

Christine Zeuner

Aspekte einer gerechtigkeitsbewussten kritischen Erwachsenenbildung – Überlegungen im Anschluss an Oskar Negt

Abstract: This article discusses the "social competencies" that the German social philosopher Oskar Negt (* 1934) developed in the 1980s as a proposal for a concept of critical education, concerning education for citizenship and adult education. Based on the political and economic transformation processes of the 1980s, Negt identified a social crisis that led to insecurity and disorientation. His educational concept is intended to support learners in understanding and assessing social contexts and political developments, in order to be able to intervene politically and to change the democratic society in the sense of a realistic utopia. The article also asks about the possibilities of rethinking approaches to critical adult education in the sense of Negt's definition of justice competence.

Kurzfassung: Ausgangspunkt des Artikels sind die „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, die der deutsche Sozialphilosoph Oskar Negt (* 1934) in den 1980er Jahren als einen inhaltlichen Vorschlag für ein Konzept zur kritischen politischen Bildung/Erwachsenenbildung entwickelte. Ausgehend von den politischen und ökonomischen Transformationsprozessen der 1980er Jahre konstatierte Negt eine gesellschaftliche Krise, die zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit führte. Sein Bildungskonzept soll Lernende dabei unterstützen, gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und zu beurteilen, um politisch handelnd eingreifen zu können und die demokratische Gesellschaft im Sinne einer realistischen Utopie zu verändern. Der Beitrag fragt darüber hinaus nach den Möglichkeiten, im Sinne der von Negt definierten Gerechtigkeitskompetenz Ansätze einer kritischen Erwachsenenbildung neu zu denken.

1. Einleitung

Der Artikel beschäftigt sich zum einen mit Ansätzen der kritischen Erwachsenenbildung und zum anderen mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, die der deutsche Soziologe und Sozialphilosoph Oskar Negt (*1934) zuerst in den 1980er Jahren in Vorträgen und Artikeln vorstellte und im Laufe der Jahre weiter entfaltete. Damit entwickelte er ein theoretisch begründetes inhaltliches Konzept zur kritischen politischen Bildung. Das Konzept wurde in verschiedenen Kontexten der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sowie international in der Erwachsenenbildung diskutiert und in der Bildungspraxis genutzt. Eine didaktisch-methodisch begründete Umsetzung und Ausgestaltung seiner Ideen erfolgte in einem internationalen Projekt im Rahmen des Grundtvig-Programms der Europäischen Union von 2003 bis 2005 (Zeuner, 2014). Zum anderen fragt der Beitrag vor dem Hintergrund der von Negt formulierten Gerechtigkeitskompetenz, welche Bedeutung die Reflexion von Gerechtigkeitskonzepten für eine kritische Erwachsenenbildung haben könnte.

Der Artikel setzt sich zunächst (Abschnitt 2) vor dem Hintergrund einer biographischen Skizze mit Oskar Negts Zugang zu bildungswissenschaftlichen Fragen auseinander und erläutert seine Position zur politischen Bildung. Im dritten Abschnitt werden die gesellschaftlichen Kompetenzen in ihrem inhaltlichen Zusammenhang dargestellt und die didaktisch-methodische Konzeption skizziert, die für die gesellschaftlichen Kompetenzen im Rahmen des Grundtvig-Projekts erarbeitet wurde. Anschließend (Abschnitt 4) werden Zielsetzung und Inhalte der Gerechtigkeitskompetenz detaillierter erläutert, um abschließend (Abschnitt 5) zu fragen, welche Bedeutung die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kompetenzen heute haben kann und wo Anschlüsse an den im Mittelpunkt der Tagung stehenden Jubilar Paulo Freire denkbar sind.

2. Oskar Negt: Eine biographische Skizze

Oskar Negt ist einer der bekanntesten deutschen Soziologen und Sozialphilosophen, dessen umfangreiches wissenschaftliches Werk von philosophischen Vorlesungen über soziologische und (tages-)politische Themen bis zur politischen Bildung reicht. Dabei verbindet Negt Theorie und Praxis miteinander, indem er aus einer kritischen gesellschaftstheoretischen Perspektive heraus jeweilige gesellschaftliche Zustände und Missstände analysiert, reflektiert und im Sinne von Zeitdiagnosen Stellung zu ihnen nimmt.

Seine Analysen beschränken sich nicht auf übergeordnete gesellschaftliche und politische Themen, wie beispielsweise den Zustand der Demokratie, Europas oder der Arbeitswelt im Lichte einer sich verändernden Ökonomie. Er machte auch vor einer Kritik an den Gewerkschaften oder der SPD nicht Halt, wenn diese nach seinem Eindruck im Handeln hinter ihre eigenen politischen Ansprüche zurückfielen (Negt, 2004; 1998). Darüber hinaus beschäftigte er sich mit Fragen zur Geschichte, Kunst und Literatur, immer verankert in theoretischen und philosophischen Überlegungen.

Die von Negt vertretene Haltung im Rahmen seiner wissenschaftlichen Arbeit, ebenso wie in Bezug auf Erziehung

und Bildung werden verständlich, wenn man sie im Kontext seiner Biographie und seines beruflichen Werdegangs reflektiert. Als überzeugter Demokrat setzte er sich Zeit seines Lebens mit der Frage auseinander, auf welche Weise die demokratische Gesellschaft verbessert werden kann, welche Rolle politische Partizipation und Teilhabe spielen, wie Menschen dazu animiert werden können „politische Menschen“ zu werden.

2.1 Lebensdaten

Oskar Negts theoretisches Denken und seine Ansichten über Bildung wurden stark von seinen biografischen Erfahrungen beeinflusst, die geprägt waren von Emigration und Vertreibung, Ankunft und Integration.¹ Geboren 1934 in der Nähe von Königsberg in Ostpreußen (heute: Kaliningrad, Russland), wuchs er als jüngstes von sieben Geschwistern in einer Bauernfamilie auf. Als die russische Armee 1945 Kaliningrad einnahm, musste seine Familie flüchten. Mit zwei älteren Schwestern floh er nach Dänemark, wo sie zweieinhalb Jahre in verschiedenen Internierungslagern lebten, während der Rest seiner Familie Ostpreußen per Treck verließ. 1947 traf sich die Familie in der Deutschen Demokratischen Republik wieder.

Den Eltern wurde im Zuge der Bodenreform in der Nähe von Berlin ein Hof zur Bewirtschaftung zugewiesen. Aufgrund der politischen Ansichten des Vaters, der als Sozialdemokrat nicht mit dem SED-Regime übereinstimmte, musste die Familie 1951 die DDR verlassen. Nach einem kurzen Intermezzo in West-Berlin lebten sie Oldenburg in Norddeutschland, wo Negt das Gymnasium besuchte und 1955 das Abitur bestand. In seiner Autobiographie schreibt er, dass das Abitur sein Identitätsgefühl und seine Sehnsucht nach Autonomie bestärkte. Er schreibt: „Ich verspürte ein Gefühl der Erleichterung und Freiheit, wie ich es selten vorher und bestimmt nicht nachher empfunden habe“ (Negt, 2016b: 295).

Nach dem Abitur schrieb sich Negt zunächst an der Universität Göttingen im Fach Rechtswissenschaften ein. Nach einem Jahr wechselte er an die Universität Frankfurt, um Philosophie und Soziologie zu studieren. Wichtige akademische Lehrer waren Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, der auch der Betreuer seiner Dissertation wurde. Nach fünf Jahren Studium erlangte er einen Abschluss in Soziologie. Seine überarbeitete Diplomarbeit über Auguste Comte und Georg Wilhelm Friedrich Hegel reichte er als Dissertationsschrift ein (Negt, 2019: 97).

Während seines Studiums in Frankfurt engagierte sich Negt im „Sozialistischen Deutschen Studentenbund“ (SDS), der sein politisches Denken formte. Durch die Arbeit für den SDS wurde ihm Anfang der 1960er Jahre ein Praktikum an der Bundesschule des Deutschen Gewerkschaftsbundes in Oberursel (Hessen) angeboten, wo er Gewerkschaftskurse für Vertrauensleute plante und durchführte. In seiner Autobiographie bezeichnet er diese Zeit als eine der wichtigsten Erfahrungen in seinem Leben in Bezug auf Erkenntnisse zur Arbeiterbildung und zur politischen Bildung.

Er erhielt die Gelegenheit, an verschiedenen Kursen teilzunehmen und betrachtete sie nach Inhalt und didaktisch-methodischer Gestaltung kritisch. Seiner Meinung nach entsprach der Unterricht nicht den Interessen und Bedürfnissen der Arbeiter, da Wissen auf sehr abstrakte Weise vermittelt wurde. In einem Interview kommentierte er seine damaligen Eindrücke folgendermaßen:

„Durch diese Lehre in der Tätigkeit mit Betriebsräten/Vertrauensleuten ist mir aufgegangen, dass dort eigentlich keine politische gewerkschaftliche Bildung stattfand, sondern dass Rechtsverhältnisse gelehrt wurden. [...] Wenn die Betriebsräte/Vertrauensleute dann die Kurse verließen, hatten sie ein paar Informationen über Arbeitsrecht, über die Verfassung usw. aber eigentlich keinen Begriff vom politischen System. Aus dieser Erfahrung heraus dachte ich, man müsste so etwas wie ein didaktisches Konzept, also politische Bildung, entwickeln. Und daraus ist dann auch das Buch „Soziologische Phantasie“ entstanden. Meine Schlüsselerfahrung war also eine praktische.“ (Negt, 2004: 197)

Nach dem Zwischenspiel in Oberursel nahm Negt sein Studium an der Universität Frankfurt wieder auf und schloss 1962 mit dem Diplom in Soziologie ab. Drei Monate später wurde er wissenschaftlicher Assistent bei Jürgen Habermas, der einen Ruf auf eine außerordentliche Professur an der Universität Heidelberg erhalten hatte. Als Habermas 1964 die Nachfolge von Max Horkheimer an der Universität Frankfurt antrat, folgte ihm Negt. 1970 wurde Negt auf eine Professur für Soziologie an der Universität Hannover berufen, die er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2002 innehatte. Seitdem hat er zahlreiche weitere Publikationen veröffentlicht und war auch als Politikberater und Pädagoge tätig.

¹ Die biographische Darstellung bezieht sich v.a. auf Negts autobiographische Schriften, die 2016 und 2019 erschienen sind.

2.2 Selbstverständnis als politischer Intellektueller

In seinen biographischen Äußerungen bezeichnet Negt sich als Wissenschaftler und als politischer Bildner und in diesen Tätigkeiten als Vermittler zwischen Theorie und Praxis:

„Ich selber arbeite auf der Theorieebene und meine politische Bildung besteht darin, dass ich die Ansehensmacht des öffentlichen Wortes benutze, also, dass ich Reden halte. [...] Seit Jahrzehnten bin ich in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit tätig. [...] Ich bin auch in der konzeptionellen Arbeit mit Betriebsräten und Vertrauensleuten tätig. Aber meine Haupttätigkeit ist es nicht. Sondern meine Haupttätigkeit ist, Schreiben und öffentliche Reden halten, in denen ich genau etwas Ähnliches sage, was ich hier gesagt habe. Das ist meine Form der politischen Bildung.“
(Negt, 2004: 213)

Autobiographisch begründet Negt sein wissenschaftliches Denken und seinen Einsatz für eine pädagogische Erneuerung des schulischen Lernens ebenso wie des Lernens in der Arbeiterbildung und der politischen Erwachsenenbildung mit seinem Erleben von Flucht und Vertreibung als junger Mensch. Dies führte zu Erfahrungen von Orientierungslosigkeit, verbunden mit herausfordernden Prozessen der Identitätsfindung und -festigung.

Während ihm die Flucht aus Ostpreußen und die Wiedervereinigung mit seiner Familie knapp drei Jahre später gerechtfertigt schien, da Ostpreußen aufgrund des verlorenen Krieges Teil der Sowjetunion wurde (Negt, 2016b: 296), beschreibt Negt, dass die zweite Flucht aus der DDR in die Bundesrepublik sein politisches Denken nachhaltig beeinflusste. Die Tatsache, dass sein Vater als überzeugter Sozialist aus der DDR ausgewiesen wurde, weil er es gewagt hatte, Entscheidungen der Führung zu kritisieren, führte bei Negt zu einer kritischen Haltung gegenüber einem staatlich verordneten Sozialismus. Denn mit diesen und anderen Entscheidungen „entfernte sich die DDR-Realität immer weiter von der sozialistischen Utopie“ – dem ursprünglichen Ziel bei der Gründung der DDR (Negt, 2016b: 246). Darin spiegelt sich für Negt der Widerspruch zwischen der Idee und der Realität des Sozialismus (Negt, 2016b: 296). Diese Erfahrung führte zu der lebenslang reflektierten Frage, wie ein sozialistisches politisches System gestaltet werden müsse, um eine humane und gerechte demokratische Gesellschaft zu entwickeln.

In seiner Autobiografie bezeichnet sich Negt als einen „politischen Intellektuellen“, der schon während seiner Zeit an der Universität für sich selbst entschieden hatte: „Ich wollte die Welt nicht nur interpretieren, sondern auch verändern“ (Negt, 2019: 108). Erfahrungen wie das Flüchtlingsdasein, aber auch negative Schulerfahrungen und unterbrochene bzw. gebrochene Bildungsprozesse, beeinflussten Negts Ansichten über Bildung und Lernen. Er selbst attestiert sich im Rückblick eine eingeschränkte Lernbereitschaft, die er v.a. durch selbstgesteuerte Lernprozesse, unabhängig vom schulischen Curriculum, durch das Lesen von Büchern, die Weltwissen vermitteln, überwinden konnte (Negt, 2016b: 237; 253). Seine eigenen Lern- und Bildungserfahrungen als Schüler, als Student und als Dozent in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit führten früh zu der Erkenntnis, dass Lernen und Bildung der Schlüssel zu Veränderungen sind – nicht nur für ihn selbst, sondern für alle Menschen.

Weder seine subjektiven Lernerfahrungen noch die methodisch-didaktischen Ansätze der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit erschienen ihm in ihrer Abstraktheit lern- und bildungsförderlich. Für ihn beinhaltet Bildung kollektive Lernprozesse, die die soziologische und politische Vorstellungskraft steigern und die das Individuum befähigen, selbstständig zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und neue Informationen im Rahmen emanzipatorischer Prozesse in politischem Handeln umzusetzen.

Dies beinhaltet zwingend die Berücksichtigung von subjektiven (Lebens-)Erfahrungen der Lernenden. Lernen als sozialer Prozess basiert auf seiner Sicht auf Kommunikation, Austausch und gegenseitigem Verständnis. Die Lernenden sollten nicht als Objekte von Unterrichtsprozessen wahrgenommen werden, sondern sich als Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse verstehen. Dafür sollten sie befähigt sein, ihre Lerninteressen zu definieren, sich notwendiges Wissen anzueignen, es zu reflektieren und in der Praxis anzuwenden. Negt versteht dies als ein Gegenmodell zu einer „humanistischen Bildungsideologie“. Er definiert

„Bildung als einen kollektiven Lernprozeß [...], der die soziologische und politische Phantasie erhöht und den einzelnen befähigt, selbstständig zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und neue Informationen im Kontext emanzipativer Prozesse in Handeln umzusetzen.“ (Negt, 1976: 363)

Diese Aussage ist grundlegend für Negts Begriff einer kritischen, emanzipativen Bildung, den er in den nächsten Jahrzehnten weiter ausführte und vertiefte. Bildung reduziert sich für ihn nicht auf die Anhäufung nützlichen Wissens, sondern zielt darauf ab, kritisches Denken zu entwickeln, um die Verflechtungen und Zusammenhänge zwischen politischem Denken und politischem Handeln zu verstehen. Zu fragen ist, auf welche Weise diese Zusammenhänge das Leben aller Mitglieder einer Gesellschaft beeinflussen. Bildung versteht Negt als ein individuelles und kollektives Instrument zur gesellschaftlichen Orientierung gegen Unsicherheit und

Orientierungslosigkeit (Negt, 2016b: 10) in einer sich ständig verändernden, komplexen Welt.

Die Transformationsprozesse moderner Gesellschaften führen bei den Menschen zu Bindungslosigkeit, die ein grundlegendes Problem darstellen (Negt, 2016a: 11). Ursache für diese Entwicklungen sieht Negt u.a. in fortschreitenden „kulturellen Erosionskrisen“, die „sich dadurch auszeichnen, dass alte Werte, Haltungen, Normen nicht mehr unbesehen gelten, neue noch nicht da sind, aber intensiv gesucht werden“ (ebd.). Dies erzeugt Orientierungslosigkeit, als Negation von Orientierungssicherheit (2016b: 17), die Negt als grundlegend für die menschliche Existenz begreift. Sie umfasst Fragen der Herkunft und der Identitätsentwicklung und beschreibt die Fähigkeit der Menschen, veränderte und neue (Lebens-)Erfahrungen in ihre bisherigen integrieren zu können, die eigenen Denkweisen, Sichtweisen, Haltungen und Einstellungen ergänzend oder bereichernd. Dagegen führen Verunsicherung und Orientierungslosigkeit, auch als „Orientierungsnotstand“ (Negt, 2016b: 10) bezeichnet, auf Dauer zu einem Weltbild, das offen ist für populistisches, extremistisches oder rassistisches Gedankengut, Verschwörungsnarrative, Aus- und Abgrenzung und ähnliche Haltungen. Aufklärung, Emanzipation und Orientierung sind für Negt daher sowohl Ziele der Bildung als auch Leitlinien für die Bildungspraxis (ebd.).

Negts bildungswissenschaftliches Denken und pädagogisches Handeln ist verankert in der Kritischen Theorie, der kritischen Erziehungswissenschaft und der kritischen politischen Bildung. Grundlagen der politischen Bildung sind für ihn einerseits der normative Bezug zur Demokratie als Lebenswelt und andererseits der Bezug zur Aufklärung. In diesem Kontext definiert er es als Ziel der politischen Bildung, Menschen in einer modernen, fragmentierten und widersprüchlichen Gesellschaft Orientierung zu bieten, indem sie durch Lern- und Bildungsprozesse selbständig denken und Kritik- und Urteilsfähigkeit entwickeln. Diese stellt er in einen Kontext mit „so etwas wie Eigensinnigkeit“ (ebd.: 209), die sich in unabhängigem Denken ausdrückt. Unter Bezug auf Immanuel Kant, der die Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant, 1784/1984: 9) versteht, sagt Negt: „Insofern ist politische Bildung in der Tat die Befreiung des Menschen oder der Versuch der Befreiung der Menschen“ (Negt, 2004: 209).

Ist die Demokratie normativer Rahmen politischer Bildung, wird sie zugleich zu deren inhaltlichem Gegenstand und Ziel. Es müssen „die Grundfragen unserer Zeit mit Blick auf die Umsetzbarkeit zusammenhängenden Wissens“ (ebd.: 211) geklärt werden. Negt legt der politischen Bildung einen weiten Politikbegriff zugrunde, den er, abgeleitet von Platon, auf das Gemeinwesen bezieht:

„Politik ist eine Form des Denkens und Handelns in Kategorien des Gemeinwesens und der überindividuellen Gestaltung der Bedingungen, unter denen wir leben. Ich wehre mich gegen eine enge Definition von Politik als reinem staatbezogenen Zusammenhang.“ (ebd.: 203)

Die Auseinandersetzung mit Politik in der politischen Bildung geht also über das Verständnis bzw. Erlernen politischer Strukturen hinaus. Eine solche Perspektive isoliert Politik von der Gesellschaft und macht sie zu einem expertengeleiteten Handlungsbereich, der Außenstehenden kaum zugänglich ist. Wenn Negt Politik in den Rahmen des Gemeinwesens stellt, geht es ihm darum, „den Politikbegriff in die einzelnen Bereiche zu integrieren“ (ebd.: 205). Politik wird ganzheitlich, indem alle gesellschaftlichen Bereiche auch als mögliche politische Handlungskontexte und -felder verstanden werden. Demokratie ist somit nicht nur eine Staatsform, sondern im Sinne Deweys eine Lebensform.

Negts Begriff von politischer Bildung ist theoretisch verortet in der Kritischen Theorie. Ziel ist die Emanzipation der Menschen durch (Selbst-)Aufklärung. Wesentliche Elemente sind die Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit der lernenden Subjekte, damit sie befähigt werden, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen und Ideologien zu entschleiern, um gesellschaftliche Konfliktlinien und Widersprüche in ihrer Genese zu verstehen. Es geht ihm nicht nur um die intellektuelle Auseinandersetzung über gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen, sondern auch um gesellschaftliche Teilhabe, politische Partizipation und politisches Handeln. Die Menschen sollen ihre kollektiven Interessen erkennen und diese auf allen Ebenen des demokratischen Gemeinwesens vertreten und umsetzen.

„Versteht man Demokratie nicht als ein bloßes Regelsystem, das ein für alle Mal gelernt und beachtet wird, sondern als eine Lebensform, dann ist politische Bildung, die verschiedene Bauelemente wie Orientieren, Wissen, Lernen, Erfahren und Urteilskraft miteinander verknüpft, substantielle Grundlage einer zivilen Gesellschaftsordnung. Es liegt auf der Hand, dass bei einem so schwierigen Einigungsprozess wie dem Europas, der die eigentümlichen Traditionen und die Souveränitätsrechte sehr verschiedener Nationen antastet, die Bildung politischer Urteilskraft zentrales Medium einer friedlichen und solidarischen Kommunikation zwischen den Menschen sein muss.“ (Negt, 2012: 61; Hervorhebung im Original)

3. Gesellschaftliche Kompetenzen als Konzept kritischer politischer Erwachsenenbildung

Die Idee, das Politische als Element aller gesellschaftlichen und individuellen Handlungsbereiche zu verstehen, ihre jeweiligen politischen Dimensionen nachzuvollziehen und damit auch als politisch veränderbar zu begreifen,

ist grundlegend für Negts Denken im Rahmen der politischen Bildung. Schon in den 1960er Jahren diskutierte Negt mit Gewerkschaftern und Erwachsenenbildnern Ideen einer emanzipatorisch begründeten Arbeiterbildung und entwickelte gemeinsam mit ihnen das Konzept „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (Negt, 1975). Zum 20-jährigen Bestehen dieser Schrift wurde Negt aufgefordert, bei einer Tagung einen Vortrag zu der aktuellen Bedeutung der Konzeption zu halten (Negt, 1986). Diese fand in Linz in Österreich statt, wo Negt erstmals einem größeren Publikum seine Überlegungen zu den gesellschaftlichen Kompetenzen vorstellte (Zeuner, 2014).

3.1 Begründung und Genese der gesellschaftlichen Kompetenzen

Ausgangspunkt der Entwicklung der gesellschaftlichen Kompetenzen in den 1980er Jahren war die an Negt gerichtete Frage, welche Bedeutung die Konzeption eines gesellschaftskritischen Ansatzes für die Arbeiterbildung/gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der 1960er Jahre wie das Konzept „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ im Hinblick auf sich andeutende ökonomische und politische Transformationsprozesse in Zukunft haben könnte.

Dieser Anspruch drückt die Besonderheit des Konzepts der gesellschaftlichen Kompetenzen aus: Anders als die in den 1980er Jahren diskutierten Schlüsselqualifikationen und den in den 1990er Jahren aufkommenden Debatten um die Vermittlung fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen mit dem Ziel der Verbesserung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit in einer sich stetig wandelnden Arbeitswelt, standen für Negt nicht direkt beruflich verwertbare Aspekte im Vordergrund. Die Konzeption der gesellschaftlichen Kompetenzen basiert auf einem anderen Grundansatz und zielt auf etwas Anderes: Ausgangspunkt war Negts Kritik an den politischen und ökonomischen Transformationsprozessen, deren Auswirkungen gesellschaftliche Verwerfungen nach sich zogen (v.a. im Bereich der sozialen Absicherung), mit direkten Folgen für die Betroffenen. Die eingeschränkte soziale Absicherung führte bei ihnen zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Auch, weil bis dahin gültige gesellschaftliche Werte und Normen, die Sicherheit versprachen, hinterfragt und teilweise zur Disposition gestellt wurden.

Ziel der Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen ist es, Menschen Wege zu eröffnen, Grundlagen, Perspektiven und mögliche Konsequenzen der Veränderungen zu reflektieren und gemeinsame Alternativen zu erdenken. D.h., es stellt sich die Frage, auf welche Weise scheinbar unbeeinflussbare gesellschaftliche Wandlungsprozesse im Sinne der Allgemeinheit gestaltet werden können. Es geht also nicht nur um individuelle Reaktionen auf die Transformationsprozesse, sondern um die kollektive Antizipation von Ideen und Konzepten zur Gestaltung einer humanen, demokratischen Gesellschaft. Dies schließt subjektive Lernprozesse über die Kompetenzen mit ein, denn erst durch das neue Wissen werden Horizonte zum gemeinsamen Entwurf realistischer Utopien für die Gesellschaft geöffnet.

Ausgangslage für die Formulierung der gesellschaftlichen Kompetenzen war für Negt der beschleunigte gesellschaftliche, soziale, ökonomische und technologische Wandel in den 1980er Jahren. Dieser wurde forciert von den konservativen Regierungen in den USA und Großbritannien. Sie etablierten eine neoliberale Wirtschaftspolitik, die in Folge die übrigen westlichen Staaten beeinflusste. Nach Negts Einschätzung führten diese Transformationsprozesse in vielerlei Hinsicht zu krisenhaften Zuständen, die das Leben der Menschen nachhaltig beeinflussten und bei ihnen Unsicherheit und Orientierungslosigkeit auslösten.²

„Es handelt sich um eine Krise, die man vielleicht als Erosionskrise der kulturellen Gegebenheiten bezeichnen kann. Eine Krisensituation, mit der die Menschen auf die gewohnte Weise nicht mehr umgehen können, d.h. auf der Basis dessen, was sie gelernt haben, darüber hinaus aber noch nicht genau wissen, was stabile neue Orientierungen sind.“ (Negt, 1986: 33)

Die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen führten zu einem Erstarren des Konservativismus, den Negt als eine Entkollektivierung hinsichtlich der Interessen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer charakterisierte. Er kritisierte, dass die Modernisierung der Gesellschaft weder von Demokratisierungsprozessen begleitet wurde, noch sich Bestrebungen abzeichneten,

„die Beteiligungsrechte, die Mitbestimmung und die Basisdemokratie zu erweitern und damit den Lebenszusammenhang der Menschen in den Erfahrungen der gesellschaftlichen Konflikte zum Gegenstand der Politik zu machen.“ (Negt, 1986: 34)

Die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen wurden von den Subjekten als krisenhaft und damit als bedrohlich erlebt. Alte Orientierungen und Gewissheiten politischer Ordnung verloren ihre Gültigkeit, ohne dass

² Er machte dafür unter anderem auch die politisch gewollte Erosion sozialstaatlicher Errungenschaften unter der Kanzlerschaft von Helmut Kohl (1930-2017; Kanzlerschaft: 1982-1998) verantwortlich, die scheinbar unbeeinflussbar ihren Lauf nahmen.

sie durch neue ersetzt werden konnten. Zur Unterstützung ihrer Orientierungssuche entwickelte Negt mit seinem Ansatz der „gesellschaftlichen Kompetenzen“ eine neue Konzeption für die gewerkschaftliche und politische Bildungsarbeit.

Sie entstand in Anlehnung an frühere Überlegungen, die er in der Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ für die Arbeiterbildung formuliert hatte, ging aber inhaltlich weit darüber hinaus. In einem seiner ersten öffentlichen Vorträge über die gesellschaftlichen Kompetenzen stellte Negt einleitend die Frage:

„Was muß ein Arbeiter, aber nicht nur ein Arbeiter, sondern was muß ein Mensch heute wissen, damit er sich in dieser Welt zurechtfinden kann, dass seine Abhängigkeiten nicht vergrößert werden, sondern dass seine Autonomie vergrößert wird?“ (Negt, 1986: 35)

Ziel des Lernens ist die Erschließung von Zusammenhängen über gesellschaftliche Bedingungen, Entwicklungen und Vorgänge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweise Widersprüchlichkeit, ausgehend von den subjektiven Erfahrungen der Lernenden. Das über die gesellschaftlichen Kompetenzen vermittelte und angeeignete Orientierungswissen soll der Fragmentierung der Lebenszusammenhänge und des individuellen Wissens entgegenwirken und somit die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Existenzfragen unterstützen (Negt, 1993: 660). Wesentlich ist zugleich der Umgang mit gesellschaftlichen Widersprüchen:

„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: 661; Hervorhebung im Original)

Die Genese des Konzepts erstreckte sich über mehrere Jahre. 1986 ging es Negt zunächst um eine „Kompetenzverfügung“ der Menschen (Negt, 1986: 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). Ab 1990 prägte Negt den Begriff „gesellschaftliche Kompetenzen“ und ordnete ihnen ab 1998 sechs gesellschaftlich relevante Inhaltsbereiche zu:

Identitätskompetenz,
Historische Kompetenz,
Gerechtigkeitskompetenz,
Technologische Kompetenz,
Ökonomische Kompetenz,
Ökologische Kompetenz.

Im Sinne der Negt'schen Prämisse „Öffentlichkeit herzustellen“ soll die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kompetenzen Lernenden Möglichkeiten eröffnen,

- die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie leben, zu erkennen und zu erklären.
- Verständnis für Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Ereignissen und Entwicklungen zu entwickeln.
- die Verhältnisse auf Grundlage eines erweiterten Urteilsvermögens zu kritisieren und zu bewerten.
- Alternativkonzepte zur Umgestaltung von Gesellschaften zu entwickeln mit dem Ziel der weiteren Demokratisierung der Gesellschaft im Sinne der „Utopiefähigkeit“.

Mittels individueller und kollektiver Lernprozesse können Lernende gesellschaftliche Veränderungen reflektieren und in ihrer Komplexität beurteilen. Dieses befähigt sie darüber hinaus, das neue Wissen zu bewerten, daraus Schlüsse zu ziehen und gesellschaftliche Alternativen für das Zusammenleben zu entwickeln. Ein solches Denken enthält laut Negt immer ein utopisches und emanzipatives Moment:

„Utopien sind entscheidende Kraftquellen jeder Emanzipationsbewegung. Sie entspringen einer massiven Verneinung, meist der Empörung über Zustände, die als unerträglich empfunden werden. Wird die Sphäre individuell erfahrener Verletzung verlassen, enthüllen Utopien ihren grundlegend sozialen Charakter. Sie öffnen den Horizont für den Blick auf eine vernünftig organisierte Welt und ein gerechtes Gemeinwesen.“ (Negt, 2012: 13)

Die Kompetenzen haben nicht das Ziel, einen fest definierten Wissenskanon zu vermitteln. Vielmehr werden die Lernenden dabei unterstützt, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik im Zusammenhang und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben.

Für die Festlegung der Kompetenzen ist Negt häufig kritisiert worden und es wurden inhaltliche Erweiterungen bzw. ergänzende Kompetenzen vorgeschlagen. Er nahm dazu 2010 in seinem Buch *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform* folgendermaßen Stellung:

„Mitte der 1980er Jahre legte ich in einer Vorlesung der ‚Akademie der Arbeit‘ in Frankfurt am Main eine Art Kompetenzkatalog vor, in dem ich sechs Schlüsselqualifikationen bestimmte, die mir für das gegenwärtige Selbst- und Weltverständnis von Bedeutung erschienen: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz, historische Kompetenz.“ (Negt, 2010: 222)

Negt begründet, warum er sich nicht darauf eingelassen hat, den Kompetenzkatalog inhaltlich zu erweitern, und sagt:

„Hätte ich mich aber auf die inzwischen sehr große Bandbreite des Kompetenzbegriffs eingelassen, wäre daraus unter keinen Umständen ein vertretbares Lehrkonzept geworden. Darauf kam es mir aber an.“ [...]

„Es ist ausdrücklich zu betonen, dass es sich bei den von mir formulierten Kompetenzen nicht um eine willkürliche Auswahl handelt, sondern um eine spezifische objekt- und gegenstandsbezogene Ausdifferenzierung, dass der praktische Wahrheitsgehalt jedoch überwiegend in der Stiftung von Zusammenhang besteht.“ (ebd.)

Übergeordnete Zielsetzung des Konzepts ist es, Lernenden durch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kompetenzen Orientierung zu vermitteln und somit ein Verständnis für ihre Möglichkeiten politischer Eingriffe und gesellschaftlicher Gestaltung.

„*Aufklärung* und *Orientierung*, die das Selbstopfer der menschlich definierten Bedürfnisse an fremde Verfügungen ausschließen, sind heute unabdingbar miteinander verknüpft. Was ich unter gesellschaftlicher Orientierung verstehe, hat als wesentliche Kraftquelle diesen Emanzipationsanspruch der Menschen an ein Gemeinwesen, das menschenwürdig ist.“ (Negt, 2016b: 32; Hervorhebungen im Original)

3.2 Inhalte der gesellschaftlichen Kompetenzen

Die sechs Kompetenzen repräsentieren drei wesentliche gesellschaftliche Handlungsfelder, – Technologie, Ökonomie, Ökologie. Diese Bereiche üben maßgeblichen Einfluss auf das Sein und das Zusammenleben aller Menschen aus und sind grundlegend für die Entwicklung der Individuen (Identitätskompetenz), die historische Entwicklung und Begründung der jeweiligen Bereiche und der Gesamtgesellschaft (Historische Kompetenz) und den gesellschaftlichen Zusammenhalt (Gerechtigkeitskompetenz).

Die Identitätsentwicklung der Subjekte ist für Negt der Ausgangspunkt seiner Überlegungen und er fragt nach Faktoren, die diese beeinflussen. Sie geschieht in einem Zusammenspiel zwischen inneren und äußeren Einflüssen und in Wechselwirkung mit ihnen. Dabei spielen biologische, physische und psychische Dispositionen einer Person ebenso eine Rolle wie soziale, gesellschaftliche, ökonomische und politische Einflüsse. *Identitätskompetenz* bezeichnet Negt als das „Kampfgelände um das Ich – als entscheidende realitätsprüfende Instanz des Subjekts“ (Negt, 2010: 223).

Menschen entwickeln nicht nur individuelle Identität, sondern durch ihre soziale Verwobenheit auch kollektive Identitäten (bezogen auf Familie, Beruf, Gesellschaft, Staat, Nation, Weltgemeinschaft), die jeweils Wechselwirkungen eingehen. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Gestaltungsmöglichkeit ihrer Identität durch die Subjekte. Es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen passivem Erdulden von Veränderungen und aktiver Gestaltung (sowohl auf der Ebene der individuellen Identitätsfindung als auch der kollektiven). Das Subjekt ist gefordert, nach Möglichkeiten der aktiven Gestaltung der umgebenden Welt zu suchen und entsprechend zu handeln. In Bezug auf die Aufgabe und Zielsetzung der Identitätskompetenz heißt es:

„Die Kompetenz einer aufgeklärten Umgangsweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört daher zu den Grundausstattungen der Lernprozesse, die auf die Zukunft gerichtet sind.“ (ebd.)

Darüber hinaus hebt Negt hervor, dass die Identität niemals abgeschlossen ist, dass Brüche und Veränderungen zum menschlichen Dasein dazugehören und die Auseinandersetzung mit ihnen notwendigerweise Lernprozesse beinhaltet.

„Aber lernender und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität hört keineswegs an einem bestimmten Punkt der individuellen Entwicklungsgeschichte auf, sodass man sagen könnte, ab jetzt ist Identität ein gesicherter Tatbestand. Identitätsarbeit ist vielmehr bis ins hohe Alter hinein ein sensibler Kampfplatz, auf dem selten genug dauerhafte Siege zu feiern sind.“ (ebd.: 224)

Wichtige Elemente der Identitätsbildung wie der Beruf, die Arbeit, gesellschaftliches Zusammenleben und dessen Organisation über Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Recht, und Kultur werden in den gesellschaftlichen Kompetenzen in ihrem Verhältnis zum und in ihrer Bedeutung für die Subjekte diskutiert. Diese Bereiche, einschließlich Fragen der Begegnung, der Interaktion und Kommunikation prägen die gesellschaftlichen Kompetenzen und sind Bedingungen ihrer Aneignung. In ihrer Gesamtheit bilden sie Dimensionen, die das Leben von Menschen bedingen, formen und beeinflussen.

Abbildung 1 zeigt den Zusammenhang zwischen Subjekt, den gesellschaftlichen Kompetenzen und deren Einbettung in die umgebende bzw. beeinflussende Umwelt/Lebenswelt.

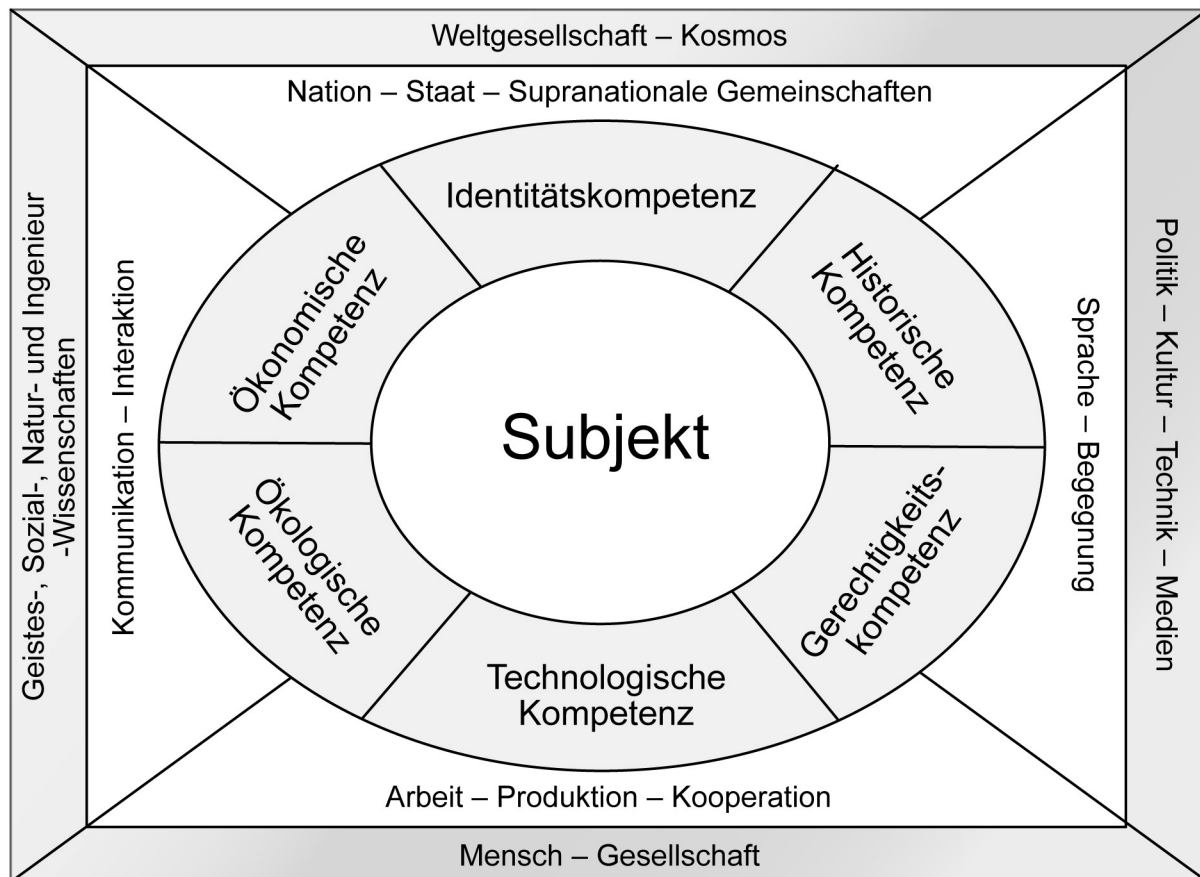


Abbildung 1. Gesellschaftliche Kompetenzen im Kontext von Subjekt und Umwelt (Quelle: Zeuner, 2022)

Die im Kreis um das Subjekt angeordneten Kompetenzen greifen jeweils gesellschaftliche Teilbereiche heraus, die in ihrer Konkretheit unterschiedlich sind: Bei der ökonomischen, technologischen und ökologischen Kompetenz wird das Augenmerk auf konkrete Zustände und Entwicklungen gerichtet, deren Auswirkungen auch unmittelbar für die Menschen sichtbar und erfahrbar sind. Die historische Kompetenz und die Gerechtigkeitskompetenz beschäftigen sich dem gegenüber weniger mit materiellen Dingen als mit immateriellen Fragen.

Die *historische Kompetenz* fragt zum einen nach der Relevanz von Geschichte für die eigene Identität. Zum anderen wird die Entwicklung von Demokratien aus historischer Perspektive diskutiert. Im Anschluss daran fragt Negt, auf welche Weise es gelingen kann, existierende demokratische Gesellschaften in der Zukunft solidarischer und gerechter zu gestalten. Dies erfordere die Fähigkeit der Einzelnen aber auch der Gesellschaft, „... Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt, 1993: 662). Historische Kompetenz beinhaltet drei Dimensionen historischen Lernens:

„Aus der Geschichte und im Umgang beim Lernen mit der Geschichte kann man nur Erkenntnis ziehen und etwas lernen, wenn ein Begriff von der Gegenwart vorhanden ist. [...] Wenn ich mich entscheide, Gegenwart zu wollen, dann bin ich fähig, aus der Geschichte zu lernen. Somit haben wir es mit drei Dimensionen zu tun, die für Lernen wichtig sind. Die Dimension der Zukunft, des Wurfs nach vorne, das kann ein utopischer Wurf sein oder auch eine Traumphantasie; die

Dimension des gegenwärtigen Realitätsbewußtseins und die Dimension der Erinnerungsfähigkeit
als historisches Erinnern.“ (Negt, 1991: 64)

Auf der einen Seite ist es also Ziel historischer Kompetenz, Gegenwart und Vergangenheit zu verbinden, um die historische Bedingtheit der Gegenwart zu verstehen und zu reflektieren. Auf der anderen Seite verändert die reflektierte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit den Blick in die Zukunft und eröffnet Möglichkeiten, praktische Utopien zu formulieren. Es geht nicht um große, langfristige Zukunftsentwürfe, deren Umsetzung häufig zum Scheitern verurteilt sind, sondern um mittelfristig erreichbare Veränderungen zur Verbesserung der individuellen wie gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Dazu sollen tatsächliche („objektive“) Möglichkeiten erdacht und geprüft werden, die Aussicht auf Erfolg haben: „Die Kategorie der objektiven Möglichkeiten, also nicht nur der gedachten Möglichkeit, sondern der Möglichkeit, die die Mittel der Realisierung besitzt, bezeichnet diese Utopie.“ (Negt, 1986: 40)

Die *Gerechtigkeitskompetenz* setzt sich mit Fragen von Recht und Unrecht, von gerechter Verteilung von Gütern und ihren ethischen, moralischen und politischen Begründungen auseinander. Ausgehend von gesellschaftlich geteilten Gerechtigkeitsvorstellungen und -prinzipien versteht Negt unter Gerechtigkeitskompetenz die Entwicklung einer „Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit“ (Negt, 2010: 226). Im Mittelpunkt steht der Begriff der Enteignungserfahrung vor dem Hintergrund von Rücknahme oder Verlust gesellschaftlich erkämpfter individueller wie kollektiver Rechte (s.u., Abschnitt 4).

In der *technologischen Kompetenz* geht es nicht nur um das Wissen über die Anwendung technologischer Entwicklungen im Sinne von Fertigkeiten, sondern auch um die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Folgen technologischer Entwicklungen – positive wie negative – abschätzen zu können, um Technik als ein „gesellschaftliches Projekt“ zu verstehen, von Menschen gemacht.

„Mit technologischer Kompetenz meine ich eben nicht nur technische Qualifikationen im Sinne von Fertigkeit, sondern gleichzeitig das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologien; diese komplexen Wirkungen bis in die gesellschaftlichen Mikrostrukturen hinein zu begreifen betrachte ich als eine eigentümliche Kompetenz, als eine durch Erweiterung des Wissens und durch Übung erworbene Fähigkeit, Technik als ein *gesellschaftliches Projekt* wahrzunehmen.“ (Negt, 1998: 35; Hervorhebung im Original)

Technologische Kompetenz soll für die Einzelnen und für die Gesellschaft zu einem produktiven und kritischen Umgang mit Technik führen. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, Gefahren und Vorteile jeweils abzuwägen und zu beurteilen und sich von Fall zu Fall gegen den Einsatz bestimmter Technologien zu entscheiden. „Die Bewusstseinsbildung in technischen Zusammenhängen muss die gesellschaftlichen Bedingungen der Entscheidung für bestimmte Techniken enthalten“ (Negt, 2000: 17).

Ziel *ökonomischer Kompetenz* ist es zu vermitteln, auf welche Art und Weise Menschen in wirtschaftliche Entwicklungen eingebunden sind. Es soll deutlich werden, „dass wirtschaftliches Handeln ein gesellschaftliches Projekt ist, von Menschen gemacht, deshalb auch durch Macht- und Herrschaftsinteressen bestimmt“ ist (ebd.: 230). Diese Tatsache rückt nach Negts Eindruck immer stärker in den Hintergrund, denn Menschen fühlen sich wirtschaftlichen Prozessen ausgeliefert, ohne zu reflektieren, dass sie Teil dieser Prozesse sind und diese durch ihr Verhalten mit beeinflussen. Ökonomische Kompetenz soll bei Menschen ein Verständnis für ökonomische Zusammenhänge und Abhängigkeiten wecken, damit sie sich selbst Teil des wirtschaftlichen Systems und Geschehens begreifen. „Die ökonomischen Gesetze [sind] keine Naturgesetze“ (ebd.: 231), sondern beeinflussbar und veränderbar. Die Beschäftigung mit Fragen der Ökonomie soll diese „wieder in den Horizont menschlicher Zwecke“ (ebd.: 230f) zurückbringen.

Ökologische Kompetenz – Negt charakterisiert sie als „der pflegliche Umgang mit Menschen, der Natur und den Dingen“ (1998: 40), – zielt im weitesten Sinn auf das Verstehen von Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen Menschen und Umwelt. Es geht um die Wirkung, die die Umwelt auf die Menschen ausübt, aber auch den Einfluss, den die Menschen auf die Umwelt nehmen. Neben dem pfleglichen Umgang mit der Umwelt zum Erhalt der gemeinsamen Lebensgrundlage betont Negt, dass ökologische Kompetenz Menschen in die Lage versetzen soll, „sich jene theoretischen und praktischen Mittel anzueignen, die notwendig sind, mit Menschen und Dingen *gewaltlos* umzugehen“ (ebd.). Menschen sollen eine Sensibilität entwickeln, die es ihnen erlaubt, die innere und äußere Natur der Menschen und Dinge zu erkennen, um dadurch den Umgang und die Kommunikation miteinander humaner zu gestalten.

„Unter ökologischer Kompetenz verstehe ich den pfleglichen, fürsorglichen Umgang mit der Natur, mit den anderen Menschen und mit den Dingen. Unsere Lebensqualität ist davon abhängig, dass die Grundlagen unserer Existenz unbeschädigt bleiben. Ökologie in diesem Sinne ist viel umfassender als die Umweltproblematik, diese ist aber darin zentral enthalten. Wenn man so will, ist ökologisches Denken, ökologisches Bewusstsein ein *Existenzial der modernen Welt*, von dem

der Erhalt der menschlichen Gattung abhängt.“ (Negt, 2010: 229; Hervorhebung im Original, C. Z.)

Die Kompetenzen betreffen also die eigene Person (Identitätskompetenz) in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlich geprägten Kultur und Tradition (Historische Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz), zu technologischen und ökonomischen Entwicklungen (technologische und ökonomische Kompetenz) und zu ihrer Umwelt (ökologische Kompetenz). Somit sind die sechs Kompetenzen nicht voneinander zu trennen, da sie jeweils Teile eines Ganzen ausmachen, nämlich unserer Lebenswelt und unserer Umwelt im weitesten Sinne. Negt versteht sie als „sachgebundene Wissenszusammenhänge, ohne die sich Menschen heute nur noch schwer zurechtfinden und orientieren können“ (Negt, 2010: 217-218).

3.3 Didaktisch-methodische Umsetzung der gesellschaftlichen Kompetenzen für die politische Bildungspraxis

Ziel der Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen ist es nicht, einen verbindlichen Wissenskanon zu vermitteln. Vielmehr geht es in der Auseinandersetzung mit den sechs Themenfeldern darum, Orientierungswissen zu geben, das sich Lernenden je nach Interessen mehr oder weniger vertieft aneignen können. Indem Orientierungen geboten werden, Zusammenhänge hergestellt und erklärt werden, können sich lernende Subjekte Wissen und Einsichten aneignen, durch die sie ihre Kritik- und Urteilsfähigkeit erweitern. Dies kann sie dann dabei unterstützen, ihre Lebenswelt, Gesellschaft/Politik und Ökonomie im Zusammenhang und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit zu erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche, gesellschaftliche und politische Gestaltungskraft zu erwerben und in einer Demokratie auf den verschiedensten gesellschaftlichen Ebenen handlungsfähig zu werden.

Negt versteht die Kompetenzen als einen Bildungskanon in der Tradition der Kritischen Bildungstheorie: Es geht nicht nur um die Aneignung abfragbaren und anwendbaren Wissens, sondern um die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit mit dem Ziel von Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation. Darüber hinaus zielt die Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen darauf, die aktive politische Beteiligungsfähigkeit der Bevölkerung zu unterstützen. Dies setzt aber Wissen voraus: Einerseits *Handlungswissen* bezogen auf politische Aktion; andererseits inhaltsbezogenes *Zusammenhangswissen* über die Gesellschaft, damit politisches Handeln Wirksamkeit entfaltet. Denn, so ein häufig zitierter Satz von Negt: „*Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss* – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.“ (Negt, 2012: 13; Hervorhebungen im Original). Die gesellschaftlichen Kompetenzen sollen die Menschen dabei unterstützen.

Das Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen, das Negt 1986 in einer ersten Fassung vorstellte, ist zurückzuführen auf verschiedene Stränge bildungstheoretischer und bildungspolitischer Diskussionen und Diskurse:

1. Es integriert humanistische, kritische und emanzipatorische Positionen einer bildungstheoretisch-kritisch begründeten Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft, die sich Aufklärung und die Entfaltung der Person zu Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit zum Ziel setzen.
2. Es ist als ein Vorschlag für eine kritische politische Erwachsenenbildung zu verstehen, die eine Grundlage demokratischer Strukturen und gelebter und sich weiter entwickelnder Demokratien bildet, die für ihre Existenz unabdingbar ist.
3. Darüber hinaus ist es als ein Vorschlag für ein humanistisch begründetes Konzept für Lebenslanges Lernen zu verstehen, im Sinne des bereits in den 1960er Jahren von der UNSECO entwickelten Ansatzes des Lebenslanges Lernens. Dieser zielte ebenso auf Persönlichkeitsentwicklung wie auf die gesellschaftliche und politische Handlungsfähigkeit von Einzelnen und Gesellschaften für die Entwicklung und den Erhalt von Demokratien (Schreiber-Barsch & Zeuner, 2018).

Die von Negt eher abstrakt formulierten gesellschaftlichen Kompetenzen wurden zwischen 2003 und 2005 im Rahmen eines internationalen, von der Europäischen Union im Rahmen des Grundtvig-Programms geförderten Projekts „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenzen: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“, methodisch-didaktisch umgesetzt (Zeuner, 2014: 274ff). Zielsetzung des Projekts war es, zu den sechs Kompetenzen Studienhefte zu entwickeln, die sowohl in Präsenzveranstaltungen der politischen Bildung als auch im Selbststudium eingesetzt werden können (Zeuner u.a., 2005).

In der curricularen Konzeption wurde berücksichtigt, dass die sechs Kompetenzen im Zusammenhang ein inhaltlich aufeinander bezogenes Ensemble bilden. Zwar stellte Negt die gesellschaftlichen Kompetenzen seit 1982 in verschiedenen Beiträgen im Hinblick auf ihre Zielsetzungen und Intentionen dar, gab aber zu ihrer inhaltlichen Ausgestaltung nur wenige konkrete Hinweise. Für die Ausarbeitung der gesellschaftlichen Kompetenzen im

Rahmen des Grundtvig-Projekts verständigten sich die Projektmitglieder auf ein didaktisch-methodisches Konzept, das sich an verschiedenen Ansätzen kritisch begründeter Didaktik orientierte. Eingeflossen sind:

- Erfahrungen aus der kritischen Arbeiterbildung der 1960er Jahre, als Negt gemeinsam mit Gewerkschaftern und Erwachsenenbildnern die das Konzept „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ entwickelte und das in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit erprobt wurde.
- Das Konzept einer kritisch-konstruktiven Didaktik nach dem deutschen Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1927-2016).
- Das Konzept der „Pädagogik der Unterdrückten“ (1971), nach dem brasilianischen Pädagoge Paulo Freire (1921-1997).

Das Konzept *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen* (Negt, 1975) wurde in den 1960er und 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der Arbeiterbildung praktisch in Bildungsveranstaltungen erprobt (Brock, 2014). Grundlegend für den Ansatz ist, dass die Lernenden sich, ausgehend von ihren individuellen Erlebnissen und Erfahrungen in der Arbeitswelt, im sozialen Umfeld und in der Politik, mit Entwicklungen, Veränderungen, Widersprüchen in der Gesellschaft auseinandersetzen, um ihre Bedingungen nachzuvollziehen, sie zu verstehen und zu reflektieren. Die Auswahl der Themen im Sinne der Exemplarik begründet Negt folgendermaßen:

„Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elemente des Arbeiterbewußtseins, die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt.“ (Negt, 1975: 97)

„Soziologische Phantasie“, verstanden als soziologische Denkweise im Anschluss an den amerikanischen Soziologen C. Wright Mills (1963) unterstützt die Lernenden dabei, strukturelle Zusammenhänge zwischen ihrer individuellen Lebensgeschichte, ihren unmittelbaren Interessen und Wünschen, Perspektiven und Hoffnungen zu erkennen. In einem zweiten Schritt überlegen sie, auf welche Weise diese Erkenntnisse genutzt werden können, um gesellschaftspolitisch gemeinsam mit anderen zu handeln.

Bedeutsam werden in diesen Lernprozessen die individuellen und kollektiven *Erfahrungen* der Lernenden. An ihnen sollte sich die Auswahl von Konflikten/Beispielen zunächst orientieren, um dann, als neues Wissen über die unmittelbaren subjektiven Erfahrungen hinausgehend, situationsunabhängig weiter entwickelt zu werden. Denn, so Negt

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

Um diese didaktische Grundüberlegungen zum Exemplarischen, zur soziologischen Phantasie und zur Erfahrung methodisch umzusetzen, wurde im Rahmen der curricularen, inhaltlichen Ausgestaltung der Kompetenzen darüber hinaus auf das Prinzip der „didaktischen Analyse“ nach dem deutschen Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki zurückgegriffen. Er hatte bereits in den 1960er Jahren Überlegungen angestellt, auf welche Weise im Sinne des exemplarischen Prinzips Inhalte für bestimmte Themenbereiche ausgewählt werden könnten. Klafki stellte für die Auswahl von Beispielen die folgenden Kriterien auf (Klafki, 1996: 270-284):

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/der Gesellschaft?
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 verschiedenen 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 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?

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien wurden zur Darstellung, Entfaltung und inhaltlichen Gestaltung der Kompetenzen Beispiele ausgewählt.

Um darüber hinaus dem Anspruch gerecht zu werden, denjenigen, die sich mit den Kompetenzen beschäftigen, nicht nur abstraktes Wissen zu vermitteln, sondern ihre aktiven, gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten vorzubereiten und zu unterstützen, wurden sie, in Anlehnung an methodische Prinzipien nach Paulo Freire entsprechend dem Dreischritt „Sehen, Urteilen, Handeln“ aufgebaut. Die Beispiele oder ‚critical issues‘ oder ‚controversial topics‘ (deren Auswahl im Sinne von Klafki getroffen wurde) sollten bei den Lernenden durch die Beschäftigung mit ihnen Veränderungen bewirken:

Exemplarische Beispiele („critical issues“ – „controversial topics“)

1.	Naives Bewusstsein	→	„Sehen“
2.	Kritisches Bewusstsein	→	„Verstehen/Urteilen“
3.	Kritische Praxis	→	„Handeln“

Diese drei Schritte nach Freire sollen es den Lernenden ermöglichen, ein Problem

1. Zu sehen bzw. zu erkennen. D.h., es wird ein Sachverhalt/ein Problem/ein Thema in verschiedenen Facetten beschrieben, ohne es zu bewerten.
2. Die gleichen oder ähnlichen Themen werden in einem zweiten Schritt vertieft. Mit dem Ziel, den Lernenden Möglichkeiten zu eröffnen, „kritisches Bewusstsein“ zu entwickeln. Probleme können in der Regel nicht eindimensional erklärt werden, sondern haben viele Facetten. Diese werden möglichst umfassend dargestellt mit dem Ziel, auf Grundlage eines erweiterten Verständnisses einen begründeten Standpunkt zu einem Thema/einem Problem zu entwickeln und damit Urteils- und Kritikfähigkeit.
3. Das vertiefte Verständnis über einen Problemkomplex/ein Thema kann zu konkretem, politischem Handeln führen.

Erst wenn ein Problem verstanden wurde, können im Sinne der Utopiefähigkeit Veränderungen erdacht und mögliche Maßnahmen und Handlungsansätze diskutiert werden, um sie umzusetzen. Dies kann individuelles Handeln erfordern, aber auch kollektives, gesellschaftliches oder politisches Handeln.

Ziel dieser didaktisch-methodischen Konzeption für die gesellschaftlichen Kompetenzen im Rahmen des Grundtvig-Projekts war es, den grundlegenden kritisch-theoretischen Standpunkt zu berücksichtigen, den Negt in seinen vielfältigen bildungswissenschaftlichen Schriften konsequent verfolgt und ihn in den Lernmaterialien und Texten umzusetzen, um die Grundlage für einen politischen Bildungskanon zu schaffen. Der Ansatz setzt sich ab von neo-liberalen Positionen in der Kompetenzdiskussion, in denen Kompetenzen weitgehend auf Qualifikationen reduziert, funktionalisiert und instrumentalisiert werden (Zeuner, 2009). Die gesellschaftlichen Kompetenzen gehen über eine solche kurzfristige, ziel- und aufgabenbezogene Weiterbildung hinaus und verfolgen den Ansatz, die Kritik-, Reflexions- und demokratische Partizipationsfähigkeit der Menschen weiterzuentwickeln und zu verbessern.

4. Gerechtigkeitskompetenz

Die Auseinandersetzung über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit ist für eine demokratische Gesellschaft grundlegend, geht es doch um Fragen der Entwicklungsmöglichkeiten aller Gesellschaftsmitglieder, ihres gesellschaftlichen Miteinanders und eines Ausgleichs zwischen ihnen. Gerechtigkeit ist ein Begriff, der der Auslegung bedarf. Die Frage, was eine gerechte Gesellschaft ausmacht, wird je nach Perspektive und Standpunkt sehr unterschiedlich beantwortet. Darüber wurde seit dem Altertum immer wieder diskutiert, gestritten, gerungen und es wurden unterschiedliche Antworten gefunden. Komposita zu dem Begriff wie soziale Gerechtigkeit, globale Gerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Generationengerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Umweltgerechtigkeit, Klimagerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit, Verfahrensgerechtigkeit usw. zeigen mögliche Perspektiven und verweisen auf vielfältige Bezüge und damit auf die Komplexität dieses gesellschaftlichen Grundtatbestandes.

Auch Oskar Negt sieht die Gestaltung einer gerechten Gesellschaft als wesentlich für das Zusammenleben der Menschen an, verbunden mit dem Anspruch, die Subjekte zu befähigen, sich für die Etablierung und den Fortbestand einer gerechten Gesellschaft einzusetzen. Eine Voraussetzung dafür ist die Aneignung/Entwicklung

von Gerechtigkeitskompetenz, die die Menschen überhaupt erst dazu befähigt, sich im gesellschaftlichen Diskurs über Kriterien für eine gerechte Gesellschaft zu verständigen.

Gerechtigkeitskompetenz wird bezeichnet als die Fähigkeit der Menschen, „Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit“ zu entwickeln (Negt, 2010: 226). Es stellt sich die Frage nach Konzepten der Vermittlung dieser Zielsetzung. Auf welche Weise können Menschen dazu befähigt werden, Enteignungserfahrungen zu benennen, Recht von Unrecht zu unterscheiden und Kategorien für Gleichheit und Ungleichheit zu entwickeln, um diese einzuschätzen und zu beurteilen?

4.1 Gerechtigkeitskompetenz: Definition

Gerechtigkeitskompetenz ist ein umfassender Begriff, der verschiedene Perspektiven einschließt: Ausgehend von gesellschaftlich geteilten Gerechtigkeitsvorstellungen und -prinzipien geht es zunächst darum, ein Gefühl für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit zu entwickeln (Negt, 2010: 226). Mithilfe der Gerechtigkeitskompetenz sollen Menschen befähigt werden, ihre „Wahrnehmung zu schärfen für die *unsichtbaren Ungleichheiten* und für die *versteckten Ungerechtigkeiten*“ (ebd.: 227; Hervorhebungen im Original) in einer Gesellschaft. Ungleichheit und Ungerechtigkeit kann einhergehen mit Enteignungserfahrungen, die sich teilweise unmerklich und versteckt, teilweise offen und dynamisch ereignen können. Sie betreffen die Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes. Sie werden aber, wenn sie sich allmählich ereignen, selten wahrgenommen und als eine Erfahrung im Sinne Negts reflektiert. Enteignungserfahrungen können im privaten, politischen, gesellschaftlichen, betrieblich-politisch-ökonomischen und internationalen Zusammenhang gemacht werden.

„Die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit für Rechtsverletzungen ist ebenso wichtig wie die Kenntnis der Rechtsnormen, denn es gibt gesellschaftliche Zustände, in denen die Menschen zwar Kenntnis von gewissen Rechten haben, aber unfähig sind, deren Verletzung in der alltäglichen Situation ihres Lebens auch nur wahrzunehmen.“ (Negt, 1993: 667)

Viele Enteignungen ereignen sich schleichend. Da sie nicht immer offensichtliche Rechts- oder Normverletzungen darstellen, entziehen sie sich unter Umständen zunächst einer Analyse. „Sie liegen häufig *unterhalb* der Ebene einklagbarer und sichtbar verletzter Rechte“ (Negt, 2010: 227; Hervorhebung im Original). Die Wahrnehmung von und die Sensibilisierung für Enteignungserfahrungen, die verschiedenste gesellschaftliche und persönliche Bereiche treffen, stehen daher im Mittelpunkt der Gerechtigkeitskompetenz.

Beispiele schleichender und zunächst eher unbemerkter Veränderungen lassen sich bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland, auf viele europäische Staaten aber auch global beobachten. Seit den 1980er Jahren ist in vielen Staaten ein Rückbau des Sozialstaats und damit verbundene Einschränkungen erworbener bzw. festgeschriebener Rechte und Leistungen zu beobachten. Die Migrationsbewegungen haben die ungleiche Behandlung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihres sozialen Status, ihrer Religion verstärkt, wenn die autochthone Bevölkerung ihre angestammten Rechte in Gefahr sieht. Die Ökonomisierung der Lebenswelt macht weder vor den Sozial- den Bildungs- noch vor den Gesundheitssystemen halt und führt zur Zunahme sozialer Ungleichheit, sozialer Spaltung von Gesellschaften und gleichzeitig zu Orientierungslosigkeit, Verlust- und Versagensängsten bei den am stärksten betroffenen Gruppen. In einigen Ländern ist die Einschränkung von Grundrechten wie des Demonstrations- und Versammlungsrechts oder der freien Meinungsäußerung manifest; die Überwachung der Einzelnen durch digitale Medien usw. nimmt zu.

Die Beispiele weisen darauf hin, dass Enteignungen nicht nur bezogen auf erworbene Rechtsansprüche stattfinden. Vielmehr verstetigen sie sich durch die Aufrechterhaltung von Ungleichheiten im Ausbildungs- und Qualifizierungssektor, im Gesundheitssektor, durch die Vernichtung von Arbeitsplätzen im Produktions- und Dienstleistungssektor, durch die Digitalisierung, durch ungerechte Entlohnung. Auch die Nichtinanspruchnahme von personalen Fähigkeiten der Menschen, die zur Vorenthaltung von Lebenschancen führen können, bedeuten eine indirekte, präjudizierende Enteignung. Viele nehmen diese Veränderungen kaum wahr. Andere bemerken sie zwar, verstehen sie aber nicht im Sinne einer Enteignung erworbener, erkämpfter oder normativ festgeschriebener Rechte, die es zu verteidigen gilt.

„Die Kompetenz, die Aufmerksamkeit für Erfahrungen des Unrechts und der Enteignung zu schärfen, dafür ein politisches Bewusstsein zu entwickeln, ist von großer Bedeutung. Dieses Bewusstsein in politisches Handeln umzusetzen, ist nicht nur maßgeblich für gewerkschaftliche Kämpfe, sondern überhaupt für die Handlungsorientierung der Menschen.“ (Negt, 2010: 227; Hervorhebungen im Original)

Gerechtigkeitskompetenz soll Menschen nicht nur für Enteignungen sensibilisieren, ihr politisches Bewusstsein schärfen und dabei unterstützen, Handlungsstrategien zum Widerstand gegen diese Enteignungen entwickeln, sondern auch ihr Rechtverständnis weiterentwickeln. Rechtliche Rahmenbedingungen setzt sich eine Gesellschaft selbst, allerdings klaffen Ideal und Wirklichkeit häufig auseinander. Dies zu erkennen ist ein weiteres Ziel der

Gerechtigkeitskompetenz:

„Die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit für Rechtsverletzungen ist ebenso wichtig wie die Kenntnis der Rechtsnormen, denn es gibt gesellschaftliche Zustände, in denen die Menschen zwar Kenntnis von gewissen Rechten haben, aber unfähig sind, deren Verletzung in der alltäglichen Situation ihres Lebens auch nur wahrzunehmen.“ (Negt, 1993: 667)

Gerechtigkeitskompetenz soll die Menschen dabei unterstützen, demokratische Strategien zu entwickeln, Enteignungen zu erkennen und rückgängig zu machen. Dies beinhaltet einen Lernprozess über vorhandene politische Verfahren, die im Rahmen von Rechtssystemen existieren, um eigene Interessen durchzusetzen, v.a. bezogen auf das Ziel der Durchsetzung von Gerechtigkeit und Menschenwürde für alle. Die Zielsetzungen der Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz sind also vielfältig und beinhalten

- die Aneignung von Wissen und Kenntnissen über individuell und kollektiv erkämpfte Rechte.
- die Aneignung von Wissen und Kenntnissen über Rechts*normen*, die im Rahmen von Demokratisierungsprozessen in Gesellschaften, Staaten oder internationalen Vereinbarungen (Völkerrecht) festgelegt wurden.
- die Entwicklung von Erkenntnissen über die Entstehung von Rechts*verhältnissen* und ihren unterschiedlichen Ausprägungen: Grundrechte, Menschenrechte, Rechte, die den Sozialstaat sichern.
- das Vermögen, zwischen *Verfassungsnorm* und *Verfassungswirklichkeit* in einer Gesellschaft zu unterscheiden.
- die Entwicklung von Sensoren für Rechtsverletzungen, die sich für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Arbeitsleben ergeben.
- die Erkenntnis über die Gegensätze zwischen Armut und Reichtum und die sich daraus ergebenden Konsequenzen auf gesellschaftlicher und individueller Ebene.
- das Verstehen von Enteignungen vor dem Hintergrund des ständigen technologischen Wandels und der Rechtsverhältnisse als Ausdruck von gesellschaftlichen Machtverhältnissen.
- die Entwicklung eines Verständnisses für die Logik von *Verteilungsgerechtigkeit*. Sie soll im Idealfall soziale und ökonomische Ungerechtigkeit abbauen.
- das Verständnis dafür, dass nur die Überwindung des Eurozentrismus und die Entwicklung einer ökologisch ausgerichteten, nachhaltigen und klimagerechten Ökonomie im Weltmaßstab langfristig das Leben auf diesem Planeten sichern wird.
- die Entwicklung von Solidar- und Protestfähigkeit zur Überwindung von Diskriminierung, Rassismus, Homophobie, Xenophobie, Antisemitismus, Unterdrückung und Ungleichheit.

Gerechtigkeitskompetenz beinhaltet zudem die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen politischen, sozialen, ökonomischen, technologischen und ökologischen Entwicklungen zu erkennen und ihre gegenseitigen Beeinflussungen und Abhängigkeiten zu erklären. Keiner dieser Bereiche existiert völlig unabhängig, sie sind jeweils von Interessen Einzelner oder gesellschaftlicher Gruppen bestimmt. D.h., die Gerechtigkeitskompetenz wirkt auch als eine Klammer in Bezug auf die übrigen gesellschaftlichen Kompetenzen. Weder ökonomische noch ökologische oder technologische Entwicklungen und ihre mittel- und langfristigen Entwicklungen können in Bezug auf die Menschheitsgeschichte und auf die Individuen im Zusammenhang gedacht, analysiert und kritisch eingeschätzt werden, wenn kein Verständnis für Ideen von Gerechtigkeit entwickelt wird.

4.2 Vermittlung und Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz

Um die Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilsfähigkeit im Sinne der Gerechtigkeitskompetenz zu unterstützen und zu entwickeln, wurde bei der Ausarbeitung der Konzeption auf die bereits vorgestellten didaktisch-methodischen Prinzipien des exemplarischen Lernens, auf die begründete Auswahl von Beispielen nach Wolfgang Klafki und auf den methodischen Dreischritt Sehen – Urteilen – Handeln nach Paulo Freire zurückgegriffen. Es wurden Beispiele entwickelt, Texte und Lernmaterialien bereitgestellt und Reflexionsfragen eingesetzt.³ Entsprechend der Gliederung, die für alle Kompetenzen grundlegend ist, wurde die Gerechtigkeitskompetenz inhaltlich folgendermaßen aufgebaut:

Kapitel 1 – Einführung

Definition der Begriffe Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz.

Kapitel 2 – Sehen

³ Das im Rahmen des Grundtvig-Projekts ausgearbeitete Studienheft zur Gerechtigkeitskompetenz steht unter <https://www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2017/11/GerechtigkeitskompetenzA.pdf> (Abruf: 18. Januar 2022) zur Verfügung. Siehe auch Zeuner, 2022.

Zum Verständnis des Begriffs Gerechtigkeit und seiner Dimensionen wurden verschiedene Beispiele vorgestellt:

1. Eine Diskussion von Jugendlichen zu ihrem subjektiven Verständnis von Gerechtigkeit, die sich im Rahmen einer Veranstaltung der politischen Jugendbildung ereignete. Zur Sprache kommen unterschiedliche Auffassungen über Gerechtigkeit, die geprägt sind von individuellen Erfahrungen, politischem Verständnis und kulturellem Kontext.
2. Am Beispiel einer Werksverlagerung werden einerseits mögliche individuelle Konsequenzen für die betroffenen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer diskutiert. Andererseits kommen gesellschaftliche Folgen zur Sprache, etwa bezogen auf den Arbeitsmarkt einer Region. Thematisiert werden darüber hinaus unterschiedliche Aspekte von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit im Kontext von Unternehmen. Durch das Beispiel sollen die Lernenden die Perspektivenabhängigkeit eines Urteils über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit erkennen.
3. Das fiktive Beispiel einer Textilarbeiterin und deren Lebens- und Arbeitsbedingungen in Bangladesch stellt globale Aspekte über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit in den Mittelpunkt. Durch das Beispiel erweitern die Lernenden ihre Wahrnehmung über das eigene Lebensumfeld und ihre unmittelbaren Erfahrungen hinaus. Es eröffnet Möglichkeiten der Perspektivverschränkungen, indem das eigene Handeln (in diesem Fall individuelles Konsumverhalten) in Beziehung gesetzt wird zu weltweiten ökonomischen Verflechtungen, Zielsetzungen, Abhängigkeiten und den Folgen für die betroffenen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im globalen Süden.

Die Beispiele enthalten die meisten der oben formulierten inhaltlichen Aspekte zur Gerechtigkeitskompetenz. Darüber hinaus können sie im Hinblick auf verschiedene Dimensionen von Gerechtigkeit diskutiert werden, die einen eher abstrakten Rahmen bieten, Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit einzuschätzen, um die Urteils- und Kritikfähigkeit der Lernenden weiterzuentwickeln:

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

Kapitel 3 – Urteilen

In diesem Kapitel werden ausgewählte Theorien zur Gerechtigkeit bzw. Gerechtigkeitskonzepte vorgestellt. Ziel ist es, die Basis für persönliche Kritik- und Urteilsfähigkeit zu erweitern. Gerechtigkeitskompetenz wird im Sinne von Negt durch die Aneignung theoretischen Wissens als Voraussetzung für individuelles und kollektives Handeln weiter entfaltet. Im Idealfall beruhen Gerechtigkeitskonzeptionen, mit denen Gesellschaften ihr Handeln begründen, auf dem Konsens aller Mitglieder dieser Gesellschaft. Im Laufe der Zeit wurden unterschiedlichste Gerechtigkeitskonzeptionen entwickelt, deren vielfältige Zielsetzungen den Zustand und die damit verbundenen Ideen spiegeln, gesellschaftliches Zusammenleben entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen zu begründen, zu regeln und zu organisieren. Folgende Gerechtigkeitskonzeptionen werden vorgestellt:

- Historische Konzepte zur Gerechtigkeit, um wichtige Grundelemente zu benennen, wie die Idee der Gleichheit und die der ausgleichenden Gerechtigkeit (Platon, Aristoteles, Kant, Marx und Engels, Gerechtigkeit als Thema in der Bibel).
- Normative Gerechtigkeitskonzeptionen der Moderne (John Rawls, Michael Walzer, Amartya Sen und Martha Nussbaum).

Im Mittelpunkt stehen insbesondere Fragen der Verteilungsgerechtigkeit, die auch Aspekte der sozialen Gerechtigkeit berühren.

- Welche Modalitäten für die Verteilung von Gütern führen zu einer gerechteren Gesellschaft?
- Welche Strukturen wirken unterstützend, um eine Gesellschaft sozial gerecht zu gestalten?
- Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Fähigkeiten der Menschen?
- Wie müssen sie entwickelt werden, damit Gerechtigkeit hergestellt werden kann?

Ausgehend von Konzepten griechischer Philosophen reichen die Darstellungen bis in die Gegenwart. Bei John Rawls (1979) und Michael Walzer (1992) geht es nicht nur um abstrakte Gerechtigkeitsprinzipien, sondern auch um Fragen der Verteilungsgerechtigkeit. Amartya Sen und Martha Nussbaum setzen Rawls Gedanken fort, erweitern diese aber, indem sie einerseits globale Aspekte berücksichtigen (Sen, 2013) und den Aspekt der Verwirklichungsgerechtigkeit hervorheben. Andererseits nehmen sie Fragen wie Behinderung, Nationalität oder andere als menschliche Lebewesen in ihre Gerechtigkeitskonzeptionen auf (Nussbaum, 2010). Das Kapitel schließt

mit einem Ausblick auf Thesen von Oskar Negt „Solidarität und Nächstenliebe“ (Negt, 2001). Beides versteht er als erweiterte Komponenten der Gerechtigkeitskompetenz.

Darauf aufbauend folgt ein Kapitel zu den Menschenrechten, ihren Zielsetzungen, ihren Implikationen für die Einzelnen und die Gesellschaft. Hinterfragt werden Norm und Wirklichkeit der Menschenrechte. In einem zweiten Abschnitt werden die Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung zu subjektiven Gerechtigkeitsvorstellungen der deutschen Bevölkerung aus dem Jahr 2013 referiert.

Kapitel 4 – Handeln

Zielsetzung des Aspekts des Handelns ist es, individualistisches Rasonieren über subjektiv erfahrene Rechts- und Unrechtserfahrungen in einen erweiterten theoretischen Kontext zu stellen. Die Kenntnis von Wertmaßstäben sowie moralischen und ethischen Grundsätzen, von Gerechtigkeitskonzeptionen, die sich auf gesellschaftliche Normen und Übereinkünfte beziehen, ermöglichen Wahrnehmungen, Relativierungen und Überprüfungen eigener Konzeptionen. Diese Vorgehensweise schließt die Bearbeitung von Widersprüchen – des eigenen Denkens aber auch der zwischen gesellschaftlichen Normen und der erfahrenen/erlebten Realität zu Gerechtigkeit, zu Recht und Unrecht – mit ein. Damit unterstützt sie auch die Entfaltung der von Negt geforderten Fähigkeit, dialektisch zu denken und zu lernen, gesellschaftliche Widersprüche auszuhalten, falls diese sich nicht aufheben lassen.

5. Gerechtigkeitskompetenz als Klammer

Die Darstellung zur Gerechtigkeitskompetenz verdeutlicht, dass Ideen zur Gerechtigkeit, zum gerechten Zusammenleben der Menschen gemeinsam mit anderen Geschöpfen in der Welt/in Gesellschaften sowohl historisch gesehen immer schon artikuliert wurden, als auch in aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen und Auseinandersetzungen eine wesentliche Rolle spielen. Unterschieden werden muss dabei zwischen theoretisch-philosophischen Betrachtungen über Gerechtigkeit als Prinzip und einer gesellschaftlichen Praxis, in der die Herstellung von Gerechtigkeit ein relevantes und durchaus mit Widersprüchen behaftetes gesellschaftliches Diskurs- und Aushandlungsfeld wird.

Das kritische Vermögen, zwischen Recht und Unrecht zu unterscheiden und Zusammenhänge herzustellen, soll durch die Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz unterstützt werden. Gerechtigkeitskompetenz kann über die Kenntnis von Gerechtigkeitskonzeptionen gestärkt werden und dabei helfen, Ideen zur Gerechtigkeit zu formulieren. Ausgehend von individuellen Erfahrungen soll die kritische Auseinandersetzung mit Ansätzen, Konzepten und Ideen zur Gerechtigkeit zum Verständnis ihrer kulturellen und historischen Eingebundenheit beitragen. Darüber hinaus sollen die Darstellungen zur Gerechtigkeitskompetenz dazu anregen, eigene Gerechtigkeitsvorstellungen zu hinterfragen, Idee und Wirklichkeit zu prüfen und weitergehende Gedanken zu entwickeln.

Die Verbindung mit den übrigen gesellschaftlichen Kompetenzen zeigt, dass Ideen zur Gerechtigkeit nicht nur Bestandteil der europäischen Kultur sind, sondern seit Jahrtausenden auch in anderen Kulturen diskutiert werden. Unter dem Aspekt globaler Gerechtigkeit, die sich auf Verteilungsgerechtigkeit im Sinne ökonomischen Wohlstands für alle, aber auch den Erhalt des ökologischen Gleichgewichts im Sinne der Generationengerechtigkeit bezieht, erhalten Gerechtigkeitskonzeptionen einen universalen Anspruch. In Bezug darauf müssten Fragen der Gerechtigkeit im Verhältnis von Gewinn (globaler Süden) auf der einen und Verzicht auf der anderen Seite (globaler Norden) neu diskutiert werden.

Eine Betrachtung technologischer Entwicklungen aus der Perspektive von Gerechtigkeit eröffnet den Blick auf neue Sichtweisen. So betrifft die Digitalisierung der letzten zehn Jahre vielfältige Zusammenhänge und Entwicklungen in der Arbeitswelt, deren mögliche Auswirkungen unter dem Aspekt von Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit neu und anders diskutiert werden könnten. So stellen sich Fragen nach dem Für und Wider des Einsatzes von Robotern in der Produktion im Zusammenhang mit dem Verlust von Arbeitsplätzen. Es stellen sich Fragen der Gerechtigkeit hinsichtlich der Verteilung von Arbeit, der gerechten Bezahlung im Verhältnis zur Leistungsfähigkeit Einzelner. In Bezug auf den Dienstleistungssektor führt die Digitalisierung zu neuen Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten. Fragen der Bildungs- und Weiterbildungsgerechtigkeit spielen hier eine Rolle. Ebenfalls gefragt werden müsste nach sozialer und gesellschaftlicher Gerechtigkeit denjenigen gegenüber, die aufgrund technologischer Entwicklungen oder auch aufgrund klimagerechter Ausrichtung der Industrie und Produktion ihre Arbeit verlieren werden. Dies betrifft Fragen der Generationen- und Verteilungsgerechtigkeit in Bezug auf die Erhaltung einer lebensfähigen Umwelt.

Gerechtigkeitskompetenz soll dazu beitragen, solche Zusammenhänge zu verstehen und auch zu überlegen, welche Folgen bestimmte politische Entscheidungen für die gerechte Gestaltung einer Gesellschaft haben können. Es geht um die Fähigkeit, bestimmte Entwicklungen in ihren verschiedenen möglichen Facetten und Dimensionen einzuschätzen bzw. abzuschätzen und zu fragen, welche gesellschaftlich sinnvoll und richtig sind und durch politisches Handeln unterstützt werden sollten. Im Sinne von Gerechtigkeitsüberlegungen nach Sen und Nussbaum heißt dies aber unter Umständen, dass nach Abwägungs- und Aushandlungsprozessen nicht immer alle

Interessen bedient werden können, sondern Kompromisse geschlossen werden. Diese Prozesse zu verstehen und mitzugestalten erfordert Urteilsfähigkeit und Oskar Negt sagt dazu:

„Wenn ich hier von einer Kompetenz spreche, dann meine ich damit vielmehr, dass man solche Wahrnehmungsfähigkeit lernen und üben kann, dass man dafür ein bestimmtes Wissen benötigt und dieses Wissen für die Orientierung in der heutigen Welt so wichtig ist wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Ich sage nicht, dass Ungleichheit und Ungerechtigkeit durch den Erwerb der Kompetenz, sie wahrzunehmen, beseitigt werden können. Aber wenn von Zivilgesellschaft die Rede ist, dann ist diese Gerechtigkeitstugend ein hohes Bildungsziel.“ (Negt, 2010: 228f)

Abschließend noch einige Bemerkungen zu dem (Nicht-)Verhältnis zwischen Oskar Negt und Paulo Freire: Negt hat Freires frühe Schriften, die etwa in der gleichen Zeit entstanden sind wie sein erstes Buch, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, gekannt, aber sich nicht explizit darauf bezogen. Was erstaunlich ist, gibt es doch, im Hinblick auf die jeweiligen Bildungsansätze und Bildungsziele Ähnlichkeiten, zuweilen sogar Überschneidungen. Wenn man von Freires Anspruch ausgeht, ein pädagogisches Konzept für vielfältig unterdrückte Bevölkerungsgruppen zu entwickeln, mit dem Ziel, ihnen zu Wissen und Fähigkeiten zu verhelfen, die ihre Kritik- und Urteilsfähigkeit schulen und ihnen durch gesellschaftliche und politische Handlungsmöglichkeiten Wege zur Emanzipation zu eröffnen, sind die Parallelen zu Negts Denken unübersehbar.

Negts didaktische Überlegungen für eine kritische Arbeiterbildung und politische Bildung basiert zum einen darauf, Lerngegenstände, „die emanzipative Ziele und Inhalte haben“, orientiert an lebensweltlichen, gesellschaftlichen Erfahrungen und Interessenkonstellationen der Lernenden so auszuwählen, dass diese befähigt werden, „politisches Bewusstsein“ zu entwickeln (Negt, 2010: 253). Die Auswahl dieser Lerngegenstände sollte nach dem Prinzip des exemplarischen Lernens in Anschluss an den Physiker Martin Wagenschein erfolgen. Sie sollten also dazu geeignet sein, Zusammenhänge zu erklären und gleichzeitig einer Zerfaserung inhaltlichen Wissens entgegenwirken (ebd.). Diese didaktischen Prinzipien erinnern an Freires Zugang, gemeinsam mit Lernenden im Rahmen der Alphabetisierung generative Themen zu entwickeln, auf deren Grundlage sie über die Schriftsprache hinaus lernen, unterdrückende gesellschaftliche Zustände zu beschreiben, sie zu beurteilen und handelnd zu verändern.

Darin aufgehoben ist ein Bildungsbegriff, der sich nicht darauf beschränkt, (Herrschafts-)Wissen zu vermitteln, sondern mithilfe dessen Menschen Möglichkeiten eröffnet werden, ihre Persönlichkeit so zu entwickeln, dass sie politisch handelnd ihre Umwelt demokratisch und human gestalten können. Negts Bildungsbegriff weist in die gleiche Richtung, wenn er in Abgrenzung zu instrumentellen und funktionalistischen Erwartungen, die eine ökonomische geprägte Gesellschaft an die Qualifikationen ihrer Mitglieder richtet, die jeweils zum richtigen Zeitpunkt bereitgestellt und abgerufen werden, das Bild eines „innegeleiteten, kritikfähigen Menschen“ (Negt, 2010: 240). Dieser

„bedarf der Reserven, der inneren Lagerhaltung, die ihm situationsunabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Bildung ist wesentlich auch Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten, die nicht immer gleich anwendungsfähig sind. Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Manipulation und Verführung.“ (ebd.)

Bildung soll der Orientierungslosigkeit der Menschen entgegenwirken, indem sie „Orientierungssicherheit“ (Negt, 2016b: 17) vermittelt. Gesellschaftliche und politische Bildungsprozesse, die auf Aufklärung, Emanzipation und Orientierung zielen, sind ein probates Gegenmittel und eröffnen Möglichkeiten der Gegensteuerung. Bildung verfolgt das doppelte Ziel „Sachwissen zu vermitteln und Orientierungen anzubieten“ (Negt, 2016a: 11) und zugleich soll sie die Menschen dabei unterstützen, „ihre Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation mit anderen zu verbessern“ (Negt, 2010: 238), also politisch zu handeln.

Literatur

- Brock, A. (2014). ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘ in der Arbeiterbildung: Genese der Konzeption. In: Burggraf, D., Kolbe, H. & Zeuner, C. (eds.), 50 Jahre ‚Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen‘. Tagungsband Emanzipative politische Bildung. Dokumentation der Fachtagung vom 24. bis 26. Januar 2013 in Hustedt. Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, 1. Norderstedt: Book on Demand, 20-35.
- Freire, P. (1971). Pädagogik der Unterdrückten. 1. Auflage. Stuttgart: Kreuz-Verl.
- Kant, I. (1784/1974). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift. Dezember 1784. In: Bahr, E. (ed.), Kant, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart: Reclam, 9-17.
- Klafki, W. (1996). Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Ders. (ed.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, 251-284.
- Mills, C. W. (1963). Kritik der soziologischen Denkweise. Neuwied: Luchterhand.
- Negt, O. (2019). Erfahrungsspuren. Eine autobiographische Denkreise. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, O. (2016a). Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In: Hufer, K.-P. & Lange, D. (eds.), Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag, 10-20.

- Negt, O. (2016b). Überlebensglück. Eine autobiographische Spurensuche. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, O. (2012). Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, O. (2010). Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, O. (2004). Politische Bildung ist die Befreiung des Menschen. In: Hufer, K.-P., Pohl, K. & Scheurich, I. (eds.), Positionen der politischen Bildung. Bd. 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 194-213.
- Negt, O. (2001). Arbeit und menschliche Würde. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, O. (2000). Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen in der politischen Bildung. Forum Bildung. Infodienst und Diskussionsplattform der IG Metall, 7, 3-19. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt beim Jahresempfang des DGB-Bildungswerks NRW im Februar 2000 gehalten hat].
- Negt, Oskar (1998). Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, H. & Schachtsiek, B. (eds.), Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 21-44.
- Negt, O. (1993). Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. Gewerkschaftliche Monatshefte, 11, 657-668.
- Negt, O. (1991). 'Lernen aus der Geschichte' Geschichte in der politischen Bildung. In: Brock, A., Negt, O. & Richartz, N. (eds.), Bildung – Wissen – Praxis. Beiträge zur Arbeiterbildung als politische Bildung. Köln: Bund Verlag, 56-73.
- Negt, O. (1990). Überlegungen zur Kategorie ‚Zusammenhang‘ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26, 11-19.
- Negt, O. (1986). Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘. Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen, 4/5 (8 – 10), 1991/1992, 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, O. (1976). Plädoyer für einen neuen Bildungsbegriff. In: Ders. (ed.), Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Moral, Politik, Geschichte und Moral. Frankfurt am Main: edition suhrkamp, 357-366.
- Negt, O. (1975). Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Nussbaum, M. (2010). Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Rawls, J. (1979). Eine Theorie der Gerechtigkeit. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (2018). Lebenslanges Lernen. In: Zeuner, C. (ed.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sen, A. (2013). Die Idee der Gerechtigkeit. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Walzer, M. (1992). Sphären der Gerechtigkeit – Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Zeuner, C. (2022). Gesellschaftliche Kompetenzen für politische Partizipation und Teilhabe. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag. (Im Druck)
- Zeuner, C. (2014). Gesellschaftliche Kompetenzen als Grundlage emanzipativer politischer Bildung und Emanzipation. In: Burggraf, D., Kolbe, H. & Zeuner, C. (eds.), 50 Jahre ‚Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen‘. Tagungsband Emanzipative politische Bildung. Dokumentation der Fachtagung vom 24. bis 26. Januar 2013 in Hustedt. Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, 1. Norderstedt: Book on Demand, 53-76.
- Zeuner, C. (2009). Die Bedeutung der gesellschaftlichen Kompetenzen im Sinne eines kritisch-theoretischen Ansatzes. In: Bolder, A. & Dobischat, R. (eds.), Eigen – Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 260-281.
- Zeuner, C. et al. (2005). Gesellschaftliche Kompetenzen. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. 6 Studienhefte erstellt im Rahmen des Grundtvig 1- Projekts (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im des Socrates Programm der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union 2003-2005. Flensburg: Universität Flensburg. URL (consulted January, 2022): <https://www.hsu-hh.de/eb/grundtvig-projekt>

Die Autorin:

Christine Zeuner, Dr. phil., MA, ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung; historische Erwachsenenbildungsforschung; theoretische Verortungen der Erwachsenenbildung; Forschung zur Bildungsfreistellung; Literalität/ Numerilität und Grundbildung/Alphabetisierung; zielgruppenbezogene Forschung.

Anschrift: Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg.

eMail: zeuner@hsu-hh.de, Website: <https://www.hsu-hh.de>