EUROPÄISCHE KOMMISSION

Generaldirektion
Bildung und Kultur

SOCRATES-PROGRAMM
PROJEKTE ZUR LÄNDERÜBERGREIFENDEN ZUSAMMENARBEIT
Grundtvig 1

Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung

Historische 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:

Johann Dvorak

Christine Zeuner

Annemarie Franke

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 14
1.3.4 Österreich 16
1.3.5 Polen 18
1.4 LITERATUR 21

II HISTORISCHE KOMPETENZ 23

2.1 HISTORISCHE KOMPETENZ – SEHEN 23
2.1.1 Was ist „Historische Kompetenz“? 23
2.1.2 Wie kann Historische Kompetenz entwickelt werden? 24
2.1.3 Was ist das Ziel der Aneignung von Geschichte? 26
2.1.4 Was ist Geschichte? 27
2.2 HISTORISCHE KOMPETENZ – URTEILEN 29
2.2.1 Inhaltliche Begründung für die Auswahl der Beispiele 29
2.2.2 Gesellschaft und Staat 30
2.2.2.1 Zum Begriff „Gesellschaft” 30
2.2.2.2 Zum Begriff des modernen Staates 31
2.2.3 Unterschiede zwischen antiker Sklavenhaltergesellschaft, Feudalismus und Kapitalismus 33
2.2.3.1 Feudalismus und Kapitalismus 33
2.2.3.2 Agrar-Kapitalismus in England 33
2.2.4 Zum Begriff der Verfassung 35
2.2.5 Arbeit, Politik, Eigentum 36
2.2.5.1 Das Feudalsystem in England (ab 1066) 37
2.2.5.2 Ein neuer Typ von Königsherrschaft (die absolute Monarchie) und die Stellung des Parlaments in England (1485-1603) 37
2.2.5.3 Die Krone, das Parlament und das Volk von England (1603-1640) 40

2.2.6 Die englische Revolution (1640-1660) *41*
2.2.6.1 Die erste Phase der englischen Revolution 41
2.2.6.2 Die zweite Phase der englischen Revolution 42
2.2.7 Die Entstehung des modernen Staates in England im 16. und 17. Jahrhundert *46*
2.2.7.1 Parlament, Wahlrecht und Eigentum in England während der Englischen Revolution 1640-1660 46
2.2.8 Die Bedeutung der englischen Revolution *47*
2.2.9 Der Kampf um die Menschenrechte *48*
2.2.9.1 Thomas Paine und die „Rights of Man“ (1791) 48
2.2.9.2 Die „Declaration of Independence“ (1776) und die „Erklärung der Menschenrechte“ (1789) 50
2.2.9.3 Menschenrechte im 20. Jahrhundert 53
2.3 HISTORISCHE KOMPETENZ – HANDELN 56
2.3.1 Individuelles und gesell-schaftliches Handeln *56*
2.3.1.1 Europa und die Durchsetzung der Menschenrechte 56
2.3.1.2 Politisches Engagement mit dem Ziel struktureller Veränderungen 58

III ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT UND VERWENDETE LITERATUR 61

3.1 ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT 61
3.1.1 John Locke (1632-1704) *61*
3.1.2 Adam Smith (1723-1790) *62*
3.1.3 Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Engels (1820-1895) über den Staat *63*
3.1.4 Die amerikanische „Declaration of Independence“ (1776) (Ausschnitt) *64*
3.1.5 „Déclaration du l’Homme et du Citoyen“ der französischen Revolution (1789) *65*
3.1.6 Olympe de Gouges. "Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin" (1791) *66*
3.2 VERWENDETE UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR 67
3.2.1 Verwendete Literatur *67*
3.2.2 Weiterführende Literatur *68*

IV LERN- UND ANEIGNUNGSSTRATEGIEN – LERNEN ZU LERNEN 71

EINLEITUNG 71
4.1 WAS IST LERNEN? 71
4.2 WARUM LERNEN WIR? 73
4.3 WAS LERNEN WIR? 74
4.4 WIE LERNEN WIR? 75
4.5 SAMMELN VON INFORMATIONEN 76
4.5.1 Umgang mit dem Internet *76*
4.5.2 Umgang mit Bibliotheken *76*

4.6 UMGANG MIT TEXTEN UND LESEFÄHIGKEIT 78
4.6.1 Lesen als Prozess 78
4.6.2 Methodische Vorschläge zur Interpretation von Texten 79
4.6.3 Lesen als Aneignung von Wissen 80
4.6.3.1 Exzerpieren 80
4.6.3.2 Thesenpapier zu einem Text 81
4.6.3.3 Mind-Mapping 81
4.7 GESTALTUNG OFFENER / SELBSTGESTEUERTER LERNPROZESSE 83
4.8 WELCHE PROBLEME KÖNNEN BEIM LERNEN AUFTAUCHEN? 84
4.9 LITERATUR 85
Allgemeine Literatur 85
Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens 85
Selbstgesteuertes Lernen/Lernstrategien 85
Lehren/Kursgestaltung 85
Lerntheorien 86
V WEITERE ARBEITS- UND INFORMATIONSHINWEISE 87
5.1 WEITERE ARBEITSMATERIALIEN 87
5.1.1 Vereinte Nationen: „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ 87
5.1.2 Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten 88
5.2 INFORMATIONEN ZU INTERNETADRESSEN UND VIDEO- / AUDIOMATERIAL 91
Videos / Filme 91
Deutsche Internetadressen 91
Internationale Internetadressen 91
VI. GLOSSAR 93

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 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

[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).

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 **Historische Kompetenz.**

Wir verstehen darunter die Konstruktion und Anregnung eines historischen Bewusstseins im Zusammenhang mit individuellen wie kollektiven Bedürfnissen und Interessen. Über historische Kompetenz können Einzelne oder auch Gruppen Verständnis dafür entwickeln, welche historischen Brüche und Versuche radikaler Veränderung es in Gesellschaften gegeben hat; wo und aus welchen Gründen sie gelungen und wo sie gescheitert sind.

Gleichzeitig soll über historische Kompetenz ein eigenständiges politisches Bewusstsein und eine begründete Urteilsfähigkeit entwickelt werden.

Dies bedeutet, sich Klarheit zu verschaffen über die eigenen Bedürfnisse und Interessen, aber auch über die Bedürfnisse und Interessen anderer. Daraus entwickelt sich ein Bewusstsein der eigenen sozialen Lage und der sozialen Lage anderer. Dieses beinhaltet auch die Entwicklung von Utopien und Visionen zur Schaffung einer humanen, gerechten Gesellschaft.

Historische Kompetenz setzt sich also aus den Komponenten

- **Wissen** (historischer Vorkommnisse und Entwicklungen);
- **Denken in Zusammenhängen** (Geschichte in Bezug auf die Gegenwart)
- und dem Entwurf **praktischer Utopie** zusammen.

[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 unterstützen, 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 Lernpro-

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

zesse 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.

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

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 gesellschaftlichen 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 Jahren 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 demokra-

tische 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 teilweise 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 liberal-kapitalistischen 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 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 Schlüs-

[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.

selqualifikationen, 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 ange-

legtes 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 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

[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").

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-humanistischen 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-humanistische und bildungstheoretisch-emanzipatorische 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 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 organisatori-

[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.

sche 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 HISTORISCHE KOMPETENZ

2.1 HISTORISCHE KOMPETENZ – SEHEN

2.1.1 Was ist „Historische Kompetenz“?

Historische Kompetenz bedeutet die Konstruktion und Aneignung historischen Bewusstseins im Zusammenhang mit individuellen wie kollektiven Bedürfnissen und Interessen. Es geht dabei um die Herstellung *einer Tradition der Unterdrückten.* Sie arbeitet heraus, welche historischen Brüche und Versuche radikaler Veränderung es in Gesellschaften gegeben hat; wo und aus welchen Gründen sie gelungen und wo sie gescheitert sind.

Gleichzeitig soll über historische Kompetenz ein eigenständiges politisches Bewusstsein und eine begründete Urteilsfähigkeit entwickelt werden.

Dies bedeutet, sich Klarheit zu verschaffen über die eigenen Bedürfnisse und Interessen, aber auch über die Bedürfnisse und Interessen anderer. Daraus entwickelt sich ein Bewusstsein der eigenen sozialen Lage und der sozialen Lage anderer – im Zusammenhang mit sozialen Klassen führt dies zu einem mehr oder weniger ausgeprägten Klassenbewusstsein.

Das Bewusstsein von der eigenen sozialen Lage, von den besonderen Interessen und Bedürfnissen, von den materiellen Lebensbedingungen und ihren Ursachen (und Verursachern) muss immer wieder von Neuem erworben, erlernt und entwickelt werden.

Es beruht auf der Auseinandersetzung mit den sozialen und politischen Gegebenheiten und mit Geschichte; auf Erfahrungen, auf eigenständigem Denken und auf Kommunikation über jeweils Gedachtes. Dieses Bewusstsein ist nicht feststehend, es ist veränderbar, aber immer begründbar.

Ein solches Bewusstsein kann verfestigt werden durch beispielhafte gesellschaftliche Vorgänge in der Geschichte, durch exemplarische Erfahrungen der Möglichkeit radikaler gesellschaftlicher Veränderungen.

Es kann immer wieder zerstört werden durch die konkreten Erfahrungen der Niederlagen in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, der individuellen Hilflosigkeit in sozialen Krisen und des individuellen Ausgeliefertseins an (scheinbar natürliche) ökonomische Prozesse wie beispielsweise Wirtschaftskrisen und damit verbundener Arbeitslosigkeit.

Denn in den Wirtschaftskrisen des Kapitalismus werden nicht nur immer wieder ökonomische, rechtliche und soziale Errungenschaften vernichtet, sondern auch das je individuelle Bewusstsein von den Bedürfnissen und Interessen und ihrer Organisation.

> ➢ **Überlegen Sie, ob Sie für Ihr eigenes Land in der Vergangenheit Beispiele finden, in denen wirtschaftliche Entwicklungen zu sozialen und ökonomischen Krisen führten und welche Rolle diese Krisen für Ihre Familie spielten.**

Die Beschäftigung mit der Geschichte, mit historischen Ereignissen und Entwicklungen dient also neben dem Wissenserwerb auch dem Erwerb eines krisenunabhängigen politischen Bewusstseins, das einen Beitrag leisten kann zur Ausprägung einer individuellen wie einer auf die Gesellschaft bezogenen Identität.

2.1.2 Wie kann Historische Kompetenz entwickelt werden?

Der Soziologe Oskar Negt, auf den wir uns in diesen Studienheften beziehen (vgl. Kap. 1.2), bezeichnet historische Kompetenz auch als eine Fähigkeit:

> *„Historische Fähigkeit in dem Sinne, dass in der Tat Gegenwart als Schnittpunkt von Vergangenheit und Zukunft gesehen wird. Wer kein Bewusstsein der Vergangenheit hat, hat auch kein Zukunftsbewusstsein. […] Die Fixierung der Menschen auf das Gegenwärtige ist ein Mittel von Herrschaft. Die Reduktion des Bewusstseins und Verhaltens auf einen funktionalen Zusammenhang, der Aktualität, ist Ursprung dafür, dass sich das utopische Bewusstsein nicht kollektiv veräußert, sondern verkapselt“* (Negt 1986, S. 39 - 40).

Die Fähigkeit, die Gegenwart mit der Vergangenheit zu verbinden, ist für Negt nur die eine Seite historischer Kompetenz. Die andere liegt für ihn in der „Utopiefähigkeit“ des Einzelnen und auch der Gesellschaft.

> *„Gedächtnisverlust und Utopiefähigkeit gehören zusammen. […] mit Utopie meine ich: das, was an Friedensphantasien, an Bedürfnissen, an Wünschen in den Individuen selber steckt, bewusst zu machen und theoriefähig zu machen, das heißt, in Zusammenhängen zu denken. Das bezeichnet für mich die praktische Dimension der Utopie“* (Negt 1986, S. 39 - 40).

Es geht im Zusammenhang einer praktischen Utopie nicht nur um große, langfristige Zukunftsentwürfe, die häufig zum Scheitern verurteilt sind, sondern um die Frage, wie sich die Menschen ihre eigene und die Zukunft der Gesellschaft vorstellen, in der sie leben möchten. 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, S. 40).*

Die Formung der Utopiefähigkeit bedeutet nicht die kumulative Aneignung historischen Wissens um seiner selbst Willen. Sondern sie bezieht sich auf die Fähigkeit, dieses Wissen im Zusammenhang der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Lage zu interpretieren.

Historisches Wissen dient dazu, zu erkennen, was war, welchen Stand gesellschaftliche Entwicklungen erreicht haben oder bereits erreicht hatten, um beurteilen zu können, auf welchen Wurzeln aktuelle Entwicklungen beruhen, wo frühere Diskussionen fortgeführt und Gesellschaftsmodelle mit demokratischer Zielsetzung verbessert wurden.

Gleichzeitig hilft historisches Wissen zu erklären, welche Entwürfe, Utopien gedacht und diskutiert, aber nicht gesellschaftlich umgesetzt wurden.

Beispiele hierfür sind die Entwürfe fortschrittlich demokratischer Verfassungen oder von Parteiprogrammen, die entweder niemals ratifiziert, nicht vollständig umgesetzt oder auch wieder zurückgenommen wurden. Ein anderes Beispiel ist die Frage nach der historischen Entwicklung, Deklaration und Implementierung der Menschenrechte, die teilweise weit hinter den Ansprüchen der Textfassung zurückbleiben.

➢ **Versuchen Sie weitere Beispiele zu finden, in denen gesellschaftliche/politische Entwicklungen historisch gesehen bereits fortschrittlicher waren als aktuelle Entwicklungen.**

Ziel historischer Kompetenz ist die Entwicklung individueller Kritikfähigkeit, die „situationsunabhängige Selbstdeutungen“ erlaubt und die Aneignung von Wissen nicht nur nach Effizienzkriterien für den Arbeitsmarkt betrachtet.

> *„Bildung ist wesentlich auch Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten, die nicht immer gleich anwendungsfähig sind und aufgebraucht werden. Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Manipulationen und Verführungen“* (Negt 1998, S. 33).

Mit Blick auf die Erfahrungen der deutschen Geschichte fährt Negt fort:

> *„Gerade uns Deutschen obliegt es, Misstrauen zu entwickeln gegenüber Lern- und Erziehungszielen, die den allseitig verfügbaren Menschen zum Resultat haben, unter welchen Rationalisierungsvorwänden sie auch auftreten mögen“* (Negt 1998, S. 33).

Zielsetzung von Bildung ist also die Entwicklung kritischer Urteils- und Reflexionsfähigkeit. Sie informiert sachlich und gesellschaftlich orientiert und hilft den Menschen wahrzunehmen und zu begreifen, wie sich die Welt verändert hat, wie sie sich weiter verändert und inwiefern diese Entwicklungen den individuellen Lebenszusammenhang berühren. Denn „dies ist mittlerweile kein Luxus mehr, sondern eine existentielle Notwendigkeit für eine demokratische Gesellschaftsordnung“ (Negt 1998, S. 22).

Über die Beschäftigung mit den in unseren Studienheften vorgestellten gesellschaftlichen Kompetenzen nach Negt – Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz; ökologische Kompetenz; technologische Kompetenz; ökonomische Kompetenz sowie historische Kompetenz – können sich Lernende kritische Urteilsfähigkeit aneignen und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im gesellschaftlichen Diskurs und gesellschaftlichen Handeln einbringen. Dieser Diskurs kann auf Erkenntnissen und Interpretationen der Vergangenheit beruhen. Es gilt, auf Grundlage dieser gesellschaftlichen und individuellen Erfahrungen eine „praktische Utopie“ im Sinne Negts zu entwickeln, die gesellschaftsverändernd wirkt und einem demokratischen Ideal näher kommt.

Historische Kompetenz setzt sich also aus den Komponenten

- **Wissen** (historischer Vorkommnisse und Entwicklungen);
- **Denken in Zusammenhängen** (Geschichte in Bezug auf die Gegenwart)
- und dem Entwurf **praktischer Utopie** zusammen.

2.1.3 Was ist das Ziel der Aneignung von Geschichte?

Die Aneignung historischer Kenntnisse hat das Ziel, Wissen um die gesellschaftliche, politische und kulturelle Vergangenheit zu vermitteln. Es geht dabei zwar auch um die Aneignung historischer Fakten. Primäres Ziel ist es aber, auf Grund ihrer Kenntnis historische Entwicklungen erklären zu können und historische Zusammenhänge zu erkennen. Historische Ereignisse sind normalerweise nicht monokausal erklärbar. Vielmehr sind normalerweise viele Faktoren für sie verantwortlich.

Interesse (lateinisch, wörtlich: Dabei-Sein, Betroffen-Sein) hat verschiedene Gründe: Sie können inhaltlicher, aber auch persönlicher Natur sein. Die Beschäftigung mit Geschichte kann aufklären über die eigene Herkunft, die Entwicklung der eigenen Familie, der Region, in der man wohnt, das Land oder den Staat, dem man durch Geburt angehört.

Solcherweise ist Geschichte **identitätsstiftend,** sie unterstützt Menschen, Normen, Wertungskriterien und Deutungsmuster für ihr Handeln zu entwickeln und zu festigen. Die Kenntnis der Vergangenheit gibt Erklärungen für Entwicklungen der Gegenwart und macht damit die erlebte Umwelt verständlicher. Sie unterstützt somit die individuelle wie kollektive, politische wie soziale Identitätsstiftung.

➢ **Wenn Sie Interesse haben, Aspekte der Identitätsentwicklung zu vertiefen, können Sie unser Studienheft „Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz" lesen.**

Die Beschäftigung mit Geschichte steigert die Urteilsfähigkeit der Menschen, indem sie lernen, aktuelle Ereignisse im Lichte historischer Entwicklungen zu erklären. Historische Kenntnisse können **handlungsorientierend** sein und aufklärend wirken, indem kritisches Hinterfragen und die Auseinandersetzung mit scheinbar selbst erklärenden Ereignissen gefördert werden. Die Beschäftigung mit Geschichte klärt zudem **Begrifflichkeiten**, die auch heute noch eine Rolle spielen.

Inhaltliches Interesse an Geschichte kann auf verschiedene Begründungen zurückgeführt werden und unterschiedliche Zugangsweisen eröffnen. Es kann sich ausdrücken im Interesse an

1. **Weltgeschichte:**
z. B. Länder, Kontinente, Kulturkreise, Regionen usw.

2. **Epochen:**
z. B. der Antike, dem Mittelalter, der Zeit des Nationalsozialismus, der Zeit des Kalten Krieges usw.

3. **Staats- und Nationalgeschichte:**
Demokratie, Diktatur, Monarchie usw. und ihren Bedingungen.

4. **Personen- und Bevölkerungsgeschichte:**
z. B. Adel, Bürgertum, Frauen, Arbeiterschaft, Migranten, usw.

5. **Sachgebieten:**
Staats-, Wirtschafts,- Sozial-, Technik-, Rechts-, Kultur-, Religionsgeschichte usw.

6. **vergleichenden Betrachtungen und Analysen ähnlicher Ereignisse:**
Revolutionen, Kriege, Sklaverei usw.

Die Sichtweise auf die Geschichte ist unterschiedlich, je nach dem, ob man sich dem Thema eher aus einer formalen Perspektive nähert (z. B. die historische Entwicklung von Staaten) oder einer personenorientierten Perspektive (z. B. die Geschichte der Arbeiterschaft seit dem Beginn der Industrialisierung).

Ebenso ist es ein Unterschied, ob man nur die Entwicklung in einem Land betrachtet, oder über verschiedene Kulturkreise und Epochen hinweg ein Phänomen wie beispielsweise die Sklaverei in den Mittelpunkt stellt. Hier ist eine Betrachtung der Sklaverei im antiken Griechenland und Rom, die Leibeigenschaft im europäischen Mittelalter und früher Neuzeit über die Sklaverei in den USA bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts möglich bis zu der Frage, ob bestimmte Arbeitsverhältnisse heute als Sklaverei bezeichnet werden müssten, selbst wenn sie offiziell nicht als solche gelten.

Eine solche Analyse wird Gemeinsamkeiten aber auch Abweichungen auf Grund der Zeit und der jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen aufzeigen.

Geschichte kann also **multiperspektivisch** betrachtet werden:

1. **In Bezug zur Zeit:**
chronologisch, d. h. nach dem zeitlichen Ablauf der Ereignisse.
2. **In Bezug auf Strukturen:**
Herrschafts-, Wirtschafts- und Sozialverhältnisse.
3. **In Bezug auf Personen und Situationen:**
Sach- und Strukturzwänge, die der Entwicklung von Selbstbestimmung und Autonomie entgegenstehen.

Es wird also deutlich, dass die Beschäftigung mit Geschichte auch immer die Frage nach dem Interesse der Betrachtenden und des betrachteten Gegenstands mit einschließt.

2.1.4 Was ist Geschichte?

Geschichte beschäftigt sich mit allem, was die Menschen im Laufe ihrer Entwicklung hervorgebracht haben. Insofern sind die Inhalte, mit denen sich Geschichte oder historisch interessierte Personen befassen, in ihrer Fülle unendlich. Die Frage, wann Geschichte anfängt und aufhört (d. h., wann die Gegenwart beginnt), ist umstritten. Im Allgemeinen unterteilt man in Ur- und Frühgeschichte und Zeitgeschichte. D. h. für die Einteilung wird eine Chronologie der Ereignisse zu Grunde gelegt. Die Zeitgeschichte wird ihrerseits nach Blöcken gegliedert: Antike, Mittelalter, Neuzeit, Zeitgeschichte. Diese **Periodisierung** orientiert sich allerdings an der historischen Entwicklung Europas und wird aus diesem Grund auch **eurozentristisch** genannt. Die Geschichte anderer Länder oder Kontinente, wie z. B. Chinas, Indiens, des amerikanischen Kontinents oder Australiens erfordert eine andere Periodisierung.

Die Konzentration der historischen Betrachtung auf Europa ist erstens mit dem Interesse an unserer eigenen Herkunft und kulturellen Tradition als Europäer zu erklären. Zweitens sind viele Entwicklungen der Neuzeit – Industrialisierung, Modernisierung des Staatswesens, Erlangung staatlicher Unabhängigkeit und nationaler Identität, Entwicklung moderner Staatsformen wie Demokratie und Sozialismus und der damit verbunde Anspruch auf individuelle wie kollektive Freiheitsrechte und Menschenrechte – in keinem Kulturkreis außer Europa so

nachdrücklich von den Menschen gefordert und teilweise über Revolutionen durchgesetzt worden.

- **Diskutieren Sie unsere Definition historischer Kompetenz und ihre einzelnen Faktoren.**
- **Zur Verdeutlichung Ihrer Gedanken könnten Sie auch ein Mind-Map zur historischen Kompetenz erstellen, das Sie im Laufe der Beschäftigung mit den folgenden Texten erweitern können. (Vgl. im Kapitel „Lernen zu lernen" den Abschnitt zum „Mind-Mapping" 4.6.3.3).**
- **Lese- und Recherchetipp: Zu Methoden der Internet-Recherche oder zum Auffinden von Literatur in Bibliotheken bzw. zum Bibliographieren können Sie sich auch im Kapitel „Lernen zu lernen" unter 4.5.1 bzw. 4.5.2 informieren.**

2.2 HISTORISCHE KOMPETENZ – URTEILEN

2.2.1 Inhaltliche Begründung für die Auswahl der Beispiele

Die Einleitung zeigt, wie schwierig es ist, aus der Fülle möglicher Inhalte bestimmte historische Aspekte auszuwählen. Die hier getroffene Auswahl wird im Sinne der zuvor definierten Relevanz historischer Kompetenz begründet.

Die englische Revolution von 1640 bis 1660 zeigt, welche Ereignisse zur einzigen Revolution im neuzeitlichen Europa führten, die *nicht* durch Intervention von außen beeinträchtigt wurde.

Die englische Revolution ist beispielhaft für Entstehungsbedingungen der kapitalistischen Wirtschaftsweise*, des modernen Staates und des modernen Parlamentarismus*.[9] Die Durchsetzung der Demokratie* wird versucht über die Artikulierung politischer Ideen, bezogen auf neue Konzepte von Gesellschaft, Wirtschaft, Staat und Politik.

In Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Interessengruppierungen werden diese Ideen weiterentwickelt und ihre Durchsetzung forciert.

In der Zeit der englischen Revolution galt „Arbeit" – also die Fähigkeit arbeiten zu können – als Vermögen (vergleichbar mit anderem Besitz). In diesem Sinn kam der Arbeit im Kampf gegen Feudalismus* und Absolutismus* eine besondere Bedeutung zu: Sie wurde einem Begriff von „arbeitslosem Einkommen“ gegenübergestellt, bei dem aus feudalem Grundbesitz Rechte und Privilegien* abgeleitet wurden.

Aus der Erkenntnis, mit dem eigenen Arbeitsvermögen auch ein Macht- und Gestaltungsmittel innerhalb der Gesellschaft zu besitzen, leiteten bis dahin gesellschaftlich unterdrückte soziale Klassen (Landarbeiter, Arbeiter, Soldaten) im Verlauf der englischen Revolution Ansprüche auf gesellschaftliche Mitgestaltung und Teilhabe ab. Dafür waren sie durchaus bereit, Gewalt anzuwenden.

Es wird im historischen Ablauf der englischen Revolution sichtbar, wie Reste des Feudalismus und der absolutistischen Königsherrschaft durch Bündnisse zwischen Teilen der besitzenden (aber noch nicht politisch herrschenden) Klassen und Volksbewegungen vernichtet wurden. Die Folge waren Veränderung und politische Neugestaltung der Gesellschaft und des wirtschaftlichen Systems.

Die Beschäftigung mit den Ereignissen der englischen Revolution zeigt exemplarisch zweierlei:

- Zum einen, dass es langfristig doch einer Minderheit der (viel) Besitzenden gelang, ihre Interessen durchzusetzen.
- Zum anderen ist der Widerstand der Unterdrückten im England des 17. Jahrhunderts ein Beispiel für die Möglichkeiten, die in der Artikulation gemeinsamer Interessen und solidarischen Handelns liegen.

Denn hinter bestimmte Ideen als Folge der englischen Revolution, wie etwa der des Parlamentarismus, konnte die gesellschaftliche Entwicklung nicht mehr

[9] Die mit * bezeichneten Begriffe werden in Kapitel 6, dem Glossar, genauer erläutert.

zurückfallen. Sie legten Grundlagen für revolutionäre Erhebungen in Frankreich und Amerika mehr als ein Jahrhundert später.

Gleichzeitig zeigen Beispiele von Entwicklungen auf dem europäischen Kontinent in der Folge auch die Unterschiede und die Ursachen der Unterschiede zur englischen Entwicklung.

Diese Entwicklung bestätigt die in Kapitel 2.1.2 (S. 23) formulierte These, dass sich gesellschaftliche/politische Entwicklungen auf historische Vorläufermodelle beziehen. Die Vorbilder werden nicht einfach übernommen, sondern verändert und der jeweiligen Situation und dem aktuellen Diskussionsstand und Bedürfnissen angepasst.

Voraussetzung hierfür ist allerdings historisches Bewusstsein und Wissen: des Einzelnen, der Gesellschaft, damit auf historischen Erkenntnissen fußende Veränderungen möglich sind.

Damit wird verdeutlicht, wie Vergleiche, das Herausarbeiten von Differenzen und das Herstellen von Zusammenhängen der Aufklärung* und Erhellung der jeweiligen konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse dienen – und wie und warum dies immer von Neuem geschehen muss.

2.2.2 Gesellschaft und Staat

Im folgenden Kapitel werden wir einige Begriffe (Gesellschaft; Staat; Gesellschafts- und Staatsformen; Verfassung) klären. Ihr Verständnis ist notwendige Voraussetzung, um die in Kapitel 2.2.5 im Mittelpunkt stehende Darstellung der Entwicklung der englischen Revolution, ihre historischen Ursachen, Bedingungen und Ergebnisse nachvollziehen und einschätzen zu können.

2.2.2.1 Zum Begriff „Gesellschaft"

Noch gegen 1900 wird der Begriff „Gesellschaft" im Deutschen zunächst in seiner rechtlichen und kaufmännischen Bedeutung beschrieben. Als die allgemeine Bezeichnung für die Gesamtheit der Einrichtungen und Beziehungen des menschlichen Zusammenlebens ist das Wort „Gesellschaft" schon im 17. und 18. Jahrhundert in England und in Frankreich, aber erst im 19. und 20. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum gebräuchlich geworden.

Zwar bezeichnete schon im Altertum der Gelehrte *Aristoteles* den Menschen als „gesellschaftliches Wesen", als „zoon politikon"; aber die griechische Bezeichnung kann ebenso gut mit „politisch", „staatlich" oder „städtisch" übersetzt werden. In den griechischen Stadt-Staaten (deren Wirtschaft auf massenhafter Sklavenhaltung beruhte) galten Staat, Politik und Gesellschaft nicht als getrennte, unterscheidbare Bereiche, sondern eher als Einheit.

Allerdings blieb selbst in jenen griechischen Stadt-Staaten, die – wie etwa Athen – Demokratien waren, die Volksherrschaft die Angelegenheit einer Minderheit von Besitzenden. Die „Volksherrschaft" wurde von städtischen Vollbürgern ausgeübt, die auf Grund von Besitz und Wohlstand über genügend Freizeit und Muße verfügten, um sich auf öffentlichen Plätzen zu versammeln, ihre Interessen zu artikulieren und gemeinsam zu diskutieren und zu beschließen, auf welche Weise ihre Interessen auch tatsächlich durchgesetzt werden könnten.

Aus ihrer Mitte wurden die politischen Funktionäre, die Inhaber von Staatsämtern (bis hin zu den militärischen Be-

fehlshabern) gewählt, die in der Folge dafür zu sorgen hatten, dass der Staat Maßnahmen zur Förderung der Geschäfte und sonstigen Interessen der Vollbürger durchsetzte.

Die Sklaven galten nicht als Menschen sondern wurden wie Vieh oder wie Werkzeuge eingestuft. Die ärmeren Stadtbewohnerinnen und -bewohner verfügten nicht über die vollen politischen Rechte und galten nicht als vollwertige Bürgerinnen und Bürger.

➢ **Finden Sie heraus, welchen Status/welche Rechte verschiedene Bevölkerungsgruppen entsprechend der Verfassung Ihres Landes genießen.**

In den folgenden Jahrhunderten wird das Wort „Gesellschaft“ in vielen europäischen Sprachen im Sinne von "geselligem Beisammensein" verwendet. Etwa seit dem 16. bis zum 18. Jahrhundert, im Übergang vom Feudalismus zur kapitalistischen Produktionsweise, wird es zunehmend in unserem heutigen Sinn verstanden.

Sehr schön lässt sich diese Entwicklung im Englischen verfolgen:

1577 wird „ein Staatswesen als Gesellschaft oder als das gemeinsame Handeln einer Vielzahl von Freien“ bezeichnet; 1650 ist die Rede von „der Gesellschaft, in der wir leben.“

Im späten 17. Jahrhundert verwendet *John Locke* den Begriff „Gesellschaft“ sowohl im Sinne einer Verbindung, die die Menschen (in Form eines Gesellschaftsvertrages) eingehen, als auch im Sinne einer Gesamtheit, die die einzelnen Menschen ebenso wie die von ihnen geschaffenen Einrichtungen umfasst.

➢ **Unter 3.1.1 können Sie zur Vertiefung einen Text zu John Locke nachlesen.**

Nahezu ein Jahrhundert nach *John Locke* differenziert dann *Adam Smith* in seinem Werk *The Wealth of the Nations* (erschienen 1776; deutsch: „Der Wohlstand der Nationen“) zwischen der "Gesellschaft" und dem "Staat" mit seinen Organen. Er unterscheidet zwischen verschiedenen sozialen Klassen innerhalb der Gesellschaft.

> *„’Gesellschaft’ ist nunmehr ein neutraler umfassender Begriff geworden, der die Summe der einzelnen Menschen, sozialen Klassen, aber auch alle möglichen Institutionen beinhaltet“.*[10]

➢ **Unter 3.1.2 können Sie zur Vertiefung einen Text zu Adam Smith nachlesen.**

2.2.2.2 Zum Begriff des modernen Staates

Wenn unter „Gesellschaft“ zunächst die Vereinigung *freier*, vielleicht *gleicher* Menschen (Eigentümer*) verstanden wird, hat „Staat“ von Anfang an mit Über- und Unterordnung, mit Macht und Herrschaft zu tun: Staat ist organisierte Gewalt, organisierte Macht.

[10] In deutschen Übersetzungen von Adam Smith’s *The Wealth of Nations*, wie beispielsweise in der im Deutschen Taschenbuch Verlag erschienenen Ausgabe, wird man den Begriff „Gesellschaft“ vergeblich suchen, weil dort „society“ falsch mit „Land“ oder mit „Volkswirtschaft“ übersetzt wird.

Obwohl der Begriff, die Bezeichnung „Staat“ sehr alt ist, hat sich der bezeichnete Gegenstand in den vergangenen Jahrtausenden stark gewandelt.

Der moderne, bürgerliche Staat entstand und entwickelte sich im Zusammenhang mit der Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise. Er unterscheidet sich in seiner konstitutionellen, demokratisch-republikanischen Ausprägung wesentlich von allen früheren Ausformungen, da er die prinzipielle Möglichkeit der politischen Einflussnahme durch die Masse der Bevölkerung enthält.

Im Gefolge der neuzeitlichen Revolutionen in den Niederlanden (1568-1648), in England (1642-1648/1688), Nordamerika (1763-1783) und Frankreich (1789-1792) entstanden zum einen völlig neuartige Vorstellungen von den Aufgaben, Zielen und Zwecken des Staates und der Regierung. Zum anderen wurden Möglichkeiten der Gestaltung eines Staatswesens durch das Volk diskutiert und teilweise umgesetzt. Dabei war in Bezug auf parlamentarische Vertretungen eine wichtige und immer wiederkehrende Frage, wer denn überhaupt und warum **wahlberechtigt** sein sollte.

Aufgrund der spezifischen mitteleuropäischen Entwicklung, speziell der fehlenden bürgerlichen Revolution und damit einhergehend einer schwachen Bourgeoisie, wurde (und wird in konservativen Kreisen bis heute) der Staat im deutschsprachigen Raum gerne als eine das Gesamtwohl im Auge behaltende Einrichtung der von Einzelinteressen und Klassenauseinandersetzungen geprägten und zerrissenen Gesellschaft gegenübergestellt.

- **Unter 3.1.3 können Sie zur Frage des Staates Ausschnitte aus den Werken von Karl Marx und Friedrich Engels nachlesen.**

Die Aufgabe des vermeintlich „natürlich gewachsenen“, möglichst starken Staates ist es demnach, Einzelinteressen auszugleichen oder – wenn nötig – zu unterdrücken und die Interessen des Staats- beziehungsweise *Volks*ganzen zu bewahren. In dieser Argumentation erscheinen alle Versuche der Arbeiter, sich zwecks besserer Vertretung ihrer Interessen (zum Beispiel in Gewerkschaften) zu organisieren, letztlich als staatszersetzende Unternehmungen, die es zu bekämpfen gilt.

Zusammenfassung:

Der Staat ist keineswegs eine ewige Einrichtung.

Den Staat, wie er heute existiert, gibt es erst seit dem 16./17. Jahrhundert. Er ist entstanden im Zusammenhang mit der Entwicklung des Kapitalismus und der Ausbildung der bürgerlichen Gesellschaft, in der Zeit des Übergangs von der mittelalterlichen Feudalgesellschaft zur kapitalistischen Gesellschaft der Neuzeit.

Wenn wir den Begriff „Staat“ verwenden, so meinen wir damit alles Mögliche: vom Land, in dem wir leben, bis zum Staatsapparat im weitesten Sinne (Parlament, Regierung, Justiz, Verwaltung, Polizei, Militär, Erziehungs- und Sozialwesen). Der Staat ist sowohl die Summe der verschiedenen Einrichtungen als auch die Idee einer Gesamtheit, des Staatswesens.

- **Wann erfolgte in Ihrem Land die Staatsgründung?**
- **Welche Staatsform hat sich das Land gegeben?**
- **Welche Verfassung hat sich der Staat gegeben?**
- **Von wem geht die Macht aus?**

2.2.3 Unterschiede zwischen antiker Sklavenhaltergesellschaft, Feudalismus und Kapitalismus

2.2.3.1 Feudalismus und Kapitalismus

Im Feudalismus werden den unmittelbaren Produzenten, den Bauern, zwangsweise bestimmte Verpflichtungen auferlegt. Sie haben ihren Herren Dienste und/ oder Abgaben in Form von Naturalien oder Geld zu leisten. Der ausgeübte Zwang kann von militärischer Gewalt über Gewohnheit und Tradition bis zur rechtlichen Regelung reichen.

Die unmittelbaren Produzenten sind – im Unterschied zu den antiken Sklaven – im Besitze „der zur Verwirklichung (ihrer) Arbeit und zur Erzeugung (ihrer) Subsistenzmittel notwendigen gegenständlichen Arbeitsbedingungen." Sie betreiben „Ackerbau wie die damit verknüpfte ländlich-häusliche Industrie selbständig." Andererseits sind sie unfrei, wobei ihre Unfreiheit „sich von der Leibeigenschaft mit Fronarbeit bis zur bloßen Tributpflichtigkeit abschwächen kann."[11]

„Kapitalismus" ist nicht bloß ein System der Marktwirtschaft, der Produktion für den Markt, sondern eines, in dem die Arbeitskraft selbst eine Ware ist, die verund gekauft wird wie jede andere Ware auch. Die unmittelbaren Produzenten besitzen keine Produktionsmittel, sondern nicht oder wenig mehr als ihre Arbeitskraft.

[11] Karl Marx. *Das Kapital*. Band. II. In: Marx-Engels Werke Bd. 25, S. 798 f.

> ➢ **Zum Thema „Gesamtkreislaufs der Wirtschaft" können Sie sich in unserem Studienheft „Ökonomische Kompetenz" im Kapitel 2.2.3 informieren.**

Charakteristisch für den Feudalismus ist das System der Grundherrschaft: Die Feudalherren verfügen über Land und Menschen, die das Land bebauen, sie sprechen auf den von ihnen beherrschten Gebieten Recht (auch und gerade in Konfliktfällen mit „ihren" Bauern).

Die Rechtssprechung ist somit ein wichtiges Mittel der Herrschaft wie der ökonomischen Ausbeutung, wobei im Hintergrund der mögliche Einsatz militärischer Gewalt steht. Überhaupt fallen im Feudalismus politisch-militärische Herrschaft, Rechtssprechung und ökonomische Ausbeutung zusammen. Die Königsherrschaft ist relativ schwach ausgeprägt und abhängig von der Bedeutung des Königs als Grundherr: Je mehr Land und Menschen er unmittelbar beherrscht, umso größer ist seine Macht.

2.2.3.2 Agrar-Kapitalismus in England

Der Übergang von der Feudalgesellschaft zur kapitalistischen Produktionsweise vollzog sich in England in der Landwirtschaft bereits vor der „Industriellen Revolution." Dieser Übergang war gekennzeichnet durch:

- die Umwandlung sowohl der Abgaben in Form von Naturalien als auch der Dienstleistungen der abhängigen Bauern in **Geldzahlungen**.
- die Umwandlung der bisherigen („feudalen") Beziehungen zwischen Grundherren und abhängigen Bauern in **Vertragsverhältnisse**, das

heißt entweder in Pachtverträge oder in Arbeitsverträge.

Die unmittelbaren Produzenten (bisher abhängige Bauern) werden entweder zu Pächtern des Landes, das sie bearbeiten, oder zu Lohnarbeitern auf dem Grund ihrer Herren. Die Pächter müssen danach trachten, ihre Produkte möglichst gewinnbringend zu verkaufen, um Geld zu verdienen, das sie dann (als Pacht-Zins) an den Grundherrn abführen. Die bisherigen Grundherren wiederum sind an einem optimalen Ertrag ihrer landwirtschaftlichen Güter interessiert.

Das heißt, dass sie entweder die Bewirtschaftung selber übernehmen und zu diesem Zweck Lohnarbeiterinnen und Lohnarbeiter einsetzen, oder versuchen, die Pachtbedingungen möglichst profitabel zu gestalten.

Insgesamt führte dieses System dazu, dass bereits im 17. Jahrhundert (rund ein Jahrhundert vor der Industriellen Revolution) in England im Bereich der Landwirtschaft ein **Proletariat** geschaffen wurde, aus dem später die **Arbeitskräfte** für die **Industrie** rekrutiert wurden.

Die Rolle der abhängig arbeitenden Bevölkerung in verschiedenen Wirtschaftsformen		
Antike Sklavenhaltergesellschaft	**Feudalismus**	**Kapitalismus**
Sklavinnen und Sklaven sind nicht die Eigentümer der Produktionsmittel (Werkzeuge etc.), sie sind geradezu selber Produktionsmittel. Der Theorie nach sind sie keine Menschen, sondern dem Vieh oder Werkzeugen gleichzusetzen.	Die unmittelbaren Produzentinnen und Produzenten, also die Bauern, die in einem abgestuften Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Grundherren stehen, sind Eigner der Produktionsmittel. Sie produzieren selbständig, liefern Teile ihres Ertrages in Form von Naturalien oder Geld an den Grundherrn ab und müssen unter Umständen auch Dienstleistungen für ihn erbringen.	Arbeiter sind „frei“. Sie verfügen über keinerlei Produktionsmittel außer ihrer eigenen Arbeitskraft, die sie auf dem Markt verkaufen müssen.

2.2.4 Zum Begriff der Verfassung

Eine Verfassung, eine Konstitution, ist eine Summe von rechtlichen Vorschriften, die das politische Zusammenleben der Menschen in einem Staatswesen regeln; eine Verfassung ist die Ordnung des Politischen.

Die Entstehung von Verfassungen im neuzeitlichen Europa ist eng verknüpft mit gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen um die absolute Fürstenherrschaft (von Gottes Gnaden), um die Rechte von Stände-Parlamenten, um die Rechte des Volkes; verknüpft auch mit Fragen der neuen reformierten Religion, des neuen Wirtschaftens, der neuen Lebensweise.

Wir wollen am Beispiel der Auffassungen von Thomas Paine (1737-1809) sehen, wie Verfassung, demokratische Republik und allgemeine Wohlfahrt zusammenhängen.

Im Gefolge der amerikanischen und Französischen Revolution verfasste **Thomas Paine** in den Jahren 1791 und 1792 eine zweiteilige Schrift mit dem Titel **„Rights of Man“.**

> ➢ **Weitere Informationen zur Person Thomas Paines und Ausschnitte aus seinen Schriften finden Sie in Kapitel 2.2.9.1**

Darin verteidigte er nicht nur die großen Revolutionen in Amerika und in Frankreich, sondern formulierte vor allem umfassende Vorstellungen von einem wahrhaft republikanischen Staatswesen, das an den Interessen und Bedürfnissen seiner Bürger orientiert und vom politischen Willen dieser Bürger getragen sein sollte.

Wenn Staat, Verfassung und Recht nicht als eine Summe von Einrichtungen und Regeln angesehen werden sollen, die losgelöst von den übrigen gesellschaftlichen Bedingungen (und das heißt auch von den materiellen Lebensbedingungen der Menschen) agieren, sondern unauflösbar damit verknüpft werden, entstehen ungewohnte, utopische Entwürfe von Staatsformen. Dann entstehen Überlegungen zum Republikanismus, zur Demokratie und zu repräsentativen Versammlungen.

> *„Wenn man in einem Lande der Welt wird sagen können: ‚Meine Armen sind glücklich, es herrscht weder Unwissenheit noch Elend unter ihnen; meine Gefängnisse sind leer von Gefangenen, meine Straßen von Bettlern; die Alten fühlen keinen Mangel, die Abgaben sind nicht drückend; die vernünftige Welt ist mein Freund, weil ich der Freund ihres Glücks bin’: wenn dieses gesagt werden kann, so mag das Land sich seiner Konstitution und Regierung rühmen.“*[12]

> *„Was eine Republik genannt wird, ist keine besondere Regierungsform. Nach dem Zweck und Wesen, weswegen die Regierung eingesetzt worden, nach den Gegenständen, womit sie sich beschäftigen sollte, ist eine Republik im eigentlichen Verstande Res Publica, die öffentlichen Angelegenheiten, das öffentliche Beste, oder buchstäblich übersetzt, die öffentliche Sache. ... Jede Regierung, die nicht nach dem Grundsatz einer Republik verfährt, oder mit ande-*

[12] Thomas Paine. *Die Rechte des Menschen.* In der zeitgenössischen Übertragung von Dorothea Margaretha Forkel. Bearbeitet und eingeleitet von Theo Stemmler. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. S. 318.

ren Worten, die nicht die öffentliche Sache zu ihrem ganzen und einzigen Zwecke macht, ist keine gute Regierung. Republikanische Regierung ist nichts weiter als eine zum öffentlichen Besten, sowohl einzeln als zusammen genommen errichtete und geführte Regierung" (ebd. S. 212).

„Eine Konstitution ist nicht nur ein Etwas dem Namen, sondern auch der Sache nach. Sie hat keine eingebildete, sondern eine wirkliche Existenz, und wo sie nicht in sichtlicher Gestalt vorgezeigt werden kann, findet sich auch keine. Eine Konstitution ist ein Etwas, das der Regierung vorherging, und die Regierung ist nur das Geschöpf der Konstitution. Die Konstitution eines Landes ist nicht das Werk der Regierung, sondern des Volkes, das eine Regierung einsetzte" (ebd. S. 85-86).

Staat (oder Regierung) wird daher folgendermaßen definiert:

„Die Regierung ist nichts weiter als eine Nationalverbindung und der Zweck dieser Verbindung ist das Beste aller, sowohl einzeln als insgesamt" (ebd. S. 237).

Monarchien, sowie *jede* Form der persönlichen Herrschaft, waren für Thomas Paine Formen von Sklaverei. Die stehen im absoluten Widerspruch zu menschenwürdigem Leben und Menschenrecht. Daher bekämpfte er auch immer wieder alle Tendenzen zur schleichenden Wiedereinführung persönlicher Herrschaft im Rahmen eines nominell republikanischen und repräsentativen politischen Systems.

Auch die Menschenrechte verstand er daher nicht nur als Prinzipien, die dazu dienen sollten, die Armen und Entrechteten über ihr Elend hinwegzutäuschen. Eine Fassade, hinter der die alten Formen der Willkürherrschaft sich um so besser praktizieren lassen. Vielmehr sah er in den Menschenrechten unveräußerliches Recht aller Menschen, das Grundlage aller Verfassung sein müsste (vgl. zu den Menschenrechten auch Kap. 2.2.9).

- **Welche Zielsetzung sollte nach Thomas Paines Auffassung ein Staat haben?**
- **Welche Aufgabe hat die Verfassung eines Staates?**
- **Was versteht Paine unter einer „guten Regierung"?**
- **Welche Rolle übernimmt eine solche Regierung und wer bestimmt ihre Rolle?**
- **Welche Zielsetzung sollte eine solche Regierung verfolgen?**
- **Können Sie den Ausführungen Paines zustimmen? Was sind Ihre eigenen Vorstellungen einer „guten Regierung"? Womit würden Sie diese begründen?**

2.2.5 Arbeit, Politik, Eigentum

Im folgenden Kapitel werden wir am Beispiels Englands die Entstehung und Entwicklung des modernen Staates, der modernen Gesellschaft und der kapitalistischen Wirtschaftsweise darstellen. Das Ziel ist es zu erklären, wie sich aus Interessengegensätzen verschiedener Schichten (Königshaus, Adel, Arbeiter, Landarbeiter), die zu ungerechter Besitzverteilung und Behandlung vor dem Recht führen, Widerstände aufbauen können. Diese Widerstände führten im England Mitte des 17. Jahrhunderts zu einer Revolution, die die Macht des

Königshauses einschränkte und über ein Parlament kontrollierbar machte.

2.2.5.1 Das Feudalsystem in England (ab 1066)

In England war es nach der normannischen Eroberung zur Etablierung eines Feudalsystems in sonst nicht gekannter Vollkommenheit gekommen. Nach 1066 war das Land aufgeteilt worden, indem der König Wilhelm der Eroberer einen kleinen Teil für sich behielt und das verbleibende Land den Angehörigen des Hochadels als Lehen gab, die wiederum ihre Gefolgsleute mit Stücken von Land bedachten.

Auf diese Weise wurde ein Lehensystem geschaffen, in dem jeder, der Land erhielt, dafür seinem übergeordneten Herrn bestimmte Dienste schuldete; es entstand eine soziale Pyramide, an deren Spitze der König stand, in deren Mitte sich Adelige befanden, die sowohl Land zu vergeben als auch Dienste zu leisten hatten. Die Basis bildete die Masse der in verschiedenem Grade abhängigen Bauern, die durch ihre Arbeit den feudalen Überbau erst möglich machten.

Seit der normannischen Eroberung gab und gibt es in England kein absolutes Eigentum an Grundstücken, sondern nur Herrschaftsrechte in verschiedenem Umfang. Diese Herrschaftsrechte über Grund und Boden waren entweder von unbefristeter Dauer (und der Grund beliebig verkaufbar und vererbbar) oder von befristeter Dauer und abhängig vom Willen des jeweiligen Grundherrn

- **Finden Sie heraus, ob es in Ihrem eigenen Land ein entsprechendes Lehensystem gab.**
- **Oder, wenn nicht, wie Eigentumsverhältnisse geregelt wurden.**

2.2.5.2 Ein neuer Typ von Königsherrschaft (die absolute Monarchie) und die Stellung des Parlaments in England (1485-1603)

Unter den Herrschern der Tudor-Dynastie (1485-1603) wurde in England eine absolute Monarchie* ausgebildet. Sie war nicht absolut in dem Sinne, dass der Herrscher eine unumschränkte Machtfülle innehatte. Er wurde zwar in der Ausübung seiner Herrschaft durch Mitwirkungs- oder Kontrollbefugnisse anderer Organe beschränkt und war den von ihm erlassenen Gesetzen unterworfen. Aber der englische Monarch war absolut in dem Sinne, dass er keinen anderen Herrscher, weder Kaiser noch Papst, über sich duldete.

Nach dem Ende der sogenannten „Rosenkriege“ (1455-1485), des Kampfes der Adelshäuser Lancaster und York um die Krone, wurde die alte Aristokratie der Krone unterworfen oder vernichtet. Die weitgehende Entwaffnung des Adels führte zu einer Monopolisierung der Gewalt durch die Krone.

England hatte zwar unter Heinrich VIII (1509-1547) seine letzten Auslandsbesitzungen verloren, zugleich aber bildete es eine ökonomische, religiöse und politische Einheit. Ein geschlossener Binnenmarkt ohne Zollschranken machte England zur größten Freihandelszone im damaligen Europa. Nach der Reformation hatte es auch seine spezifische,

„nationale“, Religion – den Protestantismus englischer Fassung.

England wird als ein Reich („commonwealth“) gesehen, das von Feinden umgeben ist: nur Geschlossenheit und Einigkeit vermögen gegen diese Bedrohungen zu helfen.

Einwicklung der Bauern- und Arbeiterschaft seit dem 14. Jahrhundert

Die absolute Monarchie der Tudors darf aber keineswegs als über den sozialen Klassen sich erhebende, neutrale Einrichtung betrachtet werden; sie hatte sehr wohl ihre soziale Basis. Schon im 14. Jahrhundert war der Feudaladel gezwungen gewesen, sich zur Sicherung seiner Interessen auf zentrale Rechtssprechungsinstanzen zu stützen.

Durch Hungersnöte und Seuchen war die Bevölkerung Englands während des 14. Jahrhunderts beträchtlich verringert worden. Der daraus sich ergebende Mangel an Arbeitskräften hatte zunächst zwei Folgen: Im Bereiche der Landwirtschaft führte er schließlich zur Beseitigung der Leibeigenschaft; für die Lohnarbeiter in Stadt und Land bedeutete er die Möglichkeit, höhere Löhne zu verlangen. Die Grundherren traten untereinander in Konkurrenz um Arbeitskräfte; Bauern verließen ihr Land und gingen zu dem Herrn, der ihnen bessere Bedingungen bot.

Entwicklung der Gesetzgebung

Nur die zentrale Gesetzgebung und die zentrale königliche Gerichtsbarkeit garantierten die Wahrung der allgemeinen Interessen des Feudaladels gegenüber denen der einzelnen Adeligen. Es wurden Gesetze erlassen, die auf die Sicherung der Arbeitskräfteversorgung ebenso abzielten wie auf Niedrighalten der Löhne.

Diese Gesetzgebung versuchte nicht nur Löhne zu drücken. Gleichzeitig wurde die Mobilität der Lohnarbeiter eingeschränkt und damit kriminalisiert. So wurden sie von vornherein daran gehindert, sich an den Meistbietenden zu verkaufen: Die königliche Rechtssprechung sorgte dafür, dass desertierte Bauern wieder zu ihren alten Grundherren zurückkehren mussten.

Die zunehmende Übertragung der Rechtssprechung auf zentrale Instanzen schwächte die Position der adeligen Grundherren und stärkte die der Krone. Der Bereich des Rechts war für die absolute Monarchie in England von wesentlicher Bedeutung.

Verwaltung und Rechtssprechung

Verwaltung und Rechtssprechung waren auf allen Ebenen (vom Geheimen Staatsrat bis zu den Friedensrichtern) eng miteinander verbunden. Die Gerichtshöfe waren wichtige Herrschaftsmittel des Königs.

Unter den Tudors wurde die Zahl der Staatsverbrechen, wie der mit dem Tode zu bestrafenden Verbrechen überhaupt, stark ausgedehnt. Die Tudors herrschten absolut, stärkten aber gleichzeitig die soziale und ökonomische Position des Adels und hielten die Kontrolle über die Bauernschaft durch die starke Zentralgewalt aufrecht. Der Feudalismus wurde nationalisiert, verstaatlicht.

- **Wie und zu welcher Zeit hat sich Ihrem eigenen Land ein Rechtssystem entwickelt?**
- **Wer hatte das Sagen?**
- **Gab es Personen die bevorzugt oder benachteiligt wurden?**
- **Spielte der Adel eine besondere Rolle?**
- **Welche Rolle spielt die Gesetzgebung in einer Gesellschaft, in einem Staat?**

Rolle des Parlaments in England

Das Parlament war die Versammlung der Vertreter der herrschenden Klasse, also der Adeligen und der Vertreter der städtischen Kaufleute und Zünfte. Es hatte aber keinerlei Kontrollinstanz gegenüber der Krone. Seine Hauptaufgaben bestanden darin, über Wünsche und Beschwerden zu informieren. Gleichzeitig sollte es die Politik der Monarchie unterstützen und ihr zustimmen.

Eine weitere wesentliche Aufgabe bestand in der Bewilligung von Steuern und Abgaben, die von der Krone eingehoben werden durften und die den Haushalt der Krone (der zunächst mit dem Staatshaushalt identisch war) ausmachten.

Der englische Parlamentarismus hat als Wurzel keineswegs einen besonders demokratischen Nationalcharakter der Engländer, sondern die Tatsache, dass die Besitzenden sich zum Zwecke der Selbstbesteuerung von Zeit zu Zeit versammelten.

Staatsrat und Gerichtsbarkeit

Das wesentliche, zentrale Regierungsorgan in England war der Staatsrat. Ein Beispiel für seine Bedeutung ist, dass das Allgemeine Gebetbuch von Anfang an (seit 1549) zwei Gebete für den Staatsrat enthielt, während ein Gebet für das Parlament erst 1625 entworfen wurde.

Das Nichtvorhandensein eines stehenden Heeres und einer zentralen Bürokratie, die sich auch auf lokale Belange erstreckte, machte es für die Krone notwendig, sich auf lokale Verwaltung und Gerichtsbarkeit zu stützen.

Die wichtigste Institution der lokalen Verwaltung und Gerichtsbarkeit war das Amt des Friedensrichters. Voraussetzungen für die Erlangung dieses Amtes waren: Besitz im Werte von ursprünglich 20 Pfund im Jahr (zum Vergleich: die Wahlrechtsqualifikation war 2 Pfund im Jahr); Zugehörigkeit zur anglikanischen Staatskirche; Wohnsitz in der jeweiligen Grafschaft und ein gewisses Maß an Bildung.

Das Amt des Friedensrichters wurde von der Krone vergeben, die Friedensrichter unterlagen der Überwachung durch den Staatsrat. Ihre Aufgaben waren juristische und administrative: von der Festsetzung der Löhne, Überwachung und Durchführung diverser Gesetze und Verordnungen über die Instandhaltung von Straßen und Brücken, bis hin zur Rechtssprechung.

Die Tudors und Stuarts waren in einer eigentümlichen Lage: Sie hatten zwar eine absolute Monarchie etabliert, verfügten aber über kein stehendes Heer und keine Bürokratie; ihre Position war nur solange stark, als sie relativ unab-

hängig von den Steuerbewilligungen durch Parlamente waren.

Nachdem der Land-Fonds, den sich die Tudors durch Enteignung von Kirchengütern und Ländereien rebellischer Adeliger angeeignet hatten, durch Verkauf und Vergabe an den neu geschaffenen Adel weit gehend aufgebraucht war, musste in größerem Umfang auf die Finanzierung des Staatshaushalts (der ja mit dem der Krone identisch war) durch Steuereinnahmen zurückgegriffen und dazu die Zustimmung des Parlaments eingeholt werden.

Während des 16. Jahrhunderts waren die Interessen der absoluten Monarchie und des Parlaments weitgehend identisch. Eine starke staatliche Zentralgewalt wahrte im Verein mit lokalen (Selbst-)verwaltungsinstanzen die Interessen der Grundherren und die von Handel und Gewerbe.

Zusammenfassung

Unter den Herrschern der Tudor-Dynastie (1485-1603) wurde in England eine absolute Monarchie ausgebildet. Die absolute Monarchie wurde auch durch die Unterordnung der Kirche unter die Krone durch Heinrich (Henry) VIII. gestärkt.

Zentrale Gesetzgebung und zentrale Gerichtsbarkeit garantierten die Wahrung der allgemeinen Interessen des Feudaladels gegenüber denen der einzelnen Adeligen. Das englische Parlament hat seinen Ursprung in den Versammlungen der Adeligen zum Zwecke der Bewilligung und Aufbringung von Steuern, die durch die Krone zu erheben waren.

Die absolute Monarchie war stark, so lange sie relativ unabhängig von den Steuerbewilligungen durch Parlamente war.

2.2.5.3 Die Krone, das Parlament und das Volk von England (1603-1640)

In dem Maße, in dem die Finanznöte die Krone zwangen, ihre Einkünfte auf jede nur mögliche Art zu erhöhen, wurde die Interesseneinheit zwischen König und Parlament, zwischen absoluter Monarchie und der in den beiden Häusern des Parlaments repräsentierten herrschenden Klasse aufgelöst.

Konflikte um die Finanzpolitik der Krone bildeten den Hintergrund für die „verfassungsrechtlichen“ Konflikte zwischen den Stuarts und ihren Parlamenten.

Grund hierfür waren Eingriffe des Königshauses der Stuarts in verschiedene wirtschaftliche Bereiche, in Industrie, Handel, Gewerbe und Landwirtschaft, da es in Finanznöten war. Im Jahr 1629 löste Charles I. sein Parlament auf und versuchte die folgenden elf Jahre hindurch, seine Einkünfte ohne die Zustimmung des Parlaments zu erlangen und zu erhöhen.

Seine Politik war deshalb so bedrohlich, weil er zum einen alle Möglichkeiten der absoluten Monarchie ausnützte und seine Administration verhältnismäßig effektiv war. Zum anderen hatte es den Anschein, dass er auf Dauer ohne Parlament regieren könnte. (Seine Einnahmen reichten aus, solange er sich nicht auf kriegerische Unternehmungen einließ.)

Seine Einnahmepolitik verstieß nicht nur gegen die Interessen einiger Großer und Reicher. Viele kleine Produzenten in Stadt und Land (Handwerker und Bauern) sahen ihre Interessen durch die staatlichen Interventionen ebenso beeinträchtigt wie zahlreiche Adelige.

Auf dieser Weise entledigte sich Charles I., zwar der herkömmlichen gesellschaftlichen Basis der absoluten Monarchie weitgehend, schaffte sich aber auch keine neue soziale Basis.

Die Abgaben, die die Bauern zu leisten hatten, ebenso wie ein fehlgeschlagener Religionskrieg gegen Schottland schadeten seinem Ansehen. Das einberufene Parlament – das weitere Gelder genehmigen sollte – wollte diese Willkürherrschaft unterbinden.

Zusammenfassung

Die Maßnahmen, die das Herrscherhaus zur Erhöhung seiner Einkünfte ab 1603 traf, waren die wichtigste Ursache für den tief greifenden Konflikt zwischen dem Königshaus und dem Parlament. 1629 löste Charles I. das Parlament auf und versuchte die folgenden elf Jahre hindurch, seine Einkünfte ohne die Zustimmung des Parlaments zu erlangen. An der Aufbietung eines Landheeres und den dadurch verursachten Kosten scheiterte die Politik Charles' I.

2.2.6 Die englische Revolution (1640-1660)

Die erste Phase der Auseinandersetzung des "Langen Parlaments" mit der Krone (1640/41) endete mit einem Erfolg des Parlaments. Es erreichte

- Die rechtliche Absicherung gegen Auflösung des Parlaments;
- regelmäßige Parlamentssitzungen, Bewilligung von Steuern und Abgaben durch das Parlament;
- Garantie der Sicherheit der Person und des Eigentums vor willkürlichen Eingriffen durch die Krone.

2.2.6.1 Die erste Phase der englischen Revolution

Man kann in der ersten Phase der englischen Revolution von einem Übergang von der **absoluten zur konstitutionellen Monarchie** sprechen.

Zunächst bestand in diesem Konflikt eine Aktionseinheit von Individuen und Gruppen, die später – in der militärischen Auseinandersetzung mit dem König und der politischen im Parlament – in verschiedenen Lagern standen.

Charakteristisch schon für diese erste Phase waren die Versuche von Parlamentariern, Unterstützung außerhalb des Parlaments gegen den König und seine Anhänger zu erlangen:

- Demonstrationen,
- Sammlung von Unterschriften für Eingaben an das Parlament,
- Delegationen aus den Grafschaften, die Forderungen an das Parlament überbrachten,

waren Formen, in denen der Wille des Volkes zum Ausdruck gebracht wurde.

- **Gab es in Ihrem eigenen Land zu irgendeinem Zeitpunkt in der Geschichte ähnliche Entwicklungen?**
- **Hat sich das Parlament oder das Volk selbst gegen die Verfügungen der Regierung/ des Präsidenten / des Königs gewehrt?**
- **Was waren Gründe und Zielsetzungen?**
- **War der Protest erfolgreich? Was waren die Folgen**
- **Wer hatte das Sagen?**

Die entscheidende Frage blieb, ob und in welchem Ausmaß das vom Parlament Erreichte gegenüber der Krone im Rahmen der herkömmlichen „Verfassung“ bewahrt werden könnte. Deswegen kam zu Auseinandersetzungen um die Kontrolle des Militärs, da das Parlament fürchtete, dass der König würde versuchen, seine bisherige Macht durch den Einsatz des Militärs wieder herzustellen.

Die gemeinsamen Interessen des Parlaments und sein Bündnis mit Teilen des

Volks hatten dazu geführt, dass die Auseinandersetzungen bereits weite Kreise gezogen und mehr als einige hundert Adelige und Kaufleute sich verbündet hatten.

In dieser Volksbewegung außerhalb des Parlaments artikulierten zunächst die autonomen Kleinproduzenten in Stadt und Land ihre Interessen: Handwerker und kleine Kaufleute, die für eine demokratischere Organisation der Zünfte, für mehr Mitsprache bei den Stadtregierungen eintraten. Bauern, die sich für ein größeres Maß an lokaler Selbstbestimmung, für die Sicherung ihrer politischen Rechte und ihres Eigentums einsetzten und auf wachsenden Wohlstand setzten durch die Abschaffung von Regulierungen, z.B. beim Zunftwesen.

Auch für die Angehörigen der unteren Klassen (Lohnarbeiter, ein Teil der Lehrlinge), bestand Hoffnung, dass bei prosperierender Wirtschaft eine Verbesserung ihrer Lage eintreten würde: Beseitigung der Lohnregulierungen, verbesserte Arbeitsbedingungen, mehr Möglichkeiten, Arbeit zu finden.

Ein Teil der Parlamentarier begriff, dass eine derartige Volksbewegung nicht nur die Position des Königs bedrohte und einschränken half, sondern eine Gefahr für sie selbst darstellte. Einigen erschienen die religiösen Forderungen als Vorstufe künftiger sozialer Forderungen:

Charakteristisch dafür war die Forderung nach der Beseitigung des Bischofsamtes, die auf eine Demokratisierung der Kirche abzielte. Es gab Parlamentarier, die in der Religion ein Mittel zum Zweck der Sicherung der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Stellung der oberen Klassen sahen und daher eine Abschaffung des Bischofsamtes als Vorstufe für die Abschaffung des Königtums und diese wiederum als Vorstufe für die Forderung nach Gütergleichheit betrachteten.

Die Angst vor weit reichenden politischen und sozialen Umwälzungen trieb eine Gruppe von Parlamentariern auf die Seite des Königs (es waren zum Teil die gleichen Personen, die noch vor kurzem gegen ihn gestimmt hatten). Eine andere Gruppe war der Überzeugung, die Volksbewegung kontrollieren und für die eigenen Ziele nutzbar machen zu können. Sie sah daher den König als die größere Bedrohung an, der man nötigenfalls mit Waffengewalt zu begegnen hatte.

- **Was waren die Ursachen der Englischen Revolution?**
- **Welche verschiedenen gesellschaftlichen Klassen waren an der Revolution beteiligt?**
- **Wer stellte welche Forderungen auf?**
- **Was war das Ziel der Revolution?**

2.2.6.2 Die zweite Phase der englischen Revolution

Die Fragen der Kontrolle des Militärs [ohne Zustimmung des Parlaments sollte der König kein stehendes Heer unterhalten dürfen] und der Abschaffung der Bischöfe führten zu einer Spaltung unter den Mitgliedern sowohl des Unter- wie des Oberhauses und in der Folge zur weiteren Verschärfung des Konflikts zwischen Krone und Parlament; zur Abspaltung eines Teils der Parlamentspartei zur Unterstützung des Königs und schließlich zum bewaffneten Kampf.

Ausbildung der Exekutive

Der Beginn des Bürgerkriegs brachte das Parlament dazu, seine eigene Exekutive auszuformen, und zwar nicht nur in London, sondern ebenso in den einzelnen Grafschaften. Durch den Krieg wurde eine möglichst leistungsfähige Administration auf zentraler und lokaler Ebene notwendig. Die Finanzierung des Krieges führte ebenfalls zu außergewöhnlichen Maßnahmen: von umfangreichen Landkonfiskationen bis zur Einführung einer völlig neuartigen Steuer, der Akzise.

Die Akzise war eine Abgabe auf Massenkonsumgüter, wie zum Beispiel Bier, Tabak, Salz, Seife und konnte auf alle beliebigen Artikel ausgedehnt werden (vergleiche heute: Mehrwertsteuer).

Während die bis dahin üblichen Steuern die Masse der Bevölkerung nicht oder nicht unmittelbar betroffen hatte, weil die Steuern von den Besitzenden gezahlt worden waren, betraf die Akzise die gesamte Bevölkerung. Sie trieb die Preise für Artikel des täglichen Bedarfs in die Höhe und belastete die Armen ungleich härter als die Reichen.

- **Diskutieren Sie, inwiefern die Akzise mit der heutigen Mehrwertsteuer zu vergleichen ist.**
- **Hat die Mehrwertsteuer ähnliche Folgen?**

In der ersten Phase der Auseinandersetzung zwischen Parlament und Krone wurde das Parlament erstmals Adressat von Forderungen des Volkes. Wesentliche Forderungen, die in der Zeit der englischen Revolution zwischen 1640 und 1642 erhoben wurden, waren militärischer und religiöser Art:

- Ohne Zustimmung des Parlaments sollte der König kein stehendes Heer unterhalten dürfen.
- Das Bischofsamt wurde abgeschafft.

Die Auseinandersetzung um diese Fragen führten zum bewaffneten Kampf. Der Übergang von der absoluten zur konstitutionellen Monarchie in England war von folgenden rechtlichen Errungenschaften gekennzeichnet:

- Der rechtlichen Absicherung gegen Auflösung des Parlaments.
- Regelmäßigen Parlamentssitzungen.
- Der Bewilligung von Steuern und Abgaben durch das Parlament.
- Der Garantie der Sicherheit der Person und des Eigentums vor willkürlichen Eingriffen durch die Krone.

Bedeutung der Akzise

Die Einführung der Akzise bedeutete eine Revolution des Steuerwesens: die Steueraufbringung (das heißt die Finanzierung des Staatshaushaltes) wurde von den Besitzenden auf die Masse der Habenichtse abgewälzt, der Staat vermochte es erstmals, sich sichere und berechenbare Einnahmen zu verschaffen und das Steueraufkommen nach seinen finanziellen Bedürfnissen zu gestalten. (Noch während des Bürgerkrieges kam es wegen der Einführung der Akzise in den vom Parlament kontrollierten Gebieten zu Protesten und Aufruhr, der gewaltsam unterdrückt wurde.)

Die Finanzierungsmaßnahmen des Parlaments erforderten die Einführung ganz neuer Verwaltungseinheiten (die zum Beispiel der Beschlagnahmung und dem Verkauf von Gütern der Royalisten dienten) zunächst vor allem auf lokaler

Ebene, aber stets auch mit einer Zentralinstanz in London.

Die Agrarpolitik des Parlaments stand stets in engem Zusammenhang mit der Finanzpolitik. Strafweise Besteuerung und Konfiszierung des Grundbesitzes der begüterten Anhänger des Königs sollten den chronischen Geldmangel des Parlaments beseitigen.

Dabei kam es zu Interessengegensätzen innerhalb des Parlaments, zwischen Ober- und Unterhaus. Während die Mitglieder des Oberhauses die gesellschaftliche Stellung des Hochadels erhalten wollten, fanden im Unterhaus die Interessen der Hauptgläubiger des Parlaments, der Kaufleute von London, wie auch anderer Städte Englands, ihren Ausdruck.

Diesen Kreditgebern war es gleichgültig, woher das Geld für die Rückzahlungen kam, aber je länger der Bürgerkrieg andauerte, desto entschiedener bestanden sie auf Sicherstellungen (in Form von Grundbesitz) für zu gewährende Kredite.

Radikalisierung der Politik des Parlaments

Dies führte zu einer Radikalisierung der Politik des Parlaments. Das Ende des englischen Bürgerkrieges zwischen König und Parlament brachte die militärische Niederlage der Anhänger des Königs, die Gefangennahme, Anklage, Verurteilung und Hinrichtung König Charles' I. sowie die Errichtung einer Republik (1649), deren oberster Souverän das Parlament war.

Innerhalb von weniger als einem Jahrzehnt war in England ein Prozess vollzogen worden, der vom Übergang von der absoluten zur konstitutionellen Monarchie bis zur Abschaffung der Monarchie und der Errichtung einer Republik führte. Während des Bürgerkrieges und der Zeit der Republik 1642-1660 kam es zu einigen sozialen und ökonomischen Umwälzungen.

Es gab Enteignungen, und umfangreiche Ländereien wechselten ihre Besitzer. Aber die bloße Übertragung von Grundstücken (und sei sie auf staatliche Zwangsmaßnahmen zurückzuführen) bedeutet so wenig eine soziale oder ökonomische Umwälzung, wie der Verkauf einer Ware eine revolutionäre Handlung darstellt.

Allerdings waren die neuen Eigentümer durchaus daran interessiert, in möglichst kurzer Zeit ein Maximum an Profit aus den erworbenen Ländereien und den dazu gehörenden Bauern herauszuholen.

Veränderung der Sozialstruktur

Insgesamt bedeutete dieses die Intensivierung und Beschleunigung des Prozesses der Durchsetzung kapitalistischer Produktionsweise in der Landwirtschaft, verbunden mit technischen Innovationen, wissenschaftlicher Forschung und der Anwendung ihrer Ergebnisse.

Dazu kamen noch die Auswirkungen der Akzise, die die Verteuerung einer Reihe von Konsumartikeln und somit eine entsprechende Steigerung der Lebenshaltungskosten mit sich brachte.

Das bedeutete für viele kleine Bauern, dass ihre Tätigkeit unwirtschaftlich wurde und sie daher gezwungen waren, sie aufzugeben. Das Ergebnis war die Entstehung eines ländlichen Proletariats

und die Schaffung größerer landwirtschaftlicher Produktionseinheiten.

Die Entwicklung in der Landwirtschaft führte erstens zu einer quantitativen Steigerung der agrarischen Produktion. Zweitens zu einer weiteren Freisetzung von Arbeitskräften und zur Bildung eines großen Binnenmarktes für industriell gefertigte Güter des täglichen Bedarfs. Dieser war Folge fortgeschrittener Arbeitsteilung zwischen Landwirtschaft, Gewerbe und Industrie. Produziert wurde nun ausschließlich für den Markt wie zuvor überwiegend für den Eigenbedarf.

Im Bereich des Staates bedeutete die neue Steuerpolitik eine sichere Finanzierung des Staatshaushaltes, ein Ende der Konflikte zwischen Krone und Parlament in Finanzfragen (da dem König bestimmte Einkünfte garantiert wurden, wodurch er zunehmend in die Rolle des Staatspensionärs geriet) und einen wesentlichen Funktionswandel für das Parlament.

Neue Rolle des Parlaments

Das Parlament hörte auf, eine Institution der weitgehenden Selbstbesteuerung der herrschenden Klasse zu sein, und bestimmte nunmehr über die Umwälzung der Steuerlasten auf die Masse der Bevölkerung.

Das hieß auch, dass das Parlament nicht länger eine gelegentlich einzuberufende Versammlung war, sondern eine permanente Einrichtung mit ständigen Aufgaben.

Sichere und kalkulierbare Einnahmen für den Staatshaushalt bedeuteten auch strukturelle Veränderungen im Staatsapparat, wie zum Beispiel die Schaffung neuer zentraler Behörden (Schatzamt, Admiralität). Der Staat konnte auf Grund der verbesserten Finanzlage nach außen nationale Handelsinteressen (Flottenpolitik, Kolonien, Sicherung von Absatzmärkten) vertreten. Im Innern des Landes nahm er verhältnismäßig wenig Einfluss.

Zusammenfassung

Mit der Einführung der Akzise wurde die Steueraufbringung von den Besitzenden auf die Masse des Volkes abgewälzt. Die Zeit des englischen Bürgerkriegs und der Republik (1642-1660) war entscheidend für die Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise in der englischen Landwirtschaft.

Nach dem englischen Bürgerkrieg kam es zu einem Funktionswandel des Parlaments: Es diente nicht mehr der Selbstbesteuerung der herrschenden Klasse, sondern der Besteuerung der Volksmassen. Von einer gelegentlich einberufenen Versammlung wurde es zu einer ständigen Einrichtung mit feststehenden Aufgaben.

Das englische Parlament besteht aus Oberhaus („House of Lords“) und Unterhaus („House of Commons“), wird vom König nach Bedarf und Belieben einberufen und aufgelöst.

Mitglieder des Oberhauses sind (bis zum heutigen Tag) die Angehörigen des englischen Hochadels: die Sitze werden vererbt. Das Unterhaus setzt sich zusammen aus den gewählten Vertretern der Städte und der Grafschaften, das heißt, dass im Unterhaus Handel und Gewerbe sowie der niedere Adel vertreten sind.

Wahlberechtigt für die Wahlen ins Unterhaus waren alle Männer, die über ein Einkommen (aus Grundbesitz) im Werte von 2 Pfund im Jahr verfügten. (Im Gefolge der hohen Inflation im 16. Jahrhundert stieg die Zahl der Wahlberechtigten stark an!).

Wesentliche Aufgabe des Parlaments war der Beschluss über die von den Adeligen und den städtischen Kaufleuten und Handwerkern an die Krone zu leistenden Abgaben. Das englische Parlament war ursprünglich ein Organ der Selbstbesteuerung für die besitzenden Klassen.

Mit der "Glorreichen Revolution" von 1688 (dem Sturz des letzten Stuart-Herrschers James II. und seiner Ersetzung durch Wilhelm von Oranien) vermag das vom Unterhaus dominierte Parlament seine Position als tatsächlicher Souverän von England zu sichern: Das Parlament wird eine ständige Einrichtung mit regelmäßigen Sitzungsperioden und geregelten Wahlen zum Unterhaus, der König ist von da an nicht viel mehr als ein Staatspensionär.

2.2.7 Die Entstehung des modernen Staates in England im 16. und 17. Jahrhundert

Im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit, vom Feudalismus zum Kapitalismus entsteht ein neuer Typ von Königsherrschaft, die absolute Monarchie. Sie ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Die Zentralgewalt wird gestärkt.
- Die Krone übernimmt weitgehend politische, rechtliche und militärische Funktionen des Feudaladels.
- Der Adel kann zum Ausgleich dafür auf den Schutz seiner ökonomischen Interessen durch die absolute Monarchie rechnen.

Die finanzielle Grundlage für die Politik der englischen Krone wird vor allem durch die Einziehung der Kirchengüter während der Reformation unter Heinrich VIII. geschaffen.

2.2.7.1 Parlament, Wahlrecht und Eigentum in England während der Englischen Revolution 1640 – 1660

Während der Englischen Revolution 1640 bis 1660 kam es immer wieder zu Debatten über die Fragen des Wahlrechts.

Gegen Ende des Bürgerkrieges zwischen den Anhängern des Königs und der Partei des Parlaments diskutierten im Jahre 1647 Vertreter der Armee des Parlaments über die zukünftigen Regelungen des Wahlrechts. Dabei wurde auch die Forderung nach einem allgemeinen Wahlrecht erhoben – ausgehend von der prinzipiellen und natürlichen Gleichheit aller Menschen.

Allerdings wurde auch die Auffassung vertreten: „Die Menschen kamen überein, in einem Staate zu leben, um so das Eigentum zu bewahren.“[13]

So wurde denn im Zusammenhang mit der Erweiterung des Wahlrechts auf die möglichen politischen Gefahren für das Eigentum und die Besitzenden verwiesen: Es wurde die Furcht davor geäußert, dass die Masse der Habenichtse, einmal im Parlament vertreten, die Minderheit der Besitzenden auf dem Wege parlamentarischer Beschlüsse enteignen und eine Gleichheit an Besitz herstellen könnte:

> *„Es könnte geschehen, daß die Mehrheit des Volkes, durch ein Gesetz (nicht in Unruhe und Aufruhr) das Eigentum beseitigte; es könnte ein Gesetz beschlossen werden, das eine Gleichheit an Gütern und Besitz bestimmte.”*[14]

Diese Furcht der Besitzenden um ihr Eigentum wird alle künftigen Verfassungs- und Wahlrechtsdebatten in Europa und Nordamerika bestimmen: Das Eigentum wurde in Verfassungen verankert. Wenn „Minderheiten“ geschützt

---

[13] Maximilian Petty. Zitiert nach A.S.P. Woodhouse (Ed.): *Puritanism and Liberty*. London: Dent 1974. S. 71.

[14] Colonel Nathaniel Rich. Zitiert nach. A.S.P. Woodhouse (Ed.): *Puritanism and Liberty*. London: Dent 1974. S. 63.

werden sollten, dann vor allem die Minderheit der viel Besitzenden.

Der moderne Staat wurde zum Schutz des Eigentums und zur Abwehr der wahren Volksherrschaft entwickelt. Die Vielen dürfen am Staat nur teilhaben, wenn sie die wenigen Viel-Besitzenden dadurch nicht beeinträchtigen.

2.2.8 Die Bedeutung der englischen Revolution

Auch wenn die englische Revolution mehr als ein Jahrhundert vor den großen Revolutionen in Amerika und Frankreich stattfand, die mit ihren Forderungen nach „Leben, Freiheit und dem Streben nach Glück“ (so die amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776) und nach „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ (die französische Erklärung der Menschenrechte von 1795), die wesentlich stärker auf die Gleichheit aller Menschen vor dem Recht bestanden und weitergehende Forderungen für die persönliche Freiheit des Einzelnen aufstellten, liegt die Bedeutung der englischen Revolution darin, dass hier sehr früh der Monarchie durch ein Parlament die Grenzen gewiesen wurde.

Das Parlament erstritt sich in einer über Jahrzehnte dauernden Auseinandersetzung, die teilweise im bewaffneten Kampf ausgetragen wurde, die folgenden Rechte:

- Die rechtliche Absicherung gegen die Auflösung des Parlaments.
- Die Einberufung regelmäßiger Parlamentssitzungen.
- Die Bewilligung von Steuern und Abgaben durch das Parlament.
- Die Garantie der Sicherheit der Person und des Eigentums vor willkürlichen Eingriffen durch die Krone.

Hervorzuheben ist auch, dass die Forderungen, die das Parlament schließlich durchsetzte, nicht allein auf Ansprüche des Adels gegenüber der Krone zurückzuführen sind – er stellte sich zeitweise auch durchaus auf ihre Seite –, sondern dass sich das Volk, die Unterschicht, mit Forderungen an das Parlament wandte und diese auch durchsetzte. Selbst wenn einige der Forderungen im 17. Jahrhundert noch nicht durchsetzbar waren (so etwa das freie Wahlrecht, das mit der natürlichen und prinzipiellen Gleichheit begründet wurde; es wurde als gleiches Recht für alle Menschen erst in den Demokratien des 20. Jahrhunderts errungen), wurde es für das Volk doch deutlich, dass die Artikulation gemeinsamer Forderungen durchaus erfolgreich sein konnte.

- **Gibt es für die Geschichte Ihres eigenen Landes Beispiele, in denen Forderungen nach Demokratisierung durchgesetzt wurden; in denen sie auch zunächst scheiterten, später aber doch erfolgreich waren?**
- **Wer war an diesem Prozess beteiligt?**
- **Welche Mittel wurden eingesetzt, um die Ziele durchzusetzen?**

In diesem Sinn kann die Beschäftigung mit der englischen Revolution exemplarisch zeigen, was es heißt, sich mit der Möglichkeit radikaler gesellschaftlicher Veränderungen auseinanderzusetzen. Die Aufarbeitung eines solchen gesellschaftlichen Prozesses, in dem Erfolge und auch Niederlagen des Volkes eng

beieinander liegen, hebt Möglichkeiten des Widerstandes (mit unterschiedlichen Mitteln) hervor. So kann individuell aber auch kollektiv ein Bewusstsein der prinzipiellen Veränderbarkeit von Gesellschaft, von Abhängigkeitsverhältnissen und Unterdrückung entwickelt werden. Die aus der Beschäftigung mit der englischen Revolution gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten können darüber hinaus zur Entfaltung der individuellen wie kollektiven Utopiefähigkeit führen mit dem Ziel, eigene Gesellschaftsentwürfe zu formulieren und sich für ihre Durchsetzung einzusetzen.

Denn, dieses macht historische Kompetenz oder Fähigkeit aus, wie der eingangs zitierte Soziologe Oskar Negt unterstreicht:

> *„Historische Fähigkeit in dem Sinne, dass in der Tat Gegenwart als Schnittpunkt von Vergangenheit und Zukunft gesehen wird. Wer kein Bewusstsein der Vergangenheit hat, hat auch kein Zukunftsbewusstsein. […] Die Fixierung der Menschen auf das Gegenwärtige ist ein Mittel von Herrschaft. Die Reduktion des Bewusstseins und Verhaltens auf einen funktionalen Zusammenhang, der Aktualität ist Ursprung dafür, dass sich das utopische Bewusstsein nicht kollektiv veräußert, sondern verkapselt“* (Negt 1986, S. 39-40).

2.2.9 Der Kampf um die Menschenrechte

Ein weiteres Beispiel, das die Geschichte Europas und der Welt nachhaltig beeinflusst hat auf einem Weg der Demokratisierung ist die Entstehung und Entwicklung der Menschenrechte von ihren ersten Entwürfen bis hin zur Deklaration der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen 1948.

Im Folgenden werden wir einige dieser Stationen nachzeichnen um zu zeigen, wie eine solche Idee, die ausgeht von der prinzipiellen und natürlichen Gleichheit der Menschen, tragfähig wurde auch über politische, religiöse und ethnische Grenzen hinweg.

2.2.9.1 Thomas Paine und die „Rights of Man“ (1791)

Wir haben bereits in Kapitel 2.2.4 den englischen Autor Thomas Paine vorgestellt, der mit seiner Schrift „Common Sense“ (1776) die amerikanische und der Schrift „Rights of Man“ die französische Revolution stark beeinflusst hatte. Seine Schrift zu den Menschenrechten heißt im Untertitel „Being an Answer to Mr. Burke’s Attack in the French Revolution“ („Verstanden als Antwort auf Mr. Burkes Angriff auf die französische Revolution“) und setzt sich mit den Argumenten des englischen Parlamentariers Edmund Burke (1729-1797) auseinander, der 1790 eine flammende Rede gegen die französische Revolution gehalten hatte: „Reflections on the Revolution in France“.

Paine gilt als einer der einflussreichsten Propagandisten für die politische Durchsetzung der Menschenrechte. Ausgangspunkt der „Rights of Man“ ist eine Kritik an einem durch Erbfolge bestimmten Staatswesen wie dem englischen. Als Alternative formuliert er die Rechte der Menschen, die ausgehen von ihrer prinzipiellen Gleichheit. Kern von Paines Überlegungen ist die Rückführung menschlichen Lebens auf die Schöpfungsgeschichte, nach der alle Men-

schen gleich geboren werden, ein Unterschied bestehe nur im Geschlecht:

> *„Und Gott sagte, lasset den Menschen nach unserem eigenen Ebenbild schaffen, und nach dem Bilde Gottes schuf er ihn. Männlein und Weiblein schuf er“* (Paine 1792/93, S. 80).[15]

Daraus leitet Paine die Gleichheit aller Menschen ab:

> *„Alle Geschichte der Schöpfung, alle mündlichen Sagen der gelehrten und ungelehrten Welt, wenn sie auch von ihrer Meinung oder Glauben über gewisse Punkte voneinander abweichen, kommen sämtlich in einem Punkte, der Einheit der Menschenart überein. Ich verstehe darunter, dass die Menschen folglich alle auf einer Stufe stehen, und daß sie folglich alle gleich und mit gleichem natürlichen Recht geboren sind, ebensogut als hätte die Nachkommenschaft durch Schöpfung und nicht durch Zeugung fortgedauert; denn diese ist nur die Art, jene fortzusetzen; und folglich muß jedes in die Welt geborene Kind so betrachtet werden, als erhielt es sein Dasein unmittelbar von Gott. Die Welt ist ihm ebenso neu, als sie es dem ersten Menschen war, und es besitzt eben das[selbe] natürliche Recht darin“* (Paine 1792/93, S. 80).

Die durch die Geburt angenommene Gleichheit aller Menschen führt nach Paines Meinung auch dazu, dass alle Menschen die gleichen natürlichen Rechte haben. Zudem – und hier werden Gedanken der Aufklärung und des Zeitalters der Vernunft in Anlehnung an Immanuel Kant sehr deutlich – betont Paine, dass die Rechte des Menschen da aufhören, wo die des anderen anfangen:

> *„Wenn Du willst, dass dir die Leute tun sollen, tue du ihnen auch. Wenn diejenigen, welchen Macht anvertraut, ist, gut handeln, so werden sie geehrt, wo nicht, verachtet werden; die aber, die eine Macht an sich rissen, welche ihnen nie anvertraut wurde, kann die vernünftige Welt nicht anerkennen“* (Paine 1792/93, S. 80).

Er macht also deutlich, dass Menschen durchaus Macht bekommen können, aber nicht, weil sie sie sich willkürlich aneignen, sondern weil sie ihnen „anvertraut“ wird. Im Gegensatz zu den „natürlichen“ Rechten, existieren nach Paine auch die „bürgerlichen“ Rechte, mit denen er sich kritisch auseinandersetzt.

Unter „natürlichen“ Rechten versteht er zunächst

> *„… diejenigen, welche dem Menschen zufolge seinem Dasein angehören. Dahin gehören alle geistigen Rechte oder Rechte der Seele, sowie alle Rechte die als einzelnes Glied zu seinem Vergnügen oder Glück zu handeln, insofern die natürlichen Rechte anderer nicht dadurch gekränkt werden"* (Paine 1792/93, S. 82).

Diese natürlichen Rechte sieht Paine als Grundlage aller bürgerlichen Recht an:

> *„Bürgerliche Rechte sind diejenigen, welche der Mensch als Glied der Gesellschaft besitzt. Jedes bürgerliche Recht ist auf ein natürliches, in dem Individuum schon vorhandenes Recht gegründet, das er nur nicht in allen Fällen geltend zu machen imstande war. Von dieser Art sind aller Rechte, die sich auf Sicherheit und Schutz beziehen“* (Paine 1972/93, S. 82).

---

[15] Vgl. Fußnote 4.

Paine hebt in seinen weiteren Ausführungen hervor, dass mit der Anerkennung bürgerlicher Rechte, die allerdings in einem gesellschaftlichen Konsens festgelegt werden sollten, das Individuum Bereiche seiner natürlichen Rechte aufgibt zu Gunsten kollektiv gültiger Rechte. Wenn Rechte weder aus Aberglaube noch aus Machtgründen bestimmend wirken, sondern auf Grund gemeinschaftlichen Interesses der Gesellschaft, spricht man von einer Gesellschaft, die auf **Vernunft** gegründet wird. Sie sei in jedem Fall den beiden anderen Formen vorzuziehen, denn diese Gesellschaftsform beruht auf Verträgen und gegenseitiger Anerkennung:

> *„Folglich schlossen die einzelnen Glieder selbst, jedes vermöge seines persönlichen und unumschränkten Rechtes, den Vertrag miteinander, eine Regierungsform zu errichten; und dieses ist die einzige Art, wie Regierungen rechtmäßig entstehen, und der einzige Grundsatz, nach welchem sie rechtmäßig stattfinden können“* (Paine 1792/93, S. 85).

Voraussetzung eines solchen vernunftgeleiteten Vertrages, dessen Ziel die Bildung einer von allen Mitgliedern der Gesellschaft akzeptierten Regierung ist, ist die Verabschiedung einer Konstitution, die der Regierungsbildung vorangestellt sein soll.

> *„Die Konstitution eines Landes ist nicht das Werk der Regierung, sondern des Volkes, das eine Regierung einsetzte. Sie ist der Inbegriff der Bestandteile, worauf man sich beziehen, woraus man jeden Punkt herleiten kann. Sie enthält die Grundsätze, worauf die Regierung gegründet, die Art, wie sie besetzt werden soll, ihr Macht, die Art der Wahlen, die Dauer der Parlamente oder welchen Namen sonst die dergleichen Versammlungen führen, die Macht der ausübenden Teile der Regierung: mit einem Worte alles, was sich auf die vollständige Einrichtung einer bürgerlichen Regierung und auf die Grundsätze, wonach sie verfahren und woran sie gebunden sein soll, bezieht“* (Paine 1792/93, S. 85).

Im folgenden Abschnitt des ersten Teils erklärt Paine dann die Grundsätze der französischen Konstitution, wie sie vom französischen Volk verfasst wurde. Er kontrastiert dies mit der Situation in England, wo keine geschriebene Konstitution existierte. Grundsätze der französischen Konstitution sind

- die Wahl der Nationalversammlung durch das Volk;
- ihre Wiederwahl alle zwei Jahre; freier Handel;
- die Abschaffung von Monopolen;
- das Recht, einen Krieg zu erklären, hat nur die Nationalversammlung;
- Abschaffung der Aristokratie;
- Einführung der Gewissensfreiheit.

2.2.9.2 Die „Declaration of Independence“ (1776) und die „Erklärung der Menschenrechte“ (1789)

Die Gedanken Thomans Paines tauchen in zwei wichtigen und’ Weg weisenden Schriften zu den Menschenrechten Ende der 18. Jahrhunderts wieder auf. Ihre Kernaussagen finden sich in der Deklaration der Menschenrechte von 1948 der Vereinten Nationen wieder.

Die „Declaration of Independence“ war Resultat eines zehnjährigen, teilweise mit kriegerischen Auseinandersetzungen verbundenen Ablösungsprozesses der englischen Kolonien auf dem nordamerikanischen Kontinent vom Mutter-

land. Sie fanden ihren Höhepunkt in der sog. „Boston Tea Party“, in der Bürger, als Indianer verkleidet, aus Protest gegen die auferlegten Steuern eine Ladung Tee vernichteten. Dieses Ereignis gab den Ausschlag für den Zusammenschluss von 13 Kolonien gegen die Krone und die Ausrufung der Unabhängigkeit. Der Kernsatz der „Declaration of Independence“ stellt fest,

> *„that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.“*[16]

In der Unabhängigkeitserklärung werden die Verfehlungen des englischen Königs, George III (1760-1820), gegen die Kolonien dargestellt: die wissentliche Überschreitung der in England gültigen Gesetzgebung und das gleichzeitige Verbot, eine den Bedingungen der Kolonien adäquate Gesetzgebung zu erlassen. Die Institutionalisierung einer Armee gegen den Willen der Kolonisten – die am Ende gegen die Kolonisten kämpfte. Die ökonomische Ausbeutung der Kolonien, die Erhebung von Steuern und der Erlass eines Handelsverbots mit anderen Staaten als England.

Diese für die Kolonien unerträglichen Bedingungen führten zur „Declaration of Independence“, in der für alle Menschen nicht nur Leben, Freiheit und das Streben nach Glück als Recht formuliert, sondern auch die dafür unabdingbare Staatsform verankert wurde: die Demokratie.

> *„That to secure these rights, Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the consent of the governed. – That whenever any Form of Government becomes destructive of these ends, it is the Right of the People to alter or to abolish it, and to institute new Government, laying its foundation on such principles and organizing its powers in such form, as to them shall seem most likely to effect their Safety and Happiness.“*

Wichtig ist, dass die Unterzeichner (es waren nur Männer!) freiwillig eine Regierung institutionalisieren wollen, die Macht von denjenigen bekommt, die sie einrichten. Die Macht wird also nicht, wie etwa in einer Monarchie, durch Erbfolge weiter gegeben. Die Unterzeichner sind sich zudem einig, dass sie jederzeit das Recht haben, eine Regierung abzusetzen, die sich nicht an den gemeinsamen Konsens hält. Denn die Aufgabe der Regierung ist es, den Staat so einzurichten, dass der Grundsatz von Freiheit, Leben und dem Streben nach Glück in keiner Weise eingeschränkt wird.

Um die Tragweite dieses Dokuments einschätzen zu können, sind einige Hinweise auf die Vor- und Entstehungsgeschichte der „Declaration of Independence“ wichtig.

Erstens ist der Zusammenhang zwischen ökonomischen und politischen Interessen und den daraus resultierenden veränderten Machtverhältnissen wichtig: die amerikanischen Siedler fühlten sich vom Mutterland England und der Krone durch zu hohe Steuern wirtschaftlich ausgebeutet und durften gleichzeitig keinen freien Handel betreiben. Dies führte zu wirtschaftlicher und politischer Abhängigkeit, die sie ja gera-

[16] Die Übersetzungen der nachfolgenden Zitate können unter 3.1.4 nachgelesen werden.

de durch die Auswanderung in die Kolonien umgehen wollten.

Denn trotz der Abschaffung von Privilegien auf der einen Seite und der Zuerkennung von Rechten auf der anderen Seite bestimmte auch im 18. und 19. Jahrhundert vor allem Besitz die individuelle Möglichkeit, die Menschenrechte in Anspruch nehmen zu können. Sichtbar wird dieses im Wahlrecht, das in den meisten Ländern Europas und den USA bis zum Beginn des 20. Jahrhundert an Besitz, sozialen Status, das Geschlecht und teilweise an religiöse Überzeugungen und an die Rasse gebunden ist.

Zweitens ist zu fragen, welche Konsequenzen die in der französischen Verfassung proklamierte „Gleichheit“ aller Menschen gesellschaftlich und individuell haben müsste, wenn sie tatsächlich Wirklichkeit würde.

Artikel 1 der Menschen- und Bürgerrechte sagt:

> *„Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.“*[17]

Artikel 2 legt die unveräußerlichen Rechte des Menschen fest:

> *„Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et la résistance à l'oppression.“*

Artikel 6 erläutert, wie Gleichheit der Bürger zu verstehen ist: als Gleichheit vor dem Gesetz:

> *„La loi est l'expression de la volonté générale. Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs représentants, à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens, étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leurs capacités et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents.“*

Das heißt, erstmals erklärt eine Verfassung ererbte Privilegien für nichtig, sozialer Status, Macht und Einfluss stehen einem Menschen allein auf Grund seiner Leistungen und Fähigkeiten zu.

Die Erklärung der Menschenrechte ist ohne Verständnis der wichtigsten Gedanken der Aufklärung unvollständig. Sie legte mit ihren Forderungen nach Meinungsfreiheit, dem Recht auf Eigentum, auf Sicherheit und auf Widerstand gegen Unterdrückung die Basis. Ebenfalls auf die Aufklärung sind staatstheoretische Überlegungen zur Gewaltenteilung, Volkssouveränität, Religionsfreiheit und rechtsstaatliche Prinzipien zurückzuführen

Entsprechende Grundsätze finden sich in der Erklärung von 1789 wieder. Größter Wert wird auf die Feststellung gelegt, dass nur die Gesellschaft, deren Zusammenschluss auf freiem Willen aller seiner Mitglieder beruht, dazu befugt ist, das Recht festzulegen, innerhalb dessen jeder die Freiheit hat, zu tun, was er möchte. (Artikel 5). Niemand kann gezwungen werden, etwas zu tun, was gegen das Gesetz ist. Des weiteren legt die Deklaration das Recht auf freie Meinungsäußerung (Artikel 11), die Festsetzung der Abgaben (Steuern) durch alle Bürger fest (Artikel 14)

[17] Die Übersetzungen der nachfolgenden Zitate können unter 3.1.5 nachgelesen werden.

Dies beinhaltet auch das Recht, die Ausgaben des Staates jederzeit zu überprüfen und auch zu ändern. Artikel 16 bestimmt, dass eine Gesellschaft nur dann eine Verfassung im Sinne der Menschenrechte besitzt, wenn sie in ihrer Verfassung den Grundsatz der Gewaltenteilung und einen Rechtskorpus festlegt, auf die sich alle Mitglieder berufen können. Das heißt, im Vordergrund steht die Proklamation der Gleichheit vor dem Gesetz und nach Mitbestimmung der Bürger im Staatswesen.

Artikel 17 sichert den Schutz des Eigentums zu. Diese Festsetzung hat große Bedeutung in einem Jahrhundert, in dem absolutistische Herrscher sich immer wieder des Eigentums ihrer Untertanen bemächtigten.

> *„La propriété étant un droit inviolable et sacré, nul ne peut en être privé, si ce n'est lorsque la nécessité publique, légalement constatée, l'exige évidemment, et sous la condition d'une juste et préalable indemnité.“*

Die in den Menschenrechten geforderte politische Gleichheit der Menschen wurde allerdings erst in den Demokratien des 20. Jahrhunderts tatsächlich durchgesetzt. Zudem ist zu berücksichtigen, dass sowohl in der amerikanischen Demokratie als auch in der Zeit der französischen Revolution die Männer nur nach Klassenzugehörigkeit und Vermögen politische Partizipationsrechte hatten und andere Bevölkerungsgruppen, je nach Staat die Frauen und Sklaven (in den USA) oder auch sozial schlechter gestellte Klassen (Arbeiterschaft, Bauern), ausgeschlossen waren. Daher gab es auch immer Stimmen, die die Menschenrechte kritisierten, weil sie ihrer Meinung nach vom Bürgertum für das Bürgertum verfasst worden waren.

- **Zu dieser Kritik können Sie einen Text von Stefan W. Römmelt nachlesen, der sich mit den Forderungen der französischen Feministin Olympe de Gouge (1748 - 1793 (hingerichtet))[18] auseinandersetzt.**
- **Inwiefern sind die „Declaration of Independence“ und die Erklärung der Menschenrechte fortschrittlich?**
- **Welche berechtigte Kritik kann an den Erklärungen geübt werden?**

2.2.9.3 Menschenrechte im 20. Jahrhundert

Obwohl die Menschenrechte bereits Ende des 18. Jahrhunderts öffentlich verkündet wurden, dauerte es doch mehr als 150 Jahre, bis sie von 1948 von den Vereinten Nationen verkündet und bis heute von ca. 150 Staaten der Welt ratifiziert wurden. Auch wenn es in dem dazwischen liegenden Jahrhundert immer wieder Ansätze gegeben hat, auf der Grundlage der Menschenrechte Verfassungen zu entwerfen und Staaten zu gründen, waren diese häufig nicht von langer Dauer.

Ohne die Entstehungsgeschichte der Deklaration der Menschenrechte auf der Ebene der Vereinten Nationen im Einzelnen nachzeichnen zu können (sie war eine unmittelbare Reaktion auf die Katastrophe des 2. Weltkriegs und die Gräueltaten der Nationalsozialisten in Deutschland und weiten Teilen Europas)

[18] URL-Adressen zum Text „Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne“ (1791) von Olympe de Gouge finden Sie im Literaturverzeichnis. Ein Ausschnitt aus dem Text steht unter 3.1.6.

kann man feststellen, dass sie nach ihrer Deklaration in vielen Staaten der Erde Einfluss genommen hat auf die Gestaltung der Verfassungen. Die westeuropäischen Staaten orientierten sich nach dem zweiten Weltkrieg an den Menschenrechten, viele afrikanische Staaten übernahmen ihre Gedanken nach dem Ende der Kolonialherrschaft seit den 1960er Jahren.

Die Deklaration der Menschenrechte orientiert sich an der ursprünglichen französischen.

➢ **In Kapitel 5.1.1 können Sie Ausschnitte der Erklärung der Menschenrechte nachlesen.**

Die Deklaration der Menschenrechte hat seit ihrer Veröffentlichung 1948 zahlreiche Folgedokumente hervorgebracht, die sich der Belange spezieller sozialer Gruppen (Frauen, Kinder, Indigene Völker, Gefängnisinsassen, Staatenlose, Sklaven, Arbeiter; Behinderte, Asylsuchende) annehmen; aber auch Rechte wie politische Partizipationsrechte, Selbstbestimmungsrecht, Antidiskriminierungsrecht, Antifolterrecht, Arbeitsrecht, Bildungsrecht, Eigentumsrecht, Verbrechen gegen die Menschlichkeit usw. noch einmal besonders hervorheben.

➢ **Unter** http://www1.umn.edu/humanrts/instree/ainstls1.htm **finden Sie eine Liste mit allen Abkommen/Erklärungen, die als Folge der Deklaration der Menschenrechte seit 1948 verabschiedet wurden.**

Die weiteren Deklarationen zeigen, dass die Menschenrechte nicht statisch sind, denn sie konnten 1948 nicht alle Probleme berücksichtigen und auch nicht vorhersagen, die sich in der Welt mittlerweile zeigen. Insofern sind sie ein dynamisches Instrument zur demokratischen Gestaltung der Weltgesellschaft. In ihrem Namen werden Entwicklungen kritisch beobachtet und der Versuch gemacht, auf politischer Ebene Konsequenzen aus Entwicklungen zu ziehen, die einer weiteren Demokratisierung der Welt entgegenstehen. Auf diesem Weg wird versucht, Einfluss auf die Staatengemeinschaft zu nehmen.

Wichtig im Zusammenhang mit unserem Studienheft ist, dass der Europarat bereits 1950 in Rom die „Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ verabschiedete, die sich in den Artikeln 2 bis 14 an der Deklaration der Menschenrechte orientiert. Sie legt einen Katalog der wichtigsten Freiheitsrechte (Recht auf Leben; Verbot der Folter; Recht auf Freiheit und Sicherheit; Recht auf ein faires Verfahren; keine Strafe ohne Gesetz; Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens; Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; Meinungsfreiheit; Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit; Recht auf Eheschließung; Recht auf eine wirksame Beschwerde; Diskriminierungsverbot) fest und verpflichtet die 45 Vertragsstaaten (Stand: 13. März 2005), diese Rechte allen ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Personen zu garantieren. Ab Artikel 19 wird die Einrichtung eines Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte geregelt, der heute seinen Sitz in Den Haag in den Niederlanden hat.

➢ **In Kapitel 5.1.2 können Sie Ausschnitte der „Konvention zum Schutze der Menschenrechte und der Grundfreiheiten" des Europarats vom 4.9.1950 nachlesen.**

Der Abschnitt über die Menschenrechte zeigt, dass die Idee der Menschenrechte historisch bis in das europäische Zeitalter der Aufklärung zurückverfolgt werden kann. Viele der damals diskutierten Ideen und Forderungen wurden weitgehend unverändert in der Deklaration der Menschenrechte der UN von 1948 übernommen. Es wird aber auch deutlich, dass ihre Deklaration nicht immer ihre tatsächliche Durchsetzung bedeutet.

Gleichzeitig kann man an diesem Beispiel aber auch die Langfristigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen zeigen. Die Utopiefähigkeit eines Thomas Paine, der amerikanischen Siedler oder der französischen Bürger/innen führte nicht direkt oder nur kurzfristig zur Durchsetzung ihrer politischen Forderungen. Trotzdem erwiesen sich ihre Visionen und Ideen einer gerechteren Gesellschaft als so tragfähig, dass sie heute von einem großen Teil der Welt – zumindest als Idee, meistens aber auch als gesellschaftliche Praxis – anerkannt werden.

Sich für ihre weitere Umsetzung zu engagieren ist Teil der historischen Kompetenz des Einzelnen und der Gesellschaft, indem an der Verwirklichung dieser Utopie gearbeitet wird.

2.3 HISTORISCHE KOMPETENZ – HANDELN

2.3.1 Individuelles und gesellschaftliches Handeln

Individuelles und gesellschaftliches Handeln im Kontext historischer Kompetenz bezieht sich nicht nur auf Ereignisse, Zusammenhänge, Wirkungen und Nachwirkungen geschichtlicher Entwicklungen und Tatbestände, die wir im zweiten Kapitel dieses Studienheftes an ausgewählten Beispielen der neuzeitlichen Geschichte – Entwicklung von Gesellschaft und Staat; Verfassungsfragen; Beteiligung der Unterschichten an der englischen Revolution; der Erklärung der Menschenrechte Ende des 18. Jahrhunderts – gezeigt haben. Sondern diese ersten Demokratieentwicklungen – Kämpfe bis hin zum Bürgerkrieg – haben bis heute Einfluss und Auswirkungen auf Verfassungsauseinandersetzungen. Zu sehen ist dies, in der Europäischen Union (EU) und den ehemaligen Staaten der Sowjet-Union, wenn auch in unterschiedlicher Intensität.

Es ist, ausgehend von den Beschreibungen, weiter zu fragen, was von den damals erstrittenen Erfolgen rückgängig gemacht und/oder liegen geblieben ist. Was für die heutige Weiterentwicklung der Demokratie und der Menschenrechte notwendigerweise zu tun ist.

Weitere Handlungsebenen bestehen für jeden Einzelnen im privaten, individuellen Zusammenhang, in persönlichen und Gruppenbeziehungen (Milieu- Klassenbindungen), Erfahrungen am Arbeitsplatz, im Umweltsektor. Besonders im Umweltbereich sind neue Dimensionen entstanden, wie sie bisher in der Geschichte nur ansatzweise auftraten als Naturkatastrophen, als Klimaveränderungen im großen Maßstab.

In jedem der skizzierten Handlungsfelder sind historische und zeitgeschichtliche Kenntnisse zum Gesamtverstehen notwendig. Verweisen wir noch einmal auf den Kern der historischen Kompetenz:

> *„Wer kein Bewusstsein der Vergangenheit hat, hat auch kein Zukunftsbewusstsein“* (Negt 1986, S. 39).

> *Sich begrifflich mit dem Vergangenem auseinanderzusetzen bedeutet nicht die Wiederholung alter Tatbestände und Fehler, sondern im Gegenteil: Es setzt den Blick frei für Konstruktionen nach vorn und für eine politische Gegenwartsbewältigung. Erfahrene eigene Lebensgeschichte in Lernprozessen weiterzuführen, die einen Begriff von allgemeiner Geschichte vermittelt, wäre daher der Weg, sich historische Kompetenz anzueignen. In diesem Sinn wäre die Entwicklung gesellschaftlicher Lernprozesse ein zentraler Beitrag zur Neuformulierung des Generationenvertrags“ (Negt 1998, S. 43-44).*

2.3.1.1 Europa und die Durchsetzung der Menschenrechte

Da wir heute in Europa in einem Staatenverbund leben, der sich die Bewahrung und Durchsetzung der Menschenrechte – von politischen Beteiligungsrechten über das Postulat der Gleichberechtigung aller Mitglieder der Staaten bis zum Versuch, soziale Gleichberechtigung herzustellen – zum Ziel gesetzt

hat, leben wir Vergleich zu anderen Ländern der Welt in einer privilegierten gesellschaftlichen Situation.

Was aber nicht heißt, dass in Europa das „Projekt der Menschenrechte“ erfolgreich abgeschlossen ist. Vielmehr scheinen viele gesellschaftliche und soziale Entwicklungen eher in eine andere Richtung zu deuten: Zum einen ist auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene eine Verschlechterung von Lebens- und Arbeitsbedingungen vieler Menschen in Europa auf Grund von Arbeitslosigkeit oder geringerer Bezahlung, schlechteren Bildungschancen, schlechterer medizinischer Versorgung usw. zu beobachten, was insgesamt zu einer Beeinträchtigung ihrer Lebensqualität und freien Entfaltung ihrer Personen führt (die allen Menschen mit Artikel 22 der Erklärung der Menschenrechte zugesichert wird). Zum anderen zeigen sich auf der politischen Ebene in einigen Staaten durchaus Einschränkungen politischer Beteiligungsrechte.

Auf europäischer Ebene hat sich dieses in der Ablehnung des europäischen Verfassungsvorschlags durch die französischen und niederländischen Bürgerinnen und Bürger gezeigt. Auch wenn diese Ablehnung teilweise als Reaktion auf innenpolitische Entscheidungen in den beiden Staaten einzuschätzen ist, kann sie doch ein grundsätzliches Misstrauen der Bevölkerung interpretiert werden, die durch die Verfassung eine weitere Einschränkung ihrer politischen Mitbestimmungsrechte fürchteten.

Wie wir gesehen haben, ist die Entwicklung der Menschenrechte ein langwieriger historischer Prozess gewesen, der zunächst die europäische und US-amerikanische Geschichte nachhaltig beeinflusst hat. Politische und auch kriegerische Auseinandersetzungen wurden um sie geführt, Menschen haben dafür ihr Leben eingesetzt und teilweise verloren. Kritik an den Menschenrechten ist sicherlich bedenkens- und diskutierenswert (vor allem hinsichtlich der Tatsache, dass sie in vielen Ländern auf der Ebene der Proklamation bleiben, ihre aktive Durch- bzw. Umsetzung aber fragwürdig ist).

Die Frage ist aber, was an ihre Stelle gesetzt werden sollte, wenn die Welt sie nicht hätte. In diesem Sinne schlagen wir vor, „Handeln“ im Sinne historischer Kompetenz unter anderem aus einem Verständnis für die Menschenrechte und die damit verbundenen demokratischen Rechte heraus zu entwickeln. Welche Folgen sich daraus für den Einzelnen auf welchen Ebenen, aber auch für Gesellschaften als freiwilliger Zusammenschluss von Demokratinnen und Demokraten ergeben, werden wir abschließend skizzieren und zur Diskussion stellen.

Wenn die Menschenrechte zum Maßstab für individuelles gesellschaftliches und politisches Handeln gemacht werden, kann auf verschiedenen Ebenen gefragt werden, inwiefern wir selbst und die Gesellschaft/der Staat, in der wir leben, die Menschenrechte zur Maxime ihres Handelns machen. Notwendig sind dazu sicherlich Überlegungen, in welchen privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereichen sie eine Rolle spielen oder spielen sollten. Dies geht von einem respektvollen Verhalten und Umgang der Menschen miteinander in der Familie, am Arbeitsplatz, in Organisationen usw. bis hin zum Verhalten im politischen Kontext. D. h., die Reflexion des eigenen Verhaltens ist Ausgangspunkt weiterer Beteiligung, Einflussnahme und evt. Widerstand gegen Situationen/Zustände, die den Menschenrechten widersprechen. Handeln in diesem Sinn setzt also Urteilsfähigkeit voraus, die aus dem Wissen um die Relevanz der Menschenrechte abgeleitet wird.

> ➢ **Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit Problemen der Menschenrechte finden Sie auch in unserem Studienheft „Gerechtigkeitskompetenz".**

2.3.1.2 Politisches Engagement mit dem Ziel struktureller Veränderungen

Individuelles Engagement ist ein wichtiger Bereich, im Kleinen, im eigenen Umfeld die Idee der Menschenrechte zu beachten. Es wäre für das Zusammenleben in der Gesellschaft, im Staat und in der Völkergemeinschaft von Vorteil und positiv, wenn sich alle Menschen an der Idee orientierten und auch ihr Verhalten danach ausrichteten. – Allerdings zeigt die Erfahrung oft das Gegenteil. Aus diesem Grund kann das private Engagement unter Umständen nicht ausreichen, Änderungen wirklich durchzusetzen, so dass strukturelle und politische Änderungen notwendig werden. Die Frage ist, wie und wo sich Menschen dafür einsetzen können.

Politisches Engagement, im weiteren Zusammenhang gesellschaftspolitisches Handeln unter Einbeziehung historischer Kompetenz ist eine Aufgabe, die im Besonderen für die Festigung des werdenden europäischen Staates unerlässlich ist. Wir plädieren für einen politischen Prozess, der besonders den Kampf um die Menschenrechte beachtet. Dieser ist in keiner Weise abgeschlossen.

Sich für die Verwirklichung der Menschenrechte einzusetzen stellt sich für jede Generation von neuem als Auftrag. Sie bleibt damit eine permanente demokratische Aufgabe, nicht nur im individuellen Wirkungsbereich, sondern auch in kollektiven Zusammenhängen. Denn gerade der lange Kampf um ihre Verwirklichung spiegelt Widerstände, Verzögerungen und Unterbrechungen. Es sind und waren politische und soziale Bewegungen – Arbeiterbewegung, Frauenbewegung, Gewerkschaftsbewegung, Umweltbewegung, aber auch Auseinandersetzungen um Faschismus und Diktatur im zweiten Weltkrieg in Deutschland, Italien und Japan – die für diesen Kampf stehen. Vor allem in den bewaffneten Auseinandersetzungen sind Zeitgenossen häufig Täter und Opfer gleichzeitig geworden.

> ➢ **Gehen Sie an einem Beispiel Ihres Landes auf dem Weg zur Demokratisierung unter Berücksichtigung der Menschenrechte nach.**

Hier zeigen sich Grenzen der individuellen Einflussnahme. Etwas bewegen in Massengesellschaften können nur Massen, die aber müssen sich demokratisch organisieren, beispielsweise in Parteien, Gewerkschaften, Jugend- und Frauenverbände, Nicht-Regierungsorganisationen.

> ➢ **Überlegen Sie, welche Handlungsmöglichkeiten Sie selbst haben. Wo Sie im demokratischen Gesellschaftsprozess stehen und in welchem Handlungsfeld Sie sich engagieren können.**

Im Anschluss an diese Überlegungen kann es aber sein, dass Sie feststellen, ich/wir benötigen noch weitere Selbstvergewisserungen:

- Wie ist meine bisherige Biographie verlaufen.
- Wo ist mein Ort in der Gesellschaft?
- Welche Perspektiven habe ich?
- Wieviel Zeit habe ich für mein gesellschaftliches Engagement?

Die gleichen Fragen kann ich hinsichtlich meiner Familien, „meines Betriebes," der Gemeinde, meines Berufs stellen. (Die Beispiele sind als exemplarisch anzusehen).

Es sind mehrere Arbeits-, Aneignungs- und Umsetzungsebenen möglich:

- Im direkten, individuellen Arbeits- und Lebenszusammenhang;
- Im Wohn- und Gemeindeumfeld;
- Im betrieblichen und gewerkschaftlichen Interessensvertretungsbereich;
- In parteipolitischen Zusammenhängen;
- Im Sozialhilfebereich;
- In Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs);
- Im Jugendbereich, Jugendorganisationen, freie Jugendarbeit.

Jeder dieser Bereiche hat eine eigene Geschichte, und verfügt heute über gesellschaftspolitisch mehr oder weniger ausgeprägte demokratische Einfluss- und Beteiligungsformen.[19]

Bei den Nicht-Regierungsorganisationen („Non-Governmental Organisations"; NGOs), bemühen sich mehrer besonders und die Einhaltung und Überwachung der Menschenrechte, auf lokaler und regionaler Ebene. Eine der ältesten und bekanntesten NGOs in diesem Bereich ist „amnesty international". Aber in den letzten Jahren wurden viele weitere gegründet, die sich zum Teil um spezielle Zielgruppen oder auch Problembereiche bemühen.

Ihre Arbeit ist in der Regel länder- und kontinentübergreifend. Sie verfolgen mehrheitlich globale Perspektiven, stellen internationale Öffentlichkeit her und schaffen dadurch gleichzeitig Sensibilität für Menschenrechtsfragen. Sie organisieren, soweit es möglich ist, Widerstand gegen Menschenrechtsverletzungen, die in weiten Teilen der Welt noch an der Tagesordnung sind. Eine Mitarbeit in NGO's und den weiteren neuen soziale Bewegungen kann den Blick weiten für die Belange und existentiellen Lebensinteressen der Mehrheit der Menschen.

➢ **Eine ausführlichere Darstellung der Arbeit von NGOs und der Möglichkeiten des Engagements finden Sie in unseren Studienheft zu „Ökologischen Kompetenz".**

Für die Zukunft stellen sich in diesem Zusammenhang besonders ökologischen Frage und Fragen nach der Verschwendungs- und Rüstungsproduktion. In diesem Zusammenhang geht es um hochbrisante Macht- und Interessenfragen, auf die wir in den Studienheften zu den verschiedenen Kompetenzen immer wieder hingewiesen haben. Mit ihnen muss sich die politische Bildung, aber auch die politische Praxis unter demokratischer Zielsetzung auseinandersetzen.

Weitere Fragen im gesellschaftlichen Zusammenhang sind unter anderem der historische Einfluss Europas als Kolonialmacht auf Nord- und Südamerika, auf die afrikanischen und asiatischen Staaten und die heute noch spürbaren Folgen. Die Fragen sind nicht isoliert zu betrachten, sie haben oft historische Ursachen. Andererseits, kriegerische Auseinandersetzungen, wie sie trotz UNO immer wieder aufbrechen, sind zumeist bestimmt von Macht- und Herrschaftsinteressen.

[19] Zum Problemkreis „Lernen aus der Geschichte" in der politischen Bildung, insbesondere in der politischen Arbeiterbildung können folgende Aufsätze gelesen werden: Mahnkopf 1998; Brock/ Weidenholzer 1988; Plum 1979. (Vgl. Literaturverzeichnis 3.1.1.)

Vier Arbeitsmöglichkeiten, um die individuelle historische Kompetenz zu erweitern, sollen noch genannt werden:

- Die **Erkundung** der historischen Bedingungen, der von uns vorgestellten sechs gesellschaftlichen Kompetenzen.
- Die von Schweden ausgegangene Geschichtsbewegung **„Grabe, wo Du stehst“.** (Es würde sich lohnen, sie über Nordeuropa auszubreiten).
- Die **„Oral-History“-Bewegung**; die Bewegung für mündlich erzählte Geschichte: eine von England ausgehende und im englischen Sprachraum verbreitete Bewegung, die die geschriebene Geschichte als Sozialgeschichte „von unten“ ergänzt.
- **Geschichtswerkstätten**: sie gibt es in vielen regionalen und lokalen Zusammenhängen und beschäftigt sich mit verschiedenen zeitgeschichtlichen Problemen.

III ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT UND VERWENDETE LITERATUR

3.1 ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT

3.1.1 John Locke (1632-1704)

Der Philosoph John Locke gilt als einer der bedeutendsten britischen Denker der Aufklärung. Locke begründete den britischen Empirismus und widersprach scharf allen Vorstellungen von angeborenen, also *natürlichen* Charakteren. Einzige Erfahrungsquelle sei die äußere Sinneswahrnehmung. Seine Staatslehre beeinflusste im weiteren Theoretiker wie Voltaire und Montesquieu maßgeblich. Locke geht dabei von einem vorstaatlichen, *natürlichen Recht auf Eigentum* aus, das der Staat zu schützen habe.

Bei John Locke ist die politische oder bürgerliche Gesellschaft tatsächlich als eine Vereinigung der Besitzenden zu ihrem gemeinsamen Schutz vor Übergriffen auf ihr Eigentum gedacht; das heißt aber auch, dass genau genommen nur die Besitzenden auch Mitglieder der politischen oder bürgerlichen Gesellschaft sind und ihre Rechte und Vorzüge genießen, während die Besitzlosen außerhalb dieser Gesellschaft stehen und nur ihren Maßnahmen und Regeln unterworfen sind.

Der nunmehr häufig gebrauchte Begriff “Zivilgesellschaft,” der den nichtstaatlichen Bereich bezeichnen soll, geht im Übrigen auf John Locke zurück. Seine “civil society” die bürgerliche Gesellschaft, ist jedoch eine Gesellschaft zum Schutz des Eigentums, und nicht Freizeit- oder Wohltätigkeitsunternehmen für die Masse der Besitzlosen.

In seinen **"Zwei Abhandlungen über die Regierung"** beschreibt John Locke, wie eine *"politische Gesellschaft"*, ein Staatswesen, zustande kommt. Er hebt hervor:

“Doch wenn man sich den Gesetzen eines Landes unterwirft, friedlich lebt und seine Privilegien und seinen Schutz genießt, macht das einen Menschen noch lange nicht zu einem Mitglied dieser Gesellschaft…. Nichts kann einen Menschen dazu machen als sein wirklicher Eintritt durch positive Verpflichtung und ausdrückliches Versprechen und Vertrag. Und eben das ist meine Meinung über den Anfang der politischen Gesellschaften und jene Zustimmung, die jemanden zum Glied eines Staatswesens macht” (S. 277).

Die Frage ist nun, warum sich Menschen zu einer derartigen politischen Gesellschaft, einem Staatswesen, zusammenschließen.

“Wenn der Mensch im Naturzustand so frei ist, wie gesagt worden ist, wenn er der absolute Herr seiner eigenen Person und seiner Besitztümer ist, dem Größten gleich und niemandem untertan, warum soll er auf seine Freiheit verzichten? Warum soll er seine Selbständigkeit aufgeben und sich der Herrschaft und dem Zwang einer anderen Gewalt unterwerfen? Die Antwort darauf liegt auf der Hand: obwohl er nämlich im Naturzustand ein solches Recht hat, so ist doch die Freude an diesem Recht sehr ungewiss, da er fortwährend den Übergriffen anderer ausgesetzt ist. Denn da jeder im gleichen Maße König ist wie er, da alle Menschen gleich sind und der größere Teil von ihnen nicht genau die Billigkeit und Gerechtigkeit beachtet, so ist die Freude an seinem Eigentum, das er in diesem Zustand besitzt, sehr ungewiß und sehr unsicher. Das läßt ihn bereitwillig einen Zustand aufgeben, der bei aller Freiheit voll von Furcht und ständiger Gefahr ist.

Und nicht grundlos trachtet er danach und ist dazu bereit, sich mit anderen zu einer Gesellschaft zu verbinden, die bereits vereinigt sind oder doch die Absicht hegen, sich zu vereinigen, zum gegenseitigen Schutz ihres Lebens, ihrer Freiheit und ihres Vermögens, was ich unter der allgemeinen Bezeichnung Eigentum zusammenfasse" (S. 278).

Die Antwort auf die oben gestellte Frage lautet also zusammenfassend:

"Das große und hauptsächliche Ziel, weshalb Menschen sich zu einem Staatswesen zusammenschließen und sich unter eine Regierung stellen, ist also die Erhaltung ihres Eigentums" (S. 278).

Quelle: John Locke: *Zwei Abhandlungen über die Regierung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998.

3.1.2 Adam Smith (1723-1790)

Der Moralphilosoph und Volkswirtschafter Adam Smith begründete mit seinem Hauptwerk *The Wealth of Nations* („Der Wohlstand der Nationen") klassische Nationalökonomie. Smith argumentierte, jede Form von Wertschöpfung resultiere aus dem natürlichen Egoismus des Menschen. Die vielen, eigennützig motivierten Aktivitäten würden aber durch eine unsichtbare Hand („invisible hand") zum Wohle aller gebündelt. Smith befasste sich ausführlich mit dem Verhältnis von Staat und Ökonomie und befürwortete eine freie, von direkter staatlicher Einflussnahme unabhängige Wirtschaft.

Bei Adam Smith, dem Schöpfer der klassischen Nationalökonomie, finden wir keine beschönigenden Darstellungen und Erklärungen für Reichtum und Armut und über die Aufgaben des Staates, sondern vielmehr klare Aussagen darüber, dass die Steigerung des Reichtums der Wenigen zusammenhängt mit dem Anwachsen der Armut der großen Zahl.

In *The Wealth of the Nations* schrieb Smith 1776, dass der bürgerliche Staat eine gewisse Unterordnung voraussetzte und dass die Notwendigkeit des bürgerlichen Staates in dem Ausmaß anwüchse, in dem wertvolles Eigentum erworben würde.

„Es erfordert also das Erwerben eines wertvollen und großen Eigentums die Einsetzung einer bürgerlichen Regierung" (S. 172).

Zugleich beobachtete Adam Smith, wie große Reichtümer geradezu notwendigerweise Armut und soziale Ungleichheit steigerten:

„Überall, wo viel Eigentum ist, da ist auch große Ungleichheit. Für einen sehr reichen Mann muss es wenigstens fünfhundert Arme geben, und der Überfluss bei den wenigen setzt die Dürftigkeit bei der Menge voraus. Der Überfluss der Reichen erweckt den Unwillen der Armen, die oft durch Mangel und durch Neid dazu getrieben werden, die Besitzungen der Ersteren anzufallen. Nur unter dem Schutze einer bürgerlichen Obrigkeit kann der Inhaber eines solchen wertvollen Eigentums […] auch nur eine einzige Nacht ruhig und in Sicherheit schlafen" (S. 172).

„Die bürgerliche Regierung ist, insofern sie zur Sicherung des Eigentums eingeführt ward, in der Tat zur Verteidigung des Reichen gegen den Armen, oder dessen, der ein Eigentum hat, gegen den, der keines hat, eingeführt worden" (S. 175).

Quelle: Adam Smith. *Der Reichtum der Nationen.* 2. Band. Leipzig: Alfred Kröner 1910.

3.1.3 Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Engels (1820-1895) über den Staat

Karl Marx und Friedrich Engels können als die bedeutendsten Vordenker der Arbeiter/innenbewegung betrachtet werden. Sie begründeten mit ihrer Analyse der allgemeinen Bewegungsgesetze der modernen kapitalistischen Produktionsweise den wissenschaftlichen Sozialismus und schufen mit dem historischen Materialismus eine mittlerweile weitgehend unbestrittene Theorie der gesellschaftlichen Entwicklung.

Marx und Engels hatten in der "Deutschen Ideologie" (geschrieben 1845-46) den Staat definiert als

„Die Form der Organisation, welche sich die Bourgeoisie sowohl nach außen als nach innen hin zur gegenseitigen Garantie ihres Eigentums und ihrer Interessen notwendig geben." [1]

Und im *Kommunistischen Manifest* von 1848 hieß es:

„Die moderne Staatsgewalt ist nur ein Ausschuß, der die gemeinschaftlichen Geschäfte der ganzen Bourgeoisieklasse verwaltet." [2]

Friedrich Engels wies dann vor allem auf die Unterdrückungsfunktionen des Staates hin:

„Da der Staat entstanden ist aus dem Bedürfnis, Klassengegensätze im Zaum zu halten, da er aber gleichzeitig mitten im Konflikt dieser Klassen entstanden ist, so ist er in der Regel Staat der mächtigsten, ökonomisch herrschenden Klasse, die vermittelst seiner auch politisch herrschende Klasse wird und so neue Mittel erwirbt zur Niederhaltung und Ausbeutung der unterdrückten Klasse." [3]

Karl Marx hat in seinem Werk *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie* herausgearbeitet, dass der Kapitalismus ein gesellschaftliches System ist, das nicht vornehmlich durch außerökonomische Gewalt aufrechterhalten wird, sondern, einmal etabliert, sich stetig selbst reproduziert.

„Im Fortgang der kapitalistischen Produktion entwickelt sich eine Arbeiterklasse, die aus Erziehung, Tradition, Gewohnheit, die Anforderungen jener Produktionsweise als selbstverständliche Naturgesetze anerkennt. Die Organisation des ausgebildeten kapitalistischen Organisationsprozesses bricht jeden Widerstand, [...] der stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse besiegelt die Herrschaft des Kapitalisten über den Arbeiter. Außer-ökonomische, unmittelbare Gewalt wird zwar immer noch angewandt, aber nur ausnahmsweise. Für den gewöhnlichen Gang der Dinge kann der Arbeiter den Naturgesetzen der Produktion überlassen bleiben."[4]

Quellen:

[1] Karl Marx/Friedrich Engels: Werke. Band 3. Berlin: Dietz. S. 62

[2] Karl Marx/Friedrich Engels: Werke. Band 4. Berlin: Dietz. S. 464

[3] Karl Marx/Friedrich Engels: Werke. Band 21. Berlin: Dietz. S. 166 f.

[4] Karl Marx/Friedrich Engels: Werke. Band 23. Berlin: Dietz. S. 765

3.1.4 Die amerikanische „Declaration of Independence“ (1776) (Ausschnitt)

IN CONGRESS, July 4, 1776.

The unanimous Declaration of the thirteen united States of America,

When in the Course of human events, it becomes necessary for one people to dissolve the political bands which have connected them with another, and to assume among the powers of the earth, the separate and equal station to which the Laws of Nature and of Nature's God entitle them, a decent respect to the opinions of mankind requires that they should declare the causes which impel them to the separation.

We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.

--That to secure these rights, Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the consent of the governed, --That whenever any Form of Government becomes destructive of these ends, it is the Right of the People to alter or to abolish it, and to institute new Government, laying its foundation on such principles and organizing its powers in such form, as to them shall seem most likely to effect their Safety and Happiness. Prudence, indeed, will dictate that Governments long established should not be changed for light and transient causes; and accordingly all experience hath shewn, that mankind are more disposed to suffer, while evils are sufferable, than to right themselves by abolishing the forms to which they are accustomed. But when a long train of abuses and usurpations, pursuing invariably the same Object evinces a design to reduce them under absolute Despotism, it is their right, it is their duty, to throw off such Government, and to provide new Guards for their future security.--Such has been the patient sufferance of these Colonies; and such is now the necessity which constrains them to alter their former Systems of Government. The history of the present King of Great Britain is a history of repeated injuries and usurpations, all having in direct object the establishment of an absolute Tyranny over these States. To prove this, let Facts be submitted to a candid world.

…

Im Congreß, den 4ten July, 1776.

Eine Erklärung durch die Repräsentanten der Vereinigten Staaten von America, im General-Congreß versammelt.

Wenn es im Lauf menschlicher Gegebenheiten für ein Volk nöthig wird die Politische Bande, wodurch es mit einem andern verknüpft gewesen, zu trennen, und unter den Mächten der Erden eine abgesonderte und gleiche Stelle einzunehmen, wozu selbiges die Gesetze der Natur und des Gottes der Natur berechtigen, so erfordern Anstand und Achtung für die Meinungen des menschlichen Geschlechtes, daß es die Ursachen anzeige, wodurch es zur Trennung getrieben wird.

Wir halten diese Wahrheiten für ausgemacht, daß alle Menschen gleich erschaffen worden, daß sie von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräusserlichen Rechten begabt worden, worunter sind Leben, Freiheit und das Streben nach Glückseligkeit. Daß zur Versicherung dieser Rechte Regierungen unter den Menschen eingeführt worden sind, welche ihre gerechte Gewalt von der Einwilligung der Regierten herleiten; daß sobald einige Regierungsform diesen Endzwecken verderblich wird, es das Recht des Volkes ist sie zu verändern oder abzuschaffen, und eine neue Regierung einzusetzen, die auf solche Grundsätze gegründet, und deren Macht und Gewalt solchergestalt gebildet wird, als ihnen zur Erhaltung ihrer Sicherheit und Glückseligkeit am schicklichsten zu seyn dünket. Zwar gebietet Klugheit, daß von langer Zeit her eingeführte Regierungen nicht um leichter und vergänglicher Ursachen willen verändert werden sollen; und demnach hat die Erfahrung von jeher gezeigt, daß Menschen, so lang das Uebel noch zu ertragen ist, lieber leiden und dulden wollen, als sich durch Umstossung solcher Regierungsformen, zu denen sie gewöhnt sind, selbst Recht und Hülfe verschaffen.

Wenn aber eine lange Reihe von Mißhandlungen und gewaltsamen Eingriffen auf einen und eben den Gegenstand unabläßig gerichtet, einen Anschlag an den Tag legt sie unter unumschränkte Herrschaft zu bringen , so ist es ihr Recht, ja ihre Pflicht, solche Regierung abzuwerfen , und sich für ihre künftige Sicherheit neue Gewähren zu verschaffen. Dis war die Weise, wie die Kolonien ihre Leiden geduldig ertrugen; und so ist jetzt die Nothwendigkeit geschaffen, welche sie zwinget ihre vorigen Regierungssysteme zu verändern. Die Geschichte des jetzigen Königs von Großbritannien ist eine Geschichte von wiederholten Ungerechtigkeiten und gewaltsamen Eingriffen, welche alle die Errichtung einer absoluten Tyranney über diese Staaten zum geraden Endzweck haben. Dis zu beweisen, wollen wir der unpartheyischen Welt folgende Facta vorlegen:

…

Quelle: http://www.archives.gov/national-archives-experience/charters/declaration_transcript.html (Englisch); http://homepages.compuserve.de/frickew/heine/decofind-d.htm (Deutsch)

3.1.5 „Déclaration du l'Homme et du Citoyen" der französischen Revolution (1789)

Article 1:

„Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune."

Artikel 1:

„Die Menschen sind und bleiben von Geburt frei und gleich an Rechten. Soziale Unterschiede dürfen nur im gemeinen Nutzen begründet sein."

Article 2:

„Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et la résistance à l'oppression."

Artikel 2:

„Das Ziel jeder politischen Vereinigung ist die Erhaltung der natürlichen und unveräußerlichen Menschenrechte. Diese Rechte sind Freiheit, Eigentum, Sicherheit und Widerstand gegen Unterdrückung."

Article 6:

„La loi est l'expression de la volonté générale. Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs représentants, à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens, étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leurs capacités et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents."

Artikel 6:

„Das Gesetz ist der Ausdruck des allgemeinen Willens. Alle Bürger haben das Recht, persönlich oder durch ihre Vertreter an seiner Formung mitzuwirken. Es soll für alle gleich sein, mag es beschützen, mag es bestrafen. Da alle Bürger in seinen Augen gleich sind, sind sie gleicherweise zu allen Würden, Stellungen und Beamtungen nach ihrer Fähigkeit zugelassen ohne einen anderen Unterschied als den ihrer Tugenden und ihrer Talente."

Article 17:

„La propriété étant un droit inviolable et sacré, nul ne peut en être privé, si ce n'est lorsque la nécessité publique, légalement constatée, l'exige évidemment, et sous la condition d'une juste et préalable indemnité."

Artikel 17:

„Da das Eigentum ein unverletzliches und heiliges Recht ist, kann es niemandem genommen werden, wenn es nicht die gesetzlich festgelegte, öffentliche Notwendigkeit augenscheinlich erfordert und unter der Bedingung einer gerechten und vorherigen Entschädigung."

Quelle: http://abu.cnam.fr/cgi-bin/go?ddhc3 (Französisch)
http://www.verfassungen.de/f/ferklaerung89.htm (Deutsch)

3.1.6 Olympe de Gouges. „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ (1791)

Präambel

Wir, Mütter, Töchter, Schwestern, Vertreterinnen der Nation, verlangen, in die Nationalversammlung aufgenommen zu werden. In Anbetracht dessen, dass Unkenntnis, Vergessen oder Missachtung der Rechte der Frauen die alleinigen Ursachen öffentlichen Elends und der Korruptheit der Regierungen sind, haben wir uns entschlossen, in einer feierlichen Erklärung die natürlichen, unveräußerlichen und heiligen Rechte der Frau darzulegen, damit diese Erklärung allen Mitgliedern der Gesellschaft ständig vor Augen ist und sie unablässig an ihre Rechte und Pflichten erinnert: damit die Machtausübung von Frauen ebenso wie jene von Männern jederzeit am Zweck der politischen Einrichtung gemessen und somit auch mehr geachtet werden kann; damit die Beschwerden von Bürgerinnen, nunmehr gestützt auf einfache und unangreifbare Grundsätze, sich immer zur Erhaltung der Verfassung, der guten Sitten und zum Wohl aller auswirken mögen. Das an Schönheit wie Mut im Ertragen der Mutterschaft überlegene Geschlecht anerkennt und erklärt somit, in Gegenwart und mit dem Beistand des Allmächtigen, die folgenden Rechte der Frau und Bürgerin.

Artikel I

Die Frau ist frei geboren und bleibt dem Manne gleich in allen Rechten. Die sozialen Unterschiede können nur im allgemeinen Nutzen begründet sein.

Artikel II

Ziel und Zweck jedes politischen Zusammenschlusses ist der Schutz der natürlichen und unveräußerlichen Rechte sowohl der Frau als auch des Mannes. Diese Rechte sind: Freiheit, Sicherheit, das Recht auf Eigentum und besonders das Recht auf Widerstand gegen Unterdrückung.

Artikel III

Das Prinzip jeder Herrschaft ruht wesentlich in der Nation, die nichts anderes darstellt als eine Vereinigung von Frauen und Männern. Keine Körperschaft und keine einzelne Person kann Macht ausüben, die nicht ausdrücklich daraus hervorgeht.

Artikel IV

Freiheit und Gerechtigkeit besteht darin, den anderen zurückzugeben, was ihnen zusteht. So wird die Frau in der Ausübung ihrer natürlichen Rechte nur durch die fortdauernde Tyrannei, die der Mann ihr entgegensetzt, gehindert. Diese Schranken müssen durch Gesetze der Natur und Vernunft revidiert werden.

Artikel V

Die Gesetze der Natur und Vernunft wehren alle Handlungen von der Gesellschaft ab, die ihr schaden könnten. Alles, was durch diese weisen und göttlichen Gesetze nicht verboten ist, darf nicht behindert werden, und niemand darf gezwungen werden, etwas zu tun, was diese Gesetze nicht ausdrücklich vorschreiben.

Artikel VI

Das Gesetz sollte Ausdruck des allgemeinen Willens sein. Alle Bürgerinnen und Bürger sollen persönlich oder durch ihre Vertreter in seiner Gestaltung einwirken. Es muss für alle das gleiche sein. Alle Bürgerinnen und Bürger, die gleich sind vor den Augen des Gesetzes, müssen gleichermaßen nach ihren Fähigkeiten, ohne andere Unterschiede als die ihrer Tugenden und Talente, zu allen Würden, Ämtern und Stellungen im öffentlichen Leben zugelassen werden.

…

Artikel XVII

Das Eigentum gehört beiden Geschlechtern vereint oder einzeln. Jede Person hat darauf ein unverletzliches und heiliges Anrecht. Niemandem darf es als wahres Erbteil der Nation vorenthalten werden, es sei denn, eine öffentliche Notwendigkeit, die gesetzlich festgelegt ist, machte es augenscheinlich erforderlich, jedoch unter der Voraussetzung einer gerechten und vorher festgesetzten Entschädigung.

Quelle:
http://www.dadalos.org/deutsch/Menschenrechte/Grundkurs_MR3/frauenrechte/woher/dokumente/dokument_1.htm

3.2 VERWENDETE UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR

3.2.1 Verwendete Literatur

Brock, Adolf und Josef Weidenholzer. „Mündliche Geschichte: ein neues Arbeitsfeld in der Arbeiterbildung.“ In: Brock, Adolf, Wolfgang Hindrichs, Hans Dieter Müller, and Oskar Negt, (Hg.). *Lernen und Verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischen Lernen in der Arbeiterbildung.* Bibliothek zur Arbeiterbildung, Bd. 1. Marburg: SP-Verlag Schüren 1987. S. 197-216.

Dvorak, Johann (Hg.): *Radikalismus, demokratische Strömungen und die Moderne in der österreichischen Literatur.* Bremer Beiträge zur Literatur- und Ideengeschichte Bd. 43. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag 2003.

Dvorak, Johann: „Historisches Bewußtsein und die ‚Tradition der Unterdrückten’ bei Nikolaus Lenau.“ In: ders. (Hg.). *Radikalismus, demokratische Strömungen und die Moderne in der österreichischen Literatur.* Bremer Beiträge zur Literatur- und Ideengeschichte Bd. 43. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag 2003. S. 41 - 50.

Gies, Horst. *Repetitorium Fachdidaktik Geschichte.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981.

Goertz, Hans-Jürgen: *Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie.* rowohlts enzyklopädie. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1995.

Gouge, Olympe de. „*Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne“ (1791).* Original: http://ecjs.stlouis.stemarie.chez-alice.fr/ddfc.htm; Englisch (Ausschnitte): http://www.fordham.edu/halsall/mod/1791degouge1.html; Deutsch: http://www.dadalos-d.org/deutsch/Menschenrechte/Grundkurs_MR3/frauenrechte/woher/dokumente/dokument_1.htm

John Locke. *Zwei Abhandlungen über die Regierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.

Mahnkopf, Birgit. „ Geschichte und Biographie in der Arbeiterbildung.“ In: Brock, Adolf, Wolfgang Hindrichs, Hans Dieter Müller, and Oskar Negt, (Hg.). *Lernen und Verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischen Lernen in der Arbeiterbildung.* Bibliothek zur Arbeiterbildung Bd. 1. Marburg: SP-Verlag Schüren 1987. S. 144 - 180.

Marx, Karl und Friedrich Engels: *Werke*. Band 3. Berlin: Dietz.

Marx, Karl und Friedrich Engels: Werke. Band 4. Berlin: Dietz.

Marx, Karl und Friedrich Engels: Werke. Band 21. Berlin: Dietz.

Marx, Karl und Friedrich Engels: Werke. Band 23. Berlin: Dietz.

Marx, Karl: *Das Kapital*. Band. II. In: Karl Marx, Friedrich Engels. Werke Bd. 25. Berlin: Dietz.

Negt, Oskar und Alexander Kluge: *Geschichte und Eigensinn.* Frankfurt a. Main: Verlag Zweitausendeins 1981.

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 Tonbandaufzeichung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium „Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie“ 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: „’Lernen aus der Geschichte’ Geschichte in der politischen Bildung.“ In: Adolf Brock, Oskar Negt und Nikolaus Richartz (Hg.). *Bildung - Wissen - Praxis. Beiträge zur Arbeiterbildung als politische Bildung.* Köln: Bund Verlag 1991. S. 56 - 73.

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.

Nohlen, Dieter (Hg.): *Kleines Lexikon der Politik.* München: Verlag C. Beck [2]2003.

Paine, Thomas: *Agrarian Justice* [1797]. In: Collected Writings. Edited by Eric Foner. New York: The Library of America 1995.

Paine, Thomas: *Common Sense* [1776]. Harmondsworth: Penguin 1982. Vollständiger Text: http://www.fordham.edu/halsall/mod/paine-common.html

Paine, Thomas: *Common Sense.* Übersetzt und herausgegeben von Lothar Meinzer. Stuttgart: Reclam 1982.

Paine, Thomas: *The Rights of Man* [1792]. Harmondsworth: Penguin 1982. Vollständiger Text: http://odur.let.rug.nl/~usa/D/1776-1800/paine/ROM/rofm04.htm

Paine, Thomas: *Die Rechte des Menschen.* In der zeitgenössischen Übertragung von Dorothea Margaretha Forkel. Bearbeitet und eingeleitet von Theo Stemmler. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973.

Paine, Thomas: *The Age of Reason* [1794]. Edited by Eric Foner. Secaucus: Citadel Press1974.

Plum, Werner. *Als in Babel der Zement erfunden wurde. – Schöpfungen und Erschöpfungen er der Industriegesellschaft.* Bonn: Verlag Neue Gesellschaft 1979.

Römmelt, Stefan W.: Kurzbiographie Olympe de Gouges, in: revolution.historicum.net, URL: http://www.revolution.historicum.net/biographien/gouges.html

Smith, Adam: *The Wealth of Nations, Books IV-V.* Harmondsworth: Penguin 1999. Vollständiger Text: http://art-bin.com/art/oweala.html

Weidenfeld, Werner: „Geschichte und Identität.“ In: Karl-Rudolf Korte, und Werner Weidenfeld (Hg.). *Deutschland Trend Buch.* Schriftenreihe Band 375. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2001. S. 27 - 58.

Weigl, Michael und Lars C. Colschen: „Politik und Geschichte.“ In: Karl-Rudolf Korte, und Werner Weidenfeld (Hg.). *Deutschland Trend Buch.* Schriftenreihe Band 375. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2001. S. 59 - 94.

Woodhouse A.S.P. (Hg.). *Puritanism and Liberty.* London: Dent 1974.

3.2.2 Weiterführende Literatur

Fachliteratur

Cannon, John (ed.): *A Dictionary of British History.* Oxford: Oxford University Press 2001.

Forwick, Friedhelm (Hg.): *Eigentum und Freiheit. Zeugnisse aus der Geschichte.* dtv Dokumente. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1972.

Goldsworthy, Jeffrey R.: *The Sovereignty of Parliament. History and Philosophy.* Oxford Oxford University Press 1999.

Hesse, Horst: *Auseinandersetzen mit Geschichte. Überlegungen zur Geschichte und ihrer Didaktik.* Heinsberg: Agentur Dieck 1996.**Iggers, Georg. G.:** *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert.* Göttingen: Vandenhoek & Rupprecht [2]1996

Joas, Hans und Klaus Wiegandt (Hg.): *Die kulturellen Werte Europas. zur Weltgeschichte.* Forum für Verantwortung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag 2005.

Korte, Karl-Rudolf und Werner Weidenfeld (Hg.). *Deutschland Trend Buch.* Schriftenreihe Band 375. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2001.

Lyon, Ann R.: *Constitutional History of the United Kingdom.* London: Cavendish Publ. 2003.

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

Negt, Oskar und Alexander Kluge. *Geschichte und Eigensinn.* Frankfurt a. Main: Verlag Zweitausendeins 1981.

Negt, Oskar: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen.* Frankfurt a. Main: Europäische Verlagsanstalt 1975.

Rohlfes, Joachim: *Geschichte und ihre Didaktik.* Göttingen: Vandenhoek & Rupprecht 1986.

Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [3]2005.

Schröder, Hans-Christoph.: Englische Geschichte. München: H.C. Beck 2003.

Schulze, Hagen: *Gibt es überhaupt eine deutsche Geschichte?* Stuttgart: Reclam-Verlag 1998.

Sutor, Bernhard: „Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung." In : Wolfgang Sander (Hg.). *Handbuch politische Bildung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [3]2005. S. 347 - 3627.

Dokumente

Europäischer Rat. „Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten in der Fassung des Protokolls Nr. 11." (Rom, 4.9.1950). http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/005.htm, http://www.egmr.org/ (Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte)

Zusatzprotokoll (Paris, 20.3.1952): http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/009.htm

Europäischer Rat. „Europäische Sozialcharta." (Turin, 1961). http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/035.htm

Europäischer Rat. „Europäische Sozialcharta. (revidiert)" (1996). http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/163.htm

Frankreich: „Déclaration du l'Homme et du Citoyen". http://abu.cnam.fr/cgi-bin/go?ddhc3

USA: „Declaration of Independence" (1776). http://www.archives.gov/national-archives-experience/charters/declaration_transcript.html

United Nations: „Universal Declaration of Human Rights". New York 1948. http://www.un.org/Overview/rights.html

Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 10. Dezember 1948
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

Lexika/Bildinformationen

Dtv-Atlas zur Weltgeschichte. Band 1: Von den Anfängen bis zur französischen Revolution. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag [37]2004.

Dtv-Atlas zur Weltgeschichte. Band 2: Von der französischen Revolution bis zur Gegenwart. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag [38]2005.

Mann, Golo (Hg.): *Propyläen Welt-Geschichte.* Berlin: Propyläen Verlag 2000.

Band 5: „Islam. Die Entstehung Europas."

Band 6: „Weltkulturen. Die Renaissance in Europa."

Band 7: „Von der Reformation zur Revolution."

Band 8: „Das Neunzehnte Jahrhundert."

Band 9: „Das 20. Jahrhundert."

Band 10: „Die Welt von heute."

Peters, Arno. *Synchronoptische Weltgeschichte.* München: Universum-Verlag 1980.

Die Zeit (Hg.): *Welt- und Kulturgeschichte in 20 Bänden.* Hamburg: Bucerius Zeit Verlag 2005.

Zeitschriften

Elektronische Zeitschriften für Historiker:
http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/beitrag/essays/blst0600.htm#view; http://www.uni-essen.de/internetguide/

Le monde diplomatique (Deutsche Ausgabe: Berlin, taz-Verlag; Kochstr. 18d; 10969 Berlin).

„Aus Politik und Zeitgeschichte“ (Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*).
(Hg.: Bundeszentrale für Politische Bildung. Adenauerallee 86; 53113 Bonn. Vertrieb und Leserservice *Das Parlament*: Franckenallee 71 - 81; 60327 Frankfurt a. Main.)

Internetadressen

Deutsche Nationalbibliothek Frankfurt/ Deutsche Nationalbibliographie: http://www.dud.ddb.de

Virtuelle Bibliothek Geschichte: http://www.vl-geschichte.de/

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.[20]

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

[20] 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 werkschaften, 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.[21]

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.

---

[21] 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.[22]

[22] 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.[23]

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.

[23] 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: Mind-Map 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

Faulstich, Peter 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 51996.

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 Vereinte Nationen: „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“

vom 10. Dezember 1948 (Ausschnitte)

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.* 1948

5.1.2 Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten

(In der Fassung des Protokolls Nr. 11; Rom/Rome, 4.XI.1950)

Die Unterzeichnerregierungen, Mitglieder des Europarats –

in Anbetracht der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die am 10. Dezember 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verkündet worden ist;

in der Erwägung, daß diese Erklärung bezweckt, die universelle und wirksame Anerkennung und Einhaltung der in ihr aufgeführten Rechte zu gewährleisten;

in der Erwägung, daß es das Ziel des Europarats ist, eine engere Verbindung zwischen seinen Mitgliedern herzustellen, und daß eines der Mittel zur Erreichung dieses Zieles die Wahrung und Fortentwicklung der Menschenrechte und Grundfreiheiten ist;

in Bekräftigung ihres tiefen Glaubens an diese Grundfreiheiten, welche die Grundlage von Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bilden und die am besten durch eine wahrhaft demokratische politische Ordnung sowie durch ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Achtung der diesen Grundfreiheiten zugrunde liegenden Menschenrechte gesichert werden;

entschlossen, als Regierungen europäischer Staaten, die vom gleichen Geist beseelt sind und ein gemeinsames Erbe an politischen Überlieferungen, Idealen, Achtung der Freiheit und Rechtsstaatlichkeit besitzen, die ersten Schritte auf dem Weg zu einer kollektiven Garantie bestimmter in der Allgemeinen Erklärung aufgeführter Rechte zu unternehmen -

haben folgendes vereinbart:

Artikel 1 – Verpflichtung zur Achtung der Menschenrechte
Die Hohen Vertragsparteien sichern allen ihrer Hoheitsgewalt unter-stehenden Personen die in Abschnitt I bestimmten Rechte und Freiheiten zu.

Abschnitt I – Rechte und Freiheiten

Artikel 2 – Recht auf Leben
Das Recht jedes Menschen auf Leben wird gesetzlich geschützt. Niemand darf absichtlich getötet werden, außer durch Vollstreckung eines Todesurteils, das ein Gericht wegen eines Verbrechens verhängt hat, für das die Todesstrafe gesetzlich vorgesehen ist.

Eine Tötung wird nicht als Verletzung dieses Artikels betrachtet, wenn sie durch eine Gewaltanwendung verursacht wird, die unbedingt erforderlich ist, um

jemanden gegen rechtswidrige Gewalt zu verteidigen;

jemanden rechtmäßig festzunehmen oder jemanden, dem die Freiheit rechtmäßig entzogen ist, an der Flucht zu hindern;

einen Aufruhr oder Aufstand rechtmäßig niederzuschlagen.

Artikel 3 – Verbot der Folter
Niemand darf der Folter oder unmenschlicher oder erniedrigender Strafe oder Behandlung unterworfen werden.

Artikel 4 – Verbot der Sklaverei und der Zwangsarbeit
Niemand darf in Sklaverei oder Leibeigenschaft gehalten werden.

Niemand darf gezwungen werden, Zwangs- oder Pflichtarbeit zu verrichten.

Nicht als Zwangs- oder Pflichtarbeit im Sinne dieses Artikels gilt

eine Arbeit, die üblicherweise von einer Person verlangt wird, der unter den Voraussetzungen des Artikels 5 die Freiheit entzogen oder die bedingt entlassen worden ist;

eine Dienstleistung militärischer Art oder eine Dienstleistung, die an die Stelle des im Rahmen der Wehrpflicht zu leistenden Dienstes tritt, in Ländern, wo die Dienst-verweigerung aus Gewissensgründen anerkannt ist;

eine Dienstleistung, die verlangt wird, wenn Notstände oder Katastrophen das Leben oder das Wohl der Gemeinschaft bedrohen;

eine Arbeit oder Dienstleistung, die zu den üblichen Bür-gerpflichten gehört.

Artikel 5 – Recht auf Freiheit und Sicherheit
Jede Person hat das Recht auf Freiheit und Sicherheit. …

Artikel 6 – Recht auf ein faires Verfahren
Jede Person hat ein Recht darauf, daß über Streitigkeiten in Bezug auf ihre zivilrechtlichen Ansprüche und Verpflichtungen oder über eine gegen sie erhobene strafrechtliche Anklage von einem unabhängigen und unparteiischen, auf Gesetz beruhenden Gericht in einem fairen Verfahren, öffentlich und innerhalb angemessener Frist verhandelt wird. …

Jede Person, die einer Straftat angeklagt ist, gilt bis zum gesetzlichen Beweis ihrer Schuld als unschuldig. …

Artikel 7 – Keine Strafe ohne Gesetz
Niemand darf wegen einer Handlung oder Unterlassung verur-teilt werden, die zur Zeit ihrer Begehung nach innerstaatlichem oder internationalem Recht nicht strafbar war. Es darf auch keine schwerere als die zur Zeit der Begehung angedrohte Strafe verhängt werden.

Dieser Artikel schließt nicht aus, daß jemand wegen einer Handlung oder Unterlassung verurteilt oder bestraft wird, die zur Zeit ihrer Begehung nach den von den zivilisierten Völkern anerkannten allgemeinen Rechtsgrundsätzen strafbar war.

Artikel 8 – Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens
Jede Person hat das Recht auf Achtung ihres Privat- und Familienlebens, ihrer Wohnung und ihrer Korrespondenz. …

Artikel 9 – Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit
Jede Person hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfaßt die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu wechseln, und die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung einzeln oder gemeinsam mit anderen öffentlich oder privat durch Gottesdienst, Unterricht oder Praktizieren von Bräuchen und Riten zu bekennen.

Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekennen, darf nur Einschränkungen unterworfen werden, die gesetzlich vorgesehen und in einer demokratischen Gesellschaft notwendig sind für die öffentliche Sicherheit, zum Schutz der öffentlichen Ordnung, Gesundheit oder Moral oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer.

Artikel 10 – Freiheit der Meinungsäußerung
Jede Person hat das Recht auf freie Meinungsäußerung. Dieses Recht schließt die Meinungsfreiheit und die Freiheit ein, Informationen und Ideen ohne behördliche Eingriffe und ohne Rücksicht auf Staatsgrenzen zu empfangen und weiterzugeben. Dieser Artikel hindert die Staaten nicht, für Radio-, Fernseh- oder Kinounternehmen eine Genehmigung vorzuschreiben.

Die Ausübung dieser Freiheiten ist mit Pflichten und Verantwortung verbunden; sie kann daher Formvorschriften, Bedingungen, Einschränkungen oder Strafdrohungen unterworfen werden, die gesetzlich vorgesehen und in einer demokratischen Gesellschaft notwendig sind für die nationale Sicherheit, die territoriale Unversehrtheit oder die öffentliche Sicherheit, zur Aufrechterhaltung der Ordnung oder zur Verhütung von Straftaten, zum Schutz der Gesundheit oder der Moral, zum Schutz des guten Rufes oder der Rechte anderer, zur Verhinderung der Verbreitung vertraulicher Informationen oder zur Wahrung der Autorität und der Unparteilichkeit der Rechtsprechung.

Artikel 11 – Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit
Jede Person hat das Recht, sich frei und friedlich mit anderen zu versammeln und sich frei mit anderen zusammenzuschließen; dazu gehört auch das Recht, zum Schutz seiner Interessen Gewerkschaften zu gründen und Gewerkschaften beizutreten.

Die Ausübung dieser Rechte darf nur Einschränkungen unterworfen werden, die gesetzlich vorgesehen und in einer demokratischen Gesellschaft notwendig sind für die nationale oder öffentliche Sicherheit, zur Aufrechterhaltung der Ordnung oder zur Verhütung von Straftaten, zum Schutz der Gesundheit oder der Moral oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer. Dieser Artikel steht rechtmäßigen Einschränkungen der Ausübung dieser Rechte für Angehörige der Streitkräfte, der Polizei oder der Staatsverwaltung nicht entgegen.

Artikel 12 – Recht auf Eheschließung
Männer und Frauen im heiratsfähigen Alter haben das Recht, nach den innerstaatlichen Gesetzen, welche die Ausübung dieses Rechts regeln, eine Ehe einzugehen und eine Familie zu gründen.

Artikel 13 – Recht auf wirksame Beschwerde
Jede Person, die in ihren in dieser Konvention anerkannten Rechten oder Freiheiten verletzt worden ist, hat das Recht, bei einer innerstaatlichen Instanz eine wirksame Beschwerde zu erheben, auch wenn die Verletzung von Personen begangen worden ist, die in amtlicher Eigenschaft gehandelt haben.

Artikel 14 – Diskriminierungsverbot
Der Genuß der in dieser Konvention anerkannten Rechte und Freiheiten ist ohne Diskriminierung insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder eines sonstigen Status zu gewährleisten.…

Quelle: http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/005.htm

5.2 INFORMATIONEN ZU INTERNETADRESSEN UND VIDEO- / AUDIOMATERIAL

Videos / Filme

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

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

Dokumentarfilme zum gewaltlosen Widerstand gegen Unterdrückung und Ausbeutung:
„A Force more powerful“ (Englisch, Französisch, Spanisch)**,** (Ghandi; Civil Rights Movement in den USA; Südafrika, Dänemark zur Zeit der deutschen Besatzung; Polen und die Gewerkschaft Solidarnosc; Chile). DVD oder Video kann bestellt werden unter: MZimmerman@yorkzim.com
Informationen unter: www.aforcemorepowerful.org, www.nonviolent-conflict.org

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

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

Deutsche Internetadressen

Archive in der Bundesrepublik Deutschland: http://home.bawue.de/~hanacek/info/darchive.htm

Bundesarchiv (Deutschland): http://www.bundesarchiv.de/

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

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

Deutsches Historisches Museum Berlin: URL: http://www.dhm.de

Deutsches Staatsarchiv:

Geschichts- und Kulturwissenschaften im Internet: http://www.historicum.net

Gesellschaft für bedrohte Völker: http://www.gfbv.de

Internationale Gesellschaft für Menschenrechte: http://igfm.de

Lebendiges Museum Online (LeMO) / Virtuelles Museum des Deutschen Museums Berlin und des Hauses der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn: URL: http://www.dhm.de/lemo/einfuehrung.html

Terre des Femme e.V. Menschenrechte für die Frau : http://www.frauenrechte.de/tdf/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Politik-digital: http://www.politik-digital.de/index.shtml

Politische Stiftungen: http://www.bmz.de/de/wege/bilaterale_ez/akteure_ez/polstiftungen/

Universität Essen, Fachbereich Geschichte: http://www.uni-essen.de/geschichte/

Universität Essen, Fachbereich Geschichte/Internetführer für Historiker: http://www.uni-essen.de/internetguide

Internationale Internetadressen

Bibliothek für Dokumente der Menschenrechte, University of Minnesota (USA): http://www1.umn.edu/humanrts/instree/ainstls1.htm

Europarat/Verträge: http://conventions.coe.int/

Council of Europe (European Year of Citizenship Through Education (EYCE), 2005): http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/

European Association for the Education of Adults (Brüssel): http://www.eaea.org

European Court of Human Rights/Europäischer Gerichtshof der Menschenrechte: http://www.echr.coe.int/echr

Global Citizenship Projekt, Universität Glasgow: http://www.global-citizenship.org/

International Society for Human Rights: http://www.ishr.org

Internet History Source-books: http://www.fordham.edu

Kanadisches Staatsarchiv: http://www.collectionscanada.ca/

Groß-Britannien; National Archives: http://www.nationalarchives.gov.uk/

Österreichisches Staatsarchiv: http://www.oesta.gv.at/

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

Ständiges Forum der Zivilgesellschaft, Brüssel: http://www.forum-civil-society.org/forumd/sommaire-accueil.php3

Thomas Paine National Historical Association (USA): URL http://www.thomaspaine.org/

Thomas Paine: US-History: URL http://www.ushistory.org/paine/

USA, Nationalarchiv: http://www.archives.gov/index.html

VI. GLOSSAR

Absolutismus

Herrschaftssystem, in dem der Herrscher nicht an Verfassungen gebunden ist und seine Macht unumschränkt und ohne Kontrolle ausüben kann. Absolutistische Staaten, auch als „absolute Monarchien“ bezeichnet (s.u.), waren im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts die vorherrschende Staatsform.

Aufklärung

Die Aufklärung etablierte sich als eine geistige und kulturelle Bewegung im 18. Jahrhundert. Sie strebte danach, das Denken von überkommenen und autoritätsgläubig hingenommenen Anschauungen zu befreien und dem Leben und Handeln eine vorurteilsfreie, nur durch die Klarheit der Vernunft (Rationalismus) bestimmte Ordnung zu geben. Dieser Anspruch bezog sich sowohl auf die individuelle, geistige und intellektuelle Entwicklung als auch auf die gesellschaftliche. Forderungen nach Veränderungen bezogen sich unter anderem auf die Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Privilegien durch Geburtsrechte und den Zugang zu Wissen und zur Bildung.

Im engeren Sinn bezeichnet Aufklärung die geschichtliche Bewegung im 17./18. Jahrhundert in Europa. Sie wurde in Frankreich mit den Enzyklopädisten (Denis Diderot, Voltaire), in England mit John Locke und in Deutschland mit Gottfried Wilhelm Leibniz und Gotthold Ephraim Lessing verbunden. Sie vertraten eine bewusst bürgerliche Denkweise gegenüber standesmäßig-feudalistischen Denkweisen. Das allgemeine Bewusstsein sollte von Vernunft und Verstand beherrscht sein, nicht von der Meinung Einzelner. Diese Denkweise beeinflusste die daraus folgenden gesellschaftlichen Theorien und politischen Umwälzungen entscheidend. Die Aufklärungsgedanken wurden bis in das zwanzigste Jahrhundert für das aufgeklärte Bürgertum handlungsleitend.

Durch die imperialistischen Kriege des 20. Jahrhunderts, durch die modernen Diktaturen wie den Faschismus, den Nationalsozialismus, den Stalinismus, den Frankismus und besonders durch den Holocaust sind die Aufklärung und ihre Zielsetzung in die Kritik geraten, da die Menschen/die Völker und „ihre Hirten“ (Marx) nicht in der Lage zu sein scheinen, gemäß der Vernunft und den anerkannten Menschenrechten zu handeln.

Demokratie, moderner Staat

Demokratie ist eine allgemeine, auf Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit gegründete Gesellschafts- und Staatsform, in der „Herrschaft auf Zeit“ vom Volk als höchstem Souverän abgeleistet wird. D.h. das Volk bzw. seine auf Zeit in das Parlament gewählten Vertreter – Abgeordnete, Deputierte – haben das Recht, die Regierung zu wählen, mit Aufgaben zu betrauen und zu kontrollieren. Der amerikanische Präsidenten Abraham Lincoln charakterisierte in der sog. „Gettysburg-Adresse“ während des amerikanischen Bürgerkrieges 1863 Demokratie folgendermaßen: „government *of* the people, *by* the people and *for* the people.“

Demokratie zeichnet sich aus

1. durch die Gleichheit aller Menschen, unabhängig von Geschlecht, Rasse, Konfes-

sion usw.,

2. durch die Geltung bürgerlicher Grundrechte und den Schutz des Einzelnen vor staatlicher Willkür.

3. durch Partizipationsrechte der Bürgerinnen und Bürger (allgemeines Wahlrecht, Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen, Entfaltungsmöglichkeiten). Zum Recht gehört auch die Kontrolle des Verwaltungsapparates.

Charakteristisch für eine moderne Demokratie ist die Verankerung der Gewaltenteilung zwischen Präsident (president) – Parlament (parliament/Legislative) – Regierung (government/Exekutive) – Justiz (law/Judikative) sowie die Trennung von Kirche und Staat.

Formen der Demokratie sind erstens die **unmittelbare/plebiszitäre** Demokratie und zweitens die **repräsentative** Demokratie, in der das Volk seine Vertreter wählt. In einigen Staaten existiert auch eine „mittelbare“ Demokratie, d.h., das Volk kann zwischen den Wahlperioden durch Volksbefragungen und Volksabstimmungen die Bürger/innen am Gestaltungsauftrag der Politik beteiligen. Eine Alternative zum parlamentarischen Regierungssystem bilden Räteverfassungen/Räterepubliken. In ihnen werden Entscheidungen ausschließlich von ehrenamtlich geführten Räten gefällt, die Sachentscheidungen treffen.

Moderne Demokratien werden zumeist untergliedert in Verwaltungseinheiten: Länder, Provinzen, Kreise, Kommunen. Sie können föderal (z.B. Deutschland) oder zentral (z.B. Frankreich) angeleitet und beaufsichtigt werden. Die untere kommunale Selbstverwaltung ist in allen Verfassungen gewährleistet. Auch hier werden Volksvertreter durch freie Wahlen bestimmt.

Probleme bedrohen die modernen Demokratien zur Zeit von mehreren Seiten: Ökonomisch durch die Internationalisierung der Wirtschaft. D.h., die Macht des Finanzkapitals und der internationalen Konzerne wird größer und dabei unkontrollierbar. „Übernational“ agierende Konzerne/Gesellschaften beeinflussen die internationale Politik, wodurch die Demokratien stark beeinflusst, wenn nicht sogar abhängig gemacht werden. Gleichzeit schwächen sich Demokratien aber auch selbst, da der Trend zu beobachten ist, dass immer mehr Bürgerinnen und Bürger nicht mehr aktiv am politischen Leben teilnehmen und sogar auf ihr Wahlrecht verzeichten. Dieses Verhalten birgt die Gefahr, dass immer kleinere Gruppen oder Minderheiten über die Mehrheit bestimmen. Diesem Trend kann nur begegnet werden durch Bemühungen um die Verbreiterung einer demokratischen Öffentlichkeit, politische Selbstaufklärung und den Ausbau demokratischer Beteiligungsformen.

Eigentum/Eigentümer

Eigentum bezeichnet im Allgemeinen das unbeschränkte Recht an einer Sache, über die der Eigentümer, soweit dem nicht Gesetze und Rechte Dritter entgegen stehen, nach seinem „Gutdünken“ verfahren und andere von Einwirkungen ausschließen kann. In hoch entwickelten Gesellschaften und Staaten haben sich verschiedene Formen von Eigentum herangebildet. Das Privateigentum ist das Eigentum einer oder mehrere Privatpersonen. Öffentliches Eigentum umfasst das Eigentum des Staates, der Gemeinden oder weiterer Körperschaften des öffentlichen Rechts. Genossenschaftliches Eigentum ist das Eigentum der der Genossenschaft angehörenden Mitglieder. Gemeinschaftliches Eigentum umfasst in modernen Demokratien den Sektor der Wirtschaft, in dem Gewerkschaften und sonstige gemeinwirtschaftliche Stiftungen Inhaber der Eigentumsrechte sind. Private Stiftungen verfügen über Sonderstatute. Die Verwalter dieser Vermögen sind dem jeweiligen Stiftungszweck un-

terworfen und unterstehen in der Regel der Stiftungsaufsicht des Staates.

Feudalismus

Feudalismus ist eine politische und gesellschaftliche Herrschaftsform, die auf Grundbesitz beruht. Er tritt bis heute in Gesellschaften auf, deren Wirtschaft sich ausschließlich oder weitgehend auf die Landwirtschaft stützt. Die politische und soziale Ordnung wird bestimmt von einer adeligen Oberschicht, die lehnsrechtlich – zum Teil auf Zeit – mit Grundherrschaft und verschiedenen Vorrechten ausgestattet sind. Sie haben die Verfügung über die an die Grundherrschaft gebundenen Arbeitskräfte, Leibeigene, Pächter und ihre Familien. Fron- und Handdienste mussten geleistet werden, später wurden auch Geldabgaben üblich.

Der feudalistische Staat war auch ein Instrument einer bevorrechteten Klassen (Adel, hohe Geistlichkeit), zur Beherrschung der unteren Klassen. Im Absolutismus wurden die Privilegien und Zuständigkeit der Feudalherren durch die monarchische Souveränität und die sich entwickelnden Staatsbürokratien verdrängt. Je nach Entwicklung der Demokratie in den entstehenden Nationalstaaten wirkten in Europa Reste des Feudalismus bis zum Ende des 19. Jahrhunderts.

Kapitalistische Wirtschaftsweise

Die kapitalistische Wirtschaftsweise bezeichnet ein Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, in der das private Eigentum an Produktionsmitteln (Fabrikhallen, Maschinenanlagen, Produkte und gekaufter Arbeitskraft) Grundlage der Gewinnerzielung und Gewinnmaximierung ist. Die Steuerung der Wirtschaft erfolgt über die Privateigentümer, das Management und zum Teil über den freien Markt. Zunehmend wird sie aber auch von Kartellen, internationalen Konzernen und den Interessen des Finanzkapitals gelenkt. Die Interessen der Kapitalbesitzer haben trotz der Entwicklung von sozialstaatlichen Elementen in den modernen demokratischen Verfassungen – Gemeinwohlverpflichtung der Eigentums – Vorrang vor den Interessen der Arbeitnehmer und es Gemeinwesens.

Im Kapitalismus ist Kapitalbesitz die Voraussetzung für die Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel und für das Weisungsrecht (Direktionsrecht) über die Arbeitskraft der abhängig Beschäftigten. Dadurch besteht auch heute noch, trotz bestimmter Formen der Sozial- und Arbeitsschutzgesetzgebung und der Arbeit der Gewerkschaften, weitgehende Abhängigkeit der Arbeitenden von den Kapitalbesitzenden und/oder den international agierenden Kapitalgesellschaften.

Monarchie absolut / konstitutionell

Monarchie bezeichnet, ausgehend von der griechisch-lateinischen Wortbedeutung, „Alleinherrschaft.“ Als Staatsform zeichnet sich die Monarchie dadurch aus, dass eine besonders legitimierte Person (der Monarch, König, Kaiser, Zar, Fürst) selbständig und dauerhaft, in der Regel auf Lebenszeit, die absolute Herrschaft/Macht über seine Untertanen und die zur Krone gehörenden Territorien ausübt. In einer konstitutionellen Monarchie ist die Volksvertretung (das Parlament) an der Gesetzgebung und Budgeterstellung beteiligt. In der parlamentarischen Monarchie (z.B. Dänenmark, Groß-Britannien, Spanien) wird die Staatsleitung durch die dem Parlament verantwortlich Regierung ausgeübt. Die Monarchin/der Monarch ist Staatsoberhaupt und im Wesentlichen auf Repräsentationspflichten beschränkt.

Die Alternative zur Monarchie ist die Republik, die verschiedene, auf der Basis von

demokratischen Verfassungen beruhende Ausformungen erhalten kann.

Parlamentarismus

Parlamentarismus bezeichnet ein politisches System, in dem ein Parlament am politischen Kräftespiel beteiligt ist und ein Gegengewicht zur Regierung bilden soll. Das Parlament setzt sich aus gewählten Volksvertretern zusammen, die ihrerseits in einem Staatsparlament die Regierung wählen. Das Parlament wird vom Volk in freien, gleichen und geheimen Wahlen bestimmt, wodurch der Volkswille zum Ausdruck kommen soll. Gleichzeitig entsteht eine Arbeitsteilung: Während der Wahlperioden ist das Volk nur gering an den weiteren Staatsgeschäften beteiligt. Das Parlament kann die Regierung auflösen und hat in der Regel das Recht der Gesetzgebung und der Verfassungsänderung, der Haushaltsgenehmigung, Anfragerecht an die Regierung und Vertragsrecht. Durch die Gewaltenteilung in modernen Demokratien hat das Parlament allerdings meistens keinen vollen Einfluss mehr auf die Regierungsgeschäfte.

Privilegien

Vorrechte oder Sonderrechte, die einer Person oder einer gesellschaftlichen Gruppe zustehen. In vordemokratischen Gesellschaften verliehen Könige und Fürsten Privilegien, z.B., um bestimmte Waren herzustellen (Porzellan) oder zu verkaufen. Auch Markt- und Stadtrechte wurden als Privilegien verliehen. In demokratischen Gesellschaften darf es nach der Verfassung keine Vorrechte für bestimmte Personen geben: Alle Bürger sind gleich. Durch die unterschiedliche Verteilung von Vermögen, Eigentum oder auch ungleiche Bildungschancen besitzen allerdings bestimmte Bevölkerungsgruppen faktisch Privilegien.

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