangenheit und Gegenwart anführen, die zeigen, was legal ist muss noch lange nicht legitim sein.

Gehen wir noch einmal zu dem Fall Buchenwald zurück. Die Gesetze der Nazis erlaubten, alles zu verfolgen und zu vernichten, was sich ihrem faschistischen Gedankengut und Handeln widersetzte. Das rechtfertigte in ihren Augen die Vernichtung von Millionen Menschen, es war für ihren Rechtshorizont legal, soweit zum Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit fürs Erste.

2.2.2 Auf dem Markt der herrschenden Gerechtigkeitskonzeptionen

Im Folgenden soll es zunächst um die Ausgangspositionen der Gerechtigkeitstheorien im Allgemeinen gehen, sodann nimmt der Text Gerechtigkeitstheorien in den Blick, die derzeit auch den Hintergrund gesellschafts-politischer Debatten um die „Soziale Gerechtigkeit“ ausmachen.

2.2.2.1 Das Prinzip der formalen Gerechtigkeit

Gerechtigkeitstheorien, so sie denn ein normatives Kriterium für die Unterscheidung von Gerechtem und Ungerechtem zu benennen versuchen, setzen sich aus eben diesem *formalen Gerechtigkeitskriterium* und dessen inhaltlichen Konkretionen zusammen.

Nehmen wir beispielsweise die sogenannte „Goldene Regel“: „Was Du nicht willst, dass man Dir tue, das füg auch keinem anderen zu!“. Die Regel erwartet vom Anwender „lediglich“, dass er oder sie nicht gegen das Prinzip verstößt, Gleiche auch gleich zu behandeln und damit unparteilich zu handeln. Es darf also nicht sein, dass ich anderen Menschen Schaden zufüge und von allen anderen erwarte, dass sie mir immer so gewogen sind wie sich selbst. Hier wird also Egoismus zugunsten eines allgemeinen Wohlergehens als ungerecht angemahnt.

Übrigens gibt es diese Regel auch im Neuen Testament bei Lukas, dort lautet sie: „Was Ihr von anderen erwartet, das tut auch ihnen.“ (Lk 6,31) Allerdings radikalisiert und erweitert Lukas diese Regel, indem er fordert, dass man nicht nur die Gleichen auch gleich behandeln soll, sondern auch die, von denen man bisher nicht als Gleicher behandelt wurde. Dies alles unter den Stichworten von Feindesliebe und Barmherzigkeit. „Ihr aber sollt Eure Feinde lieben und sollt Gutes tun und leihen, auch wo Ihr nichts dafür erhoffen könnt. (...) Seid barmherzig, wie es auch Euer Vater ist!“ (Lk 6,35a;36)

Das Prinzip der formalen Gerechtigkeit sagt jedoch noch nichts über die Inhalte der jeweiligen Theorie aus. Es ist allenthalben eine Art „Verfahrensgerechtigkeit“, so universal formuliert, dass sie in jeder Situation zur Anwendung kommen kann. D.h. es bedarf weiterer notwendiger Bestimmungen, die diese Regel gemeinschaftstauglich machen, im Sin-

ne der Gestaltung einer gerechten Ordnung der Gesellschaft.

Eine der bedeutendesten Theorien der Gerechtigkeit geht auf den Philosophen *Aristoteles* (384 v. Chr. - 322 v. Chr.) zurück. Der antike griechische Philosoph und sein Prinzip formaler Gerechtigkeit dürften bis heute die für das ethische Denken des Abendlandes prägendste Wirkungsgeschichte gehabt haben. Noch vor ihm hatte der Philosoph *Platon* (427 v. Chr. - 347 v. Chr.) die Gerechtigkeit als *die* herausragendste Tugend und Charaktereigenschaft des Menschen gewürdigt. Und auf eben diesen Platon bezieht sich nun Aristoteles im fünften Buch seiner Schrift der *Nikomachischen Ethik*.

> *„So nennen wir denn in einem Sinne gerecht, was in der staatlichen Gemeinschaft die Glückseligkeit und ihre Teile hervorbringt und bewahrt“* (Aristoteles [2]1995, S. 205).

Gerechtigkeit ist hier klar auf die athenische Gemeinschaft bezogen. Das Gesetz dieser Gemeinschaft ist ausgerichtet an dem, was hier als „Glückseligkeit und deren Teile“ bezeichnet wird. Gerechtigkeit ist in diesem Fall also ein Zweifaches, das Gesetz dieser Gemeinschaft und die auf die Gemeinschaft gerichtete Gesinnung der Bewahrung und Erbringung des höchsten Gutes Glückseligkeit. Glückseligkeit ist für Aristoteles praktizierte Gerechtigkeit.

Im Grundsatz der formalen Gerechtigkeit des Aristoteles findet sich das universale Prinzip teleologischer (auf ein höchstes Gut gerichteter) Ethik. Der individuelle Antrieb, Egoismen, Ängste etc. wird hier noch ausgeblendet, es zählt die Pflicht, das für alle gemeinsame höchste Gut zu verwirklichen.

Die *Materie* dieses Formalprinzips ist also die Glückseligkeit, seine Ausformung findet das Prinzip schließlich in den bekannten drei Gerechtigkeitsformen: verteilende (distributive), ausgleichende (kommutative) und wiederherstellende (retributive) Gerechtigkeit.

Hat Aristoteles noch material-teleologisch* argumentiert, so findet sich bei *Immanuel Kant* (1724-1804) anstelle der Materie nur noch ein *abstraktes Prinzip*. Wenn Aufklärung, wie Kant es tat, als Ausgang des „Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ begriffen wird, konnte er dem Prinzip des antiken Philosophen schon deswegen nicht mehr folgen, weil er die Wahrheit im Menschen selbst finden musste und nicht mehr außerhalb seiner selbst angesiedelt wissen wollte.

Der Mensch, wie in der Aufklärung propagiert, ist ein von Geburt an freier und gleich allen anderen. Folglich liegt auch der letzte Grund ethischer Verpflichtung im Menschen selbst. Diese Prämissen haben Kant zur Formulierung seines *kategorischen (=unbedingten) Imperativs* geführt.

> *„Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (Kant [10]1989, S. 54).*

Gerecht ist also zu nennen, was diesem formalen Verfahrensgrundsatz entspricht.

> *„Der freie Wille als ‚guter Wille‘ äußert sich entscheidend bei den Gelegenheiten, wo andere Personen gerade nicht strategisch als Mittel, Bedingung und Zwangsumstand*

für die Durchsetzung der eigenen Ziele und Zwecke auskalkuliert und austariert, sondern als ‚Zwecke an sich selbst' (Kant) anerkannt werden" (Ritsert 1997, S. 56).

Die Schwachstelle im Kant'schen Konzept formaler Gerechtigkeit hat vor allem der Diskursethiker *Jürgen Habermas* in unserer Zeit angemerkt. Wie der Begriff „*Diskursethik*" schon anzeigt, wendet er sich gegen die Versubjektivierung im Ansatz Kants. Er bestreitet, dass Gerechtigkeit oder Fragen der Gerechtigkeit allein in die Innerlichkeit des Einzelnen verlegt sein können.

„In der Diskursethik* tritt an die Stelle des Kategorischen Imperativs das Verfahren der moralischen Argumentation. Sie stellt den Grundsatz (...) auf:[9]

dass nur diejenigen Normen Geltung beanspruchen dürfen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden könnten.

Zugleich wird der Kategorische Imperativ zu einem Universalisierungsgrundsatz (...) herabgestuft, der in praktischen Diskursen die Rolle einer Argumentationsregel übernimmt:

„Bei gültigen Normen müssen Ergebnisse und Nebenfolgen, die sich voraussichtlich aus einer allgemeinen Befolgung für die Befriedigung der Interessen eines jeden ergeben, von allen zwanglos akzeptiert werden können." (Habermas 1991, S. 12)

Mit dem formalen Gerechtigkeitsprinzip Kants setzt sich auch der us-amerikanische Vertreter des Politischen Liberalismus, *John Rawls,* auseinander. Sein Werk *„A Theory of Justice"* von 1971 hat die bestehende Debatte um die soziale Gerechtigkeit maßgeblich geprägt. Ähnlich wie den Diskursethiker Habermas leitet ihn die Frage, was das für alle Gerechte sein könne, d.h. es geht auch ihm um eine Theorie mit universalem Geltungsanspruch.

Er eröffnet sein Werk mit einem Gedankenexperiment. Alle Mitglieder einer Gesellschaft finden in einem Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens zusammen. Dieser Schleier soll vor allem ein unparteiisches Urteil der Bürger garantieren in den Dingen, die zur Verhandlung oder Regelung anstehen. Und weil eben niemand von ihnen weiß, welchen Platz er in der kommenden Ordnung einnimmt, werden sie bei den Entscheidungen durch den Schleier sowohl der Egozentrismen als auch der möglichen Machtverhältnisse enthoben.

Damit sei garantiert, dass hernach für alle die gleichen Rechtsnormen gelten und Ungleichheiten dennoch nicht mit dem Grundsatz der Chancengleichheit kollidieren müssen, denn auch die z.B. weniger Begabten haben ja unter dem Schleier des Nichtwissens geurteilt.

2.2.2.2 Partikulare Gerechtigkeitsprinzipien in der Debatte

Spannend und kontrovers wird die Debatte um Gerechtigkeit, wo die formalen Prinzipien den Testfall der Empirie aushalten müssen und sich an den realen gesellschaftlichen Bedingungen abarbeiten. *Hegel* hat seinerzeit aus eben diesem Grunde die Theorie Kants kritisiert. Partikulare Gerechtigkeitsprinzipien sind die jeweiligen Konkretionen des Formalprinzips einer Theorie der Gerechtigkeit.

Bei *Aristoteles* etwa wird die Ausrichtung am höchsten Gut der Glückseligkeit durch die o.g. genannten drei Kriterien geregelt. Eines der Kriterien ist bis heute und vielleicht gerade heute erneut in der

9 Die mit * bezeichneten Wörter werden im Glossar in Kapitel 6 genauer erklärt.

gesellschaftlichen und politischen Diskussion um Gerechtigkeit verblieben, das der Aneignungs- und Verteilungsgerechtigkeit (distributive Gerechtigkeit).

Es regelt die Knappheit der vorhandenen Güter, die Fragen von Maß, Reichtum und Armut und damit natürlich die (Über-)lebensbedingungen jedes Einzelnen in der Gesellschaft. Gerade dieses Kriterium ist daher auch verwoben mit den Fragen von Gleichheit und Ungleichheit, denn es ist immer auch eine Frage der Leistungsgerechtigkeit, die hier mitschwingt.

Mag die Frage nach der Güterverteilung oder des jeweiligen Besitzes noch mit dem Kriterium gerechter Verteilung zu regeln sein, so tritt mit der Frage nach dem Gegenwert von Arbeitskraft das ganze Problem um die Gleichheit zutage. Wie werden Lebensumstände, kulturelle Eigenheiten, historische und ökonomische Entwicklungen, physische und psychische Befindlichkeiten etc. in die Bewertung der Arbeitskraft einbezogen?

Hier gelangen viele Theorien sehr schnell an ihre Grenzen, denn wie soll gerecht verteilt werden, wenn der Ausgangspunkt der Verteilung bestehende Ungleichheit ist. Das Beispiel im Kapitel „Sehen“ kann dies hinreichend veranschaulichen.

Rawls und Walzer

Mit den Theorien von Rawls und Walzer liegen uns zwei Entwürfe vor, die eben jene Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit in unserer Zeit zu lösen versuchen.

Rawls versteht seine Theorie im Kontext eines modernen demokratischen Verfassungsstaates. Als Konsenstheorie* korrespondiert sie dem Wertepluralismus* einer solchen Gesellschaft, indem sie aus allem eine Art von moralischem Grundkonsens herausfiltert: das Prinzip der *Fairness*.

Daher stellt er zwei Grundregeln für die Verteilung auf, betreffend die Verteilung von *Grundgütern* (z.B. Selbstwertgefühl, Selbstachtung und Selbstvertrauen zu seinen Kompetenzen) und die von *Grundfreiheiten* (z.B. Willensfreiheit, Meinungsfreiheit etc.). Beide, die Grundgüter und die Grundfreiheiten, stellt er bewusst nicht in den freien Diskurs der Gemeinschaft, sondern setzt sie als Prämissen voraus.

Der Verteilung von *Grundfreiheiten* liegt folgender Grundsatz kommutativer Gerechtigkeit zugrunde:

> *„Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle verträglich ist“ (Rawls 1979, S. 81).*

Negativ formuliert meint der Satz: Niemand hat das Recht auf eine besondere Freiheit, die ihn damit von den anderen unterscheiden würde. (Egalitätsprinzip) Innerhalb des Systems der Grundfreiheiten bleibt jeder mit seiner Freiheit im Rahmen der Freiheiten der anderen. Konkurrenzen um die Grenzen der individuellen Freiheiten kann es nicht geben.

Der Verteilung von *Grundgütern* liegt folgender Grundsatz zugrunde, der mit sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten in der Gesellschaft rechnet (Differenzprinzip):

> *„Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, dass (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns*

Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen" (Ebd., S. 81).

Hier nun wird Chancengleichheit mit dem Prinzip des Güterausgleichs verbunden, so dass Gerechtigkeit wird, indem Ungleichheiten immer noch den größtmöglichen Vorteil derjenigen sichern, die in der Gesellschaft am wenigsten begünstigt sind. Also mag jemand mehr verdienen, weil er beispielsweise mit einer großen motorischen Begabung ausgestattet ist, doch soll sein Mehrverdienst immer noch mit dem größtmöglichen Verdienst desjenigen gekoppelt sein, der diese nicht besitzt. Also im besten Fall wird auch die Situation des weniger gut Ausgestatteten so verbessert, dass er seine mangelnde Begabung durch etwas auszugleichen lernt.

Bei Rawls treten beide Grundsätze miteinander in eine Art von Spannungsverhältnis, und eben diese Mischung macht für ihn erst die in der Praxis gerechte und plurale Gesellschaft aus.

Michael Walzer gibt in seinem Werk *Sphären der Gerechtigkeit* einen anderen Weg des Umgangs mit dem Pluralismusproblem unserer Gesellschaft vor. Schon aus diesem Grund geht es auch hier um das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit.

Zunächst einmal unterscheidet er sich von Rawls insofern, als er keine Prämisse in Bezug auf die verteilungsrelevanten Grundgüter formuliert. Nach seiner These ist es realitätsnäher anzunehmen, dass die Menge und Beschaffenheit der Grundgüter dem jeweiligen kulturellen Setting* der Gesellschaften entspricht und somit folglich variabel bleibt von Gesellschaft zu Gesellschaft und durch die Geschichte hindurch.

Folglich also geht es bei der Verteilung dieser Güter um die Annahme, gerecht ist, was jeweils als gerecht definiert wird. Unter dieser Annahme, dass es kein wirklich beherrschendes Gut in der Gesellschaft geben soll, entwickelt Walzer seine Sphären der Gerechtigkeit. Sphären sind eben jene Bereiche definierter Güter, die der Verteilung dieser Güter eine bestimmte Regel ihrer Verteilung geben. Wer immer von einem Gut zuviel besitzt – Macht ist übrigens auch ein solches Gut – und damit in die Relationen anderer Sphären einzugreifen in der Lage ist, produziert Herrschaftsverhältnisse. Dies nennt Walzer dann Ungerechtigkeit.

„Formal gesprochen bedeutet komplexe Gleichheit, dass die Position eines Bürgers in einer bestimmten Sphäre nicht unterhöhlt werden kann durch seine Stellung in einer anderen Sphäre oder hinsichtlich eines anderen Gutes" (Walzer 1992, S. 49).

Recht und Unrecht, Gerechtigkeit, Entfremdung – einige Aspekte bei Karl Marx und Friedrich Engels

Es gibt eine weitere Sichtweise, die schon seit Beginn der modernen Industrie in Deutschland bekannt ist, die Kritik von Marx und Engels am aufsteigenden Kapitalismus (der nach Oskar Negt erst heute seine volle Form erreicht hat wie Marx ihn damals beschrieb).

Die Erkenntnisse und Ergebnisse ihrer Kritik sind keineswegs überholt, denn nach wie vor beruhen die gesellschaftlichen Grundverhältnisse kapitalistischer Gesellschaften/Staaten auf dem Lohnarbeitsverhältnis, auf dem Konflikt von

Lohn und Leistung. Der Lohn ist für den Kapitalbesitzer bzw. seinen Beauftragten Kostenfaktor im Produktionszusammenhang, für die Lohnarbeiter Existenzmittel bzw. Existenzgrundlage (vgl. Studienheft Ökonomische Kompetenz).

Arbeiter und Angestellte sind zwar formal frei, ein Lohnarbeitsverhältnis einzugehen, für die Mehrheit besteht aber nach wie vor ein objektiver Zwang, unter Lohnarbeitsbedingungen zu arbeiten. Obwohl durch den Aufstieg der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung in den hoch industrialisierten Ländern des Westens Arbeitsschutzrechte durchgesetzt worden sind (Tarifregelungen, Arbeitszeitregelungen, Arbeitsschutz-Unfallverhütungen, zum Teil Mindestlöhne, Einschränkung von Nacht- und Sonntagsarbeit usw.), haben alle diese Regelungen das Grundverhältnis nicht aufgehoben, sondern nur reguliert. Die Verfügung über die Produktionsmittel und damit auch über die Arbeitsplätze ergibt das Direktionsrecht bzw. konstituiert Fremdbestimmung, Entfremdung*. Den Zuständen in den noch nicht hochindustrialisierten, hochtechnisierten Ländern ist noch im Besonderen nachzugehen.

Wir haben es mit Zuständen zu tun, die in Deutschland schon seit beinahe 200 Jahren kritisiert werden, aber nicht gelöst worden sind. Im Gegenteil: In den letzten 30 Jahren haben sich die Gegensätze zwischen Arbeit und Kapital, zwischen Arm und Reich erneut verschärft.

Stichworte zu dieser Entwicklung sind: Deregulierung der Sozialverhältnisse, Privatisierung von Gemeinschaftsvermögen (Staats-, Kommunal-, Gemeinschaftsbesitz), aber auch von Gemeinschaftsaufgaben: Bildung, Erziehung, Gesundheitssicherung (Existenzsicherung, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall – die einzig wirkliche soziale Verbesserung, die in West-Deutschland 1956 von den Gewerkschaften erkämpft wurde, ist ausgerechnet von einer sozialdemokratischen Regierung rückgängig gemacht worden).

Wir müssen festhalten: In den Staaten und Gesellschaften, in denen nach dem Zweiten Weltkrieg soziale Sicherheiten erreicht wurden (Sozialstaatsgebot), werden mit allen Mitteln im Wechselspiel von Wirtschaft und Politik und mit Unterstützung der Medien die erreichten sozialen Sicherungen abgebaut.

Viele Zeitgenossen sind erstaunt, dass dieser Prozess des Abbaus so widerstandslos erfolgt. Hier ist an die beiden ersten führenden Theoretiker der Arbeiterbewegung zu erinnern. Für sie war eindeutig, dass eine Befreiung aus den kapitalistisch bestimmten Verhältnissen nur durch ihre Aufhebung gelingt und zwar durch eine proletarische Revolution.

Warum dieser Rückblick? Erinnerung kann dazu beitragen, zu prüfen, was versäumt worden ist und wo unter neuen Bedingungen menschliche Verhältnisse erstritten werden müssen. Marx Leitziel war:

> *„Wir wollen eine Gesellschaft, in der die volle Entfaltung eines Jeden Voraussetzung für die Entwicklung Aller ist“ (Kommunistisches Manifest,)*

Es geht Marx um eine neue Gesellschaft, in deren Mittelpunkt der Mensch steht als menschliches Wesen, in der Herrschaft von Menschen über Menschen überwunden wird und Fremdbe-

stimmung und Ausbeutung aufgehoben sind.

Friedrich Engels schreibt in „Anti-Dühring“ zur Gleichheit:

„Die Vorstellung, dass alle Menschen als Menschen etwas Gemeinsames haben, und soweit dies Gemeinsam auch reicht, auch gleich sind, ist selbstverständlich uralt. Aber hiervon ganz verschieden ist die moderne Gleichheitsforderung: diese besteht vielmehr darin, aus jener gemeinschaftlichen Eigenart des Menschseins, jener Gleichheit der Menschen als Menschen, den gleichen Anspruch auf gleiche politische respektive soziale Geltung aller Menschen, oder doch wenigstens aller Bürger eines Staates, oder aller Mitglieder einer Gesellschaft abzuleiten. Bis aus jener ursprünglichen Vorstellung relativer Gleichheit die Folgerung auf Gleichberechtigung in Staat und Gesellschaft gezogen werden, bis sogar diese Folgerung als etwas Selbstverständliches erscheinen konnte, darüber mussten Jahrtausende vergehen und sind Jahrtausende vergangen“ (Engels 1962, S. 94/96).

Es bildeten sich im Westen Europas Nationalstaaten. Freiheit und Gleichheit wurden als Menschenrechte proklamiert.

„Wobei es für den spezifisch bürgerlichen Charakter dieser Menschenrechte bezeichnend ist, dass die amerikanische Verfassung, die erste, welche die Menschenrechte anerkennt, in demselben Atem die in Amerika bestehende Sklaverei der Farbigen bestätigt: die Klassenvorrechte werden geächtet, die Rassenvorrechte geheiligt“ (Ebd., S. 98).

„Indem das Bürgertum sich von den feudalen Fesseln befreit, zur ‚modernen Klasse übergeht’, tritt das Proletariat auf, es begleitet das Bürgertum von nun an als ‚unvermeidlicher Schatten’ (...) Es geht um die Abschaffung der Klassen, das ist die wirkliche proletarische Forderung nach Gleichheit“ (Ebd. S. 99).

Es geht im Prozess bei der Entwicklung des Kapitalismus, nach der Befreiung aus den feudalen Fesseln (Abschaffung der Leibeigenschaft), um die Konstituierung der Arbeiterklasse durch das Kapital als Klasse an sich. Obwohl in Deutschland dieser Prozess vor über 150 Jahren begann, ist der zweite, von der Arbeiterklasse zu leistende Prozess die Konstituierung der Arbeiterklasse als Klasse für sich, noch nicht abgeschlossen.

Die Entwicklung zu einer selbstbestimmten demokratischen Gesellschaft, in der die Fremdbestimmung und Ausbeutung aufgehoben ist, ist in keiner Weise abgeschlossen. Denn es geht nicht nur um das Erkennen der realen Machtverhältnisse, sondern auch um das Erkennen der „Entfremdung“, wie sie den kapitalistischen Verhältnissen der Warenproduktion inhärent sind. Hier sind ganze „Megamaschinen“ der Ideologieproduktion tätig.

Ernst Bloch schreibt dazu:

„Wie alt und neu ist der Ruf zu sich zu kommen, nicht mehr entmündigt, für fremde Zwecke gebraucht, also missbraucht zu sein. Als bloßes Mittel, tierisch für fremden Nutzen belastet in Kriege gegen seinesgleichen aufgestellt, für ganz und gar nicht seinesgleichen verreckend. (...) Die Hirten huldigen liebend gern der Macht (...). Den Armen, Ausgebeuteten, Unternommenen dagegen predigen sie Duldung, Geduld und gar keine Gewalt. An den Unterdrückern störte sie die Gewalt nicht. (...) Und zur Gewalt von oben trat ihre ideologische Draperie, die entsicherten Revolver mit Gott und Jubelweisen rechtfertigend. (...) Aber auch ohne so etwas und auch ohne die eigentlichen Schönfärbereien, die die Ideologien im häufigsten Sinn: als Apologetik der jeweils herrschenden Klasse ausmachen, also in der Spiegelei des reinen, allzu reinen Geistes enthält vor allem die spätkapitalistische Ideologie ein bisher undurchschaut gewesenes, erst durch Marx kenntlich gemachtes Stück der jeweiligen, der Klassenhaft bedingten, immer weiter gesteigerten Entfremdung des Menschen von sich selbst. Am sichtbarsten wurde eben diese in der monopolkapitalistischen Gesellschaft, als volle Zur-Ware-Werden aller Menschen und Dinge und als das falsche Bewusstsein, das hier am epatantesten Selbstentfremdung, Selbstverschleuderung an Fremdes, Abgeirrtes, Wesenloses brachte“ (Bloch 1969, S. 143).

2.2.3 Der andere Weg der biblischen Geschichten

Versuchen wir uns auf eine andere Weise zu nähern, über einen narrativen Zugang. Gerechtigkeit hat etwas mit Kommunikation zu tun, mit Erinnerung und Erzählung.

Eine Theorie der Gerechtigkeit für einen Eremiten in seiner Einsiedelei zu entwickeln, macht wenig Sinn, allenfalls könnte sie für den Kommunikationskontext Gott-Eremit dienen. Da es keinen zweiten Menschen neben oder mit ihm gibt, bliebe ihm nur die Frage, ob er ein gottgerechtes Leben führt.

Gerechtigkeit ist auch ein Urteilsprinzip. Ein Blick in die Dialoge des Neuen Testamentes genügt schon, um sich dies zu vergegenwärtigen. Jesus wird des öfteren gefragt wie denn zu handeln sei, damit Gerechtigkeit werde unter den Menschen. Die Kriterien, die an diesen Stellen genannt sind, sind Kriterien eines Handelns, das den zwischenmenschlichen Umgang und den Umgang mit Gott regelt. „Liebe Deinen Nächsten wie dich selbst!“ ist beispielsweise eine solche normative Grundannahme gerechten Handelns in der Bibel, es ist sogar neben dem Gebot der Gottesliebe die Grundannahme schlechthin.

Von diesen Imperativen, die handlungsleitend formuliert sind, gibt es in beiden Testamenten viele, wenige so fundamental wie dieses. Aber auch die 10 Gebote gehören zu diesen Kriterien biblischer Gerechtigkeit, wenngleich nicht in dieser kategorischen Form. Es sind durchaus andere Konkretionen der o.g. Grundannahmen denkbar.

Der Dekalog ist dem Bundesvolk des Sinai in seiner Zeit und zu seinem Heil gegeben worden. Der Auszug aus Ägypten, das bunt zusammen gewürfelte Exilsvolk, das sich als befreites Volk mit seinem Gott auf den Weg in eine neue Heimat macht, erhält Regeln. Diese Regeln ermöglichen ein Zusammenleben auf der Basis dieser Befreiungsgeschichte, sie garantieren Kommunikation in Freiheit und Liebe jenseits der Unterdrückung, jenseits der Sklaverei. Einige dieser Regeln erscheinen uns heute antiquiert, weil sie unserer Gesellschaftsform, unseren biografischen Kontexten nicht mehr entsprechen. Hier wäre nun eine Übersetzungsleistung gefordert, die analoge Regeln hervorbringen müsste. Die Menschenrechte etwa hätten so eine analoge Bedeutung.

Damit wird auch deutlich, dass Gerechtigkeit nie als Zustand, sondern immer als aufgegebenes Ziel verstanden werden muss. Gerechtigkeit ist jeder Gemeinschaft und den Einzelnen als Herausforderung aufgegeben.

Alle diese Imperative zeichnet aus, dass sie als unbedingte Forderungen formuliert sind. Es gibt in ihrem Deutungshorizont kein heute so oder morgen anders. Sie sind nicht in das Belieben des Einzelnen oder der Gemeinschaft gestellt, sondern beanspruchen ultimative Gültigkeit und ziehen, so im Fall des Dekaloges, der zugleich Rechtskodex ist, bei Übertretung Sanktionen nach sich. Die Übertretung würde das menschliche Zusammenleben in einer existentiell bedrohlichen Weise gefährden.

Dazu muss den Handelnden aber bewusst sein, dass sie gegen das Prinzip vermittels ihres Handelns oder Denkens verstoßen könnten.

Und schließlich würde niemand je an Gerechtigkeit gedacht haben, wenn es

keinen Bedarf für ein solches Handlungsfeld gegeben hätte. Was aber wird hier geregelt?

Da geht es um die Verteilung von Ressourcen, also wer darf auf welche Güter etc. welchen Anspruch erheben. Gerechtigkeit und Gleichheit stehen in einem bestimmten Verhältnis zueinander. Gleichheit kann als eine der Gerechtigkeit inhärente ethische Norm aufgefasst werden wie ein Prinzip, dessen Verfolgung erst zu einem weiteren Wert führt.

Dies lässt sich recht gut zeigen an der neutestamentarischen Geschichte von den Arbeitern im Weinberg. Hier erweist sich nämlich Gerechtigkeit als scheinbar irrationales Geschehen von Ungleichbehandlung trotz angenommener Gleichheit.

> Da ist ein Weinbergbesitzer, der seine Tagelöhner mit einem Dinar entlohnt. Winzerarbeit bei dieser Hitze ist eine ziemliche Plackerei und der Verdienst ist sicher nicht besonders hoch. Die Tagelöhner fangen bei Zeiten in der Frühe an zu arbeiten. Nun kommen aber auch noch Arbeiter zu späterer Stunde. Und als die Arbeiten für diesen Tag abgeschlossen sind passiert das Unfassbare, alle erhalten denselben Lohn von einem Dinar. Es entsteht ob der Ungerechtigkeit der Verteilung ein Tumult unter denen, die schon gleich am Morgen die Arbeit aufgenommen hatten. Warum auch sollten sie es hinnehmen, dass sie ihr Brot hart verdienen müssen, während die Faulenzer das gleiche Geld mit nach Hause nehmen?

Hier wurden einige also offenbar etwas „gleicher“ behandelt als die anderen, eine Gewerkschaft hat es damals noch nicht gegeben.

Im Kontext der jesuanischen Gerechtigkeit stellt sich der Sachverhalt jedoch anders dar. Jesus erzählt die Geschichte, um die in diesem Fall konkurrierenden Werte von Gleichheit, Würde und Verdienst miteinander ins (ge)rechte Verhältnis zu rücken. Er stellt sie in die Geschichte des Volkes Gottes auf der Suche nach dem Reich und der Gerechtigkeit Gottes.

Der Markt regelt nicht alles. Gerechtigkeit, die nur wenige im Blick hat und die, die im Leben zu spät kommen nicht, ist keine Gerechtigkeit im Sinne Jesu. Alle biblischen Erzählungen sind Geschichten von Unterdrückung und Befreiung und einer gerechteren Gesellschaft. Es sind Geschichten vom ungewissen Leben, das sich als in der Nachfolge für die Anderen versteht und damit zu einer Gewissheit für die Anderen wird, in einer Zeit, die in Spannung zu allen Gewissheiten steht.

Die Geschichten und die Erinnerung an sie durchbrechen das Prinzip der Gleichheit hin zu der Forderung, den Kleinsten, den Ärmsten und den Ausgelieferten zu dienen. Biblische Gesellschaftskritik bezieht ihre Klage nicht aus der Gültigkeit von Normen, sondern aus dem Spektrum der gemeinsamen, erinnerten Befreiungsgeschichte.

Wie im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg geht es nie nur um die Ausgewogenheit, die Herstellung von Gerechtigkeit im Diskurs. Die Frage von Gerechtigkeit scheint dem Diskurs geradezu entzogen zu sein. Denn in der Erinnerung des Leidens, das diese Geschichten uns entgegenbringen, wird die Frage nach Gerechtigkeit als Hineingerufensein in die Verantwortung laut.

Biblische Gerechtigkeit zielt auf die „memoria passionis“ (Johann B. Metz), auf die Erinnerung des Leidens der Anderen.

Gerechtigkeit wird nur möglich, wo ein Mitleiden an dem Leiden der Anderen noch möglich sein und werden kann und dies den Opfern eine Zukunft ermöglicht: die von Gott verheißene Zukunft. Insofern erst wird Mitleiden nicht zu einer sinnlosen Anerkennung von Leid, sondern verantwortete Tat, die zur Herrschaftskritik herausfordert. Die biblischen Prophetengeschichten sind das beste Beispiel dieser Konsequenz.

Das Prinzip Verantwortung im Mitleiden wird gerade so zum Fundament des Grundsatzes der Gleichheit. Prophetische Verantwortung, so die Geschichten, erweist sich in Widerständigkeit gegenüber den Herrschenden, in der Herstellung einer Gegenöffentlichkeit, also im Politischen.

Sie zeigt sich ferner in ihrer Unberechenbarkeit und Fremdheit, denn sie hebt bestehende Gewissheiten des Leidens an Vorgegebenheiten auf. Und: Diese Verantwortung hält Ungewissheiten aus, ist „Kontingenzbewältigungsverweigerung“* (Metz). Ein solcher Gesellschaftskritiker ist immer auch ein Heimatloser, doch in der Fremde nicht verlassen. Sein produktiver Umgang mit dem Verlust der Heimat ist das Mitleiden am Leid der Anderen.

2.2.4 Jedem seine Gerechtigkeit?

„Suum cuique!“, „Jedem seine Gerechtigkeit!“, diese Definition von Gerechtigkeit, vorgestellt am Beginn dieses Kapitels unter der Fragestellung „Was ist Gerechtigkeit?“, führt uns am Ende zu der Frage „Jedem seine Gerechtigkeit?“ Wird der Gerechtigkeitsbegriff, der als die Vorstellung einer Verteilungsgerechtigkeit entwickelt wurde und das Zeitalter der Industrialisierung durchzog, am Anfang des 21. Jahrhunderts politisch in eine Beliebigkeit überführt?

> *„Geld regiert die Welt, und zwar in einem Ausmaß, das sich der Urheber des Wortes, Pubilius Syrus, aus dem ersten Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung, niemals hätte vorstellen können. Geld ist eine soziale Beziehung zwischen denen, die es haben und denjenigen, die es benötigen, zwischen Geldvermögensbesitzern und Kapitaleigentümern einerseits und Schuldnern andererseits. (....) Eric Hobsbawm hatte Recht, als er das ´kurze 20. Jahrhundert´ als ein Jahrhundert des Wachstums bezeichnete und das 21. Jahrhundert als ‚Jahrhundert der Verteilung’ voraussah. Er hatte damit freilich nicht eine so schamlose Umverteilung von unten nach oben gemeint, wie sie derzeit überall in der Welt erzwungen wird“* (Altvater 2002).

Auf der einen Seite herrscht eine für demokratische Gesellschaften beschämende Armut auf der anderen Seite ein unverschämter Reichtum. Die Verteilung des Geldes korrespondiert mit der Verteilung von Lebenschancen.

Die Steuerung der sozialen Beziehung, von der Altvater spricht, war lange Zeit als eine Kernfrage der sozialen Gerechtigkeit unumstritten. Der gesellschaftliche Konsens der deutschen Nachkriegsgesellschaft, der auf einen Ausgleich zwischen wirtschaftlich gut Gestellten und gesellschaftlich Benachteiligten mittels Steuerpolitik und einem sozialstaatlichen Instrumentarium bedacht war, ist von den politischen Eliten in Deutschland, aber auch in Europa insgesamt größtenteils ad acta gelegt. Der Sozialstaat ist zum Standortstaat geworden und wird hauptsächlich als ein Kostenfaktor gesehen, der in seinem

finanziellen Volumen gesenkt werden muss, um die Wirtschaft zu entlasten.

> ➢ **Hierzu können Sie den der Beitrag von Michael Vester unter 3.1.3 lesen.**

Die Opfer der gesellschaftlichen Krise, deren Kennzeichen die seit über einem viertel Jahrhundert herrschende Massenarbeitslosigkeit ist, werden zu Tätern, sprich Schmarotzern gestempelt. Gleichzeitig wird das bürgerschaftliche Engagement angepriesen, sozialstaatliche Leistungen sollen möglichst freiwillig und vor allem unendgeltlich geleistet werden. Augustinus sagt deutlich: „Ein Staat, dem die Gerechtigkeit fehlt, ist nichts anderes als eine große Räuberbande." Tatsächlich stellt sich aber die Frage, was unter Gerechtigkeit zu verstehen ist.

Beispiel Deutschland im Jahre 2004: Die deutsche Regierung hält die massiven Kürzungen der Sozialleistungen für gerecht. Die Opposition wehrt sich gegen ein angeblich veraltetes Verständnis von Verteilungsgerechtigkeit und forciert einen erweiterten Gerechtigkeitsbegriff, der eine Leistungsgerechtigkeit zwischen Bürger und Staat einschließt, sozusagen keine Leistung ohne Gegenleistung. Gleichzeitig meint sie, es sei gerecht, wenn alle Mitglieder der gesetzlichen Krankenversicherung den gleichen Beitrag zahlen.

Sprecher der deutschen Industrie finden eine mehrjährige Nullrunde bei den Renten gerecht, während gleichzeitig gescheiterte Manager mit Millionenabfindungen bedacht werden. Führende Politiker vertreten die Meinung, Solidarität entstünde nicht durch Umverteilung, sondern wenn sogenannte Leistungsträger gefördert und größere Differenzierungen zugelassen werden. Wenig wird innerhalb der politischen Klasse kritisiert, dass sich die Eliten selbst bereichern, während so manches gesprochene Ehrenwort nicht einen Pfifferling mehr wert ist. Die Parteien befinden sich im Wettlauf um eine Neudefinition des Gerechtigkeitsbegriffes, weil dieser nach ihren Worten an die Herausforderungen und an die Bedingungen der globalisierten Wirtschaft angepasst werden muss.

Allen gemeinsam ist die Betonung der Freiheit, Flexibilität und der Mobilität in der sogenannten globalisierten Welt. Das ist nicht verwunderlich, haben doch die Eliten allesamt die gleiche neoliberale Grundposition. Dies ist für die Christdemokraten in Deutschland deutlich an ihrer Politik während der Kohl-Ära abzulesen.

Für die Sozialdemokraten, die Ende der 1990er Jahre mehrheitlich in den Ländern der Europäischen Union Regierungsverantwortung hatten, entlarvt das sogenannte Schröder-Blair-Papier die Denk- und Politikrichtung: Es sollen zugleich mehr individuelle Eigenverantwortung und mehr Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft im Denken und Handeln der Menschen verankert werden, so dass die Gewichte verschoben werden zwischen dem, was der Wirtschaft angeblich zugemutet werden kann, und dem, was der Einzelne der Gemeinschaft schuldet.

Die grüne Partei in Deutschland lässt sich spätestens seit ihrer Machtbeteiligung in Regierungen auf Länder- und Bundesebene, aber auch schon vorher, stetig in den neoliberalen Sog hineinziehen.

> *„Die neoliberale Hegemonie hat in der Gesellschaft bisher allgemeinverbindliche Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen auf den Kopf gestellt. Galt früher der soziale Ausgleich zwischen den gesellschaftlichen Klassen und Schichten als erstrebenswertes Ziel staatlicher Politik, so steht heute den Siegertypen alles, den ‚Leistungsunfähigen' bzw. ‚-unwilligen' nach offizieller Lesart nichts mehr zu"* (Butterwegge/Hentges 2002, S. 98).

Die Begriffe Freiheit, Flexibilität und Mobilität haben in den Sonntagsreden der politischen Elite einen gleichen Klang, sind aber nichts anderes als leere Worthülsen. Die Linke der Sozialdemokratischen Partei kritisiert ihre Parteiführer, weil durch ihr Verhalten der Partei insgesamt die Gerechtigkeitskompetenz abgesprochen wird (Vgl. taz vom 24.9.2003).

In den politischen Debatten ist Gerechtigkeit zu einem diffusen Chamäleon-Begriff verkommen, obwohl durch die beharrliche Verwendung des Begriffes so getan wird, als gäbe es eine verbindliche Definition von Gerechtigkeit. Hengsbach und Möhring-Hesse verweisen mit Recht darauf das es diese Verbindlichkeit in der Definition nicht gibt (vgl. Hengsbach/Möhring-Hesse 2004, S. 7).

„Nach Jahrzehnten relativer Ruhe gewinnen in der Bundesrepublik Deutschland seit Mitte der 70er Jahre noch einmal zugespitzt: nach der staatlichen Einigung Verteilungskonflikte wieder an Schärfe – und dabei auch an ‚Tiefe'. In den verteilungspolitischen Auseinandersetzungen wird nämlich der frühere Verteilungskompromiss von vielen der beteiligten Kontrahenten aufgekündigt. Damit ist jene Grundlage eingebrochen, auf der sich die politischen Akteure zuvor im Streit um die Verteilung der Einkommen und Vermögen – bei aller Dynamik im Einzelnen – ‚treffen' und verständigen konnten. Ohne diese gemeinsame Grundlage stoßen nun die unterschiedlichen verteilungspolitischen Positionen aufeinander. Dabei treten einerseits die Unterschiede zwischen den sie legitimierenden Gerechtigkeitsvorstellungen deutlicher zu Tage; andererseits vervielfältigen sich diese Unterschiede durch die Erosion des Verteilungskompromisses. Denn dadurch, dass die etablierten Verteilungsstrukturen durch unterschiedliche Reformperspektiven in Frage gestellt werden, verliert auch deren hintergründige Ethik der Reichtumsverteilung an Geltung. So aber werden die politischen Akteure angehalten, eigene Gerechtigkeitsvorstellungen zu entwickeln und mit ihnen ihre verteilungspolitischen Positionen zu legitimieren" (Ebd., S. 42).

Allzu deutlich ist, dass es in den angedeuteten Debatten im wesentlichen um die Frage der Verteilung und der Verteilungsgerechtigkeit gehen muss, also wieder um die soziale Gerechtigkeit, quasi um die Wiederentdeckung der sozialen Frage.

2.2.5 Ausblick - Oskar Negt: Solidarität und Nächstenliebe

„Aber selbst wenn man annimmt, daß lebendige Arbeit die Substanz der Wertschöpfung und des Mehrwerts ist, gibt es nur unbefriedigende Lösungen der Gerechtigkeitsfrage, solange das Proportionale aus dem Quantum verausgabter Arbeitskraft begründet wird. Wirklich soziale Gerechtigkeit ist etwas anderes und wohl auch mehr als die Durchsetzung des Gleichheitsprinzips, nämlich eine Zielvorstellung, bei der die Differenzierung der Lebenslagen und der natürlichen Voraussetzungen der Menschen in den gesellschaftlichen Umwandlungsprozeß miteinbezogen werden“ (Negt 2001, S. 569f.).

Wenn Gerechtigkeit also eine *Zielvorstellung* im obigen Sinne ist, und dies dürften alle hier angeführten Theorien der Gerechtigkeit nachdrücklich gezeigt haben, dann bedarf es sowohl der kritischen Einsicht in diese Ziele als auch der Instrumente, die sie umzusetzen in der Lage wären und einer Kultur, die einen Raum böte, mit ihnen und für sie zu leben.

Gerechtigkeitskompetenz wäre demnach das Instrument, dem jedoch eine Einsicht in die Ziele vorausgehen muss. Der Erwerb von Gerechtigkeitskompetenz ist auf Lernorte solidarischen und politischen Handelns angewiesen.

Anregungen hierzu werden im folgenden Kapitel „Handeln“ und im Abschnitt 5.3 zur Weiterarbeit aufgezeigt.

2.3 HANDELN

Handeln zielt in diesem Kapitel auf gesellschaftspolitische Praxis, d.h. auf die Anwendung und Entfaltung von Gerechtigkeitskompetenz – in privaten und gesellschaftlichen Zusammenhängen, an verschiedenen Lernorten und Praxisfeldern. Es geht um die Verbindung von Theorie und Praxis, wobei auch die Bildungsarbeit als Auseinandersetzung mit Theorien und Ideologien ein Teil von Handeln ist.

Theorie und Praxis gehen nicht ohne weiteres ineinander auf. Aneignungs- und Vermittlungsphasen müssen reflektiert, der Kritik zugänglich werden, um so jeweils zu neuen Handlungsprozessen zu gelangen. Wobei zu beachten ist, dass Bildungs- und Lernarbeit kein Ersatz für Praxis ist, dass andererseits Praxis ohne Theorie leicht zum Selbstlauf, zur Routine wird. Im Kontext kritischer politischer Bildung ist ein wichtiges Ziel, demokratische Entwicklungen zu fördern.

Zu den vorgestellten Lernorten, die als gleichwertig anzusehen sind, können weitere wie fortschrittliche Jugend- und Studentenverbände, die Arbeitnehmerflügel der Volksparteien und progressive Teile der Wissenschaft hinzukommen.

Demokratisches Handeln kann auf nationaler und internationaler Ebene erfolgen. Zielsetzung ist immer, die Situation der bestehenden Gesellschaften zu analysieren und sie demokratisch zu verändern.

2.3.1 Gerechtigkeit, wie geht das?

Ein zentrales Lernziel zur Aneignung und Entfaltung von Gerechtigkeitskompetenz ist die Stärkung der Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber individuellen und kollektiven Enteignungserfahrungen sowie der Wahrnehmungsfähigkeit von Recht und Unrecht.

> *„In dem Maße (...), wie die Menschen von den selbstproduzierten Produkten als bloße Anhängsel mitgeschleift werden, ist es eine Frage der Lebenserhaltung, auch die Enteignungserfahrungen zum Gegenstand des Lernens zu machen. Die Kompetenz, die Aufmerksamkeit für Erfahrungen des Unrechts und der Enteignung zu schärfen, für Enteignungserfahrungen ein politisches Bewußtsein zu entwickeln, ist von wachsender Bedeutung“* (Negt, 1986, S. 55).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine Grundlage der gegenwärtigen „Erosionskrise“ (Negt), die tief bis in die menschlichen Beziehungen eindringt, das ist, was Negt als „zweite Realität“ bezeichnet. Damit ist gemeint, dass ein wachsender Anteil der Bevölkerung grundsätzlich nicht mehr in der Lage ist und in Zukunft immer weniger sein wird, den Lebensunterhalt durch gesellschaftlich anerkannte Formen der Arbeit zu sichern.

Angesichts geringer Eindeutigkeit des Begriffs „Gerechtigkeit“ und des diffusen Zustandes des Begriffs „soziale Gerechtigkeit“ sowie der Aufforderung, politische Akteure müssten selbst Gerechtigkeitsvorstellungen entwickeln, stellt sich

die Frage, wie Handlungsdimensionen zur Gerechtigkeitskompetenz zu entwickeln sind.

Wie ist also gerechtes Handeln in einer Lernkonzeption der Gerechtigkeitskompetenz zu verorten? Wie ist die Wahrnehmungsfähigkeit und das Urteilsvermögen zur Unterscheidung von Recht und Unrecht zu fördern? Wie ist die Kompetenz zur Schärfung der Wahrnehmung von Unrecht zu realisieren? Wie ist für Enteignungserfahrungen ein politisches Bewusstsein zu entwickeln?

> ➢ **Im Zusammenhang dieser Fragestellungen können Sie auch Ihre eigenen Überlegungen aus Kapitel 2.1 und 2.2 mit einbeziehen.**

2.3.2 Lernorte der Gerechtigkeitskompetenz

Gerechtigkeitsvorstellungen können sich weder in kurzatmigen tagespolitischen Debatten, noch in distanzierten philosophischen Abhandlungen entfalten, die von konkreten Gegenständen entfernt sind. Die Entwicklung einer diskursiven moralischen Kompetenz, die die Frage der sozialen Gerechtigkeit reflektiert, orientiert sich an konkreten Gegenständen, also Inhalten und Lernorten, die wiederum miteinander korrespondieren.

Die Förderung von Gerechtigkeitskompetenz ist Teil von politischen Lernprozessen, die in Praxis- und Kommunikationszusammenhängen stehen. Die Handlungsdimension der Gerechtigkeitskompetenz zielt auf die Lernorte, in denen sich Gerechtigkeitskompetenz entwickeln kann.

Zu verweisen ist hier auf einen Ansatz der politischen Bildung, der durchaus auch für andere Schlüsselkompetenzen bedeutend ist. Ein Ansatz der sich als spezifische Praxis des politischen Lernens, als Teil sozialer Bewegungen begreift. Eder verweist darauf, dass soziale Bewegungen Träger eines Prozesses kommunikativer Macht sind. Soziale Bewegungen sind:

> *„(...) ein soziales Feld sich selbst steuernder kommunikativer Auseinandersetzungen“* (Eder 1995, S. 267).

In einer Situation, die u. a. durch die Pluralität sozialer Konflikte gekennzeichnet ist, ist von einer Vielfalt sozialer Bewegungen auszugehen. In der derzeitigen historischen Phase gibt es keine soziale Bewegung mehr, die sich sozusagen als historischer Akteur inhaltlich federführend und kulturell stilbildend als Träger und Initiator gesellschaftlicher Lernprozesse hervortut bzw. sichtbar ist. Gesellschaftliche Lernprozesse sind

> *„heute verwiesen auf die Herstellung und Reproduktion eines offenen, inhaltlich situativen Kommunikationszusammenhangs zwischen verschiedenen Akteuren einschließlich der Massenmedien“* (Jansen 1996, S. 46).

> ➢ **Wo stehen Sie selbst?**
>
> ➢ **Wie können Sie Ihre Interessen vertreten? Oder werden Ihre Interessen bereits von den Parteien vertreten?**

2.3.2.1 Gewerkschaften und soziale Bewegungen

Lernorte, die für die Entwicklung von Gerechtigkeitskompetenz bedeutend sein können, sind Gewerkschaften, einschließlich gewerkschaftlicher Diskussionszusammenhänge in Betrieben, Sozialverbände, Bürgerinitiativen und Nichtregierungsorganisationen einschließlich ihrer Netzwerke, es sind auch Stadtteilinitiativen, Zusammenschlüsse von Frauen, Erwerbsarbeitslosen und anderer Interessengruppen, die sich aufgrund spezifischer Betroffenheiten zusammenschließen.

Um tatsächlich kommunikative Macht zu entwickeln, vor allem in einer Situation ökonomischer Macht und Deutungshoheit der Massenmedien, reichen allerdings Lernprozesse einzelner sozialer Bewegungen, Initiativen und Interessengruppen nicht aus. Dazu ist ein Interaktions- und Koordinationszusammenhang verschiedener kollektiver Akteure notwendig (kritische Wissenschaft, Schulen und Hochschulen, Weiterbildung/Erwachsenenbildung; Jugendverbände, der kritische Teil der Konfessionen).

Es sollten nachhaltige Koalitionen gebildet werden. Zum Beispiel ist für Menschen, neben dem Betrieb als Erfahrungsfeld, zunehmend das Wohnviertel bedeutend geworden, in dem vielfach soziale Konflikte zu bewältigen sind. Die Gewerkschaften haben sich aus diesem Handlungsfeld in zeitlich langen historischen Phasen zurückgezogen, so dass sie heute überfordert sind, das Wohnviertel als ein „zweites Organisationszentrum“ (Negt) zurück zu gewinnen. Es ist Negt zuzustimmen, wenn er mit Blick auf gewerkschaftliches Handeln ausführt,

> *„die Verantwortungsbereitschaft für das Ganze der Gesellschaft ist daher nicht eine Marotte, auf die man notfalls auch verzichten kann, sondern ein unabdingbares Moment des Kampfes um Anerkennung und würdige Lebensbedingungen. Will man das kulturelle und politische Mandat der Gewerkschaften ausweiten, (...) muß das Organisationsfeld außerbetrieblicher Lebensverhältnisse, die immer stärker einer sekundären Ausbeutung der Menschen unterliegen, intensiviert werden“ (Negt 2001, S. 573).*

Um dieses zu bewerkstelligen, müssen Gewerkschaften zu Koalitionen bereit sein mit Bürgerinitiativen, Stadtteilkonferenzen und Stadtteilinitiativen, die sich vor Ort mit den Ausbeutungsverhältnissen befassen. Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf den ureigensten Begründungszusammenhang der neoliberalen Doktrin, der Globalisierungsvorstellung und der in diesem Zusammenhang stehenden Politik.

> *„In Europa kamen die wichtigsten Anstöße für eine breite Bewegung gegen die Globalisierungspolitik aus Frankreich. Pierre Bourdieu initiierte jene als ‚Raisons d´Agir’ zumindest im Bereich von Wissenschaft und Gewerkschaften bekannte Aktion, und in deren Folge bildete sich (Gründungsdatum: 3. Juli 1998) eine inzwischen relativ ausgereifte Bewegung namens ‚ATTAC’, die direkt gegen die Über-Liberalisierung und die Globalisierungspolitik Front macht“ (Zinn 2002, S. 45).*

Bourdieu hatte drei gesellschaftliche Sektoren im Blick, die koalieren müssten, um in einer europäischen Bewegung effektiv zu sein, Schlagkraft zu entwickeln und kommunikative Macht zu erreichen: die Gewerkschaften, soziale Bewegungen und Teile der Wissen-

schaft. (Vgl. Bourdieu 2001). Im Sog der Dynamik dieser Bewegung sind in kürzester Zeit Berührungsängste zwischen den genannten Akteuren abgebaut worden und haben sich in lokalen, regionalen und in europäischen Sozialforen, sowie im Weltsozialforum neue Protestformen gegen die Globalisierungspolitik und die neoliberale Doktrin entwickelt. Was die Bewegung ATTAC betrifft, so haben sich mittlerweile in ca. 30 Ländern nationale ATTAC-Strukturen gebildet. Das Motto der Bewegung lautet: „Eine andere Welt ist möglich!“

Die Hauptmerkmale sind Internationalismus und Pluralismus sowie Basis- und Bewegungsorientierung. Eine Zentrale, wie z.B. bei Greenpeace gibt es nicht. Die Beziehungen der einzelnen nationalen ATTAC-Bewegungen untereinander funktionieren netzwerkförmig. Das Fundament bildet die lokale bewegungsorientierte Basis.

Es ist unbedeutend ob sich jemand als Christ, Humanist, Marxist oder Verfechter der Menschenrechte in der Bewegung engagiert. Das heißt aber nicht Beliebigkeit. Es gibt einen Grundkonsens, wonach die neoliberale Globalisierung anhand der Kriterien Demokratie, soziale Gerechtigkeit und ökologische Vertretbarkeit abgelehnt wird. In diesem Korridor haben unterschiedliche Positionen ihren Platz. Die globalisierungskritische Bewegung, um eine allgemeine Bezeichnung zu wählen, ist aktuell ein bedeutender Lernort für Menschen zur Entwicklung von Gerechtigkeitskompetenz. Sie ist momentan die einzige medial erkennbare soziale Bewegung, die dabei die Frage der internationalen Gerechtigkeit aufwirft.

> ➢ **Zur Entwicklung des Weltsozial–forums, seinen Zielen und dem weltweiten Einfluss, den seine Initiatorinnen und Initiatoren mittlerweile in verschieden sozialen und ökologischen Bewegungen haben, können Sie auch die entsprechenden Kapitel der Studienhefte „Ökonomische Kompetenz“ und „Ökologische Kompetenz“ nachlesen.**

2.3.2.2 Lernort Betrieb

Sowohl in den Betrieben der unmittelbaren Produktion von Waren und Produkten aller Art, als auch zunehmend im Dienstleistungssektor, ist der Betrieb – und hier besonders die Großbetriebe – nach wie vor einer der bedeutendsten Lernorte und Brennpunkte gesellschaftspolitischer Interaktionen, an dem auch Gerechtigkeitskompetenz entfaltet werden kann.

Die zunehmende Relevanz des Dienstleistungssektors ist bedingt durch den „Siegeszug“ der Automation und in den letzten zwanzig Jahren der neuen Technologien mit der Folge einer Verdichtung der Arbeitsabläufe und der Durchsetzung neuer Organisationsmethoden, die immer mehr lebendige Arbeitskraft freisetzen.

Im betrieblichen Alltag kommen nach wie vor die kapitalistischen Besitz- und Machtverhältnisse zum Ausdruck – trotz vorhandener Arbeiterschutzgesetze – und stoßen auf die sozialen und materiellen Existenzinteressen der abhängig Beschäftigten. In den Betrieben finden täglich „Enteignungen“ statt. Nicht nur durch die Leistung von unbezahlter Mehrarbeit, sondern auch durch das Direktionsrecht wird „Fremdbestimmung“ ausgeübt. Die Arbeitnehmer

können nicht mitbestimmen, was produziert wird, und von dem Gewinn des Kapitals sind sie ausgeschlossen. Hinzu kommt: es gibt keine dauerhafte Arbeitsplatzsicherheit. Es finden deshalb permanente oder zeitlich begrenzte Konflikte um Lohn und Leistung statt.

Betriebe/Unternehmen gelten in den westlichen Staaten als „Privatinstitutionen“ auf der Grundlage des privaten Besitzes an den Produktionsmitteln und der daraus resultierenden Verfügung über die Arbeitsplätze. Aus diesem gesellschaftlichen/sozialen Tatbestand folgt, dass Betriebe/Unternehmen für das jeweilige Gemeinwesen mehr sind als „Privatinstitutionen“ in der Verfügung von mehr oder weniger bekannten „Privatbesitzern“ und ihren Managern.

- **Überlegen Sie, ob die „private“ Verfügung über das Großkapital noch zeitgemäß ist, und ob nicht Arbeitnehmer, Kommunen, öffentliche Delegierte beteiligt werden können.**
- **Das Stichwort zu diesem Thema ist seit der Durchsetzung der großen Industrie und der kapitalistisch bestimmten Weltwirtschaft „industrielle Demokratie“. Überlegen Sie, ob im vereinten Europa diese Frage neu auf die Tagesordnung gehört.**

In den Betrieben kommt aber nicht nur das Grundverhältnis des Gegensatzes von Kapital und Arbeit zum Ausdruck, sondern es ist andererseits der Ort, an dem jenseits des Gegensatzes zum Management und innerhalb der Differenzierungen der Arbeiter- und Angestelltengruppen täglich Kooperation und Solidarität erfahren wird.

Denn ohne die Belegschaftskooperation findet körperliche und geistige Arbeit nicht zusammen, können arbeitsteilige Arbeitsformen nicht zusammengefügt werden.

- **Es stellt sich täglich neu die Frage: Sind die Bedingungen, unter denen die abhängig Beschäftigten ihre Arbeitskraft einbringen, gerecht und ist es möglich, auch in der Wirtschaft demokratische Verhältnisse durch zu setzen?**

Wir haben es im Lernort Betrieb mit mehreren Interaktions- bzw. Beziehungsebenen zu tun:

- Dem gesellschaftspolitischen Grundverhältnis des Gegensatzes von Kapital und Arbeit.: Vorrang des Kapitals vor der Arbeit. Nach Meinung des polnischen katholischen Papstes Johannes Paul II muss dieses Verhältnis umgekehrt werden: Vorrang der Arbeit vor dem Kapital.
- Die Organisation, der Ablauf der Arbeit: Hier müssen die Arbeiter und Angestellten besonders darauf achten, dass ihre Arbeitskraft/ihr Arbeitsvermögen während ihres Arbeitslebens ausreicht, nicht vorzeitig aufgebraucht wird und ihre Qualifikationen entsprechend der technologischen Entwicklung gesichert werden.
- Mit den Beziehungen der Arbeiter und Angestellten untereinander: kommt hier die Gerechtigkeitskompetenz und Solidarität zum Tragen, oder herrscht Konkurrenz?

Es stellt sich die Frage, wer die Interessen der Belegschaften organisiert, wer das „ursprüngliche“ Mitbestimmungsstreben der Arbeiter und Angestellten zum Ausdruck bringt? Vertrauensleute,

aktive Gewerkschaften, Betriebsräte, bewusste Belegschaften selbst. Sie alle tragen die Verantwortung für die Entfaltung von Gerechtigkeitskompetenz im Zusammenhang mit den übrigen kritischen Kompetenzen.

- **Überlegen Sie, welche Beteiligungsmöglichkeiten in Ihrem Betrieb/an Ihrem Arbeitsplatz gegeben sind, und wie Sie selbst an der Gestaltung der Arbeitsplätze beteiligen können.**
- **Gibt es in Ihrem Betrieb eine Interessenvertretung, wie könnte sie organisiert werden?**

2.3.2.3 Lernort Familie

Ein besonderer Lernort, der genannt werden muss als ein Ort, wo Enteignungserfahrungen gemacht werden können, aber auch Solidaritätserfahrungen und wo sich Gerechtigkeitskompetenz bildet, ein Ort der prägend ist für die Ausbildung der Fähigkeit, Gerechtigkeitsvorstellungen entwickeln zu können, ist die Familie. In einer entwicklungspsychologischen Argumentation werden in der Familie bereits in der Kindheit entscheidende Fähigkeiten entwickelt, zwischen Recht und Unrecht entscheiden zu können. Die Entwicklungspsychologie verfolgt in ihren theoretischen Erklärungsmustern durchaus divergierende Ansätze über die Entwicklung und Herausbildung des moralischen Urteils und moralischen Handelns. Dabei geht es um die Beantwortung der Fragen: Wie und wodurch bildet sich in der Entwicklung des Kindes das moralische Urteil und das Handeln und wie kann dies gefördert werden?

Die wissenschaftliche Forschung in diesem Feld bezieht sich größtenteils auf die Arbeiten von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Forschungsbeiträge liefern das „Zentrum für Gerechtigkeitsforschung an der Universität Potsdam“ sowie die Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“, die 1980 von Leo Montada an der Universität Trier gegründet wurde.

Die kognitiven Entwicklungstheorien gehen von der Annahme eines komplexen Wechselverhältnisses zwischen Anregungen durch die Umwelt eines Kindes und kindlicher Verarbeitungsstrategien aus. Das Kind ist dabei nicht nur passiver Rezipient, sondern strukturiert seine Umwelt je nach Reifezustand seiner kognitiven Entwicklung aktiv mit. Die Entwicklungslogik von Denkstrukturen kann durch

Umwelteinflüsse, wie soziale und kulturelle Faktoren beschleunigt oder verlangsamt werden, ihre eigentliche Natur aber nicht.

Die kognitive Entwicklungstheorie ist optimistisch, indem sie nicht davon ausgeht, dass „der Mensch gut ist“, aber im Laufe seiner kognitiv-moralischen Entwicklung „gut wird“. Allerdings ist hierbei auch die moralische Atmosphäre, das moralische Klima, eine notwendige Bedingung. Entscheidend ist, dass die sozialen Lernumwelten so gestaltet sind, dass sie Gelegenheiten für Interaktionserfahrungen bieten. In der Familie wie in der Schule muss ein emotionales „warmes“ Klima vorhanden sein, welches im wechselseitigen Respekt aller Beteiligten füreinander mit Offenheit und Empathie in einem argumentativen Stil Denken und Handeln anregt.

2.3.2.4 „Gutes wird belohnt, Schlechtes bestraft“

1965 wurde von dem amerikanischen Sozialpsychologen Melvin Lerner die Theorie des Gerechte-Welt-Glaubens entwickelt, die großen Anklang in der Sozialpsychologie und Entwicklungspsychologie gefunden hat.

Demnach haben die Menschen ein tiefverwurzeltes Bedürfnis, an eine gerechte Welt zu glauben. Die Überzeugung, jeder bekommt, was er verdient und verdient, was er bekommt, wird nach Lerner schon früh im Sozialisationsprozess herausgebildet und stellt zumindest im christlich-jüdisch geprägten westlichen Kulturkreis ein typisches Muster dar.

Die Welt der Märchen, Mythen, Medien, Sprichwörter ist durchdrungen von dem Thema, dass Gutes belohnt und Schlechtes bestraft wird. Der Gerechtigkeitsglaube scheint lebensnotwendig zu sein, er wird selbst dann aufrechterhalten, wenn Menschen in ihrem Alltag mit Ungerechtigkeiten konfrontiert werden. Denn nur in einer gerechten Welt können Menschen langfristig zielgerichteten Aktivitäten nachgehen, Vertrauen in andere Menschen und gesellschaftliche Instanzen aufbauen und die Ereignisse des Lebens mit Sinn und Bedeutung versehen (vgl. Lerner 1975, S. 1-19).

Müsste man ständig mit dem Hereinbrechen ungerechter gesellschaftlicher Verhältnisse rechnen, dann hätten viele zukunftsgerichtete Handlungen keinen Sinn, dann wäre es plausibler Zeit und Energie, in die Befriedigung aktueller Bedürfnisse zu investieren, so wird argumentiert.

- **Ist diese These in der gesellschaftlichen Realität zu beobachten?**
- **Wie dominant ist die Erfahrung von Ungerechtigkeit heute?**
- **Kann es sein, dass diese Entwicklung zu einem „Gerechtigkeitsunglauben“ führt?**

2.3.3 Lerngegenstände und Inhalte

Nachdem mögliche Handlungsdimensionen zur Gerechtigkeitskompetenz und einige Lernorte aufgezeigt wurden, sollen im folgenden Inhalte benannt werden.

Gerechtigkeitskompetenz entwickelt sich in Lernprozessen, die die Gestaltung von Beziehungen in sozialen Gruppen und auch die Gestaltung des Gemeinwesens zum Ziel haben.

Letzteres findet in sozialen Bewegungen statt. Sie fördern eine Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht; sie sensibilisieren für Enteignungserfahrungen, die besprochen und reflektiert werden; es werden Gerechtigkeitsvorstellungen entwickelt.

Gegenstände des Lernens sind in dieser Perspektive das Aufarbeiten von individuellen Konflikterfahrungen im gesellschaftlichen Kontext, das Herstellen von Kontakten und Beziehungen zwischen den verschiedenen Beteiligten; das Aneignen von Sachkenntnis zur Bearbeitung konkreter Probleme; das miteinander Sprechen von Menschen verschiedener Prägungen und Herkünfte über Gefühle, ethische Urteile und Interessen.

Wesentlich ist in diesen Lernprozessen, dass Phantasie entfaltet wird. In welcher Gesellschaft wollen wir leben, damit die Gerechtigkeitsfrage mit konkreten Positionsbestimmungen verknüpft werden kann.

> *„Soll es eine Konkurrenzgesellschaft sein, die Leistungsdruck und Arbeitshetze weiter erhöht, Erwerbslose, Alte und Behinderte ausgrenzt sowie Egoismus, Durchsetzungsfähigkeit und Rücksichtslosigkeit eher honoriert, sich jedoch gleichzeitig über den Verfall von Sitte, Anstand und Moral wundert, oder eine soziale Bürgergesellschaft, die Kooperation statt Konkurrenzverhalten, Mitmenschlichkeit und Toleranz statt Gleichgültigkeit und Elitebewußtsein fördert?“* (Butterwegge 2002, S. 100).

In diesem Sinne ist das Handeln im Rahmen der Gerechtigkeitskompetenz auch als Widerstandslernen zu verstehen. Lernen beginnt im Alltag von Menschen. Sie setzen sich kritisch mit der eigenen Lebenssituation auseinander, analysieren gesellschaftliche und politische Trends, entwickeln eine Verständnis für Macht- und Herrschaftsstrukturen, formulieren und organisieren Protest.

Damit wird deutlich, dass die Handlungsdimension der Gerechtigkeitskompetenz in erster Linie in konkreten politischen Lernprozessen zu verorten ist.

2.3.4 Rolle der Institutionen in der politischen Bildung

Die organisierte und institutionalisierte politische Bildung in Bildungszentren, Akademien, Volkshochschulen, Bildungswerken etc. hat, wenn sie eine Funktion im Kontext der Gerechtigkeitskompetenz übernehmen will, die Rolle politische Lernprozesse zu flankieren, zu initiieren, reflektieren, qualifizieren, zu vernetzen etc., sie muss sich mit den spezifischen Aufgaben in ihrer Funktion als Teil der sozialen Bewegungen verstehen.

> Organisierte „politische Bildung muss sich heute als ein ‚Knotenpunkt’ anbieten, um den und von dem aus Vernetzungen von sozialen Initiativen, Verbänden, isolierten Akteuren etc. gefördert, entwickelt und stabilisiert werden. Die professionellen Kenntnisse sowie die zur Verfügung stehende Infrastruktur bieten enorme Handlungsspielräume für die Moderation und Operationalisierung der Vernetzungsprozesse. (...) Politische Bildung hat ein Ort demokratischer Öffentlichkeit zu sein. Dabei bietet die funktionale Machtlosigkeit und relative Machtdistanz politischer Bildung (insofern sie nicht zu stark partei- und organisationspolitisch instrumentalisiert ist) interessante Freiräume, Dialoge zu ermöglichen, grundsätzlich-kritische Positionen einzunehmen und das Verhältnis von Politik und Ethik hautnah zur Sprache zu bringen“ (Jansen 1996, S. 47).

Die Professionalität der Bildungsinstitutionen, etwa ihre methodische Kompetenz, muss im Rahmen dieser Aufgabenstellungen nutzbar gemacht werden. Für politisches Lernen gilt, dass Inhalt und Methoden miteinander korrespondieren müssen, sozusagen aufeinander bezogen sind. Insofern sind Zukunftswerkstätten, Planungszellen, „Community Organizing“, Szenario Technik, die „Open-space-Technology“ etc. ein bedeutsames Handwerkszeug für politisches Lernen außerhalb und innerhalb von Bildungseinrichtungen (vgl. z. B. Stiftung Mitarbeit 1998). Diese Methoden haben im Besonderen die Bedeutung, in den beschriebenen Lernprozessen mit den beteiligten Menschen ein-

zeln und im Kollektiv kreatives Potential zu entfalten (vgl. z.B. Sikora 2001).

2.3.5 Rolle der Theaterpädagogik in der politischen Bildung

Eine besonders erwähnenswerte Methode für politisches Lernen ist die Theaterpädagogik und hier im besonderen die methodischen Ansätze des Brasilianers Augusto Boal, die er als „Theater der Unterdrückten“ entwickelt hat (vgl. Boal 1989).

Entscheidend ist, dass Gerechtigkeitskompetenz sich an Lernorten und Lerngegenständen entfalten kann, die den Charakter der Selbstorganisation erfüllen und autonom sind von staatlicher Bevormundung.

Wir sind jedoch der Meinung, dass in demokratischen Gesellschaften die Frage der Bürgerbeteiligung durchaus seine Berechtigung hat.

> *„Die Diskussion um Bürgerbeteiligung führt in der Regel zu polarisierenden Standpunkten über das Grundsatzproblem des Verhältnisses vom staatlichem Handeln zu privaten (freien) Aktivitäten“* (Forum der Arbeit 1999, S. 3).

Gerade in Zeiten der Kostenreduzierung bei staatlichen Aufgaben wird gerne auf die Ressource Bürgerengagement zurückgegriffen, wie oben angedeutet wurde. In Bürgerbeteiligungsstrukturen liegen Potentiale zur Lösung gesellschaftlicher Probleme, die Gerechtigkeitsfragen beinhalten. Die Freiwilligenarbeit mit ihren vielfältigen Methoden, wie sie auch für die organisierte politische Bildung aufgeführt sind, bildet ein Netz selbst organisierter Kräfte. Dennoch bleibt Bürgerbeteiligung eine Gradwanderung, zum einen als Mittel zur Legitimation staatlichen Handelns und zum anderen als Weiterentwicklung direkter demokratischer Beteiligungsstrukturen.

III ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT UND VERWENDETE LITERATUR

3.1 ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT

3.1.1 Vereinte Nationen: „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (1948)

Präambel Da die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie innewohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt bildet, da Verkennung und Missachtung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei führten, die das Gewissen der Menschheit tief verletzt haben, und da die Schaffung einer Welt, in der den Menschen, frei von Furcht und Not, Rede- und Glaubensfreiheit zuteil wird, als das höchste Bestreben der Menschheit verkündet worden ist, (...) verkündet die Generalversammlung die vorliegende Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal (...).

Artikel 1

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2

Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache. Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.

Des weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebietes, dem eine Person angehört, gleichgültig, ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder in sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.

Artikel 3

Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.

Artikel 19

Jeder hat das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung ...

Artikel 21

1. Jeder hat das Recht, an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter mitzuwirken.

2. Jeder hat das Recht auf gleichen Zugang zu öffentlichen Ämtern in seinem Lande,

3. Der Wille des Volkes bildet die Grundlage für die Autorität der öffentlichen Gewalt; dieser Wille muss durch regelmäßige, unverfälschte, allgemeine und gleiche Wahlen in freier Stimmabgabe oder einem gleichwertigen freien Wahlverfahren zum Ausdruck kommen.

Artikel 22

Jeder hat als Mitglied der Gesellschaft das Recht auf soziale Sicherheit und Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit sowie unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine Würde und die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind.

Artikel 25

1. Jeder hat das Recht auf einen Lebensstandard, der seine und seiner Familie Gesundheit und Wohl gewährleistet, einschließlich Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztliche Versorgung und notwendige soziale Leistungen, sowie das Recht auf Sicherheit im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität oder Verwitwung, im Alter sowie bei anderweitigem Verlust seiner Unterhaltsmittel durch unverschuldete Umstände.

2. Mütter und Kinder haben den gleichen Anspruch auf besondere Fürsorge und Unterstützung. Alle Kinder, ehelich wie außereheliche, genießen den gleichen sozialen Schutz.

Artikel 29

1. Jeder hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit möglich ist.

2. Jeder ist bei der Ausübung seiner Recht und Freiheiten nur den Beschränkungen unterworfen, die das Gesetz ausschließlich zu dem Zweck vorsieht, die Anerkennung und Achtung der Rechte und Freiheiten anderer zu sichern und den gerechten Anforderungen der Moral, der öffentlichen Ordnung und des allgemeinen Wohlergehens in einer demokratischen Gesellschaft zu genügen.

3. Diese Recht und Freiheiten dürfen in keinem Fall im Widerspruch zu den Zielen und Grundsätzen der Vereinten Nationen ausgeübt werden.

Artikel 30

Keine Bestimmung dieser Erklärung darf dahin ausgelegt werden, dass sie für einen Staat, eine Gruppe oder eine Person irgendein Recht begründet, eine Tätigkeit auszuüben oder eine Handlung zu begehen, welche die Beseitigung der in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten zum Ziel hat.

Quelle: Vereinte Nationen *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.* 10. Dezember 1948

Internetseiten:
Dansk: http://www.unhchr.ch/udhr/lang/dns.htm
Deutsch: http://www.unhchr.ch/udhr/lang/ger.htm
Englisch: http://www.un.org/Overview/rights.html
Lettisch: http://www.unhchr.ch/udhr/lang/lat.htm
Polnisch: http://www.unhchr.ch/udhr/lang/pql.htm

➢ **Weiteren Informationen zur Deklaration der Menschenrechte und zu ihrer Entstehungsgeschichte finden Sie auch im Studienheft zur „Historischen Kompetenz" sowie zur „Ökologischen Kompetenz".**

3.1.2 „Pacem in Terris“ (1963)

Zusammenleben in Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Freiheit

35. Das bürgerliche Zusammenleben ist deshalb dann als gut geordnet, fruchtbar und der menschlichen Würde entsprechend anzusehen, wenn es auf der Wahrheit gründet, wie der Apostel Paulus mahnt: ‚Darum leget ab die Lüge, ein jeder rede die Wahrheit mit seinem Nächsten; denn wir sind Glieder untereinander’ (Eph. 4,25). Das wird dann sicher der Fall sein, wenn jeder seine Rechte und besonders seine Pflichten gegenüber den anderen anerkennt. Überdies wird das Zusammenleben so sein, wie wir es soeben gezeichnet haben, wenn die Menschen, von der Gerechtigkeit geleitet, sich bemühen, sowohl die Rechte anderer zu achten, als auch die eigenen Pflichten zu erfüllen; wenn sie in solchem Bemühen von der Liebe beseelt sind, dass sie die Nöte der anderen wie ihre eigenen empfinden und die anderen an ihren Gütern teilnehmen lassen, und somit danach streben, dass auf der Welt die höchsten geistigen Werte unter allen verbreitet werden. Aber auch das genügt nicht; denn die menschliche Gemeinschaft wächst durch die Freiheit zusammen, und zwar in Formen, die der Würde des Menschen angemessen sind. Da diese von Natur aus vernunftbegabt sind, tragen sie deshalb auch die Verantwortung für ihr Tun.

36. Das Zusammenleben der Menschen ist deshalb, Ehrwürdige Brüder und geliebte Söhne, als ein vordringlich geistiges Geschehen aufzufassen. In den geistigen Bereich gehören nämlich die Forderungen, dass die Menschen im hellen Licht der Wahrheit ihre Erkenntnisse untereinander austauschen, dass sie ihre Rechte wahrzunehmen und ihre Pflichten zu erfüllen in den Stand gesetzt werden, dass sie angespornt werden, die geistigen Güter zu erstreben, dass sie aus jeder ehrenhaften Sache, wie immer sie beschaffen sein mag, einen Anlass zu gemeinsamer rechtschaffener Freude gewinnen, dass sie in unermüdlichem Wollen das Beste, was sie haben, einander mitzuteilen und voneinander zu empfangen suchen. Diese Werte berühren und lenken alles, was sich auf Wissenschaft, Wirtschaft, soziale Einrichtungen, Entwicklung und Ordnung des Staates, Gesetzgebung und schließlich auf alle übrigen Dinge bezieht, die äußerlich das menschliche Zusammenleben ausmachen und in ständigem Fortschritt entwickeln.“

Quelle: Ausschnitt aus dem Gesamttext der Friedensenzyklika Papst Johannes Paul XXIII. „Über Frieden unter allen Völkern in Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Freiheit.“ Rom 1963.

3.1.3 Michael Vester „Die Eieruhrgesellschaft“ (2005)

Die Wohlstandsmitte bröselt auseinander, und die Furcht vor sozialem Abstieg wächst

Die SPD überarbeitet derzeit ihr Programm. Dabei lässt sie sich von Wissenschaftlern beraten. Michael Vester warnt vor einer Rhetorik des Klassenkampfs. Aber er sieht, dass die qualifizierte Mitte der Arbeitnehmer nicht nur von Arbeitslosigkeit bedroht, sondern auch empört ist über die Arroganz der neuen privilegierten Schichten.

Mit Recht wird darauf hingewiesen, dass sich am unteren Rand der Gesellschaft wieder stärker eine unterprivilegierte Schicht verfestigt, die von der Teilhabe an den allgemeinen Standards von Arbeit, Bildung und Einkommen ausgeschlossen ist. Doch das Problem der sozialen Gerechtigkeit darf nicht auf die unterprivilegierten Milieus, die etwa zehn bis 15 Prozent umfassen, reduziert werden. Auch die soziale Lage der großen Mitte der Arbeitnehmer, die zwei Drittel der Bevölkerung umfasst, hat sich seit den 1980er Jahren spürbar verändert. In den Wachstumsjahren war die Wohlstandsverteilung durch eine breite Mitte mit sicherer Beschäftigung und wachsenden Konsumstandards gekennzeichnet. Heute wird die Verteilungsordnung eher mit einer Sanduhr verglichen, da die gehobenen und die durchschnittlichen Standards langfristig auseinander driften.

Durch neue Schieflagen der Leistungs- und Chancengerechtigkeit und durch zunehmende Risiken entsteht nicht nur eine erneuerte unterprivilegierte Klasse, sondern auch eine neue prekäre Mitte, die sich um ihre erarbeiteten sozialen Standards geprellt sieht und daher zu den Volksparteien, die einmal das Modell des sozialen Ausgleichs verkörpert haben, auf Distanz geht. Die Entfremdung zwischen Politik und Arbeitnehmermitte wird durch eine Rhetorik verschärft, die den Arbeitnehmern zu geringe Bereitschaft zu Leistung und Flexibilität vorwirft und darauf hinweist, dass es ihnen viel besser gehe als den Unterprivilegierten im eigenen Land oder in der Dritten Welt. Sie selber aber sehen sich als Leistungsträger und möchten nicht mit den bemitleideten oder verachteten Menschen in unsicheren und elenden Lagen gleichgesetzt werden, die von der Fürsorge des Staates oder der Barmherzigkeit Bessergestellter abhängen. Was sie wünschen - und worum sie besorgt sind, ist die Einhaltung des historischen Gerechtigkeitsmodells der Bundesrepublik. Dieses wird keineswegs durch die Hängematte des Staates symbolisiert, in der sich angeblich alle kostenlos ausruhen wollen, sondern durch den Grundsatz "Leistung gegen Teilhabe": Wer zu Produktivität und Sozialstaat beiträgt (und wer unverschuldet in Not ist), soll auch daran teilhaben. Für die Bereitschaft zu hoher Arbeitsleistung wird eine gleichberechtigte Teilhabe an den sozialen Chancen verlangt.

Die Schere öffnet sich

Seit den 1980er Jahren öffnet sich eine Schere zwischen den geforderten Leistungen und der dafür gebotenen Teilhabe. Einerseits steigen die Leistungs-, Bildungs- und Flexibilitätsanforderungen weiter. Andererseits stagnieren (und erodieren auch, seit 1996) die Standards der Einkommen und Renten, der Teilhabe an der höheren Bildung und der sozialen Sicherheit. Mit Hartz IV ist das Vertrauen darauf, dass die im Arbeitsleben erworbenen Rechte, vom Sozialversicherungsstaat vor Unsicherheit geschützt zu werden, ebenfalls entwertet worden.

Die hohe, 60 Prozent übersteigende politische Verdrossenheit wurzelt in der Furcht, die erarbeitete Lebensstellung und Lebensweise (zu der nicht nur das "Materielle" gehört) zu verlieren. Man möchte auf keinen Fall - wie dies von Hartz IV befürchtet wird - unter die Grenze der sozialen Respektabilität, in dauerhafte unterprivilegierte Ohnmachtslagen, geraten.

Was die Milieus zusammenhält, ist vor allem die im Habitus tief verankerte Weltsicht und Lebensweise, bis hinein in die Vorlieben des Geschmacks. Wer aus den für ein Milieu typischen Berufsstellungen in unsichere Positionen absteigt, verlässt damit keineswegs die angestammten Lebensweisen und Milieukontakte. Die Milieus der arbeitnehmerischen Mitte bemühen sich unverändert um die Integration in respektable Lebensverhältnisse durch eigenverantwortliche Bildungs- und Berufsstrategien und um die Arbeitsplatzsicherung durch gewerkschaftliches und rechtliches Handeln. Sie würden also nicht in die Milieus der Unterprivilegierten, mit ihren passiv-fatalistischen Grundhaltungen, absinken.

Die Familien, die schon seit Generationen unterprivilegiert sind, setzen, aufgrund von Ohnmacht und geringen Ressourcen, weniger auf systematischen Bildungserwerb als auf die flexible Nutzung von Gelegenheiten und auf die Anlehnung an Stärkere. Da Arbeit meist entfremdet und belastend ist, wird sie eher als Quelle von Einkommen als von Selbstverwirklichung gesehen. Die gering qualifizierte Arbeit wandert in Schwellenländer ab. Die gering Qualifizierten stellen daher den größten Teil der Dauerarbeitslosen.

Zwischen Job und Arbeitslosigkeit

Die Arbeitslosigkeit der Mitte besteht eher in (auch wiederholter) befristeter Arbeitslosigkeit, die in die Umstellung auf geringer dotierte Jobs und eventuell in Pendelkarrieren zwischen Jobs und Arbeitslosigkeit mündet. Hier entsteht eine prekäre Fraktion der Mittelmilieus. Sie wird ihren Milieus verbunden bleiben und dort, als Zeuge sozialer Ungerechtigkeit, zur sozialen Unruhe beitragen.

Die Politik der ständig neuen Ankündigung eines Abbaus der Arbeitslosigkeit und einer vermeintlich alternativlosen antikeynesianischen Angebotsflexibilisierung hat, da sie ihre Versprechen nicht einlösen konnte, in fast allen Arbeitnehmermilieus eine resignativ-distanzierte Grundhaltung gegenüber den Volksparteien erzeugt, deren politische Folgen noch nicht abzusehen sind.

Dabei ist ein wesentlicher Unterschied zu früheren Phasen des Kapitalismus zu beachten, in denen die sozialen Mangellagen mit einer allgemeinen Dequalifizierung, Verarmung und Verelendung verbunden waren. Heute verläuft die Rückkehr sozialer Unsicherheit und Abhängigkeit viel widersprüchlicher, verknüpft mit einer "Kompetenzrevolution" (oder "Wissensgesellschaft"), in der die Berufsqualifikation, die Produktivität der Arbeit und die intellektuelle Kompetenz der Menschen rasch und anhaltend zunehmen.

Es fehlt die Förderung

In der Bundesrepublik hat sich seit 1950 der Anteil der Berufe, die sich durch hohes Fachkönnen, hohe Eigenverantwortung und hohe Koordinationskompetenz auszeichnen, von etwa fünf auf etwa 30 Prozent erhöht. Zu ihnen zählen nicht nur die oberen, akademischen Berufe, sondern auch die nicht- und halbakademischen Intelligenzberufe bzw. Semiprofessionen der Technik, der Verwaltung und der medizinisch-sozialen Dienstleistungen in der sozialen Mitte.

Die Volksmilieus konnten zwar nur stark unterproportional in die höhere Bildung vordringen, aber sie nahmen doch an einer erheblichen 'horizontalen' Expansion in die Zone der mittleren Bildung teil. Arbeiter und Angestellten der Mitte blieben weitgehend in ihren angestammten Berufsgruppen, vollzogen aber deren Höherqualifizierung mit. Dies spricht gegen die These einer allgemeinen Bildungsinflation, die auf übermäßiges, vom wirtschaftlichen Bedarf "entkoppeltes" Aufstiegsstreben zurückzuführen wäre. Die Pisa-Studien bestätigen, dass die Bildungsexpansion bisher zu selektiv und daher gebremst abläuft. Davon zeugen nicht nur die 22 Prozent der Fünfzehnjährigen (davon die knappe Hälfte Zuwandererkinder), die nicht richtig lesen können, mehr als in fast allen OECD-Vergleichsländern. Davon zeugt auch, dass die Spitzengruppen der Lesekompetenz, die sich erwartungsgemäß in den sehr selektiven Schulsystemen Baden-Württembergs und Bayerns finden, nur wenig über das Mittelmaß des OECD-Vergleichs hinauskommen. Es fehlt eine Förderung nicht nur der unterprivilegierten Jugendlichen, sondern des im Grunde gut entwickelten Mittelfelds.

Neue Probleme

Wenn die Forschung die bisherige Bildungsselektion als "Sortierung" beschreibt, dann drückt sie aus, dass es um die Trennung nach schon bestehenden Gruppenzugehörigkeiten geht. Sortierungen beginnen auf dem Lebensweg mit "Einsortierungen", die Kinder von Ausländern und aus unterprivilegierten Milieus sehr früh auf die Wege geringer Qualifikation und unsicherer Beschäftigung lenken, Kinder der mittleren Milieus auf praktische Berufe mit begrenztem Status vorbereiten, Frauen auf Fachbegabungen und Berufswege mit geringerem Status festlegen usw. Die mittleren Altersgruppen und Berufsqualifikationen erfahren vor allem "Umsortierungen"", etwa im Abbruch und Wechsel der Ausbildung und des Studiums oder in der vorübergehenden, mit Statusverlusten verbundene Arbeitslosigkeit, die der Umstellung auf einen neuen Arbeitsplatz vorausgeht. Von "Aussortierungen" sind besonders die über 50-Jährigen betroffen, deren Arbeitslosigkeit etwa doppelt so hoch ist wie der Durchschnitt, und die Milieus der Geringqualifizierten, die sich überdurchschnittlich bei den 40 Prozent Dauerarbeitslosen wiederfinden. Die vertikale Privilegienordnung wirkt mit den horizontalen Verschiebungen zwischen den Wirtschafssektoren zusammen. Die aufgrund wachsender Produktivität der Industrie freigesetzten Arbeitskräfte drängen in den Dienstleistungssektor. Dieser wirft wider Erwarten erhebliche neue Probleme auf. Er kann längst nicht alle Freigesetzten aufnehmen, so dass als Alternative zur Massenarbeitslosigkeit langfristig doch wieder die Arbeitszeitverkürzung diskutiert werden muss. Er bietet nicht mehr, wie in den "goldenen Jahren", eine Masse von Arbeitsplätzen der herkömmlichen Angestellten mit mittleren Qualifikationen und Einkommen, sondern - wieder "sanduhrförmig" - vor allem Arbeitsplätze der Hochqualifikation und Niedrigqualifikation, beide mit besonderer weiblicher Komponente. Hier wachsen aber nicht nur die prekären Beschäftigungen, sondern auch unterbezahlte, aber sichere Beschäftigungen im Gesundheits- und Sozialsektor (nicht allein in der Altenpflege), der weit mehr expandiert als der Sektor der Informationstechnologie. Da diese Berufe eher über Hochschulen und Fachschulen zugänglich sind, verliert die industrie- und handwerksgebundene Berufsbildung an Boden. Zugleich kommt die bisherige Aufteilung des Arbeitsmarktes nach den Geschlechtern ins Rutschen, da mit der Deindustrialisierung mehr Männer in die Sozial- und Gesundheitsdienstleistungen streben.

Quelle: *Frankfurter Rundschau*, 21.06.2005

3.1.4 Adolf Brock „Projekt Weltethos“ – Zusammenfassung der wichtigsten Thesen (2005)

Das Projekt Weltethos arbeitet seit 15 Jahren. Es wurde weltweit angenommen und verbreitet bis in die Vereinten Nationen. Das Projekt ist nicht unumstritten. Es wird, wie alle Versuche, die Privilegien und Machtinteressen in Frage stellen, von welchen Staaten und welchen Mächtegruppen auch immer, angefeindet.

Im Folgenden fassen wir die Prinzipien des Weltethos zusammen, deren Grundlage im Tübinger Institut verfasst wurde und das von einem Redaktionskomitee des „Councils“ des Parlaments der Weltreligionen in Chicago erstellt und 1993 veröffentlicht wurde.

„Ausgangspunkt“ des Projekts Weltethos sind die ungelösten Menschheits- und Weltprobleme zum Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Es fehle an einer großen „Vision“, an Perspektiven der politischen Führer und an „zu wenig Sinn für das Gemeinwohl“.

„Hunderte von Millionen Menschen auf unserem Planeten leiden zunehmend unter Arbeitslosigkeit, Armut, Hunger und Zerstörung der Familien. Die Hoffnung auf dauerhaften Frieden unter den Völkern schwindet wieder. Spannungen zwischen den Geschlechtern und Generationen haben ein beängstigendes Maß erreicht. Kinder sterben, töten und werden getötet. Immer mehr Staaten werden durch Korruptionsaffären in Politik und Wirtschaft erschüttert. Das friedliche Zusammenleben in unseren Städten wird immer schwieriger durch soziale, rassische und ethnische Konflikte, durch Drogenmissbrauch, organisiertes Verbrechen, ja Anarchie. Selbst Nachbarn leben oft in Angst. Unser Planet wird nach wie vor rücksichtslos ausgeplündert. Ein Zusammenbruch der Ökosysteme droht.“

Aber nicht nur die politischen „Führer“ arbeiten nicht entsprechend den Möglichkeiten, sondern auch Religionsführer verstricken sich in Welthändel und stören den Frieden, satt ihn zu stiften.

„Immer wieder neu beobachten wir, wie an nicht wenigen Orten dieser Welt Führer und Anhänger von Religionen Aggression, Fanatismus, Hass und Fremdenfeindlichkeit schüren, ja sogar gewaltsame und blutige Auseinandersetzungen inspirieren und legitimieren. Religion wird für rein machtpolitische Zwecke bis hin zum Krieg missbraucht. Das erfüllt uns mit Abscheu.“

Eine der zentralen Thesen des Projekts ist, dass Weltfrieden nur möglich ist, wenn die Weltreligionen Frieden halten und dass keine neue Weltordnung ohne einen Weltethos möglich wird. Es geht um die Verantwortung aller für eine bessere Welt. „Unser Einsatz für die Menschenrechte, für Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Erde ist unbedingt geboten. Unsere sehr verschiedenen religiösen und kulturellen Traditionen dürfen uns nicht hindern, uns gemeinsam aktiv einzusetzen gegen alle Formen der Unmenschlichkeit und für mehr Menschlichkeit.“

Es geht um die Vision und den Einsatz für ein „friedliches Zusammenleben der Völker, aller ethnischen und ethischen Gruppen und Religionen.

„Gerade die Religionen tragen trotz ihres Missbrauchs und häufigen historischen Versagens die Verantwortung dafür, dass solche Hoffnungen, Ziele, Ideale und Maßstäbe wach gehalten, begründet und gelebt werden können. Das gilt insbesondere für moderne Staatswesen: Garanten für Gewissens- Religionsfreiheit sind notwendig, aber sie ersetzen nicht verbindende Werte, Überzeugungen und Normen, die für alle Menschen gelten, gleich, welcher Herkunft, welchen Geschlechts, welcher Hautfarbe, Sprache oder Religion.“

In der Erklärung wird an die „Allgemeine Menschenrechtserklärung“ der Vereinten Nationen von 1948 erinnert und deren Proklamation bestätigt. Das ‚Weltethos’ will die Ziele der ‚Erklärung’ weiter verfolgen und vertiefen.

Mit der Entfaltung eines umfassenden Weltethos soll aber keine neue Weltideologie, auch „keine einheitliche Weltreligion jenseits aller bestehenden Religionen, erst recht nicht die Herrschaft einer Religion über alle anderen“ etabliert werden.

„Mit ‚Weltethos’ meinen wir einen Grundkonsens bezüglich bestehender verbindender Werte, unverrückbarer Maßstäbe und persönlicher Grundhaltungen. Ohne einen Grundkonsens im Ethos droht jeder Gemeinschaft früher oder später das Chaos einer Diktatur, und einzelne Menschen werden verzweifeln.“

In der Erklärung wird als zweitens die Grundforderung „jeder Mensch muss menschlich behandelt werden“ dargestellt.

Ausgehend von der Erfahrung, dass alle Menschen fehlbar und unvollkommen sind, mit Grenzen und Mängeln und dem Bösen ausgesetzt, „gerade deshalb aber fühlen wir uns um des Wohles der Menschheit willen verpflichtet, das auszusprechen, was Grundelemente eines gemeinsamen Ethos für die Menschheit sein sollten: Gemeinschaften, Organisationen, Staaten, Religionen."

Die Grundlagen des Weltethos sind einsehbar und lebbar von allen Menschen.

Die Verantwortlichen für die Erklärung sind sich der vorhandenen Unterschiede zwischen den Kulturen und Religionen bewusst, sie sollen nicht verwischt und ignoriert werden, aber gleichzeitig keinen Grund geben, sich der gemeinsamen Verpflichtung zu entziehen.

Religionen können die anstehenden Probleme ökologisch, wirtschaftlich, politisch, sozial nicht lösen, aber sie können das erreichen, „was für alle mit ökonomischen Plänen, politischen Programmen oder juristischen Regeln offensichtlich nicht erreichbar ist: die innere Einstellung, die ganze Mentalität, eben das ‚Herz' des Menschen zu verändern und ihn zu einer ‚Umkehr' von einem falschen Weg zu einer neuen Lebenseinstellung zu bewegen."

Es geht auch um spirituelle Erneuerung und für nicht gläubige Menschen geistige Bewusstwerdung in Verantwortung in Entscheidungssituationen. Negt bezeichnet dies als die Notwendigkeit, Zusammenhang zu stiften. Es geht gleichzeitig um den Abbau von Feindbildern und um den Respekt vor anderen.

„Wir alle wissen: Nach wie vor werden überall auf der Welt Menschen unmenschlich behandelt. Sie werden ihrer Lebenschancen und ihrer Freiheit beraubt, ihre Menschenrechte werden mit Füßen getreten, ihre menschliche Würde wird missachtet. Aber Macht ist nicht gleich Recht! Angesichts aller Unmenschlichkeit fordern unsere religiösen und ethischen Überzeugungen: Jeder Mensch muss menschlich behandelt werden."

Daraus folgt: Jeder Mensch, gemeint ist jeder Mensch ohne Unterschied – „besitzt eine unveräußerliche und unantastbare Würde. Jeder, ob Person oder Vertreter von Institutionen, hat diese Würde zu wahren und zu achten, sich wahrhaft menschlich und nicht unmenschlich zu verhalten."

Jeder Mensch soll „Gutes tun und Böses lassen". Die unverrückbare goldene Regel, die die Menschheit seit Jahrtausenden begleitet und sich bewährt, gilt auch weiterhin: „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem anderen zu", oder positiv: „Was du willst, das man dir tut, das tue auch den anderen". Diese alte Norm sollte für alle Menschen gelten und muss stets neu gelebt werden.

Das bedingt aber auch die Rückdrängung von „Egoismen jeder Art, jede Selbstsucht, sie sei individuell oder kollektiv, sie trete auf in Form von Klassendenken, Rassismus, Nationalismus oder Sexismus." Solche Verhaltensformen sind verwerflich und zu verurteilen, denn sie halten den Menschen davon ab, „wahrhaft" Mensch zu sein. Es geht um Selbstverantwortung, Weltverantwortung für die Menschen und den Planeten."

Die Erklärung gibt dann „vier unverrückbare Weisungen": (Sie sind wohl als Magna Charta des Projekts ‚Weltethos' anzusehen):

Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben.

Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung.

Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit.

Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung von Mann und Frau.

Alle vier Weisungen werden begründet mit dem alten Ziel, Gerechtigkeit walten zu lassen, Hass, Eifersucht und Gewalt zwischen Menschen und Gruppen zu überwinden. Terror und Gewalt zu ächten, ob privat oder institutionell. Individuelle Freiheiten zu garantieren, Folter und Mord auch als staatliches Handeln nicht hinzunehmen.

Ehrfurcht vor dem Leben gilt für alle Menschen. Die Rechtsordnungen national und international sind zu beachten. Rechte anderer dürfen nicht verletzt werden. Dazu gehört auch das Verbot jeglicher Diskriminierung von anderen Menschen, Minderheiten oder Rassen. Konflikte unter Menschen wird es immer geben, aber sie sollten ohne Gewalt gelöst werden. Kriege sind keine Lösung, „Aufrüstung ist ein Irrweg, Abrüstung ein Gebot der Stunde. Niemand täuscht sich: Es gibt kein Überleben der Menschheit ohne Weltfrieden."

Es muss eine Erziehung zur Gewaltlosigkeit geschaffen werden. Darüber hinaus gilt es, die Natur, die Tiere und Fauna zu schützen (vgl. Studienheft Ökologische Kompetenz).

„Die Militarisierung des Kosmos ist ein Frevel." Die Verantwortung für den Planeten Erde und den Kosmos, für Luft, Wasser und Boden als Lebensgrundlage allen Lebens darf nicht ignoriert werden. Es gilt auch hier der Grundsatz der Ökologischen Kompetenz: Der pflegliche Umgang mit den Menschen und den Dingen.

Eine Kultur der Solidarität entsteht aber nicht von selbst; denn solange der Privatbesitz an Produktionsmitteln und damit die weitestgehende private Verfügung über die Arbeitsplätze/das Arbeitsvermögen bestehen bleibt, wird sich eine Kultur der Solidarität durch Widersprüche hindurch entwickeln können. Die Eigentumsfrage wird sich nicht durch Appelle lösen lassen. Hier wird es nicht ohne Konfliktaustragungen zu zukunftsfähigen Änderungen kommen.

„Überall gilt: Wo die Herrschenden die Beherrschten, die Institutionen, die Personen, die Macht das Recht erdrücken, ist Widerstand – wo immer möglich gewaltlos – angebracht."

Macht sollte nur im Dienste der Menschen gebraucht werden. „Wir müssen einen Geist des Mitleids mit den Leidenden entwickeln und besondere Sorge tragen für die Armen, die Behinderten, Alten, Flüchtlinge, Einsamen."

Eine Kultur der Toleranz und Leben in Wahrhaftigkeit ist eine permanente Aufgabe, sie wird nur entstehen, wenn Wahrheit und Lüge unterscheidbar werden und Politiker, Journalisten, Kirchenvertreter, Lobbyisten, die der Lüge und Manipulation überführt werden, von ihren Funktionen entbunden werden.

Dies gilt auch für Wissenschaftler und Forscher, für Lehrer und Interessenvertreter. „Niemand täusche sich: Es gibt keine Weltgerechtigkeit ohne Wahrhaftigkeit und Menschlichkeit."

Ein ungelöstes Weltproblem ist die Gleichberechtigung von Mann und Frau. Partnerschaft zwischen Mann und Frau ist noch nicht überall Lebensprinzip. Es geht um die Überwindung des Patriarchats und der „Vorherrschaft des einen Geschlechtes über das andere", um die Ausbeutung von Frauen, Missbrach von Kindern und erzwungene Prostitution.

Noch immer führen soziale Unterschiede auf dieser Erde dazu, „dass insbesondere Frauen und sogar Kinder aus den weniger entwickelten Ländern sich gezwungen sehen, Prostitution als Mittel des Überlegenskampfes einzusetzen. Widerstand ist geboten gegen sexuelle Ausbeutung und Geschlechterdiskriminierung. „Niemand täusche sich: Es gibt keine wahre Menschlichkeit ohne partnerschaftliches Zusammenleben!" Partnerschaftliche Beziehungen bedeuten in der Ehe auch, dass der eine nicht den anderen bevormundet. „Liebe, Partnerschaftlichkeit und Verlässlichkeit führen zur menschlichen Erfüllung und gelebten Liebesbeziehung." Die Ehe sollte weiterhin gestützt werden: „Kinder haben ein Recht auf Bildung. Weder sollen die Eltern die Kinder noch die Kinder die Eltern ausnützen. Ihr Verhältnis soll vielmehr von gegenseitiger Achtung, Anerkennung und Fürsorge getragen sein."

Notwendig ist ein Wandel des Bewusstseins mit dem Ziel verbreiterter Verantwortung und Solidarität. Die Vertreter des „Weltethos" appellieren zum Schluss ihrer Erklärung „an alle Bewohner dieses Planeten: Unsere Erde kann nicht zum Besseren verändert werden, ohne dass das Bewusstsein des einzelnen geändert wird.

Wir plädieren für einen individuellen und kollektiven Bewusstseinswandel, für ein Erwecken unserer spirituellen Kräfte durch Reflexion, Meditation, Gebet und positives Denken, für eine Umkehr der Herzen. Gemeinsam können wir Berge versetzen! Ohne Risiko und Opferbereitschaft gibt es keine grundlegende Veränderung unserer Situation. Deshalb verpflichten wir uns auf ein gemeinsames Weltethos: auf ein besseres gegenseitiges Verstehen sowie auf sozialverträgliche, friedensfördernde und naturfreundliche Lebensformen.

Wir laden alle Menschen ein, ob religiös oder nicht, dasselbe zu tun."

Auszüge und Zitate aus: „Die Prinzipien des Weltethos. In: Dokumentation zum Weltethos – Herausgegeben von Hans Küng – Piper Verlag München 2002, Seite 19 – 35.

(Dort weitere Informationen zur Entwicklung des Projekts)

Text in Auszügen auch unter: http://www.weltethos.org/index3.htm

3.2 VERWENDETE LITERATUR

3.2.1 Verwendete Literatur

Altvater, Elmar: „Die Gläubiger entmachten“. Bei uns Rürup und Herzog, im Süden die IWF-Programme. Impulsreferat zum ATTAC-D-Ratschlag in Aachen am 17.10.2002.

Analysen der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: http://www.fes.de/analysen/ehrke2_2.html.

Aristoteles: *Die Nikomachische Ethik.* In der Übersetzung von O. Gigon. München, ^{2}1995.

Boal, Augusto: *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler.* Frankfurt a. M. 1989.

Bloch, Ernst: *Karl Marx und die Menschlichkeit.* Harnburg 1969.

Bourdieu, Pierre: *Gegenfeuer* 2. Konstanz 2001.

Buchanan, James M.: *Die Grenzen der Freiheit. Zwischen Anarchie und Leviathan.* Tübingen 1984.

Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.): *Politische Bildung und Globalisierung.* Opladen, 2002.

Eder, Klaus: „Die Institutionalisierung sozialer Bewegungen.“ In: Müller/Schmid (Hg.): *Sozialer Wandel.* Frankfurt a.M. 1995.

Forum der Arbeit (Hg.): *Bürgerbeteiligung. Methoden und ausgewählte Beispiele aus der Region.* Herzogenrath1999.

Habermas; Jürgen: *Erläuterungen zur Diskursethik.* Frankfurt, 1991.

Hengsbach, Friedhelm/**Möhring**-**Hesse**, Matthias: Endbericht zum Forschungsprojekt „Verteilungsgerechtigkeit“. In: http://www.st-georgen.uni-frankfurt.de/nbi/pdf/projekte_alt/nbi_pro_ver_end.pdf [10.8.2005]

Jansen, Leo: „Die Wiederentdeckung des Politischen durch problemorientiertes Lernen.“ In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 9 (1996/3).

Jungk, Robert: *Projekt Ermutigung. Streitschrift wider die Resignation.* Berlin, 1988.

Kempe, Martin: *Die Kraft kommt von den Wurzeln. Perspektiven der Gewerkschaftsbewegung in Deutschland*. Frankfurt a. M. 1990.

Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung.* Frankfurt a. M., 1995.

Lerner, M.J.: “Evaluation of performance as a function of performer´s reward and attractiveness.” *Journal of Personality and Social Psychology* 1965.

Lerner, M.J.: “The justice motive in social behaviour: Introduction.” *Journal of Social Issues,* 1975.

Marx, Karl: *Frühschriften*. Stuttgart, ^{7}2004.

Marx, Karl, Friedrich Engels. *Werke*, Bd. 20. Berlin, 1962.

Montada, L./**Oerter**, R. (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, 1995.

Negt, Oskar: "Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption 'Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen'." [1986] In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen. 4/5 (1991/92 Nr. 8 - 10). S. 32 - 44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium "Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie" im 1986 in Linz, Österreich, gehalten hat].

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

Negt, Oskar: *Arbeit und menschliche Würde.* Göttingen, 2001.

Piaget, Jean: *Le jugement moral chez l´enfant.* Paris, 1932.

Ritsert, Jürgen: *Gerechtigkeit und Gleichheit.* Münster 1997.

Rawls, John: *Eine Theorie der Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M. 1979.

Sikora, Joachim: *Handbuch der Kreativmethoden*. Bad Honnef, 2001.

Stiftung Mitarbeit (Hg.): *Wege zur Zukunftsfähigkeit – ein Methodenhandbuch.* Bonn 1998.

Vester, Michael: „Milieus und soziale Gerechtigkeit“. In: Korte, Karl-Rudolf/Weidenfeld, Werner (Hg.): *Deutschland-TrendBuch – Fakten und Orientierungen.* Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2001. S. 136-183.

Walzer, Michael: *Sphären der Gerechtigkeit – Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit.* Frankfurt a. M. 1992.

Weischedel, Wilhelm (Hg.): *Immanuel Kant. Kritik der praktischen Vernunft und Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.* Werkausgabe Bd. 7. Wiesbaden[10]1989.

Welter, Ralph: *Solidarische Marktwirtschaft durch Grundeinkommen. Konzeptionen für eine nachhaltige Sozialpolitik.* Aachen 2003.

Wissenschaftliche Arbeitsstelle des Oswald-von-Nell-Breuning-Hauses (Hg.): A*rbeit und Menschenwürde. Standpunkte, Kontexte, Perspektiven.* Bornheim 1996.

Wissenschaftliche Arbeitsstelle des Oswald-von-Nell-Breuning-Hauses (Hrsg.): *Gerechtigkeit für Anfänger. Jahrbuch für Arbeit und Menschenwürde.* Band 5, Münster 2004.

Zinn, Karl Georg: „Macht und Ohnmacht in der globalisierten Ökonomie.“ In: Wissenschaftliche Arbeitsstelle des Oswald-von-Nell-Breuning-Hauses (Hg.): *Bis hierhin – und noch weiter? Jahrbuch für Arbeit und Menschenwürde,* Band 3. Münster 2002.

3.2.2 Weiterführende Literatur

Fachliteratur

Bergmann, Fritjof: *Neue Arbeit – neue Kultur*. Freiamt, 2004.

Bourdieu, Pierre u.a.*: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen des alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz, 1997.

Brissand, Alain: *Gemeinsamkeit und Konfrontation gestern und heute*. Düsseldorf, 2002.

Bröcklinger, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M., 2004.

Chossudovsky, Michael: *Global Brutal – Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg*. Frankfurt, 2002.

Ekart, Felix: *Das Prinzip Nachhaltigkeit*. München, 2005.

Gorz, André: *Arbeit zwischen Misere und Utopie*. Frankfurt a.M., 2000.

Grass, Günter u.a. (Hrsg.): *In einem reichen Land. Zeugnisse alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Göttingen, 2002.

Hartkemeyer, M..: *Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs*. Stuttgart, 1998.

Korte, Karl-Rudolf/**Weidenfeld**, Werner: *Deutschland – Trendbuch. Fakten und Orientierungen*. Opladen, 2001.

Loccumer Initiative kritischer Wissenschaftler: *Flugschrift Nr. 7. Armut als Bedrohung*. Hannover, 2002.

Metz, Johann Baptist/**Kuld**, Lothar/**Weisbrod**, Adolf: *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*. Freiburg i.Br., 2000.

Negt, Oskar: *Kant und Marx. Ein Epochengespräch*. Göttingen, 2003.

Negt, Oskar: *Wozu noch Gewerkschaften? Eine Streitschrift*. Göttingen, 2004.

Weizsäcker, Ernst Ulrich von u.a.: *GK-ÖK. Faktor vier. Doppelter Wohlstand halbierter Naturverbrauch. Der neue Bericht an den Club of Rome*. München, 1997.

Wuppertaler Institut für Klima, Umwelt, Energie (Hrsg.): *Fair Future*. München 2005.

Zeitschriften

Prokla. *Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 121: Soziale Gerechtigkeit.* Münster,

Le Monde Diplomatique (deutsche Ausgabe: Berlin, taz-Verlag).

Lettre International – Europas Kulturzeitung (deutsche Ausgabe: Lettre International. Berlin).

IV LERN- UND ANEIGNUNGSSTRATEGIEN – LERNEN ZU LERNEN

EINLEITUNG

Das folgende Kapitel soll die Leserinnen und Leser, die Lernenden und Lehrenden dabei unterstützen, ihre Lern-, Aneignungs- und Lehrkompetenzen wahrzunehmen und zu erweitern.

- Dabei geht es ***erstens*** darum zu klären, was **Lernen** ist.
- ***Zweitens*** fragen wir, **warum** Menschen überhaupt lernen, also welche Gründe sie für ihr Lernen haben bzw. welche Motivation.
- ***Drittens*** setzen wir uns damit auseinander, **was** Menschen lernen, also welche Inhalte sie sich aneignen.
- ***Viertens*** überlegen wir, **wie** Menschen lernen, also welche Wege sie einschlagen und welche Hilfsmittel sie dabei verwenden.
- Abschließend werden wir uns ***fünftens*** mit möglichen **Problemen** und Behinderungen beschäftigen, die beim Lernen auftreten können und fragen, wie sie überwunden werden können.

4.1 WAS IST LERNEN?

Im weitesten Sinn ist Lernen die Aneignung und Verarbeitung von Informationen. Die Aneignung und Verarbeitung von Informationen ist

- **erstens** eine aktive, individuell gesteuerte Tätigkeit (niemand kann einen anderen „zwingen“, etwas zu lernen), die zur Wissenserweiterung dient;
- Lernen beinhaltet **zweitens** auch immer die Möglichkeit der individuellen (oder kollektiven) Verhaltensänderung.

Lernen besteht aus den folgenden sechs Kategorien:

- Wissen vermehren;
- Auswendiglernen und Reproduzieren;
- Anwenden des neuen Wissens;
- Verstehen des Wissens;
- Gewinnung neuer Erkenntnisse;
- Verhaltensänderung.[10]

Lernen umfasst immer alle sechs Kategorien, die je nach Interessen und Lernstoff individuell unterschiedlich gewichtet werden. Bei den ersten drei Kategorien wird Wissen als etwas gesehen, das außerhalb der Person existiert. Eine

[10] In Anlehnung an: Adi Winteler. *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004. S 19.

Person eignet sich Wissen an und reproduziert es später wieder, zum Beispiel mit dem Ziel, eine Prüfung zu bestehen. Die Kategorien vier bis sechs dagegen signalisieren ein vertieftes Verständnis von Lernen: Die Aneignung von Wissen zielt auf eine Erweiterung des vorhandenen Wissens mit dem Ziel, Handlungsmöglichkeiten auszudehnen. Für Menschen bedeutet diese Art von Lernen, dass sie sich im weitesten Sinne Kompetenzen aneignen, um sich selbst zu verändern und zu entwickeln und die Welt, in der sie leben, aktiv zu beeinflussen.

Die bisherigen Aussagen über das Lernen unterstellen, dass Lernen „funktioniert“, ohne dass bereits erklärt wurde, wie Lernprozesse (technisch) ablaufen.

Erklärungen hierfür finden wir zum Beispiel in den **Naturwissenschaften**. Vor allem die Biologie, Biochemie und Neurophysiologie haben sich mit den biochemischen und neurophysiologischen Voraussetzungen und Vorgängen des Lernens auseinandergesetzt.

Die **(Lern-)psychologie** erforscht den Prozess des Lernens auf der Schnittstelle zwischen Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften. Sie nimmt die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse über das Lernen als Grundlage an und versucht herauszufinden, mit welchen Interessen und welchen Strategien Menschen lernen.

Die **Sozial- und Geisteswissenschaften** nehmen schließlich sowohl naturwissenschaftliche als auch lernpsychologische Erkenntnisse über das Lernen als gegeben an und setzen sich aus einer sozialen und gesellschaftsbezogenen Perspektive mit dem Lernen auseinander. Dabei wird gefragt, mit welchen Zielen Menschen lernen (z.B. Veränderung der eigenen Person, der Gesellschaft); welche Voraussetzungen (individuell und gesellschaftlich) notwendig sind, um erfolgreich lernen zu können; welche Ziele eine Gesellschaft mit Lernen verknüpft (z. B. eher instrumentell oder eher emanzipatorisch orientierte); und wie die Chancen, erfolgreich zu lernen, in einer Gesellschaft verteilt sind.

4.2 WARUM LERNEN WIR?

Die Standardantwort auf diese Frage ist zunächst: „Menschen können nicht *nicht* lernen.“ D. h., Lernen gilt als eine Voraussetzung menschlichen Lebens. Es sichert das Überleben, unabhängig davon, in welcher Zeit und welcher Gesellschaft Menschen leben.

Dies bedeutet, dass Menschen zum einen aus individuellem Antrieb lernen. Zum anderen lernen sie aber auch, weil es gesellschaftlich erwartet wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Lernformen sehr unterschiedlich sein können.

So findet Lernen nicht immer in organisierter Form statt (d. h. Schule, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung), sondern häufig zufällig, informell und beiläufig. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Dimensionen von Lernformen:

(Quelle: Peter Faulstich und Christine Zeuner. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung.* Weinheim: Juventa 1999. S. 28):

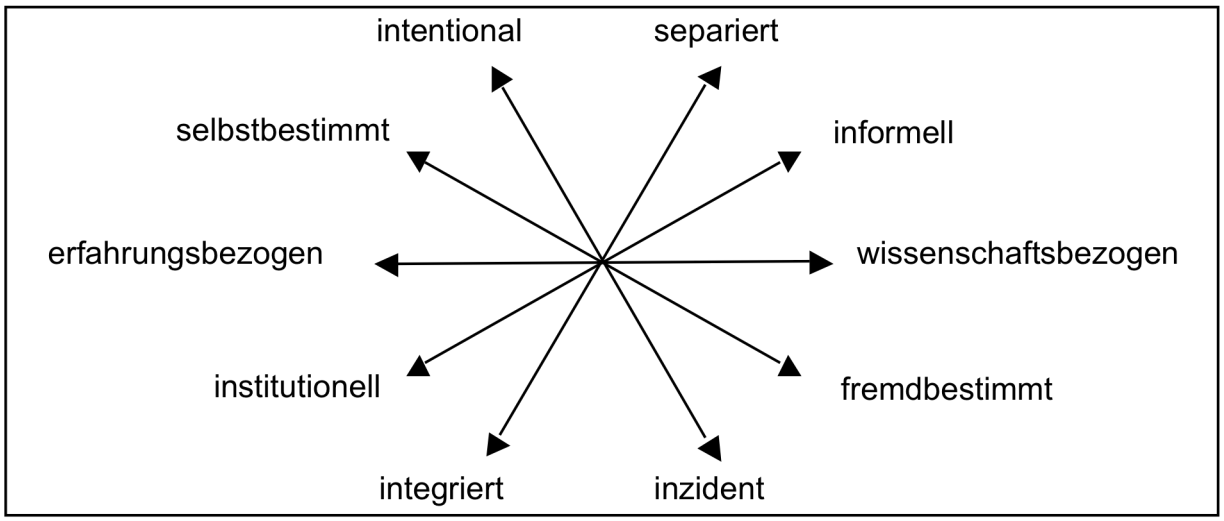

Abb. 1: Aspekte von Lernformen

Die Lernorte sind dabei ebenfalls sehr verschieden: Lernen kann in Institutionen stattfinden, deren Hauptaufgabe darin besteht, Menschen etwas zu vermitteln wie Schulen, Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen. Aber man lernt auch – organisiert oder eher beiläufig – in Betrieben, Museen, Gewerkschaften, Vereinen, Kirchen, bei kulturellen Veranstaltungen usw. Der jeweilige Lernort beantwortet häufig auch schon die Frage, warum Menschen lernen: aus beruflichen Gründen, aus politischen, aus religiösen, aus sozialen, aus kulturellen Gründen.

Lernen wird als die Aneignung von Wissen zum Zwecke der Verhaltensänderung und Handlungsfähigkeit des Einzelnen verstanden. Dies bedeutet, dass Lernen immer ein Ziel hat. Dieses Ziel kann instrumentellen Charakter haben, sich also beispielsweise auf die Verbesserung der ökonomischen Situation oder auf die Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen richten. Darüber hinaus kann Lernen aber auch eine emanzipatorische Zielsetzung verfolgen, bei der es um die Entwicklung der eigenen Anlagen und Möglichkeiten geht, um sie im Sinne individueller und gesellschaftlicher Verbesserungen und Veränderungen einzusetzen.

4.3 WAS LERNEN WIR?

Mögliche Inhalte menschlichen Lernens sind natürlich ebenso unermesslich wie das existierende und das zukünftige Wissen. Trotzdem lassen sich Kategorien bilden, die Lerninhalte systematisieren, wenn für eine solche Systematik von gesellschaftlichen und individuellen Interessen, die sich durchaus widersprechen können, ausgegangen wird.

Folgende Kategorien sind zu unterteilen:

- Inhalte, die die Tradition und Kultur einer Gesellschaft sichern und ihre Identität bestimmen (z.B. Religion; Geschichte; Kunst; Musik; Philosophie; Literatur; naturwissenschaftliche und technische Erkenntnisse).
- Inhalte, die das Z**usammenleben in einer Gesellschaft** ermöglichen (z.B. soziale Verhaltensweisen; Werte und Normen (darin eingeschlossen rechtliche Regelungen).
- Inhalte, die im je **individuellem Interesse** begründet sind. (Sie können der individuellen Bereicherung, gesellschaftlichen oder beruflichen Zwecken dienen).

4.4 WIE LERNEN WIR?

Bei der Frage, wie man lernt, geht es im weitesten Sinne um **Lernstrategien**.

Unter Lernstrategien versteht man **erstens**, wie ein Lernender Informationen auswählt, erwirbt, organisiert, die neuen Erkenntnisse mit bereits vorhandenem Wissen verbindet und sie in sein Wissen integriert. Es geht also um Techniken, Methoden und Taktik des Lernens. Diese auf die aktive Aneignung und Verarbeitung von Wissen zielenden Verhaltensweisen werden auch **Lernstile** genannt, die individuell und je nach zu erlernendem Inhalt sehr unterschiedlich sein können. **Zweitens** beschäftigt sich vor allem die Lernpsychologie mit der Frage, welche **kognitiven Stile** beim Lernen nachweisbar sind. Es geht darum festzustellen, mit welchen Interessen Menschen lernen – z. B. weil sie ein Thema spannend finden und mehr darüber wissen möchten; weil sie bestimmte Dinge in ihrer Freizeit tun möchten; weil sie eine Prüfung bestehen möchten; oder weil sie bestimmte Dinge für ihren Beruf lernen müssen. Abhängig von den Lernintentionen und Zielen wird auf unterschiedliche Arten gelernt. Lernen – und damit auch die Lernstrategie – wird damit individuell unterschiedlich begründet.[11]

Im Folgenden geht es uns darum, die Lern- und Aneignungsstrategien unserer Leserinnen und Leser zu unterstützen. Wir beschäftigen uns dabei mit Fragen der Lernstrategien im Sinne von praktischen Lernstilen und nicht in Bezug auf kognitive Lernstile.

Wir werden Hinweise geben, wie man Informationen sammelt (Abschnitt 1), wie man mit Texten umgeht und seine Lesefähigkeit üben kann (Abschnitt 2), und welche Techniken es gibt, Gelesenes zu behalten (Abschnitt 3). In einem weiterer Abschnitt werden wir Anregungen geben, wie offene bzw. selbstgesteuerte Lernprozesse gestaltet werden können, die bei der Erarbeitung der Lern- und Arbeitsbücher eine wichtige Rolle spielen (Abschnitt 4).

Denn, wie bereits in der Einleitung gesagt, können diese Lern- und Arbeitsbücher sowohl in traditionellen Unterrichtsformen eingesetzt werden, als auch zur Eigenarbeit. Je nachdem, welche Lernform vorliegt, werden die Lernenden unterschiedliche Lernstrategien verfolgen.

---

[11] Zu Lernstrategien und ihre Anwendung vgl. K.-P. Will. *Lernstrategien im Studium.* Münster: Waxmann 2000.

4.5 SAMMELN VON INFORMATIONEN

Ein Problem der heutigen Zeit besteht weniger darin, Informationen zu erhalten, als zu beurteilen, ob diese Informationen erstens für die eigene Fragestellung relevant sind und ob sie zweitens richtig sind. Viele Menschen konsultieren bei der Informationssuche zunächst das Internet. Hier sind die erwähnten Probleme besonders auffällig: Oft ist es gar nicht so einfach, Informationen zur eigenen Fragestellung zu bekommen, und zudem ist es meist sehr schwierig, zu entscheiden, ob diese Informationen richtig und treffend sind. Ähnlich verhält es sich mit anderen Quellen wie Büchern, Enzyklopädien, Lexika, Fachbüchern, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln usw.

4.5.1 Umgang mit dem Internet

Der Vorteil des Internets ist, dass man zu allen vorstellbaren Wissensgebieten Informationen finden kann. Die übliche Suchstrategie ist, über Suchmaschinen wie Google, Yahoo, Altavista oder webster Suchbegriffe einzugeben und über die dort angegebenen Links weiterzusuchen.

Hierbei kann es zu folgenden Problemen kommen:

- Der Suchbegriff ist zu ungenau oder zu speziell. Im ersten Fall erhält man zu viele Antworten, im zweiten treffen die Antworten nicht auf die Frage zu. Man muss also mit Suchbegriffen experimentieren.
- Die Suchmaschinen verwenden unterschiedliche Begriffe, weshalb man variieren muss.
- Die Suche kann sehr zeitaufwändig und unter Umständen auch frustrierend und damit wenig effektiv sein.
- Problematisch ist es weiterhin häufig, die Richtigkeit von Informationen nachzuprüfen, weil Primärquellen nicht angegeben werden.

4.5.2 Umgang mit Bibliotheken

Die „traditionelle“ Art und Weise, sich Informationen zu beschaffen, ist der Besuch von Bibliotheken und das Lesen schriftlicher Quellen. Zu unterscheiden ist zwischen Staats-, National- und Landesbibliotheken, allgemeinen öffentlichen Bibliotheken (städtisch oder kommunal) sowie wissenschaftlichen und Fachbibliotheken (häufig an Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen, aber auch bei Behörden, Museen, Berufsverbänden usw.).

Bibliotheken verfügen über verschiedene Kataloge, in denen Informationen über die in der Bibliothek befindlichen Bücher abrufbar sind. Heute ist dies in den meisten Fällen ein elektronischer Katalog, in dem alle Medien gespeichert sind. Unterteilt werden die Kataloge – ob elektronisch oder traditionell – in alpha-

betische Kataloge, in denen man nach Autoren suchen kann oder nach Schlagworten. Im ersten Fall weiß man bereits, welches Buch oder welchen Autor man sucht, im zweiten möchte man herausfinden, welche Bücher zu einem bestimmten Thema in einer Bibliothek vorhanden sind. Zudem gibt es in größeren Bibliotheken meistens Zeitschriftenkataloge, Dissertationskataloge oder thematische Spezialkataloge.

Bibliotheken haben Personal, das bei der Suche nach Literatur berät und weiterhilft. Häufig werden Führungen angeboten, die auf die verschiedenen Möglichkeiten einer Bibliothek eingehen, die Systematik der Bücheraufstellung sowie der vorhandenen Kataloge erklären.

Auch ist die Vernetzung verschiedener Bibliotheken über Computer mittlerweile weit vorangeschritten, so dass man - zumindest in Deutschland – über sogenannte „Verbundkataloge“ den Bestand vieler Bibliotheken einer größeren Region abfragen kann. Sind Bücher nicht in der eigenen Bibliothek vorhanden, können sie in der Regel über die sogenannte „Fernleihe“ bestellt werden: Die eigene Bibliothek bestellt das Buch bei einer anderen und man kann das Buch in der eigenen Ausleihe abholen.[12]

[12] Ausführlich mit der Frage von Suchstrategien in Bibliotheken und im Internet beschäftigen sich die folgenden Bücher:
Regula Schräder-Naef. *Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen.* Weinheim: Beltz Verlag [21]2003. (Bes. Kapitel 4.2) sowie
Joachim Stary und Horst Kretschmer: *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

4.6 UMGANG MIT TEXTEN UND LESEFÄHIGKEIT

Das Lesen von Texten ist sicherlich eine der häufigsten Tätigkeiten, um sich Wissen anzueignen. Empfehlungen zu Lesetechniken gibt es zahlreiche – ob es um Schnelllesen geht; um Techniken, sich das Gelesene dauerhaft anzueignen oder nach individuellen Gesichtspunkten zu ordnen usw.

Hier können und sollen die Anregungen entsprechender Bücher nicht wiederholt werden. Einige grundsätzliche Hinweise zum Umgang mit Texten werden allerdings aufgeführt, da die vorliegenden Lern- und Arbeitsbücher ebenfalls weitgehend Textarbeit erfordern. Weniger geübte Leser können ja zunächst die hier vorgeschlagenen Techniken bei der Erschließung von Texten anwenden, um dann eigene Vorgehensweisen zu entwickeln.

4.6.1 Lesen als Prozess

Das Lesen von Texten kann man sich als einen kreisförmigen Prozess vorstellen, dessen Ausgangspunkt die Vorkenntnisse sind, die jemand zu einem Thema mitbringt. Diese können gering sein oder auch bereits sehr breit.

Unabhängig davon, welchen Wissensstand eine Person hat, kann der nachfolgende Vorschlag für die Bearbeitung von Texten als systematischer Bearbeitungsprozess angewandt werden. Der Vorschlag soll dazu anregen, unabhängig von der Kenntnis eines Gegenstandes zunächst darüber nachzudenken, was man bereits auf Grund seiner Alltagserfahrungen oder auch der Erfahrungen im beruflichen oder politischen Zusammenhang zu einem Thema weiß. Dann setzt man sich mit einem Text anhand von bestimmten Erwartungen hinsichtlich seiner Informationen auseinander. Die inhaltliche Aufmerksamkeit wird auf diese Weise zielgerichteter; es wird damit leichter, den Argumenten eines Autors zu folgen und sie mit dem eigenen Vorverständnis zu vergleichen.

Anfangs wurde darauf hingewiesen, dass Lesen als ein kreisförmiger Prozess verstanden werden muss: So ist es bei der Anwendung des nachfolgenden Schemas wahrscheinlich, dass beim ersten Lesen nicht alle Fragen vollständig beantwortet werden können. In diesem Fall sollte man entweder den ganzen Text oder bestimmte Ausschnitte noch einmal lesen und versuchen, mit dem nun erweiterten Vorverständnis – Ergebnis des ersten Durchgangs – weitere Erkenntnisse zu gewinnen. Diese Vorgehensweise erfordert zunächst Zeit – mit ein wenig Übung wird es aber leichter, den Inhalt von Texten zu erschließen und Methoden zu entwickeln, die dem eigenen Lernstil entsprechen.

4.6.2 Methodische Vorschläge zur Interpretation von Texten

A. Vorbereitende Überlegungen zur Lektüre

1. *Formulierung der eigenen erkenntnisleitenden Interessen*
   - Aus welchem Grund wird der Text gelesen?
   - Welche Erwartungen werden damit verknüpft?
2. *Formulierung des eigenen Vorverständnisses vom Text*
   - Welche Begriffe sind bekannt/unbekannt?
   - Was ist über den Autor/die Autorin bekannt?
3. *Entstehungszusammenhang des Textes*
   - Wann und wo wurde der Text geschrieben?
   - Aus welchem Anlass wurde er geschrieben
   - Wo und aus welchem Anlass wurde er veröffentlicht?
   - Wer sind die Adressaten des Textes?

B. Fragen während der Lektüre des Textes

1. *Formale Aspekte*
   - Gliederung/Aufbau des Textes
   - Struktur der Abschnitte/Kapitel
   - Gibt es Zusammenfassungen?
   - Themen, die angesprochen werden
2. *Inhaltliche Aspekte: innerer und struktureller Argumentationsverlauf*
   - Welche Thesen/Hypothesen vertritt der Autor?
   - Wie werden die Thesen belegt/widerlegt?
   - Gibt es inhaltliche Sprünge/Brüche?
3. *Inhaltliche Aspekte: Begriffe*
   - Welche Begriffe sind wichtig?
   - Wie werden die Begriffe erklärt?
4. *Inhaltliche Aspekte: Quellen*
   - Welche Quellen werden benutzt?
   - Dienen die Quellen zur Erläuterung/Erklärung/Widerlegung der Thesen?

C. Überlegungen nach der ersten Lektüre des Textes

- Hat der Text die erkenntnisleitenden Interessen beantworten können? (vgl. 1)
- Hat der Text zum besseren Verständnis der Materie beigetragen?
- Gibt es begründete inhaltliche/formale Kritik an dem Text?

4.6.3 Lesen als Aneignung von Wissen

Wenn man Texte nach dem gerade gezeigten Schema gelesen und interpretiert hat, ergibt sich (meistens gleichzeitig) das Problem, wie die neuen Informationen aufbereitet werden können, damit man sie behält und auch später wieder darauf zurückgreifen und damit weiter arbeiten kann.

Es gibt zahlreiche Methoden, Texte für sich selbst zu bearbeiten. Die einfachste ist, im Text wichtige Stellen zu markieren und Bemerkungen an den Rand zu schreiben. Das Problem ist, dass man den Inhalt des Textes später nicht auf einen Blick zur Verfügung hat. Im Folgenden sollen drei Methoden kurz beschrieben werden, wobei zur ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Thema wieder auf relevante Literatur verwiesen sei.

4.6.3.1 Exzerpieren

„Exzerpieren“ bedeutet soviel wie „herausziehen“. Das Ziel ist also, die wesentlichen Information eines Textes in eigenen Worten schriftlich niederzulegen. Dieses „Exzerpt“ kann kürzer oder länger sein. Auf jeden Fall sollte es folgende Informationen enthalten, damit man später genau weiß, auf welchen Text es sich bezieht:

- **Name** des Autors;
- **Titel** des Textes und die Quelle, aus der der Text stammt (Buch, Zeitschrift, o.Ä.);
- **Ort**, an dem der Text gefunden wurde (eigenes Buch; Bibliothek; Internet); in den beiden letzten Fällen sollte immer die Fundstelle, d.h. die Signatur der Bibliothek oder die sog. „URL“ aus dem Internet (mit Datum) verzeichnet werden, damit man es wiederfinden kann. (Bei Internet-Quellen empfiehlt es sich, die Daten auf Diskette, CD oder die eigene Festplatte abzuspeichern, weil die Quellen später häufig nicht mehr in der Form wieder zu finden sind).
- Eventuell eine Liste mit wichtigen **Stichwörtern** und **Begriffen** erstellen, wodurch man später einen schnelleren Überblick über den Text bekommt.
- Bei Exzerpten kann man nur mit einzelnen Zitaten arbeiten oder auch mit sog. „Paraphrasierungen“, d.h. Zusammenfassungen des Textes mit eigenen Worten. In jedem Fall sollte immer deutlich unterschieden werden zwischen einem **wörtlichen Zitat**, einer Zusammenfassung der **Meinung des Autors** und der **eigenen Meinung** zum Text (im Sinne einer Anmerkung / eines Kommentars), damit dies auch später noch nachvollziehbar ist.
- Es empfiehlt sich, für jeden Text ein neues Exzerpt zu schreiben, so dass man sie unter Umständen auch neuen Texten, die thematisch unterschiedlich sind, zuordnen kann.

4.6.3.2 Thesenpapier zu einem Text

Die hier vorgeschlagene Struktur für ein Thesenpapier geht über ein Exzerpt hinaus, da man – in Anlehnung an die in 2.2 vorgeschlagene Methode zur Texterschließung – nicht nur den Inhalt eines Textes wiedergibt, sondern auch Informationen zum Autor, zur Struktur des Textes und den Kernaussagen sowie die eigene Meinung bzw. Kritik am Text deutlich macht.

Konzept für ein Thesenpapier

1. Verfasserin/Verfasser, Titel.
2. Ausgangspunkt: Ziel des Aufsatzes.
3. Voraussetzungen für die Argumentation: Welche bestehenden Werke/Materialien/Quellen werden herangezogen, um die Argumente zu stützen?
4. Struktur: Aufbau und Gliederung des Aufsatzes.
5. Methode/Vorgehensweise der Autorin/des Autors (Biographie, hermeneutische Interpretation, Textanalyse).
6. Thesen – Was will die Autorin/der Autor erwiesen haben?
7. Ergebnis/Ertrag: Werden die Thesen belegt?
8. Eigene Kritik

4.6.3.3 Mind-mapping

Die Idee des „Mind-mapping“ versucht, die netzwerkartige Struktur des menschlichen Denkens abzubilden und auszunutzen, da wir normalerweise assoziativ, d. h. in Verknüpfungen denken. Es geht darum, die vielen Dimensionen und Abhängigkeiten von Begriffen oder Themengebieten deutlich zu machen, um sie sich auf diese Weise erstens leichter merken zu können und zweitens Verbindungen oder thematische Erweiterungen zu erkennen, die bis dahin vielleicht verborgen waren.[13]

Mind-Maps können im Voraus entwickelt werden, um sich zu verdeutlichen, was von einem Thema bereits bekannt ist. Sie können aber auch während des Lesens eines Textes, als Mitschrieb einer Vorlesung oder eines Vortrags erstellt werden. Vorteil von Mind-Maps ist, dass sie jederzeit erweiterbar sind und als Gedächtnis- und Erinnerungsstützen dienen.

Das folgende Beispiel für ein Mind-Map zum Thema „Lernen zu lernen“ orientiert sich an den im vorliegenden Text dargestellten Inhalte.

[13] Die Literatur zu „Mind-mapping“ ist sehr vielfältig. Von den in unserem Literaturverzeichnis angegebenen Autoren beschäftigen sich vor allem Werner Metzig und Martin Schuster mit dem Aspekt (S. 132 - 163).

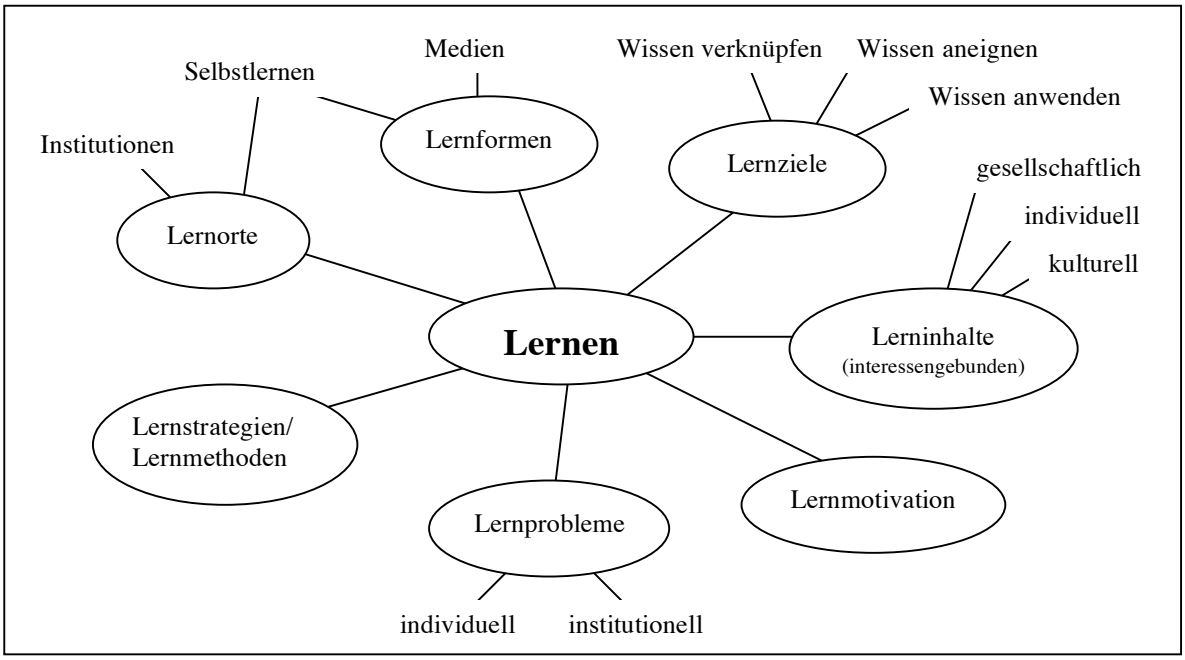

Abb. 2: Mindmap zum Thema „Lernen lernen“

4.7 GESTALTUNG OFFENER / SELBSTGESTEUERTER LERNPROZESSE

Die Gestaltung offener, selbstgesteuerter Lernprozesse hängt von den Lernenden selber, den Lehrenden und den eingesetzten Lern- und Aneignungsmethoden ab. Selbstgesteuertes Lernen im Sinne der individuellen Auswahl und Aneignung von neuen Inhalten ist in den letzten Jahren viel diskutiert worden. Wichtig ist, dass bestimmte Tätigkeiten, die in einem organisierten Lernprozess meistens von den Lehrenden übernommen werden, jetzt Teil der Selbststeuerung der Lernenden ist. Das Problem dabei ist, dass viele Lernende keine Erfahrung darin haben, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Aufgaben, die für die Gestaltung eines Lernprozesses von Bedeutung sind, werden in organisierten Lernprozessen eher von den Lehrenden, in selbst gesteuerten Lernprozessen eher von den Lernenden übernommen:

- **Orientierung des Lerngeschehens:** bei selbstorganisierten Lernprozessen sind die Lernenden dafür weitgehend selbst verantwortlich.
- **Aktivitätsgrad**: Lernende müssen selbständig agieren.
- Entscheidung über **Lernziele** liegen beim Lernenden.
- Entscheidung über **Lerninhalte** liegen beim Lernenden.
- Überprüfung des **Lernerfolgs** durch Selbstkontrolle durch den Lernenden.
- **Medieneinsatz** nach eigener Entscheidung.
- **Zeitliche Flexibilität:** selbst gesetzte Lernzeiten.
- **Räumliche Flexibilität:** Bestimmung des Lernorts durch den Lernenden (nach Gnahs u.a. 2002, S. 17).

Diese Aufzählung zeigt, dass ein selbständig Lernender für viele Bereiche seines Lernvorgangs Verantwortung übernimmt, die in organisierten Lernformen von den Lehrenden wahrgenommen werden. Dies führt dazu, dass sich jeder Lernende überlegen sollte, in welchen Bereichen er sich bereits selbständiges Lernen zutraut, und in welchen er Hilfe in Anspruch nehmen möchte.

Sofern Sie sich dazu entschieden haben, die vorliegenden Lern- und Arbeitshefte selbständig durchzuarbeiten, müssen Sie also in Eigenregie Lernzeiten festlegen. Einen ungestörten Lernplatz finden. Herausfinden, ob Ihnen die angebotenen Lernhilfen ausreichen oder ob Sie sich entweder mit Hilfe von Medien weitergehende Informationen beschaffen oder bei Personen Unterstützung suchen. In den Heften sind bereits zahlreiche Anregungen gegeben, wo weitere Informationen zu bestimmten Themen zu finden sind. Mit Hilfe der in den Texten ergänzten Fragen und Arbeitsaufgaben können Sie Ihren eigenen Lernfortschritt überprüfen.

4.8 WELCHE PROBLEME KÖNNEN BEIM LERNEN AUFTAUCHEN?

Probleme, die beim Lernen auftauchen können, können verschiedene Ursachen haben: wir stellen im Folgenden verschiedene Perspektiven dar, die sich erstens auf lernende Personen allgemein beziehen, und zweitens betrachten wir Lernprobleme aus der Perspektive der Lehrenden und Institutionen, in denen das Lernen stattfindet.

1. Mögliche Probleme Lernender:

- Geringe inhaltliche Vorkenntnisse
- Geringe methodische Kenntnisse (vgl. das Kapitel Lernstrategien)
- Geringes oder kein Interesse an den Inhalten
- Sehr unterschiedliches Interesse an den Resultaten des Lernprozesses (vor allem beim Lernen in Gruppen)
- Unterschiedliche Erwartungen an den „Lernerfolg“
- Zu hohe/zu geringe Lerngeschwindigkeit (vor allem beim Lernen in Gruppen)
- Schwierige Rahmenbedingungen (fehlende Zeit, Ruhe, Ressourcen)

2. Mögliche Probleme aus der Perspektive der Lehrenden/Institution:

- Uneinheitliche inhaltliche Vorkenntnisse bei der Gruppe
- Uneinheitliche Lernerfahrungen (in Bezug auf Methoden, aber auch Lernen allgemein)
- Geringes oder kein Interesse an den Inhalten
- Sehr unterschiedliche Verwertungsinteressen bei den Lernenden in Bezug auf die Inhalte
- Unterschiedliche Erwartungen an den „Lernerfolg“ (bei Lehrenden und Lernenden)
- Festsetzung der Lerngeschwindigkeit (vor allem beim Lernen in Gruppen)
- Schwierige Rahmenbedingungen (fehlende Zeit, Ruhe, Ressourcen)

Diese Listen ließen sich sicherlich noch fortführen. Sie zeigen aber sehr deutlich, dass die Ursachen von Lernschwierigkeiten sowohl in den individuellen Voraussetzungen der Lernenden liegen können, als auch in den Rahmenbedingungen, unter denen Lernen stattfindet. Wichtig ist, dass sich sowohl Lernende als auch Lehrende überlegen, welche Ursachen auftauchende Lernprobleme haben, um dann Strategien zu ihrer Bewältigung zu entwickeln. Individuelle Ursachen, die auf fehlende oder negative Lernerfahrungen zurückzuführen sind, sind sicherlich nur langfristig zu überwinden. Fragen des inhaltlichen Interesses, der methodischen Herangehensweise, einer übergreifenden Zielsetzung, die den Interessen aller Teilnehmer gerecht wird, sollten allerdings direkt und einvernehmlich zwischen Lernenden und Lehrenden geklärt werden, um für alle möglichst günstige Lernvoraussetzungen zu schaffen.

4.9 LITERATUR

Allgemeine Literatur

Peter Faulstich und Christine **Zeuner**. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung.* Weinheim: Juventa 1999.

Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens

Bünting, Karl-Dieter, Axel **Bitterlich** und Ulrike **Pospiech**: *Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Dietze, Lutz: *Mündlich: ausgezeichnet. Informationen, Tips und Übungen für ein optimales Examen.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000.

Pabst-**Weinschenk**, Marita: *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000.

Poenike, Klaus: Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion. Duden Taschenbücher Nr. 21. Mannheim: Dudenverlag 1988[2].

Stary, Joachim und Horst Kretschmer: *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Selbstgesteuertes Lernen/Lernstrategien

Decker, Franz. *Die neuen Methoden des Lernens. Spielerisch, kreativ, effetiv lehren und lernen.* Würzburg: Lexika-Verlag [2]1999.

Diepold, Peter und Paul **Tiedemann**. *Internet für Pädagogen. Eine praxisorientierte Einführung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Dietrich, Stephan und Elisabeth **Fuchs-Brüninghoff** u.a. (Hg.). *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* DIE Materialien für die Erwachsenenbildung 18. Frankfurt a. M. 1999.

Gnahs, Dieter und Sabine **Seidel**. „Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung." In: Peter Faulstich u.a. (Hg.). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung.* Weinheim: Juventa 2002. S. 13 - 24.

Metzig, Werner, Martin **Schuster**. *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen.* Berlin: Springer [5]2000.

Pädagogischer Arbeitskreis Erwachsenenbildung. *Wirkungsvoller lernen und arbeiten.* Heidelberg: Quelle & Meyer [2]1974.

Schräder-Naef, Regula. *Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen.* Weinheim: Beltz Verlag [21]2003. (Bes. Kapitel 4.2) sowie

Will, Klaus-Peter. *Lernstrategien im Studium.* Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Bd. 16. Münster: Waxmann 2000.

Lehren/Kursgestaltung

Knoll, Jörg. (Hg.). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen.* München: Max Hueber Verlag 1986.

Winteler, Adi. *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004.

Lerntheorien

Bernstein, Basil. *Studien zur sprachlichen Sozialisation.* Ullstein Materialien. Frankfurt a. M.: Ullstein 1981.

Edelmann, Walther. *Lernpsychologie. Eine Einführung.* Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union [5]1996.

Illeris, Knud. *The Three Dimensions of Learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social.* Frederiksberg: Roskilde University Press; Leicester: NIACE Publications [2]2004.

Vester, Frederick. *Denken, Lernen Vergessen.* München: Deutscher Taschenbuch-Verlag [22]1998.

V WEITERE ARBEITS- UND INFORMATIONSHINWEISE

5.1 WEITERE ARBEITSMATERIALIEN

5.1.1 „Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit“ (1997)

Der Grundbedürfnisvertrag (Beseitigung von Ungleichheiten)

Die Versorgung der ärmsten Menschen der Welt ist kein unrealistisches Ziel. Es ist möglich, Wohnungen für 30 Millionen Obdachlose in den USA und Westeuropa oder für die wachsende Zahl der Wohnungslosen in Russland zu bauen. Dasselbe gilt für Millionen Obdachlose in der restlichen Welt.

Der Vertrag hat das Ziel,

- Wasser für 2 Milliarden Menschen,
- Unterkünfte für 1,5 Milliarden Menschen und
- effiziente Energieversorgung für 4 Milliarden Menschen zur Verfügung zu stellen.

Die Einzelbestandteile dieses Vertrages könnten in einer Reihe von Abmachungen zwischen Privatunternehmen, Regierungsbehörden, Finanzinstitutionen und Stiftungen erarbeitet werden. Das würde eine enge Zusammenarbeit zwischen Institutionen du Organisationen ausreichen und armen Ländern erfordern. Jede Abmachung sollte eine bestimmte Anzahl gemeinsam beschlossener Aktionen zur Förderung lokalen und globaler Fähigkeiten, der Kapitalzufuhr, der Infrastrukturen sowie der Institutionen, die an der Verbesserung der sozialen Entwicklung arbeiten, umfassen.

Der Anstoß für die Erarbeitung von Instrumenten sollte vor allem von den Menschen der drei weitest entwickelten Regionen der Welt kommen. Dieser könnte in Form einer gemeinsamen Resolution der Parlamente Japans und anderer asiatischer Länder, Europas, des US-Kongresses sowie der kanadischen und mexikanischen Parlamente erfolgen. Der gemeinsame Beschluss sollte die jeweiligen Regierungen zu dem Entwurf und der Umsetzung eines Operationsplanes für die Implementierung, das Management und die Evaluation der Aktionen für Unterkunft, Wasser- und Energieversorgung verpflichten und dazu auch betroffenen nationale und internationale Unternehmen sowie Stiftungen und Verbände einladen.

…

Die ausgewählten Projekte sollten als globale Partnerschaften verstanden werden. Unternehmen, die zu einer Unterzeichnung solcher Abmachungen bereit sind, würden als globale Partner längerfristige Privilegien (Steuererleichterungen, Arbeitsvergünstigungen, Informationszugang) im Zusammenhang mit der Umsetzung der Abmachungen erhalten.

Die gewünschten Folgen wären ein massiver Aufbau von Infrastruktur, die Förderung der lokalen Leistungsfähigkeit und die Nutzung lokaler Materialien – alles wichtige Schritte in Richtung einer neuen technologischen Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung. … (S. 172 - 174).

Quelle: Die Gruppe von Lissabon. *Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit.* München: Luchterhand 1997.

5.1.2 Europäische Sozialcharta (1961)

Anhang Zusatzprotokoll Protokoll über Kollektivbeschwerden Europäische Sozialcharta
(revidiert English)

Amtliche Übersetzung Deutschlands

Präambel

Die Unterzeichnerregierungen, Mitglieder des Europarats,

in der Erwägung, daß es das Ziel des Europarats ist, eine engere Verbindung zwischen seinen Mitgliedern herzustellen, um die Ideale und Grundsätze, die ihr gemeinsames Erbe sind, zu wahren und zu verwirklichen und ihren wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt zu fördern, insbesondere durch die Erhaltung und Weiterentwicklung der Menschenrechte und Grundfreiheiten;

in der Erwägung, daß die Mitgliedstaaten des Europarats in der am 4. November 1950 zu Rom unterzeichneten Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten und in dem am 20. März 1952 zu Paris unterzeichneten Zusatzprotokoll übereingekommen sind, ihren Völkern die darin angeführten bürgerlichen und politischen Rechte und Freiheiten zu sichern;

in der Erwägung, daß die Ausübung sozialer Rechte sichergestellt sein muß, und zwar ohne Diskriminierung aus Gründen der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Religion, der politischen Meinung, der nationalen Abstammung oder der sozialen Herkunft;

in dem Entschluß, gemeinsam alle Anstrengungen zu unternehmen, um durch geeignete Einrichtungen und Maßnahmen den Lebensstandard ihrer Bevölkerung in Stadt und Land zu verbessern und ihr soziales Wohl zu fördern,

sind wie folgt übereingekommen:

Teil I

Die Vertragsparteien sind gewillt, mit allen zweckdienlichen Mitteln staatlicher und zwischenstaatlicher Art eine Politik zu verfolgen, die darauf abzielt, geeignete Voraussetzungen zu schaffen, damit die tatsächliche Ausübung der folgenden Rechte und Grundsätze gewährleistet ist:

Jedermann muß die Möglichkeit haben, seinen Lebensunterhalt durch eine frei übernommene Tätigkeit zu verdienen.

1. Alle Arbeitnehmer haben das Recht auf gerechte Arbeitsbedingungen.
2. Alle Arbeitnehmer haben das Recht auf sichere und gesunde Arbeitsbedingungen.
3. Alle Arbeitnehmer haben das Recht auf ein gerechtes Arbeitsentgelt, das ihnen und ihren Familien einen angemessenen Lebensstandard sichert.
4. Alle Arbeitnehmer und Arbeitgeber haben das Recht auf Freiheit zur Vereinigung in nationalen und internationalen Organisationen zum Schutz ihrer wirtschaftlichen und sozialen Interessen.
5. Alle Arbeitnehmer und Arbeitgeber haben das Recht auf Kollektivverhandlungen.
6. Kinder und Jugendliche haben das Recht auf besonderen Schutz gegen körperliche und sittliche Gefahren, denen sie ausgesetzt sind.
7. Arbeitnehmerinnen haben im Falle der Mutterschaft und in anderen geeigneten Fällen das Recht auf besonderen Schutz bei der Arbeit.
8. Jedermann hat das Recht auf geeignete Möglichkeiten der Berufsberatung, die ihm helfen soll, einen Beruf zu wählen, der seiner persönlichen Eignung und seinen Interessen entspricht.
9. Jedermann hat das Recht auf geeignete Möglichkeiten der Berufsausbildung.
10. Jedermann hat das Recht, alle Maßnahmen in Anspruch zu nehmen, die es ihm ermöglichen, sich des besten Gesundheitszustandes zu erfreuen, den er erreichen kann.
11. Alle Arbeitnehmer und ihre Angehörigen haben das Recht auf soziale Sicherheit.
12. Jedermann hat das Recht auf Fürsorge, wenn er keine ausreichenden Mittel hat.
13. Jedermann hat das Recht, soziale Dienste in Anspruch zu nehmen.
14. Jeder Behinderte hat das Recht auf berufliche Ausbildung sowie auf berufliche und soziale Eingliederung oder Wiedereingliederung ohne Rücksicht auf Ursprung und Art seiner Behinderung.
15. Die Familie als Grundeinheit der Gesellschaft hat das Recht auf angemessenen sozialen, gesetzlichen und wirtschaftlichen Schutz, der ihre volle Entfaltung zu sichern vermag.

16. Mütter und Kinder haben, unabhängig vom Bestehen einer Ehe und von familienrechtlichen Beziehungen, das Recht auf angemessenen sozialen und wirtschaftlichen Schutz.

17. Die Staatsangehörigen einer Vertragspartei haben das Recht, im Hoheitsgebiet jeder anderen Vertragspartei gleichberechtigt mit deren Staatsangehörigen jede Erwerbstätigkeit aufzunehmen, vorbehaltlich von Einschränkungen, die auf triftigen wirtschaftlichen oder sozialen Gründen beruhen.

18. Wanderarbeitnehmer, die Staatsangehörige einer Vertragspartei sind, und ihre Familien haben das Recht auf Schutz und Beistand im Hoheitsgebiet jeder anderen Vertragspartei.

Quelle: Europäische Sozialcharta, Turin 18.10.1961

http://www.conventions.coe.int/treaty/ger/treaties/html/035.htm

5.2 INFORMATIONEN ZU VIDEO/AUDIO-MATERIAL UND INTERNETADRESSEN

Videos / Filme

Bundesverband Jugend und Film e.V. Filmverleih BJF-Clubfilmothek. www.bjfev.de

Bundeszentrale für politische Bildung: Umfangreiche Auswahl. Angebotsüberblick und Bestellung bei www.bpb.de

KINO*FENSTER*. Informationen über aktuelle Kinofilme zu politischen Themen. (Service der BpB). www.kinofenster.de

Landesmedienzentren. Verleih und Verkauf. Z.B. Westfälisches Landesmedienzentrum: www.lwl.org/LWL/Kultur/Landesmedienzentrum/index2_html

Internetadressen: Deutschland

Attac Deutschland: http://www.attac.de

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. URL:http://www.bmi.de

Bundeszentrale für politische Bildung. http://www.bpb.de

Bundeszentrale für politische Bildung. URL:http://www.bpb.de

Deutscher Gewerkschaftsbund. URL:http://www.dgb.de

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. URL:http://www.diw.de

Friedrich-Ebert-Stiftung: http://www.fes.de [24.8.2005]

Initiativen gegen Neoliberalismus: http://come.to/netzwerk-gegen-neoliberalismus

Oswald von Nell-Breuning-Institut für Wirtschafts- und Gesellschaftsethik: http://www.st-georgen.uni-frankfurt.de/nbi/index.html [10.8.2005]

Partizipative Bürgerhaushalte: http://www.buergerhaushalt.nrw.de/hom/1.htm

UNESCO Deutschland: http://www.unesco.de

Weltsozialforum: http://weltsozialforum.org

Internetadressen international

Attac International: http://www.attac.org

Club of Rome: http://www.clubofrome.org [Stand: 29. 8. 2005]

International Forum on Globalisation: http://www.ifg.org

International Gender and Trade Network (IGTN): http://www.igtn.org/

International Labor Office: http://www.ilo.org

Organization for Economic Co-operation and Development: http://www.oecd.org

Oxfam: http://www.oxfam.org

Projekt Weltethos: http://www.weltethos.org/index3.htm [20.9.2005]

UN Commission on Sustainable Development (CSD) http://www.un.org/esa/sustdev/csd/csd.htm [Stand: 9.9. 2005]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): http://portal.unesco.org

United Nations. URL:http://www.un.org/

Women's Environment & Development Organization: http://www.wedo.org/

World Social Forum: http://www.forumsocialmundial.org.br

World Trade Organization: http://www.wto.org

5.3 ANREGUNGEN ZUR WEITERARBEIT

Nach der Studienarbeit mit dem Heft „Gerechtigkeitskompetenz“ stellt sich die Frage: „Wie kann es weitergehen?“

Reicht das, was ich mir aus dem Studienheft aneignen konnte, zur Entfaltung von Gerechtigkeitskompetenz aus, oder muss ich mein Wissen vertiefen, wie und wo kann ich mich bemühen, Gerechtigkeit praktisch werden zu lassen?

In der Einleitung zum Heft wurde auf die weiteren kritischen Kompetenzen hingewiesen und betont, dass die Kompetenzen nicht nur für sich bestehen, sondern ein Ensemble bilden und damit Aneignung und Anwendung in der Praxis zu ermöglichen, die Zusammenhänge, die ökonomischen, politischen, sozialen, kulturellen und die Macht-, Beziehungs- und Entfremdungsverhältnisse besser zu verstehen und auch zu widerstehen, sich nicht von den Verhältnissen überwältigen zu lassen, sondern zu versuchen, mit anderen demokratisch gestaltend und befreiend einzuwirken. Befreiend in dem Sinne der Verwirklichung der Menschenrechte, die primär auf Gerechtigkeit gerichtet sind.

Im Hauptteil des Studienheftes haben wir unter dem Schwerpunkt Sehen (Erkennen), Urteilen (Grundlagen für den Vergleich verschiedener Begründungen zur Gerechtigkeit) und Handeln (Gerechtigkeitskompetenz als Prozess des Lernens, der Reflexion und Durchsetzung) ansatzweise dargestellt als Ausgangspunkt von Aneignung und Praxis. Unsere Studienhefte wollen aber gleichzeitig zur Weiterarbeit anregen. Die Weiterarbeit sollte auf dem Hintergrund der Einbeziehung bzw. Mitnutzung der übrigen Studienhefte erfolgen.

Drei Ebenen der Weiterarbeit sind möglich:

- Vertiefung des Themas ‚Gerechtigkeit’.
- Welche Kompetenzen stehen in direktem und indirektem Zusammenhang mit der Gerechtigkeitskompetenz?
- Wie kann ich, wie können wir Studienarbeit/Lernen mit Praxis verbinden?

Im Kapitel ‚Handeln’ sind zu diesem Arbeitsfeld schon Vorschläge skizziert worden, aber die Entscheidung, wann und wie der Einzelne aktiv werden kann über die eigenen Studienarbeit hinaus, hängt von den jeweiligen individuellen Möglichkeiten ab, Zeitbudget, Aufwand für die Berufs- bzw. Arbeitstätigkeit, gesellschaftliches Engagement, Familie, Beziehungsarbeit.

Für die Weiterarbeit wäre es von Vorteil, eine Studiengruppe, einen Studienzirkel zu bilden. Möglichkeiten zur Bildung einer Studiengruppe sind zu erkunden im eigenen Arbeits- und Lebenszusammenhang, in der politischen- oder Kirchengemeinde, in der Volkshochschule, bei den gewerkschaftlichen Bildungsvereinigungen oder anderen Bildungsträgern.

Unabhängig von diesen Möglichkeiten bleibt aber das Selbststudium.

Es wäre von Vorteil, sich einen Studienplan zu überlegen, ausgehend vom eigenen möglichen Zeitbudget. Wenn möglich, feste Studienzeiten einplanen. Wenn nur Einzelstudium möglich ist, trotzdem nach Dialogpartnern Ausschau halten.

Vergessen wir bei der Lernarbeit nicht unsere Zielsetzung: Was wir in diesem Projekt leisten können, ist die Aneignung von Grund- bzw. Orientierungswissen – andere nennen es Existenzwissen – in praktischer Absicht zur Identitätsstärkung, historischer Bewusstseinsstärkung. „Wenn wir nicht wissen woher wir kommen, können wir auch nicht wissen, wohin wir gehen." (Antonio Gramsci).

Ökologische Kompetenz bedeutet Verstehen des Zusammenhangs von Kosmos, Erde, Mensch, Gesellschaft. (als „der sorgfältige Umgang mit den Menschen und Dingen", Oskar Negt).

Ökonomie/ökonomische Kompetenz dient als Grundlage für das Verständnis vom Zusammenhang von Produktion, Arbeit, Reproduktion, Verteilung, Besitz, Reichtum, von Macht und Herrschaft.

Gerechtigkeitskompetenz meint das Erkennen von Recht und Unrecht, gleichzeitiges Handlungsziel die Verwirklichung der Menschenrechte als Sicherung und Ausbau der Demokratie.

Technologische Kompetenz verhilft zum Erkennen des Zusammenhangs der Wirkungen von Technik/Technologien im Arbeits- und Lebenszusammenhang, ihre Auswirkungen auf die Arbeitsplätze. Einerseits Lebens- und Arbeitserleichterungen, andererseits neue Abhängigkeiten und Gefährdungen, Überwachungen, Kontrollen, Verschwendung von Volksvermögen – Rüstungs- und Militärkomplex, Atomenergie, Gefährdungen der ökologischen Systeme.

Wir dürfen nicht vergessen, dass wir es mit weit vorangetriebenen Arbeitsteilungen auf allen Gebieten zu tun haben, aber wenn wir uns die kritischen Kompetenzen angeeignet haben, ist es leichter, Gesamtzusammenhänge zu verstehen und auch zu beeinflussen.

Gesellschaftspolitisches Handeln geschieht ja nicht nur hinter dem Rücken der Zeitgenossen, sondern auch auf offener Bühne.

Es gilt, die Zustände nicht nur zu ertragen, sondern auch zu verändern.

5.4 MATERIALIEN UND LITERATUR ZUR WEITERARBEIT

Altvater, Elmar und Birgit Mahnkopf: *Globalisierung der Unsicherheit.* Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot 2002.

Amery, Carl (Hrsg.): *Briefe an den Reichtum.* München: Luchterhand Literaturverlag 2005.

Bontrup, Heinz-J.: *Arbeit, Kapital und Staat.* Köln: PapyRossa Verlag 2005.

BUND und Misereor (Hrsg.): *Zukunftsfähiges Deutschland*. Basel: Birkhäuser Verlag 1997.

Club of Rome (Hrsg.): *Die erste globale Revolution.* München: Goldmann Verlag 1993.

Cohen, Daniel: *Globalisierung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag 1998.

Gore, Al: *Wege zum Gleichgewicht.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995

Hondrich, Karl Otto, Claudia Koch-Arzberger: Solidarität in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1994.

Küng, Hans: *Projekt Weltethos.* München: Piper Verlag 1992.

Negt, Oskar: *Marx*. München: Eugen Diederichs Verlag 1996.

Popitz, Heinrich: *Phänomene der Macht.* Tübingen: J. C.B. Mohr 1992.

Schultheis, Franz, Kristina Schulz (Hrsg.). *Gesellschaft mit beschränkter Haftung.* Konstanz: UVK 2005.

Praxisbücher / Lexika

Weidenfeld, Werner (Hrsg.): *Europa Handbuch*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2002.

Wolfgang Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung.* Schwalbach: Wochenschau Verlag 2005.

Dieter Nohlen (Hrsg.): *Lexikon Dritte Welt.* Hamburg: Rowohlt 2002.

Die Zeit (Hrsg.): *Das Lexikon*. Hamburg 2005

Evangelisches Soziallexikon. München: Kohlhammer-Verlag 2001.

VI GLOSSAR

Diskursethik

Der Begriff bezeichnet alle ethischen Theorien, deren zentrales ethisches Kriterium der Diskurs ist. Der Begriff ist im deutschsprachigen Raum auf Karl Otto Apel und Jürgen Habermas zurückzuführen, die unter Diskurs den Austausch von Argumenten oder guten Gründen mit dem Ziel der Verständigung verstehen. Dabei wird vorausgesetzt, dass wechselseitig der Gesprächspartner als mündige Person anerkannt wird, mit dem eine Verständigung grundsätzlich möglich ist. Dieses Moralprinzip sollte von allen Beteiligten als unhintergehbar angenommen werden.

Entfremdung

Allgemein beschreibt der Begriff der Entfremdung einen Prozess, in dem die menschliche Gestaltung oder Individuen von einem vorgestellten idealen Zustand durch Einflüsse abgewichen sind.

Der Begriff reicht weit in die abendländische Geistesgeschichte zurück.

Mit dem Übergang zur Industrialisierung und der Durchsetzung des Kapitalismus hat zunächst G. F. Hegel und dann vor allem Karl Marx den Begriff in den gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhang gestellt.

Entfremdung, in der Dialektik Hegels, ist die Entäußerung des Geistes in die Natur, aus der er wieder in sich selbst zurückfindet. Bei Karl Marx ist die Entfremdung ein wichtiges Theorieelement. Marx hat die Hegelsche Denkweise radikalisiert. Nicht der schicksalhafte Weltgeist, der die Entfremdung hervorruft, sondern historisch-gesellschaftliche Bedingungen/Prozesse: der Warencharakter der Arbeit, die gesellschaftliche Arbeitsteilung und das Privateigentum sind Ursachen der Entfremdung. Der Arbeiter entfremdet sich in der kapitalistischen Lohnarbeit. Er entäußert sich in seiner Tätigkeit und bleibt doch von den Produkten getrennt. Schließlich wird er in seiner Menschlichkeit eingeschränkt. Die Entfremdung trifft aber auch den Besitzer der Produktionsmittel, der sich den Mehrwert aneignet. Je nach dem Entwicklungsstand der Produktionsverhältnisse, der Qualifizierung, Entwicklung der Kooperation kann von unterschiedlichen „Härtegraden“ der Entfremdung gesprochen werden.

Heute ist die Debatte um die Entfremdung zurückgenommen bzw. wird kaum geführt. Damit sind die Probleme der Entfremdung im Gesellschaftsgefüge aber nicht gelöst, sie haben sich sogar erweitert unter den Bedingungen der Kulturindustrie und der erweiterten Ökonomie der modernen Weltwirtschaftspolitik.

Kultur

1. Die geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen eines Volkes und seine Tradition.
2. Urbarmachung.
3. Ausbau und Pflege der Naturpflanzen.
4. Bildung und feine Form kulturell, auf die Kultur bezogen.

Wertepluralismus/Grundkonsens

Pluralismus bezeichnet im weiteren Sinne das Zusammenleben von verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen politischen, gesellschaftlichen, religiösen Vorstellungen. Christliche, liberale, sozialistische, humanistische, konservative bürgerliche Werte stehen nebeneinander. Die zentralen bürgerlichen Werte sind: wirtschaftliche und persönliche Freiheit und der Vorrang des Privateigentums.

Die Hinwendung zu sozialen Werten entstand erst durch den Druck der Arbeiterbewegung und die Entwicklung der katholischen Soziallehre und der evangelischen Sozialethik. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde durch die Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UNO 1948) und die zunehmende Erweiterung des bürgerlichen Rechtsstaates zum Sozialstaat ein Teil dieser Werte anerkannt. Der Ausbau sozialstaatlicher Sicherungen ist noch nicht beendet, sondern ist in der Europäischen Union in eine neu Phase getreten – soziales oder neoliberal ausgerichtetes Europa.

Werte sind nicht Normen, aber sie können einerseits Lebensorientierungen geben, wobei nicht alle Menschen christliche Werte bejahen, andere nur eine Verantwortungsethik anerkennen. In den Industriegesellschaften ist in den letzten 35 Jahren ein gewisser Wertewandel zu verzeichnen. Traditionelle Werte treten zurück zugunsten „postmaterialistischer" Werteorientierungen: Betonung des individuellen Glücks, größere Genussfähigkeit, Lebensqualität anstelle eines ständigen Zuwachses an materiellen Gütern. Schutz der Gesundheit, Vermeidung ökologischer Schäden.

Diese „alten" und „neuen" Werte stehen nebeneinander. Sie haben sich gegenseitig zu tolerieren. In der Gestaltung des Gemeinwesens sollten sie sich aber aufeinander zu bewegen und um einen Grundkonsens bemühen auf der Basis der Menschenrechte und der Grundwerte (Grundrechtskatalog), wie sie heute in den meisten demokratischen Verfassungen geboten sind.

Teleologie

Teleologie ist die Lehre von den Zwecken, besonders von der Zweckbestimmtheit der Natur.

Im Zusammenhang der Materialisierung/Verwirklichung von Gerechtigkeit ist diese zu verstehen als höchstes Gut. Ihre Durchsetzung ist Ziel und Prozess zugleich, in dem um Gerechtigkeit gerungen werden muss.

Trends zur kulturellen Entwicklung

„Kultur wird zunehmend zu einer wesentlichen Komponente der Individualisierung, die zwischen Selbststilisierung und einer selbstreflexiven Gestaltung des eigenen Lebens changiert. Ein Medienmix wird zum vorherrschenden Kulturmuster. Kunst, Kultur und Wissenschaft entwickeln neue Vermittlungsformen: Zwischen technologischer Rationalität, kreativer Improvisation, konkreter Anschauung und sinnhafter Werteorientierung. Kultur kann auch Brücken bauen zur gesellschaftlichen Selbstverständigung."

(Vgl. Rüdiger Thomas: „Kultur und Gesellschaft." In: Karl-Rudolf Korte, Werner Weidenfeld Hg. *Deutschland Trendbuch.* Opladen 2001.

Es geht aber langfristig darum, keinen Kampf der Kulturen zu propagieren und zu führen, sondern allen, die wollen, Teilhabe an der Kultur zu ermöglichen.

Projekteam

Koordinierende Einrichtung:

Universität Flensburg (DE)
Institut für Allgemeine Pädagogik und
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Ansprechpartnerin: Prof. Dr. Christine Zeuner
e-mail: zeuner@uni-flensburg.de
Homepage: http://www.uni-flensburg.de/

Projekthomepage: http://www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt/

Projektpartner:

Alpen Adria Universität Klagenfurt (AT)
Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung
Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung
Ansprechpartnerin: Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber
e-mail: Elke.Gruber@uni-klu.ac.at
Homepage: www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb

Bildungshaus der Steiermark, Schloss Retzhof (AT)
Ansprechpartner: Dr. Joachim Gruber
e-mail: joachim.gruber@stmk.gv.at
Homepage: http://www.retzhof.at/

Universität Wien (AT)
Institut für Politikwissenschaft
Ansprechpartner: Dr. Johann Dvorak
e-mail: Johann.Dvorak@univie.ac.at
Homepage: http://www.univie.ac.at/politikwissenschaft/startjs.html

Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (DE)
Ansprechpartner: Jochen Dressel, Christina Volkmer
e-mail: jdressel@aap.uni-bremen.de, cvolkmer@aap.uni-bremen.de
Homepage: http://www.aap.uni-bremen.de

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V. (DE)
Ansprechpartnerin: Petra Mundt
e-mail: mt@vhs-sh.de
Homepage: http://www.vhs-sh.de

Oswald-von-Nell-Breuning-Haus, Herzogenrath (DE)
Ansprechpartner: Wilfried Wienen
e-mail: wilfried-wienen@nell-breuning-haus.de
Homepage: www.nell-breuning-haus.de/

Universität Roskilde (DK)
Graduate School in Lifelong Learning
Ansprechpartner: Prof. Dr. Henning Salling Olesen
e-mail: hso@ruc.dk
Homepage: http://www.ruc.dk/inst10_en/phd/

Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība (LV)
(Latvian Adult Education Association, LAEA),
Ansprechpartnerin: Ilze Gabrane
e-mail: ilze@laea.lv
Homepage: http://www.laea.from.lv/

Fundacja "Krzyżowa" dla Porozumienia Europejskiego (PL)
Ansprechpartnerin: Annemarie Franke
e-mail: franke@krzyzowa.org.pl
Homepage: http://www.krzyzowa.org.pl