

Christine Zeuner

**Politik**  
und Bildung

# Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln

Orientierung und Wissen für die Demokratie



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Christine Zeuner

# Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln

Orientierung und Wissen für die Demokratie



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter CC BY 4.0 (Creative Commons Attribution 4.0). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an [info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de)

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2026

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

[info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de)

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Lektorat: Laura R. Rosinger, textconsult, Graz

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN 978-3-7344-1746-7

PDF-ISBN 978-3-7566-1746-3

<https://doi.org/10.46499/559>

ISSN 1435-7526

eISSN 2749-6473

# Inhalt

<b>Vorrede</b>	9
<b>1. Einleitung: Gesellschaftliche Kompetenzen – ein Überblick</b>	13
1.1 Ziel der Aneignung gesellschaftlicher Kompetenzen	13
1.2 Funktion gesellschaftlicher Kompetenzen in der politischen Bildung	15
1.3 Ursprung und Entwicklung der gesellschaftlichen Kompetenzen	18
1.3.1 Der Zusammenhang der einzelnen Kompetenzen	19
1.3.2 Zeitgenössische Kritik	22
1.4 Didaktische Grundlagen und Aufbau des Bandes	23
1.4.1 Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen (Oskar Negt)	24
1.4.2 Didaktische Analyse (Wolfgang Klafki)	25
1.4.3 Pädagogik der Unterdrückten (Paulo Freire)	26
1.5 Verwendung und Aufbau des Bandes	26
<b>2. Gesellschaftliche Kompetenzen im Kontext der Debatten über Schlüsselqualifikationen und politische Bildung</b>	29
2.1 Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen: zwei Seiten einer Medaille?	29
2.1.1 Genese der Debatte über „Schlüsselqualifikationen“	30
2.1.2 Genese der Debatte über „Kompetenzen“	33
2.1.3 Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen im Diskurs der Europäischen Union	37
2.2 Gesellschaftliche Kompetenzen im Kontext der politischen Bildung	41
2.2.1 Kritische Theorie als Gesellschaftstheorie: eine Skizze	41
2.2.2 Kritische Erziehungswissenschaft	43
2.2.3 Politische Erwachsenenbildung und Kritische Theorie	44

2.3	Negts gesellschaftliche Kompetenzen: Theoretische Verortung	50
2.3.1	Oskar Negt: Eine biographische Skizze	51
2.3.2	Oskar Negts pädagogisches und bildungswissenschaftliches Denken	53
2.3.3	Oskar Negts Ideen zur politischen Bildung: „Gegen Entmündigung und eine politische Analphabetisierung der Bürger“	55
2.4	Demokratie als Lebensform und Verantwortung: Negts zeitlose Forderung nach mehr als Staatsbürger:innenkunde	61
<b>3.</b>	<b>Gesellschaftliche Kompetenzen: Sehen und Urteilen</b>	<b>65</b>
3.1	Identitätskompetenz	65
3.1.1	Herkunft und Bedeutung: Identität und Identitätskompetenz	67
3.1.2	Identitätskompetenz – Sehen	74
3.1.3	Identitätskompetenz – Urteilen	87
3.1.4	Identitätskompetenz im Verhältnis zu den anderen gesellschaftlichen Kompetenzen	121
3.2	Historische Kompetenz	122
3.2.1	Herkunft und Bedeutung: Geschichte und historische Kompetenz	124
3.2.2	Historische Kompetenz – Sehen	133
3.2.3	Historische Kompetenz – Urteilen	157
3.2.4	Zukunftsfähigkeit von Demokratie und Menschenrechten	178
3.3	Gerechtigkeitskompetenz	179
3.3.1	Herkunft und Bedeutung: Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz	181
3.3.2	Gerechtigkeitskompetenz – Sehen	187
3.3.3	Gerechtigkeitskompetenz – Urteilen	194
3.3.4	Die Menschenrechte als universales Prinzip zur Herstellung von Gerechtigkeit	208

3.3.5	Individuelle Gerechtigkeitskonzeptionen	218
3.3.6	Gerechtigkeitskompetenz als Scharnier zwischen den gesellschaftlichen Kompetenzen	220
3.4	Technologische Kompetenz	223
3.4.1	Herkunft und Bedeutung: Technologie, Technik und technologische Kompetenz	224
3.4.2	Technologische Kompetenz – Sehen	233
3.4.3	Technologische Kompetenz – Urteilen	244
3.4.4	Das digitale Manifest: Hauptargumente im Sinne der Technikfolgenabschätzung	272
3.4.5	Technologische Kompetenz im Verhältnis zu den übrigen gesellschaftlichen Kompetenzen	276
3.5	Ökonomische Kompetenz	278
3.5.1	Klärung grundlegender Begriffe: Ökonomie und ökonomische Kompetenz	280
3.5.2	Ökonomische Kompetenz – Sehen	290
3.5.3	Kapitalistische Wirtschaftskonzepte – Urteilen	299
3.5.4	Kapitalismus- und Globalisierungskritik – alternative Wirtschaftsformen	330
3.5.5	Ausblick: Aktuelle Positionen zum Kapitalismus und zur Globalisierung	338
3.6	Ökologische Kompetenz	339
3.6.1	Herkunft und Bedeutung: Ökologie, Nachhaltigkeit und ökologische Kompetenz	341
3.6.2	Ökologische Kompetenz – Sehen	353
3.6.3	Ökologische Kompetenz – Urteilen	366
3.6.4	Ökologische Kompetenz als gesellschaftspolitisches Thema: Perspektiven verschiedener Akteurinnen und Akteure	375
3.6.5	Der Zusammenhang zwischen der ökologischen Kompetenz und den übrigen gesellschaftlichen Kompetenzen	391

<b>4. Gesellschaftliche Kompetenzen: Handeln</b>	393
4.1 Politisches Handeln und Partizipation	394
4.2 Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen politischen Handelns	397
4.2.1 Formen politischen Handelns	397
4.2.2 Aspekte politischen Handelns	402
4.2.3 Ebenen politischen Handelns	403
4.3 Gesellschaftliche Kompetenzen und politische Handlungsperspektiven	406
4.3.1 Identitätskompetenz	409
4.3.2 Historische Kompetenz	413
4.3.3 Gerechtigkeitskompetenz	418
4.3.4 Technologische Kompetenz	421
4.3.5 Ökonomische Kompetenz	424
4.3.6 Ökologische Kompetenz	428
4.4 Gesellschaftliche Kompetenzen und politisches Handeln im Rahmen der gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit: Das Herstellen von Zusammenhängen	432
<b>5. Glossar</b>	440
<b>6. Hinweise zur Verwendung dieses Bandes</b>	472
6.1 Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen: Hinweise für das Selbststudium	472
6.1.1 Was ist Lernen?	473
6.1.2 Warum lernen wir?	474
6.1.3 Was lernen wir?	475
6.1.4 Wie lernen wir?	475
6.1.5 Durch Lesen zum Wissen	480
6.1.6 Gestaltung offener/selbstgesteuerter Lernprozesse	482

6.2	Vermittlung der gesellschaftlichen Kompetenzen: Hinweise für die Gestaltung von Kursen	483
6.2.1	Vorbereitung	484
6.2.2	Planung eines Seminars/einer Veranstaltung	484
6.2.3	Methodische Umsetzung	489
6.3	Gesellschaftliche Kompetenzen: Lerntheoretische Überlegungen	490
6.3.1	Subjektwissenschaftliche Lerntheorie	491
6.3.2	Transformative Lerntheorie	493
6.4	Die Bedeutung der Lerntheorien für das Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen	498
<b>7.</b>	<b>Relevante Internetadressen</b>	<b>502</b>
	<b>Literatur</b>	<b>504</b>



## Vorrede

Bei dem vorliegenden Band „Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln“ handelt es sich um die stark überarbeitete Fassung der Ergebnisse eines internationalen Projektes<sup>1</sup>, das von 2003 bis 2005 im Rahmen des Grundtvig-Programms der EU durchgeführt worden war. Im Mittelpunkt der Projektarbeit stand die Entwicklung von Studienheften für die politische Bildung. Aufgegriffen wurde hierfür die Idee der gesellschaftlichen Kompetenzen nach dem Sozialphilosophen Oskar Negt (1934–2024), die dieser in den 1980er Jahren für eine emanzipatorische politische Erwachsenenbildung entwickelt und verbreitet hatte. Negts gesellschaftliche Kompetenzen sollten in einer didaktisch-methodisch begründeten Konzeption für die Praxis der politischen Bildung ausgearbeitet werden.

Gesellschaftliche Kompetenzen umfassen nach Negt Identitätskompetenz, historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, technologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz und ökologische Kompetenz. Negt hatte diese Kompetenzen zu Beginn der 1980er Jahre – vor dem Hintergrund der Debatten um die Veränderung der politischen und der beruflichen/betrieblichen Bildung – im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vorgestellt und im Laufe der folgenden Jahre weiterentwickelt. Sie bedeuten eine Erweiterung seiner Konzeption „Soziologische Phantasie und

---

1 Das Projekt hatte den Titel „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“. Es wurde getragen von 20 Wissenschaftler:innen und Bildungspraktiker:innen 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 Uddannelsesforskning (DK); Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (D); Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins (D); Oswald-von-Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath (D); Alpen Adria Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abt. Erwachsenenbildung und Berufsbildung (AT); Universität Wien, Institut für Politikwissenschaft (AT); Bildungshaus Schloß Retzhof in der Steiermark (AT); Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība (Verband der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Lettland) (LV); Fundacja „Krzyżowa“ dla Porozumienia Europejskiego (Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung) (PL); weitere Kooperationsmitglieder waren vor allem Gewerkschaften in den beteiligten Ländern. Fördernummer des Projekts: 110622-CP1-2003-1-DE-Grundtvig-G1; Laufzeit: 1. Oktober 2003 bis 30. September 2005.

exemplarisches Lernen“, welche er in den 1960er Jahren in Kooperation mit Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen für die Arbeiter:innenbildung, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit und die politische Bildung diskutiert und erarbeitet hatte.

Ziel der Aneignung gesellschaftlicher Kompetenzen ist es, politisch Interessierten Orientierungswissen zu vermitteln, um sie bei ihrem gesellschaftspolitischen Handeln zu unterstützen. Das heißt auch, mit zahlreichen Themen, Inhalten, Situationen, Entwicklungen, Tatsachen, Auffassungen und Anschauungen konfrontiert zu werden bzw. sich zu konfrontieren, über die bisher vielleicht selten, eher zufällig oder unzusammenhängend nachgedacht wurde.

Der vorliegende Band kann im Sinne eines Studienbuchs in organisierten Veranstaltungen der politischen oder gewerkschaftlichen Bildungsarbeit eingesetzt und/oder auch für das Selbststudium verwendet werden – von Einzelpersonen, aber auch von Studienzirkeln, Diskussionsgruppen usw. Die Überarbeitung, Aktualisierung und Erweiterung verantwortet die Autorin, wobei Teile der ursprünglichen Texte und vor allem die konzeptionellen Ideen, die in der damaligen Projektgruppe entwickelt worden waren, beibehalten wurden. Auch wenn sich die Veröffentlichung selbst aus den unterschiedlichsten Gründen sehr lange hingezogen hat, die Aneignung und die Vermittlung von politischem Orientierungswissen als Grundlage politischen und demokratischen Handelns haben nichts von ihrer Aktualität verloren.

Im Laufe des Überarbeitungsprozesses haben mich viele Personen unterstützt, die nicht im ursprünglichen Projektzusammenhang standen, die mir aber wertvolle inhaltliche Hinweise gaben und bereit waren, Manuskriptfassungen zu einzelnen Kompetenzen kritisch zu lesen, zu kommentieren und mit mir zu diskutieren. So haben meine Kollegen Dr. Tobias Schlömer, Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, und Dr. Daniel Fackler (†) von der Europäischen Akademie der Arbeit das Kapitel zur ökonomischen Kompetenz in verschiedenen Stadien gegengelesen, kommentiert und mir wertvolle Hinweise zur Überarbeitung gegeben. Gemeinsam mit Dr. Hansmartin Zeuner, ehemals Hochschuldozent für Mathematik an der Universität Lübeck und Softwareentwickler, habe ich das Kapitel zur technologischen Kompetenz überarbeitet, er hat seine Expertise im Bereich Digitalisierung und KI eingebracht. Dr. Klaus-Peter Hufer, ehemals Fachbereichsleiter für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Volkshochschule Kreis Viersen und apl. Professor an der Universität Duisburg-Essen im Schwerpunkt politische Bildung, hat sich mit meinen Ideen zum politischen Handeln in Bezug auf die gesellschaftlichen Kompetenzen auseinandergesetzt. Meine

wissenschaftliche Mitarbeiterin Laura Schudoma, M. A. und meine ehemaligen Mitarbeiterinnen Dr.<sup>in</sup> Katja Schmidt und Dr.<sup>in</sup> Katja Petersen haben verschiedene Kapitel gegengelesen, kommentiert, mit mir diskutiert und ebenfalls wertvolle Hinweise vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Expertisen und Erfahrungen gegeben. Ganz besonders möchte ich mich für das exzellente Lektorat der Texte bedanken, das Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger aus Graz umsichtig, geduldig und mit viel Engagement durchgeführt hat.

Allen Beteiligten und auch dem Wochenschau Verlag Frankfurt, namentlich Dr.<sup>in</sup> Tessa Debus und Silke Schneider, möchte ich ganz herzlich für ihre Unterstützung und Geduld bei der Fertigstellung des Bandes danken.

In Erinnerung an Adolf Brock (1932–2023) und Oskar Negt (1934–2024).

### **Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung.**

#### **Die einzelnen Studienhefte aus dem Jahr 2005 im Überblick:**

Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz. Verfasst von Silke Schreiber-Barsch, Anita Jakobson, Henning Salling Olesen, Aija Tuna und Christine Zeuner. Universität Flensburg 2005. <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/21134>, DOI: 10.24405/21134

Historische Kompetenz. Verfasst von Johann Dvorak, Christine Zeuner und Annemarie Franke. Universität Flensburg 2005. <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/21136>, DOI: 10.24405/21136

Gerechtigkeits-Kompetenz. Verfasst von Adolf Brock, Jochen Dressel, Christina Herrmann, Wilfried Wienen und Christine Zeuner. Universität Flensburg 2005. <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/21135>, DOI: 10.24405/21135

Technologische Kompetenz. Verfasst von Adolf Brock, Elke Gruber und Christine Zeuner. Universität Flensburg 2005. <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/21137>, DOI: 10.24405/21137

Ökonomische Kompetenz. Verfasst von Adolf Brock, Robert Haussmann, Gerhard Leithäuser und Christine Zeuner. Universität Flensburg 2005. <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/21138>, DOI: 10.24405/21138

Ökologische Kompetenz. Verfasst von Christine Zeuner, Petra Mundt, Birger Steen Nielsen und Kurt Aagaard Nielsen. Universität Flensburg 2005. <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/21139>, DOI: 10.24405/21139

Socrates-Programm. Projekte zur länderübergreifenden Zusammenarbeit Grundtvig 1 (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1).

*„Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren;  
deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung  
jeder friedfertigen Gesellschaft.“*

Negt 2016a, 10

# 1. Einleitung: Gesellschaftliche Kompetenzen – ein Überblick

Ausgangspunkt der Entwicklung der gesellschaftlichen Kompetenzen waren für Oskar Negt der Umbruch und der beschleunigte gesellschaftliche, soziale, ökonomische und technologische Wandel in den 1980er Jahren, denen sich die Menschen stellen mussten und die häufig als krisenhaft erfahren wurden. Konservative Regierungen in den USA und Großbritannien etablierten eine neoliberale Wirtschaftspolitik, die auch die übrigen westlichen Staaten beeinflusste. In der Bundesrepublik Deutschland war es die konservative Politik der Ära Kohl gewesen, die die Erosion sozialstaatlicher Errungenschaften begünstigte.

Oskar Negt diagnostizierte in alledem krisenhafte gesellschaftspolitische Zustände, die scheinbar unbeeinflussbar ihren Lauf nahmen, „die man vielleicht als Erosionskrise der kulturellen Gegebenheiten bezeichnen kann. Eine Krisensituation, mit der die Menschen auf die gewohnte Weise nicht mehr umgehen können, d. h. auf der Basis dessen, was sie gelernt haben, [...]“ (Negt 1986, 33). Das in den 1980er Jahren zu beobachtende Erstarken des Konservatismus in Politik und Gesellschaft brachte Negt in Verbindung mit Prozessen der Entkollektivierung der Interessen der Arbeitnehmer:innen. Zudem konstatierte er mikroskopische Angriffe auf den Sozialstaat, die er als eine Umwandlung bzw. als einen Verlust von Rechten charakterisierte (Negt 1986, 34). Auf die Subjekte wirkten diese politischen und gesellschaftlichen Veränderungen bedrohlich: Alte Orientierungen verloren ihre Gültigkeit, neue aber fehlten (Negt 1986, 33).

Um die Menschen bei ihrer Orientierungssuche zu unterstützen, entwickelte Negt mit dem Ansatz der gesellschaftlichen Kompetenzen eine inhaltliche Grundlage für die gewerkschaftliche und politische Bildung. Sie sollte Menschen helfen, sich politisch zu orientieren, Standpunkte zu entwickeln, und sollte zu Formen des solidarischen und kollektiven politischen Handelns führen. Ausgangspunkt war die Frage: „Was muß ein Arbeiter, aber nicht nur ein Arbeiter, sondern was muß ein Mensch heute wissen, damit er sich in dieser Welt zurecht-

finden kann, dass seine Abhängigkeiten nicht vergrößert werden, sondern dass seine Autonomie vergrößert wird?“ (Negt 1986, 35).

Das Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen, das Negt 1986 in einer ersten Fassung vorstellte, ist zurückzuführen auf verschiedene Stränge bildungstheoretischer und bildungspolitischer Diskussionen und Diskurse. Zum einen integriert es die humanistischen und emanzipatorischen Positionen einer bildungstheoretisch-kritisch begründeten Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft, die sich die Entfaltung der Person zu Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit zum Ziel setzen, zum anderen nimmt es den Diskurs um die Integration allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung auf, der in der (bundes-)deutschen Bildung und Erwachsenenbildung eine lange Tradition hat.

Negts Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen ist als Vorschlag für eine kritische politische Erwachsenenbildung zu verstehen, um demokratische gesellschaftliche Strukturen grundzulegen, die ihrerseits existenziell sind für gelebte und sich weiter entwickelnde Demokratien. Und es ist als Vorschlag für ein humanistisch begründetes Konzept für Lebenslanges Lernen zu verstehen im Sinne eines bereits in den 1960er Jahren von der UNSECO entwickelten Ansatzes, der auf Persönlichkeitsentwicklung ebenso zielt wie auf die gesellschaftliche und politische Handlungsfähigkeit von Einzelnen und Gesellschaften für den Erhalt von und die Weiterentwicklung Demokratien.

Damit ist Negts Konzept auch eine Antwort auf den ökonomisch begründeten Diskurs um die Begriffe „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“, der in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1970er Jahren kontinuierlich geführt wurde. In der Tradition der politischen Arbeiter:innenbildung wollte Negt mit den gesellschaftlichen Kompetenzen die aktive politische Beteiligungsfähigkeit der Bevölkerung unterstützen. Dies setzt aber Wissen voraus: inhaltsbezogenes *Zusammenhangswissen* über die Gesellschaft und *Handlungswissen* bezogen auf politische Aktionen, damit politisches Handeln Wirksamkeit entfaltet.

## 1.1 Ziel der Aneignung gesellschaftlicher Kompetenzen

Ziel der gesellschaftlichen Kompetenzen ist es, Menschen Wissen über gesellschaftliche Schlüssel- bzw. Kernthemen zu vermitteln, die sie bei der Entwicklung ihrer *Urteilkraft* und *Kritikfähigkeit* unterstützen. So können sie sich in einer unübersichtlicher werdenden Welt beruflich, gesellschaftlich und politisch besser zurechtfinden und für die menschenwürdige Gestaltung der Demokratie einsetzen.

Grundprinzip des Lernens ist für Negt das Erschließen der Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Bedingungen, Entwicklungen und Vorgängen in

all ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit. Voraussetzung hierfür ist das Aneignen von Wissen, das über eigene Erfahrungen hinausgeht, denn:

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

Das heißt, ausgehend von individuellen Erlebnissen – in der Arbeitswelt, im sozialen Umfeld, der Politik – lernen Menschen, sich mit Entwicklungen, Veränderungen, Widersprüchen in der Gesellschaft auseinanderzusetzen, sie zu reflektieren und ihre Bedingungen zu verstehen. Gemeinsam mit anderen kann dann der Austausch über ähnliche und unterschiedliche Erlebnisse als Erfahrungslernen zu neuen Erkenntnissen und politischem Handeln führen.

Seit ihrer ersten Vorstellung im Jahr 1986 wurden Negts gesellschaftliche Kompetenzen intensiv diskutiert und überarbeitet, vor allem in Zusammenhängen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Erhalten blieb hier ihre ursprüngliche Intention, Menschen durch ihre Aneignung darin zu unterstützen, sich in einer demokratischen Gesellschaft politisch zu beteiligen und zu engagieren.

Im Zusammenhang mit der politischen Bildung wird v. a. auf Oskar Negts grundlegendes Werk *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform* (2010) Bezug genommen, in dem er sich theoretisch mit der Entwicklung politischen Bewusstseins auseinandersetzt und Vorschläge zur Entfaltung politischer Urteils- und Kritikfähigkeit als Ausgangspunkt demokratischer (Weiter-)Entwicklungen und Veränderungen machte. Negt suchte in der *Der politische Mensch* Antwort auf die Frage, unter welchen Voraussetzungen Menschen befähigt werden, die Demokratie als Lebensform zu verstehen, zu erhalten und zu verbessern. Lebendig könne „Demokratie nur bleiben, wenn sie durch weitgehende Mitbestimmungsrechte in allen lebenswichtigen Fragen geübt, zur alltäglichen Lebensform und selbstverständlichen Praxis wird“ (Negt 2010, 507). Dies setzt voraus, dass die Menschen die Vorteile einer Demokratie erkennen, ihre politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Zusammenhänge verstehen und sie als Lebensform umsetzen. Dieser Prozess ergebe sich aber „nicht von allein“.

Vielmehr ist es eine immerwährende Aufgabe jeder Generation, die Demokratie zu erhalten, sie einer konstruktiven Kritik zu unterziehen und dort zu verbessern, wo es notwendig ist. „*Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss* – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2012, 13; Hervorhebung im Original).

Für Negt bietet die Demokratie als einziges politisches System die Garantie für ein menschenwürdiges und solidarisches Leben, zugleich sah er sie in ihrer Existenz immer wieder bedroht, bedroht – so widersprüchlich dies auch klingt – durch ihre Offenheit. Eine Demokratie lässt unterschiedlichste politische Meinungen zu. Politische Richtungen von Links bis Rechts werden über Parteien und auch in außerparlamentarischen Bewegungen abgebildet, politisches Handeln erfolgt innerhalb geregelter Strukturen, aber auch im zivilgesellschaftlichen Bereich oder im Lebensumfeld der Menschen. In der Regel ist eine Demokratie so konstruiert, dass sie diese politischen Gegensätze verkraftet und ihnen Raum zur Entfaltung bietet. Gefährdet ist sie, wenn ihre Stabilität durch extremistische Kräfte unter Ausnutzung demokratischer Beteiligungsmöglichkeiten unterlaufen wird.

Versteht man die Demokratie als normativen Rahmen politischer Bildung, wird sie sowohl ihr Inhalt als auch ihre Zielsetzung. Denn erst innerhalb der Freiheiten, die eine Demokratie bietet, können *Partizipation*\* und Teilhabe entfaltet werden.<sup>2</sup> Allerdings gibt es für eine Demokratie keinen Idealzustand. Politische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen sie und können sie bedrohen. Ihre Ausprägungen und die Reichweite der Beteiligung der Bevölkerung sind unterschiedlich und veränderlich.

Langfristige Aufgabe politischer Bildung ist es also, jede Generation mit Prinzipien der Demokratie vertraut zu machen, um die Demokratie generationenübergreifend zu gestalten. In diesem Sinn ist es Aufgabe der politischen Bildung – und in diesem Kontext steht dieses Buch –, die Entwicklung und Entfaltung von Kritik-, Urteils- und Partizipationsfähigkeit der Menschen zu unterstützen.

## 1.2 Funktion gesellschaftlicher Kompetenzen in der politischen Bildung

Viele Krisen, die sich ereignen, stehen im Zusammenhang mit Modernisierungsprozessen, auf die eine Gesellschaft reagiert, die sie aber auch antizipiert. Modernisierung gilt als Motor vielfältiger Veränderungen, die die Menschen teilweise bewusst gestalten, denen sie sich teilweise aber auch hilflos ausgeliefert

---

2 Die mit \* gekennzeichneten Begriffe werden im Glossar (Kapitel 5) erläutert.

fühlen. Kennzeichen der Modernisierung sind sich beschleunigende Prozesse der Industrialisierung, der Technisierung und Digitalisierung, der Ökonomisierung der Lebenswelt. Daraus resultiert die stärkere Vereinzelung (*Individualisierung\**) der Menschen. Resultat ist häufig eine zunehmende Unübersichtlichkeit. Die Lebenswege der Menschen sind nicht mehr eindeutig durch Geburt und gesellschaftliche Herkunft vorherbestimmt. Prinzipiell ergeben sich so Möglichkeiten der Veränderung, des gesellschaftlichen Auf- oder Abstiegs, der Loslösung von Herkunftsfamilien und Traditionen. Dieser prinzipiellen *Offenheit* kann aber auch tiefgreifende *Verunsicherung* gegenüberstehen, mit der sich die Menschen auseinandersetzen müssen.

Negt bezeichnete diesen Zustand als einen „Orientierungsnotstand“ (Negt 2016, 10), der verhindere, dass ein Mensch über das Gegenteil, die „Orientierungssicherheit“ (Negt 2016, 17), verfügt. Orientierungssicherheit aber ist grundlegend für die Existenz des Menschen. Sie schließt Fragen der Herkunft und Identitätsentwicklung mit ein. Sie bezeichnet die Fähigkeit der Menschen, veränderte und neue (Lebens-)Erfahrungen in ihre bisherigen zu integrieren, indem sie ihr Denken, ihre Standpunkte und Orientierungen ergänzen oder bereichern. Wenn ein solcher Prozess aus den unterschiedlichsten Gründen nicht gelingt, wenn sich zu viele Widersprüche auftun und wenn Menschen ihre bisherigen Ziele, Orientierungen und daraus abgeleitete Lebensentwürfe in Frage gestellt sehen, wird es problematisch. Die Stabilität wird instabil und ihr Verlust als existenzbedrohend erfahren.

Negt ging davon aus, dass selbst solch bedrohlich erscheinende Entwicklungen von Menschen durch Denkprozesse bewältigt werden können und in konkretes Handeln münden. Dabei gehe es nicht nur um individuelles, sondern auch um kollektives Handeln. Dies setzt aber zweierlei voraus: *Erstens*, dass Menschen in der Lage sind – oder in die Lage versetzt werden –, Veränderungen reflexiv zu durchdringen, um sie zu verstehen und in ihrer Komplexität zu beurteilen; dazu benötigen sie unter Umständen Unterstützung. *Zweitens* sollten Menschen fähig sein, Schlüsse zu ziehen, auf deren Grundlage sie Alternativen formulieren und handelnd umsetzen können. Ein solches Denken enthält immer ein utopisches Moment, wobei für Negt Utopien

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

Seine Überlegungen führte Negt auf den Philosophen Immanuel Kant (1724–1804) und dessen Gedanken zur Aufklärung zurück. Im Mittelpunkt von Kants Schrift „Was ist Aufklärung“ (1784) steht sein Anspruch „Sapere aude“, d. h.: „Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant 1784/1974, 9). Menschen sollten das Denken also nicht anderen überlassen. Vielmehr sind Aufklärung und Selbstaufklärung das Ziel des Menschen, um Urteilsfähigkeit und Orientierung zu entwickeln. Diese wiederum führen zu Mündigkeit im Denken und zur Emanzipation.

Negt betonte in dieser Tradition: „Was ich unter gesellschaftlicher Orientierung verstehe, hat als wesentliche Kraftquelle diesen Emanzipationsanspruch der Menschen an ein Gemeinwesen, das menschenwürdig ist“ (Negt 2016, 32). Er betonte damit, dass Aufklärung, Orientierung und Emanzipation als Lernprozesse erst im Rahmen eines spezifischen Weltverständnisses wirksam werden können (Negt 2016, 33). Unabdingbar dafür ist die Existenz einer Demokratie. Sie garantiert grundlegende politische Freiheiten, die es ermöglichen, die aus Aufklärungsprozessen resultierende Kritik- und Urteilsfähigkeit zu nutzen, um Veränderungen anzuregen und durchzusetzen. Andere Staatsformen erlauben dies kaum, da sie ihre Macht- und Herrschaftskonstrukte stabil halten wollen. Nur Demokratien, verstanden als Herrschaft des Volkes und als Lebensform, sind offen für Veränderungen – selbst wenn damit zeitweise bestimmte stabile Verhältnisse in Frage gestellt oder aufgelöst werden, bis neue Strukturen entstanden sind.

In diesem Zusammenhang sind die in diesem Band vorgestellten gesellschaftlichen Kompetenzen zu verstehen. Sie dienen der Aneignung gesellschaftlicher Schlüsselthemen im Sinne von Negts „Orientierungswissen“, das dabei hilft, bestimmte, „gerechtfertigte Zwecke und Ziele“ zu verfolgen (Negt 2016, 26). Damit ist gemeint, dass die Aneignung von Wissen im Rahmen der gesellschaftlichen Kompetenzen nicht nur um ihrer selbst geschehen soll. Wichtig ist vielmehr, dass die Wissensaneignung dazu beiträgt, gesellschaftliche Grundbedingungen und Zusammenhänge, die für die Weiterexistenz unserer Gesellschaft, aber auch für die der Weltgemeinschaft entscheidend sind, besser zu verstehen.

Die Aneignung gesellschaftlicher Kompetenzen hat zusammengefasst zum Ziel:

- Die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen wir leben, zu erkennen und zu erklären.
- Verständnis für Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Ereignissen und Entwicklungen auszubilden.

- Befähigt zu werden, diese Verhältnisse auf Grundlage eines erweiterten Urteilsvermögens zu bewerten und, wenn notwendig, zu kritisieren.
- Alternativkonzepte zur Umgestaltung von Gesellschaften zu entwickeln mit dem Ziel der weiteren Demokratisierung der Gesellschaft – eine Fähigkeit, die im Sinne Negts als „Utopiefähigkeit“ bezeichnet wird.

Diese Zielsetzungen beruhen auf dem Grundgedanken, Menschen Wege und Möglichkeiten zu Mündigkeit und Emanzipation zu eröffnen.

### 1.3 Ursprung und Entwicklung der gesellschaftlichen Kompetenzen

Die gesellschaftlichen Kompetenzen sind eine Weiterentwicklung des Konzepts „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, das Oskar Negt Anfang der 1960er Jahre mit Wissenschaftler:innen, Erwachsenenbildner:innen, Arbeiterbildner:innen, Gewerkschafter:innen und Betriebsrät:innen diskutierte. Es galt zunächst als ein methodisches Prinzip für die emanzipatorische Arbeiter:innenbildung, wozu didaktische Ansätze in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit entwickelt und praktiziert wurden (Brock 2014).

Lernen wird hierin nicht primär als Aneignung von Wissen verstanden, sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation. Lernen als sozialer Prozess beruht auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung. Lernende sind nicht Objekt und Ziel von Belehrungsprozessen, sondern Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, indem sie ihre Lerninteressen definieren und begründen, sich das notwendige Wissen aneignen, dieses reflektieren und in der Praxis anwenden.

Negt entwickelte seine Gedanken zu den gesellschaftlichen Kompetenzen über mehrere Jahre hinweg. 1986 ging es ihm zunächst um eine „Kompetenzverfügung“ der Menschen (Negt 1986, 35). 1990 bezeichnete er sie als „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“ in Abgrenzung zu dem Aspekt der instrumentellen Verengung, unter dem die Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung und beruflichen Weiterbildung diskutiert wurden (Negt 1990).<sup>3</sup>

Die gesellschaftlichen Kompetenzen betreffen die eigene Person (Identitätskompetenz) in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlich geprägten Kultur

---

3 Zur Vertiefung dieser Aspekte werden die gesellschaftlichen Kompetenzen in Kapitel 2 in die Diskussionen um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzentwicklung eingeordnet. Zudem wird genauer erläutert, in welchem Zusammenhang sie im Rahmen der politischen Bildung zu verorten sind.

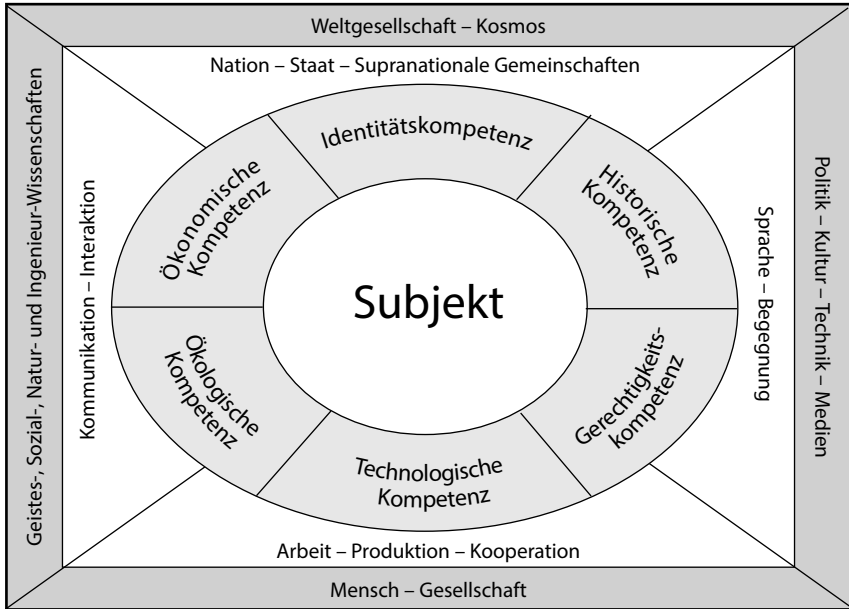
und Tradition (historische Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz), zu technologischen und ökonomischen Entwicklungen (technologische und ökonomische Kompetenz) und zu ihrer Umwelt (ökologische Kompetenz). Somit sind die sechs Kompetenzen eigentlich nicht voneinander zu trennen, da sie jeweils Teile eines Ganzen ausmachen, nämlich unsere Lebenswelt und unsere Umwelt im weitesten Sinne. Negt verstand sie als „sachgebundene Wissenszusammenhänge, ohne die sich Menschen heute nur noch schwer zurechtfinden und orientieren können“ (Negt 2010, 217–218). Die Stiftung sachbezogener Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen ist dabei aus seiner Sicht wesentlich:

*„Allgemeine Regeln für das Herstellen von ‚Zusammenhang‘ gibt es nicht. Da der Zusammenhang in dem von mir verstandenen Sinne nicht mittels einer formalen Kombinationstechnik von Einzelmerkmalen und Faktoren produziert werden kann, 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 zur 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 Zusammenhänge vollständig verloren, sind alle übrigen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen unvermeidlich auf instrumentelle Abstraktionen reduziert, also in Herrschaftszwecken bereits integriert und aufbewahrt.“* (Negt 2010, 218; Hervorhebung im Original)

„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, 661; Hervorhebung im Original).

### 1.3.1 Der Zusammenhang der einzelnen Kompetenzen

Die verschiedenen Kompetenzen in einem Zusammenhang zu sehen, ist möglicherweise nicht so einfach. Das nachfolgende Schaubild soll die Zusammenhänge zunächst bildlich darstellen, bevor sie im Einzelnen erläutert werden:



**Abbildung 1: Gesellschaftliche Kompetenzen im Kontext von Subjekt und Umwelt (eigene Darstellung)**

Grundlegend im Kanon der gesellschaftlichen Kompetenzen ist die Identitätskompetenz. Ausgangspunkt der Überlegungen ist der Mensch: Im Mittelpunkt steht zunächst die Frage nach der Entwicklung seiner Identität und den Faktoren, die sie beeinflussen. Identitätsentwicklung geschieht in einem Zusammenspiel innerer und äußerer Einflüsse und in Wechselwirkung mit ihnen. Dabei spielen biologische, physische und psychische Aspekte ebenso eine Rolle wie soziale, gesellschaftliche, ökonomische und politische Faktoren. Menschen entwickeln nicht nur eine individuelle Identität, sondern durch ihre soziale Verwobenheit auch kollektive (Teil-)Identitäten (bezogen auf Familie, soziales Umfeld, Arbeit/Beruf, Freizeit, Gesellschaft, Staat, Nation, Weltgemeinschaft), die jeweils Wechselwirkungen eingehen. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Gestaltungsmöglichkeit von Identität durch den oder die Einzelne:n. Dabei zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen passivem Erdulden von Veränderungen und aktiver Gestaltung (sowohl auf der Ebene der individuellen Identitätsfindung als auch der kollektiven) und es ist zu fragen, wo und wie aktive Gestaltung der umgebenden Welt möglich ist. Wichtige Elemente der Identitätsbildung wie der Beruf, die Arbeit, das soziale und gesellschaftliche Zusammenleben und dessen Organisation über Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Recht und Kultur werden in ihrem Verhältnis zum und

in ihrer Bedeutung für die Subjekte diskutiert. Diese Bereiche, einschließlich Fragen der Begegnung, der Interaktion und Kommunikation, prägen die gesellschaftlichen Kompetenzen und sind Bedingungen ihrer Aneignung. In ihrer Gesamtheit bilden sie Dimensionen, die das Leben von Menschen formen und beeinflussen.

Die im Kreis um das Subjekt angeordneten Kompetenzen (siehe Abb. 1) greifen jeweils gesellschaftliche Teilbereiche heraus, die in ihrer Konkretheit unterschiedlich sind. Bei der ökonomischen, technologischen und ökologischen Kompetenz wird das Augenmerk auf konkrete Zustände und Entwicklungen gerichtet, deren Auswirkungen die Menschen unmittelbar erfahren:

Die ökonomische Kompetenz setzt sich am Beispiel der Entwicklung des Kapitalismus – der vorherrschenden Wirtschaftsform – mit globalen wirtschaftlichen Entwicklungen auseinander und fragt, auf welche Weise die Menschen in dieses System eingebunden sind. Es werden Phänomene gesellschaftlicher Ungleichheit erklärt und es wird diskutiert, welchen Einfluss Entwicklungen wie die Globalisierung auf die Verteilung von Ressourcen in der Weltgesellschaft haben. Damit können auch Zusammenhänge hergestellt werden zwischen individuellen Bedürfnissen/Interessen und der Ökonomie insgesamt.

Die technologische Kompetenz betrachtet vor dem Hintergrund der Digitalisierung technologische Entwicklungen hinsichtlich ihres Einflusses auf gesellschaftliche Entwicklungen. Es wird abgewogen zwischen Nutzen und Gefahren technologischer Neuerungen und möglichen Konsequenzen ihrer Anwendung für die Menschen. Darüber hinaus werden Fragen des verantwortungsvollen und zukunftsweisenden Umgangs mit Technologien diskutiert, auch um zu klären, in welcher Wechselwirkung Technologie, Ökonomie und Ökologie stehen. Es geht also weniger um die individuelle Anwendung technologischer Entwicklungen im Sinne von Fertigkeiten, als vielmehr um die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Folgen technologischer Entwicklungen – positive wie negative – abschätzen zu können. Technologie wird als ein „gesellschaftliches Projekt“ verstanden.

Nicht erst seit die Vereinten Nationen von 2005 bis 2014 die „Dekade der Nachhaltigkeit“ ausriefen, 2015 die Agenda 2030 beschlossen wurde und der langfristige Klimawandel mit all seinen Gefahren für Mensch, Flora und Fauna immer offensichtlicher wird, sind Fragen der ökologischen Entwicklung relevant. Der Planet Erde als fragiles Ökosystem ist bedroht – durch ökonomisches Wachstum, durch nicht-nachhaltige technologische Entwicklungen, durch menschliches Verhalten. Es geht bei der ökologischen Kompetenz zum einen darum, diese Zusammenhänge zu erkennen und zu überlegen, wo auf individueller und gesellschaftlicher Ebene Verhaltensänderungen möglich sind. Zum anderen geht es auch um eine Reflexion des Umgangs mit sich selbst im Sinne der Selbstsorge.

Die historische Kompetenz und die Gerechtigkeitskompetenz beschäftigen sich demgegenüber weniger mit materiellen Dingen als mit immateriellen Fragen: Die historische Kompetenz fragt zum einen nach der Relevanz von Geschichte für die eigene Identität. Zum anderen wird die Geschichte der demokratischen Entwicklung von Gesellschaften diskutiert. Im Mittelpunkt stehen historische Begründungen für die Organisation eines demokratischen Gemeinwesens. Eine kritische Analyse des Status quo einer Demokratie soll dabei helfen, notwendige Konsequenzen für das eigene und das gesellschaftliche Handeln abzuleiten, um die Demokratie auch in Zukunft stabil zu halten.

Die Gerechtigkeitskompetenz setzt sich mit Fragen von Recht und Unrecht, von gerechter Verteilung von Gütern und mit ethischen, moralischen und politischen Begründungen auseinander. Auch diese Fragen sind eng an das Individuum und die Gesellschaft gekoppelt, setzen die Menschen doch letztlich Normen für gesellschaftliche Gerechtigkeit und definieren, was sie jeweils unter Gerechtigkeit verstehen. Wichtig ist die Entwicklung der Urteilsfähigkeit in Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen von Recht und Unrecht. Viele Fragen, die in Bezug auf die technologische, ökonomische und ökologische Kompetenz gestellt werden, können mithilfe der Gerechtigkeitskompetenz vertieft analysiert und diskutiert werden.

### 1.3.2 Zeitgenössische Kritik

Für seine Festlegung dieser spezifischen Kompetenzen ist Negt häufig kritisiert worden. Er nahm dazu 2010 in seinem Buch „Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform“ folgendermaßen Stellung:

*„Mitte der 1980er Jahre legte ich in einer Vorlesung der ‚Akademie der Arbeit‘ in Frankfurt am Main eine Art Kompetenzkatalog vor, in dem ich sechs Schlüsselqualifikationen bestimmte, die mir für das gegenwärtige Selbst- und Weltverständnis von Bedeutung erschienen: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz, historische Kompetenz. Bei vielen, eher traditionell orientierten Bildungsarbeitern traf das zunächst auf irritiertes Interesse. Warum gerade sechs Kompetenzen? Warum gerade diese? Mir wurden fortlaufend Ergänzungsvorschläge geschickt: Warum nicht ästhetische Kompetenz? Gestaltungskompetenz? Methodenkompetenz? [...]*

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

*Es ist ausdrücklich zu betonen, dass es sich bei den von mir formulierten Kompetenzen nicht um eine willkürliche Auswahl handelt, sondern um eine spezifische objekt- und gegenstandsbezogene Ausdifferenzierung, dass der praktische Wahrheitsgehalt jedoch überwiegend in der Stiftung von Zusammenhang besteht.“ (Negt 2010, 222)*

Diese Überlegungen, die Negt mit der Grundtvig-Projektgruppe schon vorab intensiv diskutiert hatte, dienten als Leitlinien für die curriculare Umsetzung der Kompetenzen. Geleitet wurde die curriculare Konzeption des hier vorliegenden Bandes von dem Grundsatz, den Lernenden einerseits zu ermöglichen, sich Orientierungswissen zu den einzelnen Kompetenzen anzueignen. Andererseits wurde im Sinne Negts ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Kompetenzen hergestellt, damit Lernende politische Urteilskraft entwickeln, die sie zu einem „politischen Subjekt“ macht (Negt 2010, 32). Denn, so sagt Negt:

*„Ich konstruiere hier nicht die Utopie eines politischen Menschen, sondern versuche, die Bauelemente der politischen Identitätsbildung zu bestimmen. Der Gebrochenheit der politischen Sphäre, in der Menschen handeln, bin ich mir sehr wohl bewusst.“ (Negt 2010, 32; kursiv im Original)*

## 1.4 Didaktische Grundlagen und Aufbau des Bandes

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

- Erfahrungen aus der Arbeiter:innenbildung: Negts „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ und damit verbunden ein auf dem Erfahrungsansatz beruhender Zugang zu Wissen.
- Der kritisch-konstruktive didaktische Ansatz nach dem deutschen Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1927–2016).
- Das Konzept „Pädagogik der Unterdrückten“ (1971), das der brasilianische Pädagoge Paulo Freire (1921–1997) im Rahmen der „Theologie der Befreiung“ entwickelte. Es war Grundlage für die politische Bildungsarbeit und Alphabetisierung mit unterdrückten Bevölkerungsgruppen, v. a. mit Landarbeiter:innen in Brasilien in den 1960er Jahren, und wird bis heute in verschiedenen Kontexten emanzipatorischer politischer Bildung eingesetzt.

Die wesentlichen Aussagen und Elemente dieser didaktischen Konzepte werden im Folgenden kurz vorgestellt.

### 1.4.1 Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen (Oskar Negt)

Das Konzept „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ wurde in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit und die Arbeiter:innenbildung entwickelt und von Oskar Negt in der gleichnamigen Schrift entfaltet (Brock 2014). Im Mittelpunkt steht der Begriff der *Erfahrung* der Lernenden, an der sich die Auswahl von Konflikten/Beispielen zu orientieren habe:

*„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, 97)*

Diese Überlegungen beinhalten eine pädagogische Theorie, deren Ziel es ist, reflektierende und ästhetische Urteilskraft auszubilden, d. h., Menschen dazu zu befähigen, aus dem Besonderen das Allgemeine zu erklären.

„Soziologische Phantasie“, verstanden als eine soziologische Denkweise, unterstützt die Lernenden darin, strukturelle Zusammenhänge zwischen der individuellen Lebensgeschichte, ihren unmittelbaren Interessen und Wünschen, Perspektiven und Hoffnungen zu erkennen. Daran können Überlegungen anschließen, auf welche Weise diese Erkenntnisse genutzt werden können, um gesellschaftspolitisch zu handeln. Negt bezog sich bei der Definition „soziologischer Phantasie“ auf den amerikanischen Soziologen Charles Wright Mills (1916–1962). Mills zufolge ist die soziologische Denkweise

*„die Fähigkeit, von einer Sicht zur anderen überzugehen, von der politischen zur psychologischen, von der Untersuchung einer einzelnen Familie zur Einschätzung staatlicher Haushaltspläne, vom theologischen Seminar zu militärischen Einrichtungen, von Betrachtungen über die Ölindustrie zu Untersuchungen der zeitgenössischen Lyrik. Es ist die Fähigkeit, von völlig unpersönlichen und fernliegenden Veränderungen zu den intimsten Zügen des menschlichen Wesens gehen zu können – und die Beziehungen zwischen beiden zu sehen. Dahinter liegt stets der Drang, die gesellschaftliche und geschichtliche Bedeutung des einzelnen und derjenigen Gesellschaft und Geschichtsperiode zu erkennen, der er seine Einzigkeit und sein Wesen verdankt.“ (Mills 1963, 15)*

### 1.4.2 Didaktische Analyse (Wolfgang Klafki)

Um die didaktische Grundüberlegung des Exemplarischen methodisch umzusetzen, wurde der inhaltlichen Ausgestaltung der sechs Kompetenzen das Prinzip der „didaktischen Analyse“ nach Wolfgang Klafki zugrunde gelegt. Er hatte bereits in den 1960er Jahren in Bezug auf die Stoffvermittlung in der Schule Überlegungen angestellt, auf welche Weise im Sinne des exemplarischen Prinzips Inhalte für bestimmte Themenbereiche ausgewählt werden könnten. Klafki stellte für die Auswahl von Beispielen folgende Kriterien auf (Klafki 1996, 270–284):

- Gegenwartsbedeutung: In welchem Zusammenhang steht das Thema mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden?
- Zukunftsbedeutung: Hat das Thema Relevanz für die Zukunft der Menschen/der Gesellschaft?
- 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?
- Exemplarische Bedeutung: Welcher allgemeine Sachverhalt, welches allgemeine Problem kann durch das Thema erschlossen werden? D.h., sind die gewonnenen Erkenntnisse auf andere Sachverhalte übertragbar?
- Zugänglichkeit: Welche Probleme können bei der Beschäftigung mit dem Thema auftauchen? Wie könnte das Thema für die Lernenden interessant, „begreifbar“ aufbereitet werden?

Diese Kriterien leiteten die Projektgruppe bei der Auswahl der Beispiele zur Darstellung/Erläuterung der Kompetenzen. Einschränkend ist zu sagen, dass die Auswahl interessegeleitet war. So wurde immer überlegt, auf welche Weise wesentliche Aspekte einer Kompetenz vermittelt werden könnten. Gleichzeitig sollten sich die grundsätzlichen Überlegungen Negts zu den sechs Kompetenzen in den Beispielen spiegeln.

Die Beispiele wurden also im Sinne Klafkis nach persönlicher und gesellschaftlicher Relevanz ausgewählt. Sie haben eine Zukunftsbedeutung, berühren größere gesellschaftliche Zusammenhänge und liegen gleichzeitig im Erfahrungsbereich der Lernenden. Dies gilt für die Beispiele als Ganzes, in ihrer exemplarischen Ausformulierung müssen sie sicherlich immer wieder überprüft, in ihrer Aktualität angepasst oder auch ergänzt werden.

### 1.4.3 Pädagogik der Unterdrückten (Paulo Freire)

Um dem Anspruch gerecht zu werden, jenen, die sich mit den Kompetenzen beschäftigen, nicht nur abstraktes Wissen zu vermitteln, sondern ihre aktiven, gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten vorzubereiten und zu unterstützen, wurden die Studienhefte in Anlehnung an die methodischen Prinzipien nach Paulo Freire, d. h. nach dessen didaktisch-methodischem Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ aufgebaut. Diese drei Schritte nach Freire sollen es ermöglichen, zunächst ein Problem

1. zu sehen bzw. zu erkennen. Das heißt, ein Sachverhalt/ein Problem/ein Thema wird in verschiedenen Facetten beschrieben, ohne es zu bewerten.
2. Das gleiche Thema wird so diskutiert und erarbeitet, dass die Lernenden „kritisches Bewusstsein“ entwickeln. Lernende erkennen dann Zusammenhänge ebenso wie Widersprüche. Probleme können in der Regel nicht eindimensional erklärt werden, sondern haben viele Facetten. Diese werden beispielhaft möglichst umfassend erklärt mit dem Ziel, ein Thema/ein Problem besser zu verstehen, um auf Grundlage eines erweiterten Verständnisses einen begründeten Standpunkt zu entwickeln, der in Urteils- und Kritikfähigkeit mündet.
3. Das vertiefte Verständnis über einen Problemkomplex/ein Thema kann zu konkretem, politischem Handeln führen.

Erst wenn ein Problem verstanden wurde, kann man überlegen, auf welche Weise Veränderungen möglich werden und welche Maßnahmen und Handlungsansätze sinnvoll sind. Dies kann individuelles Handeln erfordern, aber auch kollektives Handeln z. B. auf politischer Ebene in Parteien, auf gesellschaftlicher Ebene in Bürgerinitiativen, Vereinen, Nicht-Regierungs-Organisationen usw.

## 1.5 Verwendung und Aufbau des Bandes

Bildung soll den Menschen Wege zu Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation eröffnen. Die in diesem Band vorgestellten gesellschaftlichen Kompetenzen ermöglichen entsprechende Lernprozesse. Dabei geht es nicht darum, einen genauen Wissenskanon festzulegen. Vielmehr werden die Lernenden dabei unterstützt, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik in ihren Zusammenhängen und gegenseitigen Abhängigkeiten erkennen. Dadurch sollen sie als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Orientierung erhalten und Gestaltungskraft erwerben.

Diese Zielsetzung steht im Zusammenhang mit einer kritischen politischen Bildung, sie wird in Kapitel 2 genauer dargestellt. Neben theoretischen Aspekten und Begründungen der gesellschaftlichen Kompetenzen im Kontext politischer Bildung wird unter anderem die Frage diskutiert, warum das von Negt vor mittlerweile 60 Jahren entwickelte Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen auch heute für eine kritische politische Bildung noch von großer Bedeutung ist.

Kapitel 3 umfasst die sechs Unterkapitel (3.1–3.6) zu den einzelnen Kompetenzen, deren Aufbau einem strengen didaktischen Konzept folgt:

- Einführung – Auf die Klärung der zentralen Begrifflichkeiten wie „Identität“, „Geschichte“, „Technologie“ etc. folgt Oskar Negts Definition der jeweiligen gesellschaftlichen Kompetenz.
- Sehen – Anhand von Beispielen werden verschiedene inhaltliche Dimensionen der jeweiligen Kompetenz aufgezeigt; Fragenblöcke sollen bei der Reflexion der Inhalte unterstützen.
- Urteilen – Um die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins zu fördern, werden weitere Beispiele angeführt, erläutert, teilweise durch Arbeitsmaterialien und angeschlossene Fragen ergänzt.

Für die Auswahl der Beispiele war uns zum einen wichtig, dass sie möglichst zeitunabhängig bzw. zeitübergreifend und damit in gewisser Weise zeitlos sind. Mit ihrer Hilfe sollen grundsätzliche Aspekte einer Kompetenz herausgearbeitet werden. Zum anderen wurden die Beispiele so ausgewählt, dass sie die Erfahrungen möglichst vieler Menschen spiegeln, sich aber auch durch eine gewisse historische Kontinuität auszeichnen. Unsere Annahme ist, dass sie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse zwar veränderbar sind, aber dennoch dauerhaft grundlegende Bedürfnisse der Menschen stillen und damit bedeutsam bleiben.

Kapitel 4 setzt sich mit dem Thema „Politisches und gesellschaftliches Handeln“ auseinander. Einleitend werden Fragen des politischen Handelns in einer allgemeinen Form thematisiert, um sie dann bezogen auf die einzelnen Kompetenzen genauer zu diskutieren. Im letzten Abschnitt des Kapitels wird am Beispiel Arbeit und Arbeitswelt gezeigt, auf welche Weise dieses Thema die sechs gesellschaftlichen Kompetenzen berührt. Damit wird exemplarisch der von Negt angemahnte Zusammenhang zwischen den Kompetenzen hergestellt.

Kapitel 5 beinhaltet ein „Glossar“, in dem Begriffe erklärt werden, die in den Kapiteln zu den Kompetenzen mit \* gekennzeichnet wurden.

Kapitel 6 ist als Serviceteil angelegt. Kapitel 6.1 gibt methodische Hinweise und Anregungen zum Umgang mit den Texten, zum Recherchieren von Infor-

mationen und zur Einordnung und Beurteilung von Informationen. Kapitel 6.2 wendet sich an Lehrende, die den Band in der politischen Bildung einsetzen und in Bildungsveranstaltungen konkret verwenden wollen. Kapitel 6.3. stellt lerntheoretische Überlegungen an und Kapitel 6.4. widmet sich der Bedeutung der dargestellten Lerntheorien für das Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen.

In Kapitel 7 werden relevante Internetadressen angeführt, mit Hilfe derer die angesprochenen Themen vertieft werden können.

## 2. Gesellschaftliche Kompetenzen im Kontext der Debatten über Schlüsselqualifikationen und politische Bildung

In der Einleitung wurden Oskar Negts gesellschaftliche Kompetenzen als ein Konzept der politischen Bildung kurz vorgestellt und ihr Entstehungszusammenhang und ihre Genese skizziert. Ziel des folgenden Kapitels ist es, genauer auf den Zusammenhang zwischen Schlüsselqualifikationen und Negts gesellschaftliche Kompetenzen einzugehen.

Schlüsselqualifikationen wurden seit den 1970er Jahren im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung diskutiert und waren einer der Ausgangspunkte für Oskar Negts Entwicklung der gesellschaftlichen Kompetenzen. Er bezeichnete Letztere als Gegenentwurf zu den Schlüsselqualifikations- und Kompetenzkonzeptionen seiner Zeit, die vor allem auf die berufliche Qualifikationsentwicklung der Beschäftigten zielten.

Kapitel 2.1 zeigt auf, dass berufsbezogene Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen den Berufstätigen helfen wollen, sich kontinuierlich an Veränderungs- und Transformationsprozesse der Arbeitswelt anzupassen und damit ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten.

In Kapitel 2.2 werden die gesellschaftlichen Kompetenzen, die Negt explizit als notwendiges Grundlagenwissen für die Entfaltung politischer Menschen (so der Titel seines Buches aus dem Jahr 2010) ansah, in Bezug auf die Kritische Theorie und die kritische Bildungswissenschaft erklärt und im Diskurszusammenhang der politischen Erwachsenenbildung verortet.

In Kapitel 2.3 wird diskutiert, welche Bedeutung die gesellschaftlichen Kompetenzen für die zukünftige demokratische Entwicklung haben können.

### 2.1 Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen: zwei Seiten einer Medaille?

Im Zentrum jener Debatten, die in den 1970er Jahren in der beruflichen Bildung und dann in den 1990er Jahren verstärkt in der betrieblichen Weiterbildung geführt wurden, standen die Begriffe „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“ (Vonken 2005). Im Kern ging es um die Frage, wie Menschen angesichts der Modernisierungsschübe und angesichts des raschen technologischen Wandels mit dem

sich stetig entwickelnden Wissen Schritt halten und dieses für ihre Berufstätigkeit nutzen können. Hintergrund der Debatten waren bildungsökonomische Interessen, die primär auf den Erhalt und die Steigerung wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit und zugleich individueller Beschäftigungsfähigkeit zielten. Gedacht wurden die Ansätze aus der Perspektive des ökonomischen Systems, weniger aus der Sicht der Individuen, die diese Anpassungsleistungen erbringen würden müssen.

Bildungstheoretisch begründet wurden Kompetenzen seit Mitte der 1990er Jahre auch in der Erwachsenenbildung diskutiert. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Kompetenzen wurde gefragt, inwieweit sie, im Sinne traditioneller bildungstheoretischer Überlegungen, zur Entwicklung der Identität und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit des/der Einzelnen beitragen können. Damit wurden Kompetenzen, die für eine berufliche Tätigkeit notwendig sind, Kompetenzen, die die personale Entwicklung fördern, gleichgesetzt. In einer weiteren Entwicklung wurden bildungstheoretische, auf anthropologisch-humanistische Prinzipien beruhende Kompetenzen, wie sie von Teilen der Erwachsenenbildung vertreten wurden, in ein emanzipatorisches Konzept umformuliert, das sich theoretisch an der kritischen Bildungswissenschaft orientierte. Grundgedanke war, die personale Entwicklung der Menschen zu Mündigkeit und Emanzipation zu ermöglichen, um individuelle und vor allem gesellschaftliche Veränderungs- und Gestaltungspotenziale zu befördern.

### **2.1.1 Genese der Debatte über „Schlüsselqualifikationen“**

Im Kontext von Modernisierung, technologischem Wandel und der sich abzeichnenden Veränderung von Berufsbildern wurden mit Beginn der 1970er Jahre in der Berufsbildung transferierbare Qualifikationen diskutiert. Ausgangspunkt war die Überlegung, dass einige Wissensbereiche schneller veralten als andere. Menschen sollten sich nicht (nur) konkretes Wissen aneignen, sondern Schlüsselqualifikationen, die es ihnen ermöglichen, bereits erworbenes Wissen in neuen Zusammenhängen anzuwenden, neues Wissen zu generieren und dieses in ihre beruflichen Tätigkeiten zu integrieren (Zeuner 2009).

#### **Begründungszusammenhänge**

Die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen wurde theoretisch wie pragmatisch begründet. Qualifikationstheoretische Begründungen bezogen sich auf schulische Lehrpläne, denen vorgeworfen wurde, dass sie sich zu wenig an den Inhalten und an der „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (Kaiser 1992, 12) orientierten. Die Lösung dieses Problems schien in der Definition übertragbarer Qualifikationen zu liegen, die sich nicht an festgeschrie-

benen Inhalten ausrichteten, sondern an Situationen, die es zu bewältigen gelte. Allerdings wurde bald deutlich, dass die Definition von Situationen mindestens ebenso schwierig war wie die von Inhalten.

1974 entwickelte der Volkswirt Dieter Mertens (1931–1989) für die berufliche Bildung ein Konzept zu Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974 u. 1988). Lerntheoretisch einem kognitivistischen Ansatz verpflichtet, stand bei ihm die Frage im Vordergrund, welche Fähigkeiten und Kenntnisse ein Mensch braucht, um gesellschaftlich handlungsfähig zu werden. Dies schloss lebens- und arbeitsweltliche Bereiche mit ein. Voraussetzung für eine berufliche Handlungsfähigkeit war in seinen Augen, dass Menschen ihre Handlungen auf Grundlage entsprechender Denkleistungen (Kognition) durchführen. Berufliches Handeln beruhe auf Problemlösungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Reflexivität. Allgemeine Einsichten, Gesetzes- und Regelwissen müssten in Beziehung zum angestrebten Handlungszweck und in ein Verhältnis zu gegebenen Handlungsumständen gesetzt werden (Kaiser 1992, 20).

Als Schlüsselqualifikationen bezeichnete Mertens „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, [...]“ (Mertens 1974, 39). Ihr übergreifendes Ziel sei es vielmehr, dass Menschen Zusammenhänge erkennen und dadurch Veränderungen bewusst handelnd bewältigen können. Mertens benannte hierfür vier Typen von Schlüsselqualifikationen:

- *Basisqualifikationen*: grundlegende Denkopoperationen für die kognitive Bewältigung unterschiedlichster Situationen und Anforderungen. Dazu gehören logisches, analytisches, kritisches, strukturierendes, dispositives, kooperatives Denken usw. (Mertens 1974, 40).
- *Horizontalqualifikationen*: kognitive Fähigkeiten der Menschen, mithilfe derer sie Informationen gewinnen, verstehen und verarbeiten. Auf diese Weise gewinnen sie Einsicht in die spezifischen Eigenarten der jeweiligen Informationen (Mertens 1974, 41).
- *Breitenelemente*: übergreifendes Wissen, das sowohl berufs- bzw. tätigkeitsbezogen sein kann (z. B. Arbeitsschutz, Messtechnik, Anlagenwartung) als auch fundamentale Kulturtechniken beinhaltet (z. B. Lesen, Schreiben, Grundrechenarten usw.) (Mertens 1974, 42).
- *Vintage-Faktoren* (Vintage = Weinlese, Weinjahrgang): Kenntnisse, die intergenerationell vermittelt werden, da sie auf neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen (z. B. Mengenlehre, Kenntnisse zum Verfassungsrecht, zur jüngeren Geschichte und Literatur, zur Anwendung von Computern und digitaler Technik) (Mertens 1974, 42).

## Verwendungszusammenhänge

Versuche, die Schlüsselqualifikationen in konkrete Lernkonzeptionen zu transferieren, begannen in den 1980er Jahren, als deutlich wurde, dass die Flexibilität der Arbeitskräfte, wie von Mertens prognostiziert, im Arbeitsalltag immer wichtiger wurde. Dies hing mit den rasanten Veränderungen des Arbeitsmarktes in den 1970er Jahren infolge technologischer Entwicklungen zusammen. Traditionelle Berufe fielen weg und neue entstanden, insbesondere im Zusammenhang mit der beginnenden Digitalisierung der Arbeitswelt. Die Folge war ein Anstieg der Erwerbslosigkeit, zunächst vor allem im produzierenden Gewerbe. Die Idee der sog. „Normalerwerbsbiographie“ war damit endgültig einem Erosionsprozess unterworfen, einem Prozess, der sich bis heute fortsetzt (Umbach u. a. 2020).

## Kritik an der Konzeption der Schlüsselqualifikationen

Auch Kritik an der Konzeption der Schlüsselqualifikationen nach Dieter Mertens blieb nicht aus. Die Hauptkritikpunkte bezogen sich auf die Dehnbarkeit und Unschärfe des Begriffs „Schlüsselqualifikation“, auf die Beliebigkeit der Inhalte, die den Schlüsselqualifikationen jeweils zugeordnet werden können, und auf die Schwierigkeit, künftige Qualifikationsbedarfe genau vorherzusagen und damit inhaltlich vorab zu konkretisieren. Auch gab es Stimmen, die eine Entwertung beruflicher Elementar- und Spezialkenntnisse sowie des fachlichen Wissens befürchteten (Arnold 1988, 87; Wahse 1996, 219), und Stimmen, für die die Handlungsfähigkeit der Arbeitskräfte zu wenig berücksichtigt wurde und das instrumentelle und funktionale Lernen dafür zu sehr betont (Lisop 1988). Kritisiert wurde zudem der geringe Neuigkeitswert der Überlegungen (Kaiser 1992, 22).

Ohne diesen Kritikpunkten im Einzelnen nachgehen zu können, sei erwähnt, dass Dieter Mertens 1988 im Rückblick hervorhob, dass er seine Vorschläge im Jahr 1974 nicht als ein in sich schlüssiges, in Lehr-Lernsituationen übertragbares Konzept verstanden wissen wollte – zumal er kein Pädagoge sei –, sondern als Diskussionsgrundlage flexibler berufsbezogener Bildungsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter. Verstanden als „eine dauerhafte wirksame Hilfestellung einer polyvalenten, vielseitig einsetzbaren Problemlösungsfähigkeit“ (Mertens 1988, 44), sollten die Schlüsselqualifikationen je nach Entwicklung auch verändert, angepasst oder erweitert werden können, solange sie als „qualifikatorische Grundvoraussetzung für die aktive Gestaltung unserer Welt“ (Mertens 1988, 44) dienen.

## 2.1.2 Genese der Debatte über „Kompetenzen“

Ausgehend von der Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen, brachten in den 1990er Jahren die Berufsbildung und die Erwachsenenbildung den Begriff der „Kompetenzen“ in die Diskussion ein. Ähnlich wie bei den Schlüsselqualifikationen gab es auch hier verschiedene Ansätze und theoretische Zugangsweisen, die sich zum einen auf bildungsökonomische Grundlagen zuspitzen lassen, zum anderen bildungstheoretisch begründbar sind (Zeuner 2009).

### Entstehungsbedingungen

In Abgrenzung zu den Schlüsselqualifikationen geht es bei den Kompetenzen mehr um Fähigkeiten und Kenntnisse, die nicht unbedingt – wie Qualifikationen – zertifizierbar sind und damit auf nachweisbare Inhalte rekurrieren. Es kann sich dabei auch um auf informellem Wege erworbene Kenntnisse handeln, um personale und soziale Kompetenzen. Der Erwachsenenbildner Johannes Weinberg definierte den Begriff Kompetenz in diesem Sinne folgendermaßen:

*„Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode 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, 213)

Die Abkehr von den Schlüsselqualifikationen und Hinwendung zu den Kompetenzen wird mit dem Strukturwandel Anfang der 1990er Jahre begründet, der spätestens seit dem Zusammenbruch der DDR auch einen Kontinuitätsbruch zur Folge hatte. Dieser betraf nicht nur einige wenige Personen. Ganze Bevölkerungsgruppen verloren mit ihrer Arbeit ihre bisherige Identität. Viele von ihnen erlebten, um mit Negt zu sprechen, einen „Orientierungsnotstand“ (Negt 2016, 10). Die Menschen brauchten, um diesen Umbrüchen mit all ihren Widersprüchen, Verlusten, Neuerungen erfolgreich begegnen zu können, mehr als zertifizierbare Qualifikationen. So wurde ein Ensemble von Kompetenzen definiert, mithilfe dessen sich Menschen Arbeit und Identität sichern sollten. Diese Ideen wurden sowohl in der betrieblichen Weiterbildung, die den Strukturwandel teilweise auffangen sollte, als auch in der Erwachsenenbildung rezipiert, diskutiert und in Ansätzen umgesetzt.

## Begründungszusammenhänge

Zugespitzt in den Diskussionen über die Folgen der Globalisierung und Modernisierung und über die daraus erwachsenden Ansprüche an die Erwerbstätigen bedienten sich die meisten Vertreter:innen der betrieblichen Weiterbildung und der Personalentwicklung wie bei der Schlüsselqualifikationsdebatte bildungsökonomischer Argumentationsmuster und verbanden (fehlende) Kompetenzen zumeist mit Defizitzuschreibungen (Reutter 2009, 48). Die Kompetenzen selbst wurden in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz unterteilt, in manchen Fällen ergänzt um reflexive Kompetenz; als ihr Ziel wurde definiert, die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen zu sichern.

Im Grunde hat sich an diesem Verständnis von Kompetenzen bis heute nicht viel geändert. Ein Blick in die „Nationale Weiterbildungsstrategie“ für das Jahr 2019 zeigt, dass hier vor allen Dingen die Entwicklung digitaler Kompetenzen angemahnt und die Kompetenzentwicklung insgesamt (ohne sie inhaltlich auszuführen) primär auf die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten ausgerichtet wird. Damit wurde auf das altbekannte Argument des Erhalts der Wettbewerbsfähigkeit Bezug genommen. Weiterbildung wird als eine Investition in die Zukunft gesehen, für die der/die Einzelne Verantwortung übernehmen muss:

*„Für die Einzelne oder den Einzelnen wird Weiterbildung dazu beitragen, in einer hochdynamisierten Arbeitswelt die individuelle Beschäftigungsfähigkeit, die fachliche und überfachliche Kompetenzen beinhaltet, zu erhalten und zu verbessern. Weiterbildung bietet im Wandel also zugleich Chance und Schutz für Erwerbstätige.“* (BMAS und BMBF 2019, 3)

Bezogen auf die Arbeitswelt werden folgende Vorteile gesehen:

*„Für die Arbeitswelt tragen über die einzelbetriebliche Relevanz hinausgehende nachhaltige Qualifizierungsmaßnahmen dazu bei, die Innovations- und Anpassungsfähigkeit in der digitalen Transformation zu verbessern. Eine neue Weiterbildungskultur kann somit im internationalen Wettbewerb zum elementaren Standortvorteil werden und gesamtwirtschaftlich mehr Wachstum und Wohlstand schaffen.“* (BMAS und BMBF 2019, 3)

Damit griff die „Nationale Weiterbildungsstrategie“ auch internationale Diskussionen auf, die sowohl auf Ebene der Europäischen Union als auch auf der der OECD geführt wurden und Vorschläge für die Aneignung und die Validierung von Kompetenzen machten (Schreiber-Barsch und Zeuner 2018, 35).

## Verwendungszusammenhänge

Bei den sich seit den 1990er Jahren entfaltenden Diskussionen über die ökonomische Verwertbarkeit und Anwendbarkeit der Kompetenzen rückten Aspekte der Messbarkeit und Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen immer stärker in den Vordergrund. Letztlich ging es bei deren Anerkennung um ihre berufliche Verwertbarkeit (Gnahs 2012, 25 f.).

Diese Schwerpunktsetzung spiegelt sich in einem Dokument der Europäischen Union aus dem Jahr 2018. In der Begründung für die Veröffentlichung der Empfehlungen zu „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ durch den Rat der Europäischen Union wurde in der Einleitung an erster Stelle betont, dass jede Person das Recht haben solle, Kompetenzen zu erwerben und zu bewahren, „die es ihr ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen“ (Rat der Europäischen Union 2018, 1). Der Schwerpunkt der Empfehlungen lag damit auf Fragen der Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung. Jede Person habe das Recht „auf frühzeitige und bedarfsgerechte Unterstützung zur Verbesserung der Beschäftigungs- oder Selbstständigkeitsaussichten, auf berufliche Bildung und Umschulung und auf Weiterbildung und auf Unterstützung bei der Arbeitssuche“ (Rat der Europäischen Union 2018, 1).

Interessant ist, dass in den Empfehlungen zwar auch von „Bürgerkompetenz“ die Rede ist (siehe Kapitel 2.1.3). In der Einleitung wird die Bürgerkompetenz aber insbesondere in Bezug auf den ständigen sozialen und technologischen Wandel beschrieben: So würden „unternehmerische und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz für die Resilienz und Anpassung immer wichtiger“ (Rat der Europäischen Union 2018, 1) werden. Im Vordergrund steht hier also die Erwartung, dass Menschen ihre Fähigkeiten vor allem entwickeln sollten, um sich flexibel an neue Bedingungen anzupassen. In Bezug auf die Wirtschaft findet sich die Aufforderung:

*„In der wissensbasierten Wirtschaft kommt es darauf an, sich Fakten und Verfahren einzuprägen, doch reicht dies allein nicht aus, um voranzukommen und Erfolg zu haben. Fertigkeiten, wie die Fähigkeit, Probleme zu lösen, kritisch zu denken und zusammenzuarbeiten, Kreativität, digitales Denken und Selbstkontrolle sind in unserer sich rasch verändernden Gesellschaft wichtiger denn je. Sie sind die Instrumente, mit denen das Erlernte in der Praxis angewandt werden kann, um neue Ideen, neue Theorien und neue Produkte zu entwickeln und neue Kenntnisse zu erwerben.“* (Rat der Europäischen Union 2018, 2)

Die „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ favorisieren damit einen instrumentellen Lern- und Bildungsbegriff. Trotz der Integration der Bürgerkompetenz und ihrer weitgehenden Ausformulierung sowie des relativ häufigen Hinweises auf die Fähigkeit, die jeweiligen Lernkontexte kritisch zu hinterfragen, kann das Dokument nicht darüber hinwegtäuschen, dass sein Hauptanliegen – und damit steht es in einer Reihe mit zahlreichen anderen Dokumenten der Europäischen Union – der Erhalt und die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Wirtschaftsraumes sind. Im Mittelpunkt stehen in jeder der genaueren Ausformulierungen zu den einzelnen Schlüsselkompetenzen Bezüge und Hinweise zur Arbeitswelt, zu den dafür notwendigen beruflichen Fähigkeiten und zu Qualifikationen sowie Formen ihrer Anerkennung und Validierung. Dies bezieht sich außer auf die unternehmerische Kompetenz auch auf die Grundbildung in Lesen und Schreiben, auf Fremdsprachen, digitale Kompetenz, Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaft und Technik sowie auf die Entwicklung persönlicher Kompetenzen und Lernkompetenzen.

Besonders deutlich – auch im Unterschied zur ökonomischen Kompetenz bei Negt – wird die Erwartung einer weitgehend unhinterfragten Anpassung an bestehende oder sich verändernde Bedingungen im Wirtschaftssystem und in der Arbeitswelt. Es scheint nicht intendiert zu sein, entsprechende Entwicklungen kritisch zu hinterfragen, auf sie Einfluss zu nehmen und sie mitzugestalten:

*„Er [der Einzelne] sollte ein Verständnis von der Wirtschaft und den Chancen und Herausforderungen haben, mit denen ein Arbeitgeber, eine Organisation oder die Gesellschaft konfrontiert werden. Er sollte außerdem ethische Grundsätze und die Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung bedenken und sich seiner eigenen Stärken und Schwächen bewusst sein.*

*Unternehmerische Fähigkeiten basieren auf Kreativität, die Einfallsreichtum, strategisches Denken und Problemlösung sowie kritisches und konstruktives Nachdenken innerhalb wechselnder kreativer Prozesse und Innovationen umfasst. [...] Die Fähigkeit, mit anderen effektiv zu kommunizieren und zu verhandeln und im Rahmen einer fundierten Entscheidungsfindung mit Ungewissheit, Widersprüchlichkeiten und Risiken umgehen zu können, ist von zentraler Bedeutung.“* (Rat der Europäischen Union 2018, 11)

Entscheidungen im Rahmen der engeren Grenzen der eigenen Tätigkeit werden erwartet und Risiken in Bezug auf das Handeln werden individualisiert. Gefordert wird eine „unternehmerische Einstellung“, die gekennzeichnet ist „durch

Eigeninitiative, das Bewusstsein für die eigene Handlungsfähigkeit, vorausschauendes Handeln, Zukunftsorientiertheit, Mut und Ausdauer beim Erreichen von Zielen“ (Rat der Europäischen Union 2018, 11).

### **Kritik an der Konzeption der Kompetenzen**

Kritik an diesem Kompetenzen-Konzept wurde in den 1990er Jahren zunächst selten geäußert. Das kritische Potential, das sich in der Debatte über die Schlüsselqualifikationen noch ausmachen ließ, war kaum mehr erkennbar. Karlheinz Geißler (1944–2022) und Frank Michael Orthey kritisierten hauptsächlich den instrumentellen Charakter der Kompetenzen und ihre inhaltliche Ungenauigkeit (Geißler und Orthey 2002, 72 f.). Peter Faulstich (1946–2016) warnte um die Jahrtausendwende davor, den Kompetenzbegriff an die Stelle des Bildungsbegriffs zu setzen. Denn Kompetenz sei ein „Konzept von Persönlichkeitstheorie“, habe aber mit einem Bildungsbegriff, der aufklären und die Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des oder der Einzelnen fördern wolle, nicht viel zu tun (Faulstich 2002, 23). Erst circa zehn Jahre später wurde die Kritik lauter und es entfaltete sich eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Kompetenzen-Ensemble und seinen ökonomischen und neoliberalen Begründungszusammenhängen.

Dabei wurde v. a. die ungenaue Begrifflichkeit kritisiert, die Erwartungen wecke, die selten erfüllt würden. Uwe Bittlingmeyer, Ullrich Bauer und Diana Sahrei hoben hervor, dass die „Universalisierung des Kompetenzbegriffes“ dazu führe, dem Begriff die analytische Schärfe zu nehmen (Bittlingmeyer u. a. 2009, 120). Kompetenzen sollen auf der Grundlage theoretischer Begründungen die Resultate zukünftigen Handelns deterministisch voraussagen oder bereits vollzogene Handlungen werden mit passenden Kompetenzen begründet und rationalisiert. Mit der Annahme, bestimmte Kompetenzen erwerben zu müssen, gehe immer eine Defizitannahme in Bezug auf das bisher vorhandene individuelle Wissen und Können einher, das die Subjekte selbst zu verantworten hätten. – In einer neoliberalen Weltanschauung werden damit sozial und gesellschaftlich verursachte Kompetenzdefizite ausgeblendet und es wird von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die bestimmte Mechanismen der Exklusion verursachen, abgelenkt (Bittlingmeyer u. a. 2009, 122).

### **2.1.3 Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen im Diskurs der Europäischen Union**

Die Idee der Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen erhielt ab den 1990er Jahren durch die Europäische Union einen besonderen Schub. Diese unterstrich in zahlreichen Weißbüchern und Beschlüssen das Ziel, Europa zu

einem wettbewerbsfähigen Wirtschaftsstandort auszubauen, womit der Employability/der Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Um dieses Ziel zu erreichen, legte die Europäische Union zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsprogramme auf, um mithilfe internationaler Projekte die Qualifikationsentwicklung der Menschen für die Arbeitsmärkte zu forcieren und lebenslanges Lernen strukturell und ideell zu unterstützen (Schreiber-Barsch und Zeuner 2018, 11 f.).

Im Jahr 2000 veröffentlichte die Europäische Union das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, in dem nicht mehr Schlüsselqualifikationen, sondern Kompetenzen in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt wurden (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Die dort angeführten Botschaften spiegeln, mit Ausnahme der „aktiven Bürgerschaft“, eher die Idee ökonomisch verwendbarer Schlüsselqualifikationen.

Ausgehend vom Memorandum wurde im Laufe der Jahre die Frage der Aneignung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen des lebenslangen Lernens von der Europäischen Union weiter ausformuliert. Ein zentrales Dokument zum Thema Schlüsselkompetenzen ist die bereits zitierte „Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“. In diesem Referenzrahmen werden Zielsetzungen und Aufgaben der Schlüsselkompetenzen folgendermaßen beschrieben:

*„Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Vermittelbarkeit, soziale Inklusion, eine nachhaltige Lebensweise, ein erfolgreiches Leben in friedlichen Gesellschaften, eine gesundheitsbewusste Lebensgestaltung und aktive Bürgerschaft benötigen. Sie werden im Sinne des lebenslangen Lernens von Kindesbeinen an während des gesamten Erwachsenenlebens durch formales, nichtformales und informelles Lernen in allen Umgebungen entwickelt: in der Familie, in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft und anderen Gemeinschaften.“* (Rat der Europäischen Union 2018, 7)

In Anlehnung an das Memorandum der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2000 werden in dem Referenzrahmen acht Schlüsselkompetenzen definiert:

- „Lese- und Schreibkompetenz,
- Mehrsprachenkompetenz,
- mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik,
- digitale Kompetenz,
- persönliche, soziale und Lernkompetenz

- Bürgerkompetenz,
- unternehmerische Kompetenz sowie
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ (Rat der Europäischen Union 2018, 7 f.)

Alle acht Schlüsselkompetenzen werden als gleichwertig angesehen, „da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in der Gesellschaft beiträgt“ (Rat der Europäischen Union 2018, 7). Grundlegend ist, dass durch sie Fertigkeiten entwickelt werden „wie kritisches Denken, Problemlösung, Teamwork, Kommunikations- und Verhandlungskompetenz, analytische Fähigkeiten, Kreativität und interkulturelle Kompetenz“ (Rat der Europäischen Union 2018, 7). Diese Elemente werden als feste und notwendige Bestandteile aller Schlüsselkompetenzen gewertet.

In den Erklärungen zu den Kompetenzen wird ferner betont, dass sie sich in ihrem inhaltlichen Gehalt aufeinander beziehen. Sie werden weder in Konkurrenz zueinander gesehen, noch isoliert voneinander betrachtet, sondern stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Viele der Schlüsselkompetenzen zielen auf die Unterstützung der wirtschaftlichen Entwicklung, der/die Einzelne spielt in diesem Prozess eine wichtige Rolle.

In mancher Hinsicht lassen die Ausformulierungen Bezüge zu den gesellschaftlichen Kompetenzen nach Oskar Negt erkennen. Vor allem in der Bürgerkompetenz finden sich Aspekte von Negts Identitätskompetenz und historischer Kompetenz (ohne sie entsprechend zu bezeichnen). Auch werden Aspekte wie die ökonomische und ökologische (Generationen-)Gerechtigkeit, die Achtung der Menschenrechte und die Frage der Entwicklung einer kollektiven europäischen Identität aller Bürger:innen der EU aufgegriffen:

*„Bürgerkompetenz ist die Fähigkeit, als verantwortungsvoller Bürger zu handeln und uneingeschränkt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzunehmen, und zwar auf der Grundlage der Kenntnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Konzepte und Strukturen sowie einem Verständnis von globalen Entwicklungen und Nachhaltigkeit.“*

Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz

*Bürgerkompetenz beruht auf der Kenntnis der grundlegenden Konzepte und Phänomene in Bezug auf Einzelpersonen, Gruppen, Arbeitsorganisationen, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur. Dazu gehört ein Verständnis der gemeinsamen europäischen Werte, wie sie in Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union und in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union niedergelegt sind. Sie umfasst die Kenntnis von*

*Ereignissen der Zeitgeschichte sowie ein kritisches Verständnis der wichtigsten Entwicklungen in der nationalen, der europäischen und der Weltgeschichte. Sie schließt ferner ein Bewusstsein für die Ziele, Werte und politischen Strategien sozialer und politischer Bewegungen sowie für nachhaltige Systeme ein, insbesondere für den Klimawandel und den weltweiten demographischen Wandel sowie die diesen zugrunde liegenden Ursachen. Von wesentlicher Bedeutung sind ferner die Kenntnis von der europäischen Integration sowie ein Bewusstsein für die Vielfalt und kulturelle Identität in Europa und der Welt. Dazu gehört es, die multikulturellen und sozioökonomischen Dimensionen der europäischen Gesellschaften zu kennen und zu wissen, wie die nationale kulturelle Identität zur europäischen Identität beiträgt.“ (Rat der Europäischen Union 2018, 10; Hervorhebung im Original)*

In den weiteren Ausführungen zur Bürgerkompetenz werden kritisches Denken und die Entwicklung von Urteilsfähigkeit in Bezug auf europäische und globale politische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen angesprochen. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei dem kritischen Umgang mit neuen Medien gewidmet:

*„Bürgerkompetenz erfordert die Fähigkeit, Beziehungen zu anderen im gemeinsamen oder öffentlichen Interesse oder zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft einzugehen. Hierzu gehört die Fähigkeit zum kritischen Denken und zur integrierten Problemlösung sowie zur Entwicklung von Argumenten und konstruktiven Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten und an der Entscheidungsfindung auf allen Ebenen — von der lokalen über die nationale bis hin zur europäischen und internationalen Ebene. Ferner umfasst dies die Fähigkeit, auf herkömmliche und neue Medien zuzugreifen, ein kritisches Verständnis für diese Medien zu entwickeln und mit ihnen zu interagieren und die Rolle und Aufgaben der Medien in demokratischen Gesellschaften zu verstehen.“ (Rat der Europäischen Union 2018, 11)*

Die Bürger:innen Europas sollen die Möglichkeit erhalten, vor dem Hintergrund und im Rahmen der in der EU-Charta festgelegten Prinzipien und Werte ihre politische Partizipations- und Handlungsfähigkeit in den Demokratien Europas zu entfalten:

*„Die Achtung der Menschenrechte als Grundlage der Demokratie legt den Grundstein für eine verantwortungsbewusste und konstruktive Einstellung. Konstruktive Beteiligung setzt die Bereitschaft voraus, an der demokratischen Entscheidungsfindung auf allen Ebenen und bei allen öffentlichen Aktivitäten mitzuwirken. Sie umfasst das Eintreten für gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt, die Gleichstellung der*

*Geschlechter, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und nachhaltige Lebensweisen, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit sowie die Bereitschaft, die Privatsphäre anderer zu respektieren und Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen. Es bedarf eines Interesses an politischen und sozioökonomischen Entwicklungen, Geisteswissenschaften und interkultureller Kommunikation, um Vorurteile zu überwinden und gegebenenfalls Kompromisse einzugehen sowie für soziale Gerechtigkeit und Fairness einzutreten.“ (Rat der Europäischen Union 2018, 11)*

## **2.2 Gesellschaftliche Kompetenzen im Kontext der politischen Bildung**

In den 1980er Jahren fanden die Schlüsselqualifikationen Eingang in die politische Bildung. Wesentlich waren in diesem Zusammenhang Oskar Negts gesellschaftliche Kompetenzen. Er skizzierte diese erstmals öffentlich 1986 als eine Weiterentwicklung seines Konzepts zur kritischen emanzipatorischen Arbeiter:innenbildung, das er in seinem Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (1975) niedergelegt hatte. Die Ausarbeitung und Diskussion der gesellschaftlichen Kompetenzen zogen sich über mehrere Jahre (siehe Kapitel 1.3).

Im Folgenden werden die theoretischen Bezüge von Negts gesellschaftlichen Kompetenzen herausgearbeitet und im Kontext politischer Bildung verortet. Ausgangspunkt von Negts bildungsphilosophischem Denken und damit Grundlage seiner bildungswissenschaftlichen Schriften zu Schule, Arbeiter:innenbildung und gewerkschaftlicher Bildung sowie Erwachsenenbildung und politischer Bildung ist die Kritische Theorie und hier vor allem seine vertiefte Beschäftigung mit Max Horkheimer.

### **2.2.1 Kritische Theorie als Gesellschaftstheorie: eine Skizze**

Max Horkheimer (1895–1973) setzte sich in seinem Aufsatz „Traditionelle und kritische Theorie“ (1937) mit den zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden philosophischen Theorien des Positivismus und Pragmatismus auseinander und grenzte sich von ihnen ab (Ritsert 2014, 22). Er sah die moderne Gesellschaft als einen dynamischen Strukturzusammenhang, deren Verhältnisse von Widersprüchen geprägt sind. Positivismus und Pragmatismus dagegen erklärten gesellschaftliche Entwicklungen und Phänomene über beobachtbare Tatsachen, um sie dann, abgeleitet aus den so gewonnenen Erkenntnissen, als Ganze zu interpretieren.

Die Kritische Theorie zielt nach Horkheimer als „kritische Tätigkeit“ im Sinne von Karl Marx darauf, „die aktuellen sozialen Konflikte und Auseinandersetzungen

zungen in der Gesellschaft“ (Winter 2007, 31) zu reflektieren. Zu Leitbegriffen der Kritischen Theorie avancierten „Vernunft“, „Kritik“, „Praxis“, „Kritik- und Urteilsfähigkeit“, „Emanzipation“ und „Mündigkeit“. Damit wurden Begriffe der Aufklärung übernommen und unter Berücksichtigung der Marx’schen Ideologiekritik und der Psychoanalyse weiterentwickelt (Weiß 2010, 79). Ausgehend von Marx’ Grundgedanken eines „radikalen Humanismus“ wurden zwei Prämissen abgeleitet, die zentral für den Aufbau einer Gesellschaft sein sollten: erstens das Werturteil, dass das menschliche Leben lebenswert ist; zweitens und daraus abgeleitet die These, dass Menschen Möglichkeiten der Entfaltung gegeben werden muss (Behrens 2002, 11).

Zielsetzung der Kritischen Theorie ist die Emanzipation der ganzen Gesellschaft; Gesellschaft sollte in ihrem Gesamtzusammenhang begriffen werden. Ziel kritischer Wissenschaft sind die Aufdeckung gesellschaftlicher Widersprüche, die Analyse historischer Bedingtheitsprozesse dieser Entwicklungen sowie die Hinterfragung der Rolle der Menschen in diesen Prozessen. Indem sich Wissenschaft kritisch zu sich selbst und zur Gesellschaft verhält, sucht sie nach Wahrheit. Mit Hilfe der dialektischen Methode sollen die Menschen einen Stand der kritischen Reflektiertheit erreichen, der es ihnen erlaubt, von theoretischem Denken zu praktischem, politischem Handeln zu kommen, womit auch die grundsätzliche Veränderbarkeit der Gesellschaft angenommen wird, ausgehend von denkbaren Utopien (Faulstich 2003, 118).

Kritik im Sinne der Kritischen Theorie bedeutet aus Sicht der Subjekte, „Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu problematisieren und in einem weiteren Schritt von Selbsttäuschungen, unnötigen Zwängen und Repressionen zu befreien und so Selbsterkenntnis zu vermitteln“ (Winter 2007, 33). Damit treten die Menschen in einen Emanzipationsprozess ein, der sie befähigt, „ihre Lebensverhältnisse besser zu verstehen, insbesondere auch ihre eigene Rolle in deren Reproduktion und Gestaltung“ (Winter 2007, 33), wodurch sie, im Austausch mit anderen, „einen gemeinsamen Rahmen“ schaffen, „der das Nachdenken über eine alternative Zukunft erlaubt“ (Winter 2007, 33). Aufklärung und Emanzipation der Subjekte als Ziel der Kritischen Theorie können aber nur verwirklicht werden, wenn diese es annehmen. Denn: „Dieser Prozess beruht darauf, dass die Subjekte die Fragen und Problematisierungen der Kritischen Theorie für sinnvoll halten und sich auf die ‚Wahrheit‘ der Theorie einlassen. Weder kann er erzwungen werden, noch vollzieht er sich von sich aus“ (Winter 2007, 33). Des Weiteren betont Rainer Winter, dass die Gültigkeit Kritischer Theorie davon abhängt, „ob sie von den Subjekten, die sie erreicht, angenommen wird und deren Handlungsmächtigkeit stärkt“ (Winter 2007, 33).

Winters Argumentation drückt eine gewisse Vorsicht hinsichtlich der Vermittelbarkeit und Umsetzbarkeit der Ideen und Inhalte der Kritischen Theorie aus. Menschen können weder auf Zuruf aufgeklärt und emanzipiert werden, noch sind alle Menschen ohne weiteres dazu bereit, sich selbst aufzuklären, zu emanzipieren und als mündige Bürger:innen zu handeln.

### 2.2.2 Kritische Erziehungswissenschaft

Um Urteils- und Kritikfähigkeit zu entwickeln, die zu Mündigkeit und Emanzipation nicht nur Einzelner, sondern einer ganzen Gesellschaft führen, bedarf es Lern-, Bildungs- und Vermittlungsprozesse.

Die Kritische Theorie als Gesellschaftstheorie wurde in den 1970er Jahren von Teilen der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung rezipiert und intensiv diskutiert. Die Erziehungswissenschaft entwickelte, fußend auf der Kritischen Theorie, eine kritische Bildungstheorie, deren Zielsetzung im Sinne einer weitergedachten Aufklärung die Erziehung der Menschen zur Mündigkeit und Emanzipation ist (Faulstich 2003, 121 f.). Dieser folgend sollte im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung nicht die Erziehung als Prozess und Praxis im Mittelpunkt stehen. Vielmehr bezieht die kritische Erziehungswissenschaft bzw. eine gesellschaftskritische Pädagogik ihre eigenen Zielvorstellungen und ihre gesellschaftliche Bedingtheit mit in die Analyse ein, beruhend auf der Einsicht, dass sie selbst Teil gesellschaftlicher Praxis ist: „Erziehung wird als untrennbar von gesellschaftlicher und humaner Entwicklung im Sinne dieser Leitvorstellungen begriffen“ (Wulf 1983, 137). Die gesellschaftliche Wirklichkeit, ihre historische Bedingtheit sowie die sozialen politischen und ökonomischen Zusammenhänge von Bildung und Erziehung werden zum Referenzrahmen. Die kritische Erziehungswissenschaft „muss erkennen, dass der Ruf nach einem entpolitisierten Raum der Erziehung selbst eine politische Forderung darstellt, durch die die Erziehung auf die Funktion der Reproduktion der bestehenden polit-ökonomischen Verhältnisse eingegrenzt werden soll“ (Schmied-Kowarzik 2018, 51).

Das heißt, eine gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft erforscht nicht nur aus einer Beobachterperspektive Erziehungs- und Bildungsprozesse, sondern versteht sich selbst als Teil jener gesellschaftlichen Prozesse und hinterfragt die eigene Rolle hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, gesellschaftliche Bedingungen zu verändern. Denn diese gilt es zu analysieren und ggf. zu verändern, wenn sie den Bedingungen der Humanität nicht genügen. Die Individuen sind als denkende und handelnde Subjekte aufgefordert, die Welt aktiv in diesem Sinne zu gestalten und zum Wohl der Gesamtheit zu verändern.

### 2.2.3 Politische Erwachsenenbildung und Kritische Theorie

Auch in der politischen Erwachsenenbildung existiert eine Richtung, die sich explizit mit der Kritischen Theorie auseinandersetzt und sich als „Kritische Politische Bildung“ verortet (Widmaier und Overwien 2013). Sie bildet den Rahmen, innerhalb dessen Negts gesellschaftliche Kompetenzen bezogen auf die Bildungspraxis vorliegend diskutiert werden sollen. Ausgangspunkt ist ein kurzer Überblick über die Entwicklung der politischen Bildung in Deutschland. Dies ist ein schwieriges Unterfangen, da es keine eindeutige Definition politischer Bildung bzw. politischer Erwachsenenbildung gibt. Zum einen sind ihr Verständnis und ihre Zielsetzungen stets von theoretischen und auch politischen Grundannahmen abhängig, zum anderen haben politische Strukturen und Ziele auf der einen Seite und gesellschaftliche Wertvorstellungen auf der anderen Seite zu je spezifischen Ausprägungen politischer Bildung geführt.

Die Gründung der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg als repräsentative Demokratie führte zum Aufbau eines pluralistisch organisierten Erwachsenenbildungswesens. Die Erwachsenenbildung sollte sich nach dem Willen der westlichen Alliierten zunächst vorrangig der politischen Bildung widmen, um Demokratisierungsprozesse der Bevölkerung zu unterstützen und voranzubringen. Durch politische Bildung sollten die Menschen nicht nur dazu befähigt werden, politische und gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu begleiten, sondern auch dazu, sie aktiv zu gestalten:

*„Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsamem Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative.“ (Borinski 1986, 64)*

Charakteristisch für Ansätze und Konzepte der politischen Bildung ist deren Dichotomie zwischen Anpassung und Widerstand. Das heißt, politische Bildung hat auf der einen Seite die Aufgabe, die Anpassung der Bevölkerung an und ihre Integration in das jeweils bestehende politische System zu gewährleisten. Auf der anderen Seite soll politische Bildung im Sinne der Aufklärung die Menschen bei der Entfaltung von Urteils- und Kritikfähigkeit unterstützen, indem diese lernen, die Widersprüche politischer und gesellschaftlicher Realität zu erkennen und darüber nachzudenken. Sie lernen, diese Widersprüche einzuschätzen und zu eigenen Standpunkten zu kommen. Durch eine solcherart partizipative politische Gestaltung der Demokratie soll eine Verbesserung

der Lebensbedingungen für alle erreicht werden (Zeuner 2010a; Zeuner und Schudoma 2023, 346; Hufer 2016, 22). Die Menschen entwickeln politische Mündigkeit.

### **Historisch bedingte Strömungen politischer Bildung**

Diese Zielsetzungen spiegeln sich in den vielfältigen Konzepten der politischen Bildung, auch im Verlauf ihrer historischen Entwicklung. In der Wilhelminischen Zeit und in der Weimarer Republik wurde politische Bildung weitgehend mit *Staatsbürgerkunde* gleichgesetzt, deren primäre Aufgabe die Vermittlung von Wissen über die Funktionsweise des politischen Systems war (Hufer 2016, 25 f.). Nach dem Zweiten Weltkrieg standen in der Bundesrepublik, ausgehend von der *Re-Education* der westlichen Alliierten, die Entwicklung und politische Gestaltung der Demokratie im Vordergrund. Die umfassende Demokratisierung aller Lebensbereiche wurde durch Maßnahmen in verschiedenen Bereichen unterstützt (Hufer 2016, 30 f.). In dieser Zeit entfalteten sich vor dem Hintergrund sozialer und politischer Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland vielfältige Strömungen der politischen Erwachsenenbildung auf Basis unterschiedlicher Theorien. In den 1950er Jahren veröffentlichte Friedrich Oetinger (alias Theodor Wilhelm; 1906–2005) den Ansatz der partnerschaftlichen Erziehung (Oetinger 1953). Der Erwachsenenbildner Fritz Borinski (1903–1988) entwarf das Konzept der Erziehung zum Mitbürger (Borinski 1954). Aus unterschiedlichen Perspektiven ging es hierbei um die Frage der Beteiligung der Bevölkerung an den Demokratisierungsprozessen in der Nachkriegszeit der Bundesrepublik Deutschland. In den 1970er Jahren wurden unter Bezug auf Positionen der Kritischen Theorie kritisch-emanzipatorische Ansätze der politischen Bildung entwickelt (Hufer 2016, 32). Seit den 1990er Jahren wurden vor dem Hintergrund der europäischen Einigung und beeinflusst durch die Ökonomisierung der Lebenswelt Konzepte zu „European Citizenship“ („Europäische Bürgerschaft“) diskutiert (Zeuner 2006), aber auch Grundlagen einer Demokratieerziehung entworfen, die stärker auf Anpassung an bestehende gesellschaftliche und politische Verhältnisse zielten (Lösch 2010, 119). Als Gegenentwurf zur Globalisierung wurde das Konzept einer *kosmopolitisch* ausgerichteten politischen Bildung entworfen (Widmaier und Steffens 2010), wurden die kritische Demokratiebildung (Lösch 2010) oder politisches Lernen im globalen Kontext diskutiert, eng verbunden mit ökologischen Fragestellungen (Overwien und Rathenow 2009). Darüber hinaus wurde vor einigen Jahren, vor dem Hintergrund der sich verstärkenden globalen Migrationsbewegungen, die Idee einer postmigrantischen

Gesellschaft entwickelt (Faroutan 2021) (→ 3.1.3 Identitätskompetenz – Urteilen, Ausblick: Die Idee der postmigrantischen Gesellschaft). In deren Folge wird auch über die Möglichkeiten einer postmigrantischen politischen Bildung debattiert (Zeuner 2019).

In der nachfolgenden Infobox werden die genannten Ausformungen und Entwicklungen der politischen Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg in einer kurzen Übersicht gebündelt:

### **Strömungen und Richtungen der politischen Bildung**

#### **Nach dem 2. Weltkrieg bis in die 1950er Jahre**

National-konservative Konzeption harmonisierender Gesellschaftsauffassung

- Altliberale Konzeption unpolitischer humanistischer Bildungstradition einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung
- Re-Education im Sinne einer von John Dewey geprägten „Education for Democracy“
- Linkliberale Konzeption einer von der Konflikttheorie bestimmten Gesellschaftsauffassung

#### **1960er bis 1980er Jahre**

- Demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung
- Christlich geprägte, evangelische wie katholische Richtungen der politischen Bildung

#### **Seit den 1990er Jahren**

- Neoliberaler Konzeption einer modernen, von Individualisierung geprägten Gesellschaftsauffassung
- Active Citizenship; Education for Citizenship (EU); Global Education (UNESCO)
- Kosmopolitische politische Bildung
- Kritische politische Bildung
- Postmigrantische politische Bildung

Quelle: Wulf 1984; Hufer 1999; Zeuner 2010; weitere Ergänzungen.

Fundament aller Ansätze der politischen Bildung war und ist die Demokratie als normative Idee und als handlungsrelevanter gesellschaftlicher Bezugsrahmen. „Eng damit verbunden geht es um die kritische Bewertung der praktizierten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Partizipationschancen der Bürgerinnen und Bürger sowie die Formen und Wege, wie die Konflikte um unterschiedliche Meinungen und Interessen ausgetragen werden“ (Hufer 2016, 22).

### **Gemeinsame Zielsetzungen, Inhalte und Bezugspunkte**

Die Konzeptionen und Ziele der politischen Bildung sind, wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen sollten, gesellschaftlich-historisch bedingt und damit veränderbar. Abhängig von der politischen Gestaltung einer Demokratie, d. h. je

nach Ausprägung und Ansatz einer Demokratie, ob repräsentativ, expertokratisch, liberal-formal, partizipatorisch oder radikal, unterscheiden sich folglich auch die politischen Beteiligungsmöglichkeiten ihrer Bürger:innen (Lösch 2010, 116; Salomon u. Schneider 2023). Weitgehender Konsens herrscht, unabhängig von der jeweiligen demokratischen Verfasstheit eines Staates, über einige Zielsetzungen, Inhaltsbezüge und grundlegende Bezugspunkte der politischen Bildung. Ausgangs- und Bezugspunkt ist dabei immer die demokratische Gesellschaft, die die politische Partizipation und Teilhabe der Gesellschaft verfassungsgemäß garantiert.

Politische Bildung zeichnet sich folglich dadurch aus, dass die *Lerngegenstände* politische Relevanz haben und sich an den drei Dimensionen von Politik orientieren: polity (die institutionelle Form); politics (der prozessuale Verlauf) und policy (der normative Inhalt). Das heißt, politische Bildung beinhaltet die soziologische Analyse der bestehenden politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen unter Einschluss der historischen Dimension. Daraus abgeleitet bzw. darauf aufbauend werden bestimmte *Schlüsselbegriffe* definiert, die „das Politische“ der Politik charakterisieren. Sie beinhalten Bezugspunkte der politischen Bildung, die sich in ihrem Kontext ebenfalls kritisch mit Konflikt(en), Interessen, Macht, Konsens, Herrschaft und Willensbildung auseinandersetzen (Hufer 2016, 10).

Politische Bildung zielt darauf, gesellschaftliche Interessen im Verhältnis zu subjektiven, objektiven und fremden Interessen bewusst zu machen und damit den Zusammenhang zwischen subjektiven Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Verhältnissen zu erklären. Politische Bildung vermittelt Verständnis für konkrete, aktuelle gesellschaftliche Konflikte und Kontroversen und zeigt durch deren Analyse Mittel und Möglichkeiten des aktiven Eingreifens in politische Auseinandersetzungen auf. In diesem Sinn kommt der politischen Bildung auch in Bezug auf die *Subjekterweiterung* der Lernenden eine große Bedeutung zu, indem deren festgefahrenen Rollenmuster, Stereotype, Klischees, Vorurteile durch die politische Bildung in Frage gestellt, mit anderen Perspektiven konfrontiert werden. Dieser Prozess kann zu veränderten Einstellungen und Haltungen bei den Subjekten führen.

Politische Bildung zielt neben der Aneignung von Wissen auch auf die Befähigung zum *politischen Handeln*. Die Wissensaneignung erfolgt nicht nur im Rahmen organisierter Veranstaltungen, sondern häufig informell über Lektüre oder Medien. Politische Handlungsfähigkeit eignen sich Personen in der Regel eher außerhalb organisierter politischer Bildung in politischen Handlungszusammenhängen (z. B. in Bürger:inneninitiativen, sozialen Bewegungen, Gewerkschaft-

ten, Mitbestimmungsgremien und/oder durch die Selbstverwaltung in Schulen, Hochschulen, Betrieben, durch zivilgesellschaftliches Engagement, in Parteien usw.) an (Chehata u. a. 2023; Weßels 2021; Alscher u. a. 2021; Trumann 2013; Zeuner 2010; Hufer 2005; Wulf 1984).

### **Kritische politische Bildung**

*Kritische politische Bildung* wird seit circa fünfzehn Jahren als eigenständige Richtung der politischen Bildung diskutiert<sup>4</sup>. Darin enthalten ist eine Rückbesinnung auf die „demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung“ der politischen Bildung der 1970er Jahre (s. o.), die ihre theoretische Fundierung aus der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule ableitete. In den Diskussionen zur Kritischen politischen Bildung ab 2010 wurden Grundlagen und Grundbegriffe der Kritischen Theorie aufgegriffen und vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen in theoretischen Diskussionen und methodisch-didaktischen Ansätzen v. a. schulischer politischer Bildung weiterentwickelt (Widmaier u. Overwien 2013).

Eine wesentliche Ursache der Rückbesinnung auf kritische Positionen der politischen Bildung einer größeren Zahl politischer Bildner:innen ist zum einen auf die Kritik an den nach der Jahrtausendwende entwickelten Konzepten zur Demokratiepädagogik und zum Demokratielernen zurückzuführen. Kritiker:innen warfen diesen Ansätzen vor, dass sie bestehende gesellschaftliche und politische Zustände affirmativ bestätigten, wodurch demokratisches Handeln auf soziales Engagement reduziert wurde und damit einen Prozess der Entpolitisierung erfuhr (Wohnig 2013, 268). Zum anderen entfaltete sich die Kritik an der zunehmenden Ökonomisierung des Bildungsbereichs, wodurch unkritisch die veränderten Anforderungen an die Subjekte übernommen wurden. Den Forderungen der Wirtschaft, aber auch der Politik nach „Tugenden“ wie Selbstoptimierung, Selbstmanagement, Selbstorganisation, Selbststeuerung, Selbstverantwortung stand das Ziel der Selbstbehauptung der Einzelnen in einer ökonomisch geprägten Gesellschaft gegenüber.

Bezogen auf die Schule kam es in manchen Bundesländern Deutschlands zu curricularen Veränderungen in der politischen Bildung. Beispielsweise zielte die Änderung des „Kerncurriculums für Politik und Wirtschaft“ des Landes Hes-

---

4 Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die vielfältigen Diskussionslinien der Kritischen politischen Bildung in ihren Einzelheiten darzustellen. Siehe dazu die differenzierten Darstellungen im „Handbuch kritische politische Bildung“ (2023), herausgegeben von Yasmine Chehata u. a.

sen 2011 auf eine kompetenzorientierte didaktisch-methodische Ausrichtung des Unterrichts, einhergehend mit einem „harmonisierenden, affirmativen und weitgehend konfliktfreien Politik- und Gesellschaftsbegriff“ (Lünser 2013, 188). Die Bildungspolitik unterstützte damit eine eher unkritische politische Bildung (Lünser 2013, 192) bis hin zur Auflösung der politischen Bildung als eigenständiges Schulfach und deren Integration in benachbarte Fächer.

In Bezug auf die politische Erwachsenenbildung in Deutschland nahmen die Ökonomisierungstendenzen des Bildungsbereichs einerseits Einfluss auf die Träger und Einrichtungen in ihren organisatorischen Strukturen. Teilweise wurden aufgrund von Haushaltsrestriktionen öffentliche Zuwendungen gekürzt, die seitens der Träger und Einrichtungen durch Projektfinanzierung ausgeglichen werden mussten, um weiterhin politische Bildungsangebote machen zu können. Damit machten sich die Einrichtungen abhängig von Förderrichtlinien des Bundes und der Länder, die über thematische Ausschreibungen bestimmte inhaltliche Richtungen favorisieren (Gill 2023, 581). Auch Träger und Einrichtungen, die Ideen der Kritischen politischen Bildung vertraten und im Sinne der Kritischen Gesellschaftstheorie Alternativen und Perspektiven für eine zukünftige Gesellschaft entwickelten, sahen sich mit diesen Entwicklungen konfrontiert.

Dass die ab 2010 aufkommende Kritik an bestehenden Ansätzen und Formaten der politischen Bildung, insbesondere an der Demokratiepädagogik, wiederum Kontroversen auslöste, ist nicht überraschend. Im Wesentlichen ging es um die Frage, ob politische Bildung nicht per se kritisch sei, wenn sie sich ihrer Hauptaufgabe widme, nämlich, sich mit gesellschaftlichen und politischen Zuständen auseinanderzusetzen und gesellschaftliche Kontroversen zum Gegenstand ihrer Betrachtungen zu machen (Sander 2013). Befürworter:innen einer eigenständigen Kritischen politischen Bildung sahen die Zuspitzung gerechtfertigt, da damit auf eine spezifische theoretische Grundlage verwiesen wurde: die Kritische Theorie.

Christoph Bauer hob hervor, dass Kritische politische Bildung in diesem Verständnis von verschiedenen Prämissen ausginge: Zum einen hinterfragt, analysiert und reflektiert sie im Sinne des kritischen Erkenntnisinteresses von Wissenschaft (und Praxis) ihr eigenes Tun, indem sie es selbst zum Gegenstand der Analyse macht. Sie „erweitert die kritische Überprüfung und Reflexion auf zugrunde liegende Prämissen, Ideologien, Gesellschaftstheorien, materielle Grundlagen und schließlich die je eigene, historisch-konkret zu konstatierende Verstrickung in Herrschaft“ (Bauer 2013, 26). Zum anderen werde in der Kritischen politischen Bildung der Subjektbegriff hinterfragt und in seiner Differen-

ziertheit reflektiert. Dabei gehe es nicht nur um eine theoretische Dekonstruktion verschiedener Subjektbezüge und Erwartungen an das Subjekt (bezogen auf demokratische Rechte, Autonomieansprüche) oder um gesellschaftlich definierte Erwartungen wie Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstkontrolle (Bauer 2013, 28), sondern auch um die Frage, welche Rolle das Subjekt in der Praxis der politischen Bildung spielen soll.

*„Kritische politische Bildung reflektiert das widersprüchliche Verständnis des Subjekts, hält einerseits am Ausgangspunkt und Ziel eines möglichst autonomen, freiheitlichen und emanzipierten Subjekts fest – und weiß gleichzeitig um dessen gesellschaftliche Gebundenheit und Bedingtheit.“* (Bauer 2013, 29)

In Anlehnung an den Sozialpsychologen Klaus Holzkamp (1927–1995) und den Soziologen Pierre Bourdieu (1930–2002) orientierte sich Bauer an einer subjektwissenschaftlich begründeten Perspektive auf die lernenden Subjekte, sprich die Teilnehmer:innen der politischen Bildung. Dabei kommt zwei Aspekten besondere Bedeutung zu:

1. Aus der subjektwissenschaftlichen Perspektive nach Holzkamp begründen die Lernenden ihre Lernhandlungen jeweils subjektiv. Wird diese Prämisse berücksichtigt, bedeutet es, dass in Vermittlungs- und Aneignungsprozessen von einer Heterogenität der Begründungen ausgegangen werden muss, die didaktisch-methodisch zu berücksichtigen ist.
2. Die subjektwissenschaftliche Perspektive muss erweitert werden, indem Subjekthaftigkeit sich nicht nur auf die Individuen bezieht. Vielmehr muss „der Blick auf das Gegenüber [...] dessen Subjekthaftigkeit als Vergesellschaftetsein in den Blick nehmen, das Gegenüber auch als ein politisches Subjekt verstehen“ (Bauer 2013, 31).

Das heißt, es muss hinterfragt werden, inwiefern die Subjekte wirklich autonom und frei handeln können, oder ob sie als vergesellschaftete Subjekte in ihrem Handeln eingeschränkt sind.

### **2.3 Negts gesellschaftliche Kompetenzen: Theoretische Verortung**

Vor dem bisher dargestellten Hintergrund wird deutlich, dass Negts gesellschaftliche Kompetenzen, wie er sie in seinen verschiedenen Beiträgen formuliert hat, an die „demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschafts-

auffassung“ der 1970er Jahre anknüpfen und wesentliche Züge dessen tragen, was die Kritische politische Bildung in ihrer aktuellen Ausprägung verfolgt. Wobei anzumerken ist, dass Negt von den Vertreter:innen der Kritischen politischen Bildung kaum rezipiert wurde und wird – weder in Bezug auf seine fundierte theoretische Verortung in der Kritischen Theorie und den Gedanken der Aufklärung noch in Bezug auf seine praxisbezogenen Konzepte zur Arbeiter:innenbildung und zur politischen Erwachsenenbildung.

Unter Bezug auf die Aufklärung und Immanuel Kant zielte Negts politisches Denken im Rahmen der politischen Bildung auf die Befreiung der Menschen aus ihrer „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784/1974, 9) und damit auf ihre Emanzipation. Aufklärung unter Berücksichtigung des Wissens um die Dialektik der Aufklärung bedeutet ein auf die Menschen und die Gesellschaft bezogenes praktisches Prinzip, das auf der Entwicklung von individueller Reflexivität, geistiger Durchdringung von Welt, Orientierung und Bewusstseinsbildung im jeweiligen historischen Kontext fußt und eine kritische Diskussion über die Widersprüchlichkeit von Aufklärung zulässt (Schnädelbach 2004).

### **2.3.1 Oskar Negt: Eine biographische Skizze**

Oskar Negt war einer der bekanntesten deutschen Soziologen und Sozialphilosophen, dessen umfangreiches wissenschaftliches Werk von philosophischen Vorlesungen über soziologische und (tages-)politische Themen bis zur politischen Bildung reicht.

Negt verband Theorie und Praxis miteinander, indem er aus einer kritischen gesellschaftstheoretischen Perspektive gesellschaftliche Zustände und Missstände analysierte und reflektierte. Dabei beschränkten sich seine Analysen nicht auf übergeordnete gesellschaftliche Themen, Trends und Tendenzen. Er machte auch vor einer Kritik an den Gewerkschaften oder an der SPD nicht Halt, wenn diese seinem Eindruck nach im Handeln hinter ihren eigenen Ansprüchen zurückfielen (Negt 2004a, 1998a). Als überzeugter Demokrat setzte er sich Zeit seines Lebens mit der Frage auseinander, auf welche Weise die demokratische Gesellschaft verbessert werden kann, welche Rolle politische Partizipation und Teilhabe spielen, wie Menschen dazu animiert werden können, „politische Menschen“ zu werden.

Oskar Negts theoretisches Denken und seine Ansichten über Bildung wurden stark von seinen biografischen Erfahrungen der Emigration und Vertreibung, Ankunft und Integration geprägt. Geboren 1934 in Kapkeim, einem kleinen Dorf bei Königsberg in Ostpreußen (heute: Kaliningrad, Russland), wuchs er als jüngstes von sieben Geschwistern in einer Bauernfamilie auf. Als die russische Armee 1945 Kaliningrad einnahm, musste die Familie fliehen. Zusammen mit zwei älteren Schwestern überquerte er die Ostsee nach Dänemark, während der Rest seiner

Familie per Treck aus Ostpreußen floh. Zweieinhalb Jahre verbrachten Negt und seine Schwestern in verschiedenen Internierungslagern in Dänemark, bis sie 1947 zum Rest ihrer Familie aufschließen konnten, die nun in der Deutschen Demokratischen Republik lebte.<sup>5</sup> Dort wurde seinen Eltern im Zuge der Bodenreform ein Hof in Altfinckenhof bei Berlin zur Bewirtschaftung zugewiesen. Wegen seines Vaters – er war Sozialdemokrat – und dessen politischen Ansichten, die nicht mit denen des SED-Regimes übereinstimmten, verließ die Familie 1951 die DDR. Nach einer kurzen Zwischenstation in West-Berlin ließen sie sich in der Nähe von Oldenburg in Norddeutschland nieder. Dort besuchte Negt das Gymnasium und bestand 1955 das Abitur. In seiner Autobiographie beschreibt er, wie das Abitur sein Identitätsgefühl und seine Sehnsucht nach Autonomie bestärkte: „Ich verspürte ein Gefühl der Erleichterung und Freiheit, wie ich es selten vorher und bestimmt nicht nachher empfunden habe“ (Negt 2016, 295).

Negt studierte zunächst Rechtswissenschaften an der Universität Göttingen, ein Jahr später wechselte er an die Universität Frankfurt, um Philosophie und Soziologie zu studieren. Wichtige akademische Lehrer waren ihm Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, der auch der Betreuer seiner Dissertation wurde. Nach fünf Jahren Studium erlangte er einen Abschluss in Soziologie. Seine Diplomarbeit erweiterte er zur Dissertation über Auguste Comte und Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Sie trug den Titel „Strukturbeziehungen zwischen den Gesellschaftslehren Comtes und Hegels“ (Negt 2019, 97).

Während seines Studiums in Frankfurt engagierte sich Negt im „Sozialistischen Deutschen Studentenbund“ (SDS), der sein politisches Denken formte. Durch seine Arbeit für den SDS wurde ihm Anfang der 1960er Jahre ein Praktikum an der Bundesschule des Deutschen Gewerkschaftsbundes in Oberursel (Hessen) angeboten, wo er Gewerkschaftskurse für Vertrauensleute plante. In seiner Autobiographie bezeichnet er diese Zeit als eine der wichtigsten Erfahrungen in seinem Leben in Bezug auf Erkenntnisse zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, zur Arbeiter:innenbildung und zur politischen Bildung (Negt 2019, 257). Er erhielt die Gelegenheit, an verschiedenen Kursen teilzunehmen. Deren Inhalt und die didaktisch-methodische Gestaltung kritisierte er. Seiner Meinung nach entsprach der Unterricht nicht den Interessen und Bedürfnissen der Arbeiter:innen, da das Wissen auf sehr abstrakte Weise vermittelt wurde. In einem Interview kommentierte er seine damaligen Eindrücke folgendermaßen:

---

5 Die Darstellung in diesem Abschnitt bezieht sich im Wesentlichen auf Angaben in Oskars Negts biographischen Schriften aus den Jahren 2016 und 2019.

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

Ebenfalls in Oberursel befand sich eine Gewerkschaftsakademie für junge Mitglieder, in der Negt Lehr- und Lernprozesse erlebte, die sich deutlich von der Wissensvermittlung für Betriebsräte unterschieden. In den pädagogischen Konzepten standen Teilnehmer:innenorientierung und die Beteiligung der Lernenden im Vordergrund (Negt 2019, 255 f.).

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

### **2.3.2 Oskar Negts pädagogisches und bildungswissenschaftliches Denken**

Oskar Negt bezeichnete sich als „politischen Intellektuellen“, der schon während seiner Zeit an der Universität für sich selbst entschieden hatte: „Ich wollte die Welt nicht nur interpretieren, sondern auch verändern“ (Negt 2019, 108). Nur auf diese Weise glaubte er, sich „die Freiheit seines Urteilsvermögens“ (Negt 2019, 264) bewahren zu können, da er befürchtete, dass er als „professioneller Politiker die Unabhängigkeit meines kritischen Urteilsvermögens opfern müsste“ (Negt 2019, 264).

Sein wissenschaftliches Denken und seinen Einsatz für eine pädagogische Erneuerung des schulischen Lernens begründete er mit seinen eigenen autobiographischen Erfahrungen von Flucht und Vertreibung. Zahlreiche negative Schulerfahrungen und unterbrochene Bildungsprozesse in seiner Jugend hatten seine Lernbereitschaft stark eingeschränkt. Einen Ausweg sah er früh in selbst-

gesteuerten Lernprozessen, unabhängig vom schulischen Curriculum. Vor allem das Lesen von Büchern vermittelte ihm Weltwissen (Negt 2016, 237 u. 253).

Als Dozent in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit erkannte er, dass Lernen und Bildung der Schlüssel zu Veränderungen sind – nicht nur für ihn selbst, sondern für alle Menschen. Aber weder seine eigenen Bildungs- und Lernerfahrungen noch die methodisch-didaktischen Ansätze der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit erschienen ihm in ihrer Abstraktheit als lern- und bildungsförderlich. Seinem Verständnis nach beinhaltet Bildung „einen kollektiven Lernprozess [...], der die soziologische und politische Phantasie erhöht und den einzelnen befähigt, selbstständig zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und neue Informationen im Kontext emanzipativer Prozesse in Handeln umzusetzen“ (Negt 1974, 363). Dies schließt zwingend die Berücksichtigung der subjektiven Erfahrungen der Lernenden mit ein. Lernen als sozialer Prozess basiert aus seiner Sicht auf Kommunikation, Austausch und gegenseitigem Verständnis – und braucht Zeit. Die Lernenden sollten nicht als Objekte von Unterrichtsprozessen wahrgenommen werden, sondern sich als Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse verstehen, die in der Lage sind, ihre Lerninteressen zu definieren, sich notwendiges Wissen anzueignen, es zu reflektieren und in der Praxis anzuwenden. Damit wollte Negt auch ein Gegenmodell zu einer „humanistischen Bildungsideologie“ schaffen.

Bildung reduziert sich für Negt nicht auf die Anhäufung von nützlichem, direkt verwertbarem Wissen, sondern zielt darauf ab, kritisches Denken zu entwickeln, um die Verflechtungen und Zusammenhänge von politischem Denken und politischem Handeln zu verstehen und zu fragen, wie diese das Leben der Mitglieder einer Gesellschaft beeinflussen und wie politische, soziale und ökonomische Zustände im Sinne einer humaneren Welt für alle verbessert werden können. Unter Bezugnahme auf seine eigenen Migrations-, Vertreibungs- und Entwurzelungserfahrungen verstand Negt Bildung als ein Mittel gegen Unsicherheit und Orientierungslosigkeit (Negt 2016, 10), die in einer sich ständig verändernden komplexen Welt zur Bindungslosigkeit führen (Negt 2016a, 11). Eine Ursache für diese Entwicklungen sah Negt in der fortschreitenden „kulturellen Erosionskrise“, die sich darin zeigt, „dass alte Werte, Haltungen, Normen nicht mehr unbesehen gelten, neue noch nicht da sind, aber intensiv gesucht werden“ (Negt 2016a, 11).

Orientierungslosigkeit ist in den Augen Negts das Gegenteil von „Orientierungssicherheit“ (Negt 2016, 17), die Grundfeste für die Existenz des Menschen ist. Orientierungssicherheit umfasst Fragen der Herkunft und der Identitätsentwicklung ebenso, wie sie für die Fähigkeit der Menschen steht, veränderte und neue (Lebens-)Erfahrungen in die bisherigen integrieren zu können, indem sie

die eigenen Denkweisen, Sichtweisen und Orientierungen ergänzen oder bereichern. Bindungslosigkeit, Verunsicherung und Orientierungslosigkeit dagegen können Negt zufolge zu einem Vertrauensverlust in die Gesellschaft und ihre Ordnungen führen. Auf Dauer können aus dieser Verunsicherung bei den Menschen Weltbilder entstehen, die offen sind für populistisches und extremistisches Gedankengut und Verschwörungsideologien, weil die Protagonist:innen solcher Gedankenwelten „neue, orientierende Bindungen“ schaffen bzw. emotional aufgeladene Bindungen suggerieren. Darin liegt eine reale Gefahr der Manipulation. Denn, so Negt: „Die Angebote von Kameradschaften, nationalen Ortsbestimmungen und Heimatn, die menschliche Nöhre versprechen, sind keineswegs mehr bloße Phantasien“ (Negt 2016a, 13). Gegenmittel und Möglichkeiten der Gegensteuerung sah Negt in gesellschaftlichen und politischen Bildungsprozessen, die auf Aufklärung, Emanzipation und Orientierung zielen. Sie gelten dabei sowohl als normative Zielsetzung von Bildung als auch als Leitlinien für die Bildungspraxis. In diesem Sinn muss Bildung immer ein doppeltes Ziel verfolgen: „Sachwissen zu vermitteln und Orientierungen anzubieten“ (Negt 2016a, 11).

Negts Erfahrungen als Flüchtling und Vertriebener und später in seinem Leben als ordentlicher Universitätsprofessor führten zur Überzeugung, dass er für die Gemeinschaft verantwortlich sei, dass er der Gesellschaft als politischer Intellektueller etwas zurückgeben müsse. Er sah seine Verantwortung darin, „aktiv in die bestehenden Verhältnisse einzugreifen, um das scheinbar Unvermeidliche gar nicht erst entstehen zu lassen“ (Negt 2019, 234). Diese Haltung kennzeichnet und begründet auch sein Bemühen um eine Sicht auf Bildung als Mittel zur Emanzipation.

### **2.3.3 Oskar Negts Ideen zur politischen Bildung: „Gegen Entmündigung und eine politische Analphabetisierung der Bürger“**

Oskar Negts biographische Erfahrungen in Familie, Studium und unterschiedlichen beruflichen Kontexten prägten sein Selbstverständnis als politischer Bildner. Er verstand sich immer als ein Vermittler zwischen Theorie und Praxis:

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

Seit den 1970er Jahren veröffentlichte Negt zahlreiche Schriften zur politischen Bildung. Sie wurden aktualisiert und ergänzt in seinem 2010 publizierten Buch „Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform“. Negt stellt darin dar, auf welche Weise die von ihm formulierten Zielsetzungen der politischen Bildung in Gewerkschaften und Erwachsenenbildung in konkrete praktische Bildungskonzepte transformiert wurden.

Negts Ansätze und Konzepte lassen sich vor dem Hintergrund der Kritischen politischen Bildung verorten. Aufgabe einer Kritischen politischen Bildung ist es, Konflikte, Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihrem Zusammenhang mit politischen Verhältnissen zu analysieren und zu hinterfragen, inwiefern diese zu einem Abbau demokratischer Selbstbestimmungsrechte führen. Eine Politik, in der es zu einem solchen Abbau kommt, „muss Gegenstand kritischer politischer Bildung sein“ (Negt 2016a, 13).

Der normative Bezug zur Demokratie als Lebenswelt und zur Aufklärung sind für Negt Grundlage des Denkens in der politischen Bildung. Politische Bildung hat das Ziel, Menschen in einer modernen, pluralisierten, fragmentierten und widersprüchlichen Gesellschaft Orientierung zu bieten, indem sie durch Lern- und Bildungsprozesse darin unterstützt werden, selbstständig zu denken und Kritik- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Diese stellt Negt in einen Kontext mit „so etwas wie Eigensinnigkeit“ (Negt 2004, 209), die sich in unabhängigem Denken ausdrückt. Unter Bezug auf Kants Auffassung der Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784/1974, 9) schrieb Negt 2004: „Insofern ist politische Bildung in der Tat die Befreiung des Menschen oder der Versuch der Befreiung der Menschen“ (Negt 2004, 209). Die Entwicklung von Urteilstkraft bzw. Urteilsfähigkeit ist „das Zentrum politischer Bildung“ (Negt 2016a, 18).

Negt unterschied nach Kant zwei Formen der Urteilstkraft: die *bestimmende* und die *reflektierende* Urteilstkraft. Erstere bezeichnet die Fähigkeit, „von Oben kommend Allgemeines auf das Besondere anzuwenden“ (Negt 2016a, 18). Es geht also darum, allgemeine Regeln im Zusammenhang mit individuellen Erfahrungen zu denken durch den Rückbezug auf den eigenen Lebenszusammenhang. Die *reflektierende* Urteilstkraft zielt darauf, aus den Strukturgegebenheiten des Besonderen (basierend auf individuellen Erfahrungen des eigenen Lebenszusammenhangs, auf Beobachtungen) das Allgemeine zu erklären.<sup>6</sup> Sie beruht nach Kant auf drei wesentlichen Maximen:

---

6 Diese Perspektive ist Teil von Negts didaktisch-methodischem Konzept, wie er es in „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ 1975 erläuterte.

*„Erstens Selbstdenken; zweitens an Stelle jedes Anderen denken; drittens jederzeit mit sich selbst stimmig denken, dann bleibt der Urteilskraft ein gewisser Spielraum der Reflexion, den nur der Urteilende ausfüllen kann.“ (Negt 2016a, 18 f.)*

Bezugspunkte des Denkens in der politischen Bildung waren für Negt das Gemeinwesen, die Demokratie und deren Erhalt:

*„Das Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsordnung hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird, in welchem Maße sie bereit sind, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen.“ (Negt 2016a, 19; kursiv im Original)*

Ist die Demokratie normativer Rahmen der politischen Bildung, so wird sie zu deren Lerngegenstand und zugleich zu deren Lernziel, in der „die Grundfragen unserer Zeit mit Blick auf die Umsetzbarkeit zusammenhängenden Wissens“ (Negt 2004, 211) geklärt werden müssen. Diese arbeitete Negt mit einem weiten Politikbegriff heraus, den er, abgeleitet von Platon, auf das Gemeinwesen bezog:

*„Politik ist eine Form des Denkens und Handelns in Kategorien des Gemeinwesens und der überindividuellen Gestaltung der Bedingungen, unter denen wir leben. Ich wehre mich gegen eine enge Definition von Politik als reinem staatsbezogenen Zusammenhang.“ (Negt 2004, 203)*

Das hieß aber nicht, dass Negt politische Systemfragen ausklammerte. Im Gegenteil, sie tragen aus seiner Sicht im Zusammenhang mit individuellen Entwicklungen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen zum Verstehen gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Bedingungen bei. Als Erklärungshorizont sind sie eine unerlässliche Gelingensbedingung für politische Bildung, denn nur auf diese Weise wird es möglich, zukunftsgerichtet zu fragen:

*„Wo ist der Ort, und wann ist es höchste Zeit, durch politischen Eingriff eine Wende herbeizuführen, um eine auf gesellschaftliche Katastrophen und auf kollektives Unglück hinsteuernde Entwicklungslogik zu unterbrechen?“ (Negt 2016a, 14; kursiv im Original)*

Die Auseinandersetzung mit Politik in der politischen Bildung ging für Negt über das Verstehen politischer Strukturen weit hinaus, denn eine solche Verstehensperspektive isoliert Politik von der Gesellschaft, macht sie zu einem von

Expert:innen geleiteten Handlungsbereich, der Außenstehenden kaum zugänglich ist. Negt stellte Politik in den Rahmen des Gemeinwesens. Es ging ihm darum, „den Politikbegriff in die einzelnen Bereiche zu integrieren“ (Negt 2004, 205). Politik verstand er also aus einer ganzheitlichen Perspektive, die für alle gesellschaftlichen Bereiche politische Handlungskontexte eröffnet. Entsprechend sollten Lerngegenstände in der politischen Bildung berücksichtigt werden:

*„Wichtig sind nicht die isolierten einzelnen Faktoren, nicht das arbeitsteilige Trainieren von Fachwissen, wichtig ist, dass das Gewicht des Einzelnen sich durch den Zusammenhang des Ganzen bestimmt und jede Veränderung des einzelnen Faktors auf das Ganze Einfluss hat. Dieses Element der Deutung des Ganzen und damit auch die Kritik der Zustände des Gemeinwesens sind Voraussetzung dafür, die Verhältnisse im Blick auf eine vernünftige Organisation des Gemeinwesens zu verändern.“* (Negt 2016a, 15; kursiv im Original)

Dies setzt voraus, dass Menschen gesellschaftliche und politische Zusammenhänge verstehen und die Gesellschaft nicht in unzusammenhängende Sphären zerlegen, die scheinbar nichts miteinander zu tun haben. Bezogen auf die Individuen betrifft dies z. B. Familie, Arbeit, Freizeit, Kultur, Gesundheit usw., bezogen auf die Gesellschaft große Themen wie Wirtschaft, Soziales, (kommunale) Daseinsfürsorge, Technik, Bildung, Gesundheit usw.

Ziel politischer Bildung ist es nach Negt, bezogen auf diese privaten und gesellschaftlichen Bereiche, Entwicklungen zu analysieren, Bezüge herzustellen und Zusammenhänge zu erklären. So können Entwicklungen und Zustände begründet werden, was zu Verstehen und aufgeklärten Haltungen führen kann. Mittels Kritik können gemeinsam Wege zur Veränderung und Verbesserung gesellschaftlicher Zustände gesucht werden. Das heißt, das Verstehen von Zusammenhängen, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konflikten, mit ihren Ursachen und mit Überlegungen, sie zu verändern, gehen alle Menschen etwas an. Die Rolle der politischen Bildung ist es dabei, Übersetzungs- und Vermittlungsarbeit zu leisten, um zu verhindern, dass die Bevölkerung von Expert:innen- und Spezialist:innenwissen abgekoppelt wird und keine Chance erhält, Urteilsfähigkeit im Sinne Kants zu entwickeln. Denn, so fürchtete Negt, auf diese Weise würden Lernprozesse verhindert und würde „am Ende der Entmündigung der Wissensfähigen eine politische Analphabetisierung der Bürger gefördert“ (Negt 2016a, 16; kursiv im Original) werden.

Bei der Herstellung von Zusammenhängen ging es Negt aber nicht nur um die Gegenwart und die Verbesserung der Zukunft, sondern ihm lag viel an einer

ausgeprägten Erinnerungsfähigkeit. Er erachtete eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, mit ihren positiven Errungenschaften wie auch Momenten des Scheiterns für notwendig, um Entwicklungen und Entscheidungen in ihren jeweiligen historischen Zusammenhängen und Begründungen zu verstehen und sie einordnen zu können. Ein solches Verstehen von strukturellen Zusammenhängen, ihren Begründungen und Konstellationen fördere „Einsichtslernen“ (Negt 2016a, 15) und zusammenhängendes Denken.

Im letzten Kapitel seines Buches „Der Politische Mensch“ diskutierte Negt zum einen Aufgaben, die mit der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft als Lebensform, insbesondere auch bezogen auf die Rolle der Menschen als politische Subjekte, einhergehen (Negt 2010, 523 ff.). Zum anderen setzte er sich mit dem Sozialismus als Idee und in einer historischen Rückschau mit seinen gescheiterten Ausprägungen/Wirklichkeiten auseinander. Mit Blick auf die Sowjetunion und die DDR verwies Negt dabei auf die nur in Ansätzen eingelösten Ziele des Sozialismus. Eckpfeiler einer sozialistischen Utopie sind für ihn die *„soziale Demokratie, ein unentfremdetes System gesellschaftlicher Arbeit und die Menschenrechte“* (Negt 2010, 524; Hervorhebung im Original).

Alle drei Aspekte seien bisher nur ansatzweise verwirklicht worden. Zugleich seien in der historischen Entwicklung der Bundesrepublik, die als sozialer Wohlfahrtsstaat gegründet worden war, auch vielfältige Rückschritte zu beobachten. Negt forderte die Sozialist:innen auf, den Sozialismus „durch ein völlig verändertes Verhältnis [...] zu ihrer eigenen Geschichte glaubwürdig zu machen“ (Negt 2010, 525). Das heißt, sie müssten sich kritisch mit der Tatsache auseinandersetzen, dass „die im ursprünglichen Wahrheitsgehalt der Idee des Sozialismus enthaltenen Vorschläge zur Lösung gesellschaftlicher Probleme nicht ausgestanden sind“ (Negt 2010, 525). Als „unabgegoltene“ Probleme bezeichnete Negt drei große gesellschaftliche Herausforderungen, die auch im 21. Jahrhundert nicht ihre Gültigkeit verloren haben: die soziale Frage, die Frage der politischen Demokratie und die Frage der individuellen Emanzipation (Negt 2010, 525). Er zitierte zustimmend Wolfgang Abendroth, der feststellte „Sozialismus ist nichts anderes als die allseitige Verwirklichung dieses Gedankens der Demokratie, der aus einem System politische Spielregeln zum inhaltlichen Prinzip der gesamten Gesellschaft, zur sozialen Demokratie erweitert wird“ (Negt 2010, 535).

Wesentliche gesellschaftliche Handlungsbereiche, die vor dem Hintergrund der kapitalistischen Gesellschaftsordnung im Hinblick auf eine sozialistische Umgestaltung einer kritischen Revision unterzogen werden müssten, sind nach Negt: erstens die kapitalistische Marktorientierung der Wirtschaft und Gesell-

schaft, die Gleichheit und Gerechtigkeit eher behindert als fördert. Zweitens forderte Negt die Durchsetzung der Menschenrechte für alle, die auch im Rahmen existenzsichernder und menschenwürdig gestalteter Arbeitsverhältnisse berücksichtigt werden müssten. Drittens sollte eine demokratisch-sozialistisch gestaltete Demokratie die Emanzipation aller ermöglichen und nicht einschränken.

In seiner Zeitdiagnose stellte Negt fest, dass in all diesen Bereichen eher Rück- als Fortschritte erzielt worden sind. Frühere Ansätze solidarischer Wirtschaft wie Genossenschaften, Selbsthilfeorganisationen oder gemeinwirtschaftliches Handeln wurden weitgehend aufgegeben (Negt 2010, 534). Da sich der Sozialismus (dessen Idee immer wieder neu formuliert werden muss), nicht ohne weiteres als Gesamtkonzept in einer Gesellschaft verwirklichen lässt, plädierte Negt für die Umsetzung sozialistischer Kleinstprojekte, er bezeichnet sie als „Ein-Punkt-Bewegungen“. Als Beispiele führte er Bewegungen an wie das Einklagen der Menschenrechte, den Verfassungspatriotismus, die Geschlechterfrage oder ökologische Konzepte. Sie hätten durch die Konzentration auf bestimmte Fragestellungen bereits dazu beigetragen, eine „Öffentlichkeit für bestimmte Probleme herzustellen, die im normalen Herrschaftsalltag untergehen“ (Negt 2010, 536). Solche kleineren Bewegungen „tragen in sich Tendenzen auf eine Gesamtorganisation der Gesellschaft, die sich als Alternative zum Bestehenden begreift“ (Negt 2010, 536).

Negt plädierte dafür, im Rahmen politischer Bildung solche Gedanken weiterzuentwickeln, um die Idee des Sozialismus zu aktualisieren und eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen.

„Ein Sozialismus mit menschlichem Gesicht hätte gute Chancen, wirkliche gesellschaftliche Alternativen für Menschen zu entwickeln – nicht im Sinne von Programmen und Schreibtischmodellen, sondern indem er *die Alltagsutopien der Menschen ernst nimmt. Eine in die Zukunft reichende neue Sozialismusdebatte hätte von den Utopien in der Wirklichkeit auszugehen, nicht von einem gegenseitigen Bereich des bloßen Sollens und der guten Absichten.*“ (Negt 2010, 526; Hervorhebung im Original)

Eingedenk der Zielsetzung, die gesellschaftlichen Kompetenzen als ein Konzept zu verstehen, das gesellschaftliche Zusammenhänge erklärt und zu politisch-gesellschaftlichem Handeln anregen will, haben sie in der politischen Bildung das Ziel politischer Aufklärung und können zugleich ihre Utopiefähigkeit unter Beweis stellen.

## 2.4 Demokratie als Lebensform und Verantwortung: Negts zeitlose Forderung nach mehr als Staatsbürger:innenkunde

Für Negt ist die Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen Voraussetzung und Grundlage einer Demokratie. Um dies zu erreichen, bedarf es einer politischen Bildung, die den Menschen „das Politische“ vermittelt, indem zum einen ihr Bewusstsein geschärft wird für die Einbettung des alltäglichen Lebens in politische Zusammenhänge. Zum anderen sollen sie befähigt werden, auch im Alltagsleben Handlungsfelder politischer Betätigung zu entdecken. Ziel sind lernende Subjekte, die Urteils- und Kritikfähigkeit entwickeln. Mit dieser werden sie befähigt, die bestehende Gesellschaft und sich selbst als Mitglied einer Gesellschaft kritisch zu hinterfragen, Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Abhängigkeiten zu erkennen und durch politisches Handeln eine humanere Gesellschaft zu gestalten. Denn, so schrieb Negt:

*„Lebendig kann Demokratie nur bleiben, wenn sie durch weitgehende Mitbestimmungsrechte in allen lebenswichtigen Fragen geübt, zur alltäglichen Lebensform und selbstverständlichen Praxis wird.“* (Negt 2010, 507; Hervorhebung im Original)

Im Kern decken Negts sechs Kompetenzen alle wesentlichen Bereiche gesellschaftlichen Lebens ab. Auch nach vier Jahrzehnten sind sie weder inhaltlich noch in ihrer grundsätzlichen Intention als ein umfassendes Curriculum für die politische Bildung überholt. Bei ihrer Vermittlung ist allerdings wesentlich, den aktuellen Erfahrungshorizont und Lebenszusammenhang der Lernenden als Ausgangspunkt zu nehmen. Der mit der Vermittlung verbundene Anspruch, das Besondere der Themen zu verstehen und mittels Kritik- und Urteilsfähigkeit allgemeine, übergreifende Strukturmerkmale abzuleiten und im Hinblick auf ihre Tragfähigkeit für das Gemeinwesen und die Demokratie zu beurteilen, bleibt in jedem Fall bestehen.

Die Kompetenzen haben nicht das Ziel, einen fest definierten Wissenskanon zu vermitteln, sondern wollen Lernende dabei unterstützen, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik im Zusammenhang und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen. Im Ensemble der gesellschaftlichen Kompetenzen sind kritische und utopische Momente angelegt, die Bedeutung für die Zukunft haben, wenn sich Lernende im gedachten Sinn mit ihnen auseinandersetzen und sich auf die den Themen inhärente Widersprüchlichkeit einlassen.

Negt schrieb dazu: „Die sechs von mir angeführten Kompetenzen, die ein Lernen ausmachen, das der Orientierung in unserer Welt dient, sind aufs Engste

mit einander verknüpft“ (Negt 2010, 234). Ihr Verständnis soll zu Aufklärung und Mündigkeit der Lernenden führen, denn *„Der aufgeklärte Mensch ist der diese Zusammenhänge begreifende Mensch, und das ist die Grundlage seiner Mündigkeit“* (Negt 2010, 211; kursiv im Original).

An anderer Stelle hob Negt hervor, dass politische Bildung zur Emanzipation führen soll. Emanzipatorische Bildung Erwachsener zielt darauf,

*„die Besonderheit der individuellen Interessen, Phantasien, Bedürfnisse, Ansprüche mit dem Allgemeinen der Lebenswelt des gesellschaftlichen Ganzen versöhnungsfähig zu machen. Ich sage bewusst nicht zu versöhnen. Denn das würde einen Gesamtprozess der gesellschaftlichen Veränderung voraussetzen, der kritische Resultate eines sehr weiten Handlungsspektrums enthält: darin bestünde der Kampf gegen Vorurteile und Ideologien, die Auflösung dogmatischer Zurichtung bestimmter Wissensbestände.“* (Negt 2013, 36; Hervorhebung im Original)

Negt begriff Demokratie nicht nur als Staats- und Regierungsform, sondern als Lebensform. Dieses u. a. auf dem amerikanischen Pragmatismus beruhende Verständnis von Demokratie birgt einen Gedanken, in dem politische Bildung eine besondere Rolle spielt: den der Verantwortung. Verantwortung für die Demokratie wird nicht nur jenen übertragen, an die sie durch demokratische Wahlen delegiert wurde. Vielmehr geht die Gestaltung einer Demokratie als Lebensform alle Menschen an. Das bedeutet auch, dass die Menschen dazu in der Lage sein müssen – durch politisches Wissen und politische Urteilskraft im Sinne emanzipatorischer Bildung auf der einen und durch die Fähigkeit und Kompetenz, in einer Demokratie politisch zu handeln, auf der anderen Seite:

*„Nur die demokratische Gesellschaftsordnung bedarf der emanzipatorischen Bildung, weil nur sie gelernt werden muss, tagtäglich, bis ins hohe Alter. Eine Demokratie ohne Demokratinnen und Demokraten gibt es nicht; emanzipatorische Bildung richtet sich auf die Erziehung von Menschen, die gesellschaftliche Angelegenheiten als ihre eigenen betrachten.“* (Negt 2013, 37)

Es geht also darum, sich in politische Prozesse einzubringen, sie zu gestalten, Utopien einer besseren Gesellschaft zu entwickeln und ihre Umsetzung voranzutreiben. In diesem Sinn versteht Negt politische Bildung als eine Möglichkeit, den Menschen „das Politische“ näher zu bringen, denn:

*„Das Politische gehört also zur spezifischen menschlichen Daseinsweise; so ist die Frage nach den Tugenden und Institutionen, welche die Freiheit der Bürger sichern und*

*ihnen das Gefühl vermitteln, dass das Wohlergehen des Ganzen ihr ureigene Angelegenheit ist, ein wesentliches Element der Bildung und der Erziehung.“ (Negt 2010, 503)*

Mit diesen Überlegungen knüpfte Negt an einen kritischen Bildungsbegriff an und verortete seine Konzeption in der Kritischen politischen Bildung. Deren Aufgabe versteht er nicht allein im Sinne von Staatsbürger:innenkunde als die Vermittlung von Wissen über politische Strukturen und formale Beteiligungsmöglichkeiten, sondern als aktives politisches Handeln in allen Lebensbereichen, in der Öffentlichkeit – ausgehend vom persönlichen über das berufliche Umfeld und die Arbeitswelt bis hin zu formalisiertem politischem Handeln:

*„Das setzt ein neues Öffentlichkeitsbewusstsein voraus, die Schaffung öffentlicher Räume, die nicht zu klein und nicht zu groß sind, wo die Menschen die Wirkungen ihrer Beteiligung erfahren können. Es ist bedrohlich, in welcher Weise diese zwischen ‚Nähe und Distanz‘ ausbalancierten ‚lebbaaren Einheiten‘ der betriebswirtschaftlichen Rationalisierung zum Opfer fallen. Viele Institutionen sind zu weit entfernt und andere zu sehr auf die individualisierten Perspektiven reduziert. Diese gesellschaftlichen Zwischenwelten wieder zu fördern, ist ein wesentliches Element des notwendigen Umdenkens.“ (Negt 2010, 506 f.; Hervorhebung im Original)*

Die zeitlose Bedeutung von Oskar Negts gesellschaftlichen Kompetenzen liegt einerseits in ihrem theoretischen Anspruch, im Sinne der Kritischen Theorie gesellschaftliche Verhältnisse der stetigen Kritik zu unterziehen sowie individuelle und kollektive Standpunkte zu überprüfen. Andererseits decken sie inhaltlich thematische Schwerpunktbereiche ab, die unabhängig von zeitgebundenen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und spezifischen Problemlagen in jeder Gesellschaft und zu jeder Zeit eine Rolle spielen.

Die Entfaltung von individueller Identität bleibt ebenso wie die Entwicklung kollektiver Identitäten grundlegende Voraussetzung jeglichen gesellschaftlichen Zusammenlebens vor dem Hintergrund historischer Zusammenhänge. Die Verstetigung und Verbesserung gerechter demokratischer Verhältnisse erfordern die ständige kritische Hinterfragung des Erreichten und die Entwicklung realistischer Utopien. Die Reflexion gesellschaftlicher Zustände in Bezug auf ihre grundlegenden Ordnungen, die ethischer und moralischer Begründungen bedürfen, ist eine immerwährende Anforderung, der sich politische Menschen stellen müssen. Gesellschaftliche Widersprüche müssen erkannt und benannt werden und im Idealfall bearbeitet und aufgehoben werden. Dies setzt voraus, dass Menschen lernen, ihre Unsicherheiten, Ängste und auch Orientierungslo-

sigkeit zu überwinden. Politische Bildung und die Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen sind eine Möglichkeit dazu.

Dieser Anspruch spiegelt sich auch in den von der Europäischen Union abstrakt formulierten Bürgerkompetenzen, nach denen

*„Bürgerkompetenz die Fähigkeit [ist], als verantwortungsvoller Bürger zu handeln und uneingeschränkt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzunehmen, und zwar auf der Grundlage der Kenntnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Konzepte und Strukturen sowie einem Verständnis von globalen Entwicklungen und Nachhaltigkeit.“* (Rat der Europäischen Union 2018, S. 10)

Das Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen nach Oskar Negt ist ein Ansatz, im Rahmen der politischen Bildung dafür notwendiges Wissen und Fähigkeiten zum politischen Handeln zu vermitteln und Menschen als politischen Subjekten Möglichkeiten der Aneignung ebensolcher zu eröffnen.

## 3. Gesellschaftliche Kompetenzen: Sehen und Urteilen

### 3.1 Identitätskompetenz

Wer bin ich? Wie/warum bin ich so geworden wie ich bin? Wer möchte ich sein? Was erwarte ich von mir? Was erwarten andere von mir? Dies sind Fragen, mit denen sich Menschen immerwährend auseinandersetzen (müssen) – bezogen auf die eigene Person und auf die Gemeinschaft, in der sie leben.

In einer autobiographischen Notiz hielt die Schweizer Bildhauerin und Malerin Alis Guggenheim (1896–1958) fest, welche Zuschreibungen ihr im Leben schon begegnet waren: „Für die Schweizer bin ich nur eine Jüdin. Für die Juden bin ich nur eine Kommunistin. Für die Kommunisten bin ich nur eine Künstlerin. Für die Künstler bin ich nur eine Frau. Für die Frauen nur ein Fräulein mit Kind [...]“ (zitiert nach Notz 2015). Ob diese Fremdzuschreibungen ihre Arbeit als Künstlerin, ihr politisches Engagement als Kommunistin oder den Umgang mit ihrer Tochter beeinflussten, beschrieb Guggenheim nicht, auch nicht, wie sie aus der Perspektive der Selbstwahrnehmung oder Selbstbeobachtung ihre Identität charakterisiert hätte.

Guggenheims autobiographische Anekdote zeigt allerdings Aspekte auf, die über die Betrachtung einer individuellen Biographie hinausgehen und für die Aneignung der Identitätskompetenz eine wichtige Rolle spielen: Identität entwickelt sich im Rahmen gesellschaftlicher Bedingungen – wir Menschen werden von diesen geprägt, reagieren auf sie und gestalten sie mit. Dabei fordert uns die dynamische Entwicklung moderner Gesellschaften immer von Neuem zur Identitätskonstruktion bzw. Identitätsarbeit heraus. Unsere pluralistische und gleichzeitig individualisierte Multioptionsgesellschaft verlangt geradezu von der/dem Einzelnen Flexibilität und die Bereitschaft, sich fortwährend zu verändern.

Die Reaktion auf diese Anforderung kann unterschiedlich ausfallen: Die einen verstehen sie als Herausforderung, andere als Zumutung. Der polnisch-britische Sozialphilosoph Zygmunt Bauman (1935–2017) stellte im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der Identitätsentwicklung fest:

*„Man denkt an Identität, wann immer man nicht sicher ist, wohin man gehört; das heißt man ist nicht sicher, wie man sich selbst in der evidenten Vielfalt der Verhaltensstile und Muster einordnen soll und wie man sicherstellen kann, daß die Leute um einen*

*herum diese Einordnung als richtig und angemessen akzeptieren würden, so daß beide Seiten wüßten, wie man in Gegenwart des anderen verfahren kann.* ‚Identität‘ ist ein Name für den gesuchten Fluchtweg aus dieser Unsicherheit“ (Bauman 1997, 134; Hervorhebung im Original).

Bauman weist mit seiner Definition von Identität auf wichtige Aspekte der Identitätsentwicklung hin:

1. Die Entwicklung von Identität erfordert immer ein Gegenüber: Ein Mensch entwickelt Identität in Angleichung an jemanden/etwas oder in Abgrenzung von jemandem/etwas.
2. Menschen erleben ihre Identität erst dann als tragfähig, wenn andere Personen oder Gruppen dieselbe anerkennen und damit bestätigen, d. h., „positiv“ auf sie reagieren.
3. Mit der Identitätsentwicklung ist v. a. in einer postmodernen Gesellschaft Unsicherheit verbunden. Denn „Wenn das *moderne* ‚Problem der Identität‘ darin bestand, eine Identität zu konstruieren, und sie fest und stabil zu halten, dann besteht das *postmoderne* ‚Problem der Identität‘ hauptsächlich darin, die Festlegung zu vermeiden, und sich die Optionen offenzuhalten.“ (Bauman 1997, 133 f.; kursiv im Original).

Diese einführenden Gedanken skizzieren, dass ein Nachdenken über Identität und Identitätskompetenz sehr viele Facetten berücksichtigen muss und damit immer auch unbestimmt bleibt. Identitätsentwicklung ist eine notwendige Anstrengung, der sich jedes Individuum unterziehen „muss“, wenn es seinen „Platz“ in der sich stets verändernden Gesellschaft finden möchte. Es „muss“ sich mit sich selbst, seiner Umwelt und Lebenswelt auseinandersetzen, die in einer (post-)modernen Gesellschaft von Optionen, aber auch Unsicherheiten und Unwägbarkeiten geprägt sind.

Das vorliegende Kapitel nähert sich dem Begriff und auch den Konzepten von Identität auf verschiedene Weise: Zunächst wird nach der Herkunft und Bedeutung des Begriffs gefragt (Kapitel 3.1.1, Identität) und diskutiert, was unter *Identitätskompetenz* zu verstehen ist (Kapitel 3.1.1, Identitätskompetenz). Im Sinne des Dreischritts „Sehen – Urteilen – Handeln“ werden die Aspekte „Sehen“ in Kapitel 3.1.2 und „Urteilen“ in Kapitel 3.1.3 behandelt. Fragen zur Identität und Identitätsentwicklung werden aus historischer Perspektive, bezogen auf unterschiedliche Entwicklungen und Zielsetzungen, im Kapitel *Identität: Die historische Perspektive* verdeutlicht. Das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Realität und Identitätsentwicklung wird sodann anhand einiger biogra-

phischer Ausschnitte exemplarisch diskutiert (*Gesellschaftliche Realität und ihr Einfluss auf die Identitätsentwicklung*). Im Anschluss wird das Thema Identität aus der Perspektive der Psychologie und der Soziologie vorgestellt. Im Kapitel *Einflussnehmende Faktoren* werden zum einen beispielhaft Aspekte diskutiert, die die Identitätsentwicklung in einer postmodernen Gesellschaft beeinträchtigen und erschweren können. Zum anderen wird gefragt, welche Auswirkungen die zunehmende Verflechtung zwischen realer und virtueller Welt für die Identitätsentwicklung der Menschen haben kann. Im abschließenden Kapitel 3.1.4 wird die Identitätskompetenz in ein Verhältnis zu den anderen fünf gesellschaftlichen Kompetenzen nach Negt gestellt, um ihren Gesamtzusammenhang zu verdeutlichen und die weiterführende Darstellung vorzubereiten.

### **3.1.1 Herkunft und Bedeutung: Identität und Identitätskompetenz**

Wird über Identität gesprochen, ist zu berücksichtigen, dass es zum einen darum geht, ein Individuum zu sein und Individualität zu entwickeln, zum anderen darum, als Individuum in seiner Individualität anerkannt zu werden (Abels 2010, 16). Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, der Menschen in sich verändernden modernen Gesellschaften immer wieder vor Herausforderungen stellt und damit auch ständig Lernprozesse erfordert.

Identität „besitzt“ man nicht. Identität ist nicht statisch. Teilweise zwingen Umstände Menschen dazu, ihre Identität im Laufe ihres Lebens mehrfach zu verändern, um mit neuen Anforderungen und Lebensverhältnissen umgehen zu können. Identitätsentwicklung beinhaltet damit einen Aushandlungsprozess des Individuums mit seiner Umwelt. Ziel des Individuums ist es meist, eine stimmige Balance zu finden zwischen subjektiven und äußeren Ansprüchen.

Identitätskompetenz im Sinne Negts zu entwickeln, bedeutet, sich mit solchen Anforderungen auseinandersetzen zu können und diese zur eigenen Person in Beziehung zu setzen. Das bedeutet, sich mit der eigenen Person, dem „Selbst“ zu beschäftigen, Wünsche und Ziele bezogen auf die personale Entwicklung formulieren zu können, Möglichkeiten deren Umsetzung kritisch zu reflektieren, aber auch deren Grenzen auszuloten. Identitätskompetenz beinhaltet einen Verstehensprozess, in dem die subjektive Identitätsentwicklung in ihren Wechselwirkungen mit anderen anerkannt wird: in ihren Wechselwirkungen mit dem familiären Umfeld, mit der Lebenswelt, in der man aufwächst, mit dem sozialen Umfeld, mit der Gesellschaft, in die man hineingeboren wurde. Aspekte wie Geschlecht, Milieu, ethnische Herkunft, kulturelle Verortung usw. treten hinzu.

## Identität

Historisch gesehen entwickelte sich die Idee einer subjektiven Identität, die die *Individualität\** des Menschen anerkennt, in dem Moment, als das Denken *über* den Menschen, über seine Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten Gegenstand philosophischer Betrachtungen wurde, also in der *Moderne\**. Dieses Denken erstreckte sich auf Fragen der Entwicklung des *Selbst*bewusstseins des Menschen, auf die Unterscheidung zwischen Selbst und Anderen und damit auf die Anerkennung von Individualität: Es erfolgte ein Prozess der *Individualisierung\**. Wichtig ist für diesen Prozess, dass die Möglichkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Selbst gegeben ist und Menschen diese kraft ihres eigenen Verstandes führen (Abels 2010, 22 f.).

Geschichtswissenschaft und Soziologie sind sich uneinig, welcher Zeitpunkt als Beginn der Moderne angesehen werden kann. Als frühester Zeitpunkt gilt die Frühe Neuzeit etwa ab Mitte des 14. Jahrhunderts. Auch das Zeitalter der Renaissance ab Mitte des 16. Jahrhunderts und das Zeitalter der Aufklärung, also das 18. Jahrhundert, werden als Beginn der Moderne genannt. Als spätester Beginn der Moderne wird die Industrialisierung ab Mitte des 19. Jahrhunderts angeführt. Begründet wird Letzteres damit, dass in dieser Zeit erstmals soziologische Diskussionen über die verschiedenen Möglichkeiten der menschlichen Entwicklung geführt wurden. Diese standen in Zusammenhang mit sich immer stärker ausdifferenzierenden Gesellschaften und den sich dadurch vervielfältigenden Handlungsoptionen (Abels 2010, 18). Allen zeitlichen Verortungen des „Beginns der Moderne“ ist gemein, dass sie als wesentliches Argument das unabhängige Denken über den Menschen und über seine Perspektiven anführen.

In vormodernen Zeiten war v. a. die soziale Identität der Menschen in gewissem Sinne statisch und durch äußere, gesellschaftliche, soziale und ökonomische Rahmenbedingungen vorgegeben. Klassengesellschaften wurden von sozialen Ordnungen bestimmt, die Zugehörigkeiten festlegten und dem Menschen einen bestimmten Platz in der Gesellschaft zuwiesen. Sie schrieben Verhaltensweisen vor, denen sich die Menschen kaum entziehen konnten, und beschränkten durch normative, gesellschaftlich sanktionierte Vorgaben die Handlungsoptionen der Einzelnen (→ 3.1.2 Identitätskompetenz – Sehen, Identität: Die historische Perspektive).

Identität ist ein Konstrukt, das sich aus der Reflexion eines Menschen über sein Selbst in Wechselwirkung mit anderen ergibt. In der (post-)modernen Gesellschaft ist das Selbst in der Regel nicht verfestigt und starr, sondern unterliegt – gewollt oder ungewollt – häufig einem Wandel, den die Menschen zumeist selbst gestalten und verantworten. Der Soziologe Heinz Abels schrieb

dazu: „Identität ist behauptete und geglaubte Identität. Identität ist andauernde Arbeit an einem Bild, wer wir sein wollen“ (Abels 2010, 17).

Wenn man über Identität spricht ist es sinnvoll, zwischen *individueller Identität\** und *kollektiver Identität\** zu unterscheiden.

**Individuelle Identität stellt Fragen zur individuellen Entwicklung einer Person:**

- Wie entwickle, gestalte und entfalte ich mich als Person?
- Wer bin ich, was bin ich und wer möchte ich sein/werden?
- Was ist das Besondere an mir und wie unterscheide ich mich von anderen?
- Wie und durch wen wurde ich geprägt?
- Welche Bedeutung haben meine Herkunft, meine Familie für meine Identität?
- Welche Bedeutung haben meine soziale Stellung, meine wirtschaftliche Lage bzw. die meiner Familie für meine Identität?
- Bin ich mit meiner Entwicklung zufrieden oder möchte ich etwas verändern?
- Kann ich mich in meinem Umfeld entsprechend meinen Vorstellungen und Wünschen entwickeln?
- Was befördert diese Entwicklung, was behindert sie?
- Werden mir Wege der Entwicklung vorgegeben, mit denen ich mich identifizieren kann? Wenn ja, von wem und warum?
- Welchen Schwierigkeiten begegne ich?
- Wie gehe ich mit Schwierigkeiten um und welche Strategien entwickle ich, sie zu lösen?
- Stellen Schwierigkeiten für mich eher Herausforderungen dar, die ich lösen möchte, oder rufen sie Unsicherheit und Angst hervor?
- Reflektiere ich Probleme, die meine Entwicklung betreffen, oder ignoriere ich sie eher?

Um in einer unübersichtlichen und heterogenen (Um-)Welt bestehen zu können, scheint es zentral, sich als Person zu entwickeln, also *individuelle* Identität zu entfalten. Jede/r sollte lernen (können), eigene Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren, und Wege finden, diese umzusetzen.

Gleichzeitig kann ein Mensch selten allein über seinen Weg entscheiden. Selbstbestimmung und Selbstentfaltung als wesentliche Bestandteile von Identität hängen von gesellschaftlichen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen ebenso ab wie von familiären und sozialen Faktoren. Das soziale Umfeld und die Herkunft sind prägend für die Identität eines Menschen. Die soziale Lage und die Zugehörigkeit zu einem bestimmten gesellschaftlichen Milieu werden durch die Geburt in eine Familie vorgegeben. Sie bestimmen Entwicklungsmöglichkeiten, können diese begünstigen, aber auch einschränken. Dabei ist nicht jede Entwicklung vorhersehbar.

Menschen können auf die von außen an sie herangetragenen Erwartungen zumal mit *Anpassung* reagieren, sich von ihnen bis zu einem gewissen Grad abgrenzen oder auch mehr oder weniger aktiven *Widerstand* leisten. Identität entwickelt sich

also im Spannungsfeld zwischen *Selbst-* und *Fremderwartungen*. Das Individuum lernt, mit den unterschiedlichen Widersprüchen und Ansprüchen umzugehen.

Ähnliches gilt für die kollektive Identität. Sie wird von Menschen ausgebildet und getragen, die als eine Gruppe ihre Identität auf Grundlage gemeinsamer Überzeugungen, Werte, Einstellungen und Zielsetzungen ausformen. Es können das z. B. geteilte politische, soziale, ökonomische, kulturelle oder religiöse Ziele sein. Von denjenigen, die sich einer bestimmten Gruppe zugehörig fühlen oder ihr durch Geburt zugeordnet werden (z. B. einer Nation, einer Glaubensgemeinschaft), wird von den anderen Gruppenmitgliedern zumeist erwartet, dass sie sich an die jeweiligen Vorstellungen anpassen und die Sicht- und Lebensweisen übernehmen. Dies kann je nach Zielsetzung und Organisationsform einer Gruppe mehr oder weniger rigide eingefordert werden.

Identität selbst bedeutet *Übereinstimmung* oder *Gleichheit*. Das heißt, der Begriff „Identität“ (lateinisch „identitas“ = Wesenseinheit) bezeichnet einen Zustand der Übereinstimmung mit jemandem/etwas. Hergestellt wird dieser Zustand auf Basis gleicher Vorstellungen, Prinzipien, Symbole u. Ä., aber auch entlang einer bewussten Abgrenzung zu „Nicht-Gleichem“ als Fremdem. Ein solcher Zustand der Übereinstimmung ist jedoch selten stabil oder widerspruchsfrei. Er ist auch nicht „einfach so“ vorhanden. Im Gegenteil, er bildet sich zumeist durch Aushandlungsprozesse, indem Elemente von „Gleichheit“ aktiv gesucht und hergestellt werden. Identitätsentwicklungsprozesse sind damit immer auch Ausdruck von Differenz.

Der Sozialpsychologe Heiner Keupp (\*1943) betonte in seiner Beschreibung von Identität, dass dieselbe aktiv-handelnd und reflexiv vom Subjekt „erarbeitet“ wird im Sinne alltäglicher, individuell-kreativer *Identitätsarbeit*. Dem/der Einzelnen wird Identität weder durch Geburt mitgegeben, noch kann er/sie Identität endgültig „besitzen“, sie ist eine lebenslange Gestaltungsaufgabe:

*„Identität ist nicht etwas, das man von Geburt an hat, was die Gene oder der soziale Status vorschreiben, sondern wird vom Subjekt in einem lebenslangen Prozeß entwickelt. Identität verstehen wir als einen fortschreitenden Prozeß eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert. Identität wird also nicht vom Subjekt ‚ab und zu‘ gebildet, beispielsweise wenn es sich fragt: ‚Wer bin ich eigentlich?‘ oder von anderen in einen analogen Dialog verwickelt und gefragt wird: ‚Wer bist du?‘ Subjekte arbeiten (indem sie handeln) permanent an ihrer Identität.“* (Keupp u. a. 2002, 215)

Der Begriff „Identität“ wird mittlerweile in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen genutzt für sowohl personenbezogene Zuschreibungen als auch kollek-

tive Zielsetzungen. Gesprochen wird von „Ich-Identität“ und „Identitätsentwicklung“, von „sozialer Identität“\*, „nationaler Identität“, „religiöser Identität“, „kultureller Identität“, „digitaler oder virtueller Identität“, „Geschlechteridentität“ oder auch von „Corporate Identity“\*\*.

### Identitätskompetenz

Die Anforderungen, die an das Zusammenleben kleiner, überschaubarer Gemeinschaften (z. B. Familien, Freundeskreis, direkte Arbeitskolleg:innen) gestellt werden oder an die Organisationsfähigkeit eines modernen Staates in einer globalisierten Welt, sind nicht miteinander vergleichbar. Während in kleinen Gemeinschaften Werte, Normen und Ziele gemeinsam festgelegt und direkt kommuniziert werden können und die Menschen bestimmte Rollen und Aufgaben entsprechend ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten übernehmen, gilt dies für (post-)moderne Gesellschaften nicht mehr.

Letztere eröffnen, positiv gesehen, dem/der Einzelnen vielfältige Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Man spricht von „Multioptionsgesellschaften“. Die Kehrseite dieser Entwicklungsmöglichkeiten ist „Unübersichtlichkeit“. Der/die Einzelne sieht sich oft (zu) vielen Optionen gegenüber, fühlt sich nicht (mehr) in der Lage zu entscheiden, welche Wege er/sie gehen kann oder will. Dies erzeugt zumal Verunsicherung und Orientierungslosigkeit und kann die Identitätsentwicklung beeinträchtigen oder gar zu Brüchen führen.

Das bedeutet, Menschen brauchen *Identitätskompetenz*, um die Optionen einer modernen Gesellschaft sinnvoll nutzen zu können. Mit ihrer Hilfe werden sie in die Lage versetzt, ihre individuellen Vorstellungen und Ziele mit den vielfältigen Möglichkeiten einer modernen Gesellschaft besser in Einklang zu bringen. Identitätskompetenz unterstützt Menschen dabei, Selbst- und Fremderwartungen zu erkennen, um selbstbestimmt handeln und ein erfülltes Leben führen zu können.

„Kompetent“ zu sein, bedeutet im Allgemeinen, „maßgebend“, „zuständig“ oder auch „urteilsfähig“ zu sein. Es geht folglich sowohl um Zuständigkeit im Sinne von Befugnis und Verantwortlichkeit als auch um die Fähigkeit, über etwas urteilen zu können. Verfügt eine Person über *Identitätskompetenz*, ist sie sowohl dafür verantwortlich (im Sinne von zuständig) als auch fähig, sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen und dieselbe bewusst zu gestalten.

Oskar Negt bezeichnet Identitätskompetenz als die „Fähigkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (Negt 1993, 663). Sie stellt gemeinsam mit den anderen gesellschaftlichen Kompetenzen einen Orientierungsrahmen für Bildungs- und Lernprozesse dar, mithilfe derer Menschen gesellschaftliche Umbruchsituationen und Veränderungen bewältigen können, ohne an ihnen zu zerbrechen.

Negt umschreibt die Veränderungen der modernen Gesellschaft mit der Metapher (dem Bild) der „Gesteinsverschiebung“. Veränderungen seien „Erosionen“ des Gewohnten und setzen bekannte Regeln außer Kraft: „Wenn kein Stein mehr auf dem anderen bleibt, dann befindet sich die Gesellschaft in einem Zustand, der die Menschen mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die in alten Mustern kaum fassbar sind“ (Negt 2010, 213). Identitätskompetenz wird zur „Lebensfrage“:

*„In einer Welt, in der Flexibilität zum Zauberwort von Krisenlösungen geworden ist – Flexibilität allerdings keineswegs nur im positiven Sinne des größeren Freiheitsspielraums, der Zeitsouveränität usw., sondern Flexibilität auch als das genaue Gegenteil: dass Menschen aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestoßen werden, dass ihre jederzeitige Anpassungsbereitschaft gefördert und ihr Eigensinn als Betriebsstörung diffamiert wird – in einer solchen Welt menschenunfreundlicher Dynamik wird lernender und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität zur Lebensfrage.“* (Negt 2010, 224; Hervorhebung im Original)

Identitätskompetenz befähigt Menschen, in einen Dialog mit ihrer Lebenswelt zu treten und diese in einer kreativ-konstruktiven, identitätssichernden Art und Weise zu gestalten. Dadurch werden Leben und „Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche“ (wieder) möglich (Negt 1998, 21). Das heißt, es geht, wie Horst Siebert schreibt,

*„weniger um konkrete Krisenbewältigungsstrategien, sondern um die generelle Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten trotz der Unübersichtlichkeit und Offenheit von Zukunft, angesichts der Auflösung der Normalbiographie und der Zerbröckelung der sinnstiftenden Wertordnungen und sozialen Stützsysteme.“* (Siebert 1993, 69)

Identitätskompetenz macht die Menschen handlungsfähig. Durch Identitätskompetenz können sie zum einen ihre individuellen Bedürfnisse erkennen und reflektieren. Daraus ergeben sich Lebensentwürfe, deren Erfüllung zielgerichtetes Handeln voraussetzt. Zum anderen wird durch Identitätskompetenz die Fähigkeit entwickelt, die spannungsreichen Aushandlungsprozesse mit der Lebenswelt kompetent zu gestalten, um sich einen eigenen „Platz“ in der Gesellschaft zu sichern. Dieser ständige Prozess schließt Widersprüche, Krisenerfahrungen und Verunsicherungen mit ein.

Identitätskompetenz ist dynamisch. Sie „muss“ vom/von der Einzelnen in der alltäglichen *Identitätsarbeit* immer wieder neu erarbeitet und dialogisch

gestaltet werden. Angesichts häufig wechselnder innerer wie äußerer Einflüsse „muss“ die eigene Identitätsbalance stetig überprüft werden. Identitätskompetenz kann Menschen dabei helfen, die als bedrohlich erfahrenen gesellschaftlichen Ansprüche und Veränderungen zu reflektieren. Sie eröffnet Orientierungsmöglichkeiten, wodurch sie langfristig die Identitätsbildung des/der Einzelnen unterstützt und sichert. Negt dazu wörtlich:

*„[...] lernender und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität hört keineswegs an einem bestimmten Punkt der individuellen Entwicklungsgeschichte auf, sodass man sagen könnte, ab jetzt ist Identität ein gesicherter Tatbestand. Identitätsarbeit ist vielmehr bis ins hohe Alter hinein ein sensibler Kampfplatz, auf dem selten genug dauerhafte Siege zu feiern sind.“* (Negt 2010, 224)

Identitätsbildung ist ein kontinuierlicher Lernprozess und wird von gesellschaftlichen und zeitlich-historischen Dimensionen beeinflusst. Zugleich ist Identitätsbildung in einem hohen Maße Ergebnis des eigenen Handlungs- und Gestaltungspotenzials. Grundlage hierfür sind die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und die bewusste Wahrnehmung der eigenen Identitätsarbeit.

Der Begriff „Identität“ steht, wie oben ausgeführt, für einen Zustand der Übereinstimmung mit jemandem/etwas. Für Negt ist damit auch die „Zufriedenheit, wenn ich mit mir übereinstimme“ (Negt 2016, 14), verbunden. Diese zufriedene Übereinstimmung bezeichnet Negt in Anschluss an den Medizinsoziologen Aaron Antonovsky als Kohärenz Erfahrung: Situationen werden für Menschen kognitiv verstehbar, handhabbar und sinnhaft. So werden sie in die Lage versetzt, die Realität zu beurteilen und subjektiv sinnhaft zu handeln (Negt 2016, 15). Auf diese Weise erlangen sie Orientierungssicherheit, die Negt als „ein wesentliches Aufbauelement einer Gesellschaft [bezeichnet], die den Menschen ein Stück Macht über die eigenen Verhältnisse zurückgeben kann“ (Negt 2016, 17).

Diese Perspektive berücksichtigt, dass die individuelle Identität auch Teil verschiedener kollektiver Identitäten ist, bezogen auf die Familie und das soziale Umfeld, die Arbeit und Berufstätigkeit, die Freizeit oder das gesellschaftliche und politische Handeln. Bei der Entwicklung und Entfaltung von Identität und damit von Identitätskompetenz spielen daher über die individuelle Gestaltung hinaus auch kollektive Lebenszusammenhänge eine Rolle oder auch gesellschaftliche Stütz- und Begleitsysteme etwa im Rahmen organisierter Bildungsaktivitäten.

Das Ziel des nachfolgenden Kapitels ist es, gemäß dem bereits vorgestellten Dreischritt Sehen – Urteilen – Handeln die beiden Dimensionen *Sehen* und

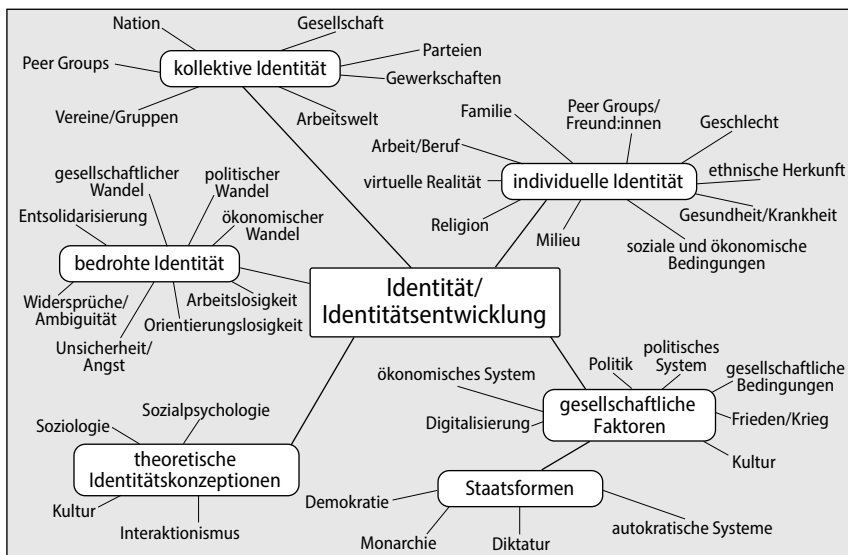
*Urteilen* bezogen auf die Identitätskompetenz zu entfalten. So soll der Blick für das Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft in Bezug auf die Identitätsentwicklung geschärft werden. Innerhalb dieses Wechselverhältnisses ergeben sich Handlungsoptionen und Entfaltungsmöglichkeiten. Individuelle Ziele werden im Verhältnis und in Beziehung zu denen einer Gesellschaft und zu denen anderer Personen formuliert.

Dieser Prozess erfordert die Entwicklung von Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit. Wichtig ist hierfür die Verschränkung der individuellen mit der gesellschaftlichen Perspektive und die Frage, auf welche Weise eine Gesellschaft, die die Demokratie als Lebensform gewählt hat, von den Individuen gestaltet und verbessert werden kann (→ 3.2 Historische Kompetenz).

### **3.1.2 Identitätskompetenz – Sehen**

„Sehen“ bedeutet in Bezug auf die Aneignung der Identitätskompetenz zunächst, Diskussionen um die Identitätsentwicklung in eine historische Perspektive einzuordnen (→ Identität: Die historische Perspektive). Anschließend werden Aspekte diskutiert, die die Identitätsentwicklung des/der Einzelnen prägen wie z. B. die Nationalität oder der Nachname (→ Gesellschaftliche Realität und ihr Einfluss auf die Identitätsentwicklung). Am Beispiel kurzer biographischer Erzählungen wird gezeigt, welche Wirkung historische Ereignisse oder persönliche Erlebnisse auf die Identitätsentwicklung haben können. Betrachtet werden dabei auch Wechselwirkungen zwischen individueller Entwicklung, subjektiven Wünschen und Zielen sowie gesellschaftlichen Anforderungen, Vorgaben, Möglichkeiten und Beschränkungen.

Einen ersten Überblick über jene Aspekte der Identität und Identitätsentwicklung, die in Kapitel 3.1.2 und 3.1.3 dargestellt und diskutiert werden, gibt die folgende Mindmap:



**Abbildung 2: Dimensionen von Identität und Einflussfaktoren im Rahmen der Identitätsentwicklung (eigene Darstellung)**

## Identität: Die historische Perspektive

Fragen nach dem eigenen Selbst, seiner Einzigartigkeit und seiner Wandelbarkeit im Geflecht innerer und äußerer Einflussfaktoren begleiten die Menschheitsgeschichte seit Jahrtausenden. Die Ursprünge des Themas „Identität“ als eine der Kernfragen menschlicher Existenz sind historisch sehr weit zurückzuverfolgen. Das, was heute mit dem Begriff der Identität gekennzeichnet wird, ist eng an die Epoche der Moderne und an eine ihrer zentralen Entwicklungen geknüpft: an den Prozess der Individualisierung (Dülmen 2001; Taylor 1997).

Im Prozess der Individualisierung wird der Mensch als Individuum in den Mittelpunkt gestellt. Als Subjekt verfügt er über unterschiedliche Möglichkeiten, sein Leben zu gestalten. Anders war es in vormodernen Gesellschaften. Hier wurden Menschen als Mitglieder gesellschaftlich definierter Gruppen- bzw. Funktionszusammenhänge betrachtet und ihre Lebensführung und -gestaltung erfolgten in der Regel im Rahmen gesellschaftsstrukturell definierter Ziele und Erwartungen.

Der Prozess der Individualisierung verlief über Jahrhunderte in unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit. Erste Anfänge finden sich im *Mittelalter*\* und in der Epoche der *Renaissance*\*, auf deren Grundlage sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts allmählich eine neue Auffassung von Identität durchzusetzen begann:

„Wir können hier von einer individualisierten Identität sprechen, einer Identität, die allein mir gehört und die ich in mir selbst entdecke. [...] Es gibt eine bestimmte Art, Person zu sein, die meine Art ist. Ich bin aufgerufen, mein Leben in dieser Art zu leben und nicht das Leben eines anderen nachzuahmen.“ (Taylor 1997, 17 u. 19)

Neu an der Sicht der Moderne war, dass die einzelne Person in ihrer Identitätsentwicklung wahrgenommen wurde. In früheren Gesellschaftsordnungen waren Aspekte von Identität weitgehend durch die soziale Stellung des/der Einzelnen oder seine/ihre Herkunft bestimmt gewesen. Auch Vorgaben durch Religionslehren oder die jeweils herrschende Klasse waren einflussreich. Die Entwicklung individualisierter Formen von Identität war nahezu unmöglich bzw. unerwünscht. Offiziell hatten „Einzelbedürfnisse, die nur subjektiven Wünschen entsprachen und nicht der Allgemeinheit dienen, [...] keine Existenzberechtigung und fanden keine moralische Anerkennung“ (Dülmen 2001, 4).

Im Zeitalter der *Aufklärung*\* kam es zu umfassenden gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Wandlungsprozessen, die unter anderem die Auflösung der traditionellen ständischen *Gesellschaftsordnung*\* und den Beginn der Säkularisierung (= Loslösung aus religiösen und kirchlichen Bindungen und Einflüssen) zur Folge hatten (→ 3.3.3 Gerechtigkeitskompetenz – Urteilen, Gerechtigkeitskonzepte in der Geschichte).

Der Wandel zu einer „individualisierten Identität“ stellte den/die Einzelne/n vor eine neue Aufgabe – nämlich, in eigener Verantwortung Identität zu entwickeln und aktiv immer wieder neu zu erarbeiten. Das heißt, mit der „modernen Idee der Authentizität“ waren „die Ziele der Selbsterfüllung und der Selbstverwirklichung“ (Taylor 1997, 20) verknüpft. Der Mensch war herausgefordert, nicht nur vorgegebenen Lebensmustern oder zugewiesenen gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen, sondern etwas Eigenes zu entwickeln.

Im Sinne von *Authentizität*\* sollte der spezifische Platz im gesellschaftlichen Ganzen erkannt werden. Darin enthalten war die Aufgabe, diesen Platz immer wieder neu auszuhandeln und zu gestalten. Die Idee der Authentizität ging dabei über die *Autonomie*\* des/der Einzelnen hinaus. Das heißt, es ging nicht allein um Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit des/der Einzelnen in seinen/ihren Handlungen. Das Individuum sollte darüber hinaus in seiner Identitätsarbeit authentisch (= glaubwürdig, echt) sein dürfen. Also entsprechend seinen Bedürfnissen, Vorstellungen und Lebensentwürfen handeln können und dies jeweils für sich selbst begründen (Ferrara 1998).

Daraus ergab sich für das Individuum in der modernen Gesellschaft eine zwiespältige Situation: *Einerseits* profitiert der moderne Mensch von der Ent-

wicklung und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Sein Lebenshorizont erweitert sich wesentlich und moderne Gesellschaften bieten vergleichsweise große Freiräume und Wahlmöglichkeiten zur Entfaltung subjektiver Interessen. *Andererseits* wird gerade diese Freiheit oftmals als Zumutung empfunden. Es entsteht ein Gefühl der Entwurzelung. Die Moderne ist von Unübersichtlichkeit und Risiken geprägt, was Orientierungslosigkeit und Verunsicherung erzeugen kann. Individuen sind gezwungen, identitätsrelevante Entscheidungen alleinverantwortlich zu treffen und eigene Lebensmuster gegenüber der sogenannten „Normalität“ zu rechtfertigen, die sich explizit oder implizit in gesellschaftlichen Erwartungen, Regeln, Ansprüchen usw. spiegelt.

Die Entfaltung der eigenen Identität beruht auf einem lebenslangen, spannungsreichen Dialog des Individuums mit sich selbst und der es umgebenden Lebenswelt, der Gesellschaft. Identitätsfindung bedeutet also Identitätsarbeit im Sinne eines kontinuierlichen Aushandlungsprozesses zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren. Ziel dieses Prozesses ist es, immer wieder neu eine für sich *stimmige Balance* in der eigenen Identität zu finden.

Allerdings zeigt ein Blick auf die gegenwärtige gesamtgesellschaftliche Situation, dass sich viele Menschen zuweilen überfordert sehen, ihre Identität stets in Balance zu halten. Ihre Identität kann bedroht sein durch die fehlende gesellschaftliche Anerkennung ihrer Lebensform, das Gefühl des gesellschaftlichen oder sozialen Abgehängt-Seins, durch den Verlust des Arbeitsplatzes, durch geringere soziale Leistungen des Staates und seines Rückzugs aus der Verantwortung.

#### Reflexion

- Welche persönlichen Ereignisse waren für Ihre Identitätsentwicklung wichtig?
- Welche gesellschaftlichen Ereignisse haben Ihre Identitätsentwicklung beeinflusst?
- Auf welche Art und Weise ist es Ihnen gelungen, Ihre eigenen Ziele/Erwartungen und die Ihrer Umwelt in Balance zu bringen?

### Gesellschaftliche Realität und ihr Einfluss auf die Identitätsentwicklung

Die gesellschaftliche Realität, in der ein Mensch lebt, hat Auswirkungen auf seine Identitätsentwicklung. Diese wiederum wird beeinflusst von Herkunft, Geschlecht, Ethnie, Lebensalter, Familienstand, Nationalität, Religionszugehörigkeit, Arbeit/Beruf oder Erwerbslosigkeit etc.

Inwiefern werden Menschen in ihrer Identitätsentwicklung herausgefordert? Welche Ereignisse lösen neue Aushandlungsprozesse zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren aus? Die folgenden Textauszüge zeigen, auf welche Weise

unterschiedlichste politische und gesellschaftliche Ereignisse die Identität eines Menschen beeinflussen und seine Entwicklung prägen. In vielen Fällen konnten die Personen selbst kaum Einfluss auf die Ereignisse nehmen.

### **Identität durch Nationalität**

Eine Form der Identitätszuschreibung ergibt sich aus der *nationalen Zugehörigkeit*. Seine Nationalität erwirbt der Mensch in der Regel durch seine Geburt in einem bestimmten Land oder durch seine elterliche Abstammung.

Richard Schröder (\*1943), ein evangelischer Theologe, Politiker und Publizist, setzte sich als ehemaliger Bürger der DDR kritisch mit der Frage der Identität von Ost- und Westdeutschen auseinander. Er selbst wurde in Sachsen geboren und studierte evangelische Theologie. Nach dem Studium arbeitete er als Pfarrer, bevor er 1977 Dozent für Philosophie an zwei kirchlichen Hochschulen wurde. 1989 trat Richard Schröder in die SPD-Ost ein, deren letzter Fraktionsvorsitzender er in der Volkskammer der DDR wurde. Von 1991 bis 2008 war er Professor an der theologischen Fakultät der Humboldt Universität Berlin.

#### **„Was meinen wir, wenn wir, Deutsche Ost und Deutsche West, jetzt sagen: ‚Wir sind Deutsche?‘“**

„Ich antworte: nichts Besonderes, aber etwas Bestimmtes. Wenn jemand sagt: ‚Ich bin Tischler‘, dann behauptet er ja auch nicht, dass dieser Beruf allen anderen weit überlegen sei, sondern: unter vielen ehrenwerten Berufen ist dies nun gerade mein Beruf. In dem kenne ich mich aus, in anderen nicht oder jedenfalls schlechter. Obwohl wir Deutschen vierzig Jahre in getrennten Staaten gelebt haben, sind die Gemeinsamkeiten zwischen uns offenbar viel größer als die zwischen Serben und Kroaten, die doch (mit viereinhalb Jahren Unterbrechung) 73 Jahre lang in einem Staat zusammengelebt haben. Dieses selbstverständliche Zusammengehören ist ja von den vielen Millionen Flüchtlingen, die die DDR in vierzig Jahren verlassen haben, faktisch in Anspruch genommen worden. Von ihnen ist kaum jemand nach Österreich oder in die Schweiz oder nach Amerika gegangen.“ [...]

„Wir Deutschen sind nichts Besonderes, aber etwas Bestimmtes, nicht über, sondern neben den anderen Völkern. Wir haben besonders viele Nachbarn. Das verpflichtet uns besonders zur Nachbarschaftlichkeit. Was nun ist das Bestimmte, das uns als Deutsche verbindet? Es ist keine Substanz, die wir komplett vorzuweisen und als ‚Deutschtum‘ rein zu erhalten hätten. Es ist eine gemeinsame Haftung. Wir haften für unsere gemeinsame Geschichte mit ihren Höhen und Tiefen, und wir haften füreinander für unsere gemeinsame Zukunft.“

Quelle: Richard Schröder (1993). Deutschland schwierig Vaterland. Freiburg, 19–20.

Eine Nationalität ist für Schröder „nichts Besonderes, aber etwas Bestimmtes“. Die Gemeinsamkeiten der „Ost- und West-Deutschen“ sind für ihn groß und

selbstverständlich. Gleichzeitig übernimmt man als „Deutsche/r“ damit eine „gemeinsame Haftung“ für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Friedrich Heckmann definierte etwas ausdifferenzierter:

*„Nation und Nationalstaat bezeichnen eine historische Entwicklungsstufe von Gesamtgesellschaften in der Moderne. Nation ist ein ethnisches Kollektiv, das ein ethnisches Gemeinschaftsbewusstsein teilt und politisch-verbandlich in der Form des Nationalstaats organisiert ist. Der Nationalstaat ist eine politische Organisationsform, in welcher der Anspruch einer Übereinstimmung von politisch-staatsbürgerlicher und ethnischer Zugehörigkeit festgestellt wird.“* (Heckmann 1992, 52)

Welche Konsequenzen haben politische Ereignisse und Entwicklungen für die individuelle wie gesellschaftliche Wahrnehmung der eigenen nationalen Identität? Menschen, deren Nation einschneidende Transformationsprozesse durchlief, wie es beispielsweise bei der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten oder auch bei den Systemwechseln in den osteuropäischen Staaten der Fall gewesen war, sind besonders herausgefordert, wenn es um die Identifikation von Elementen geht, die in Zukunft ihre kollektive Identität definieren werden. Die lettische Journalistin Viola Lazo formulierte dazu im Jahr 2003 folgende Überlegungen:

#### **„Lettische Identität: eine Reflexion“**

„Was verstehen wir unter der lettischen Identität? Das eine Verständnis haben wir, die Einwohner im Inneren des Landes, das andere – diejenigen, die Lettland von der Seite her betrachten. Freilich sind diese Meinungen unterschiedlich. Das sollten wir uns merken. [...]

Meines Erachtens nehmen wir im Inneren Lettlands unsere Identität bzw. unsere Gleichheit als einen Ausdruck der lettischen Kultur wahr – Lieder, Musik, Kunst, überlieferte Folklore, auch als Sportleistungen – Hockey und Basketball, sowie als Naturschönheit – Wälder und unberührte Umwelt. Ein besonderer Identitätsausdruck, schwer zu definieren, ist der Freiheits- und Unabhängigkeitsdrang. Unser Volk ist in Momenten der Erfüllung dieses Drangs unglaublich emotional geladen und einheitlich. [...]

Wie steht es aber mit anderen Ausdrucksweisen der Identität? Bei unserer heutigen Diskussion fordere ich auf, Standpunkte über zukunftsrelevante Identitätsbereiche auszutauschen. Woraus besteht nämlich die wirtschaftliche, soziale und technologische Identität Lettlands aus der Selbstsicht und der Fremdsicht? Wie sehen wir unsere Zukunft in diesen Aspekten im Vergleich zu den anderen Nationen? Worin äußern sich unsere Stärken und Schwächen? Was haben wir, was die Anderen nicht haben? [...]

Vielleicht werden wir mal berühmt werden durch unsere Biolandwirtschaft oder aber durch den Wäschestoff der ‚Lauma‘, vielleicht durch die Kunstfasern von Valmiera und das Bier von Cesis, die Kerzen von Dobeles bzw. die Soßen der ‚Spilva‘, vielleicht werden Möbel aus Kiefern-

holz und hochwertiger Zellstoff zu lettischen Markenzeichen? Bedauerlicherweise gibt es in Lettland zur Zeit [sic!] keine klaren Vorstellungen der ökonomischen Identität, keine genauen Ziele und keinen Sinn für zukünftige Bedürfnisse. Einzelne Erfolge von Enthusiasten weisen wohl die Wege für die Zukunft, doch es bedarf an weitsichtiger Staatspolitik.“

Quelle: Viola Lazo (2003). Lettische Identität im Europäischen Kontext. Vortrag gehalten am Europäischen Konvent.

Das Zitat aus dem Vortrag von Lazo zeigt, dass eine nationale Identität aus vielen Facetten besteht: aus Sprache, Kultur, Politik, Geschichte, Ökonomie, Technologie und dem Umgang mit diesen. Es wird auch deutlich, dass sich nationale Identität in Abgrenzung oder Annahme der von außen gesetzten Erwartungen und Sichtweisen formt.

### **Identität durch Namensgebung**

Neben der Nationalität ist auch der *Name* eines Menschen identitätsprägend. Er ordnet einen Menschen zu und verrät etwas über seine Herkunft. Während der Vorname zumeist durch die Eltern bestimmt wird, ist die Übernahme des Nachnamens je nach Kultur eines Landes oder einer Gemeinschaft unterschiedlich geregelt.

Ein Name führt folglich immer auch zu Fremdzuschreibungen. Menschen verbinden bestimmte Annahmen oder Erwartungen mit dem Träger, der Trägerin eines Namens. Beispielhaft dafür steht die Geschichte von Ari Dillmann, einem Friseur in Berlin. Er kam in den 1990er Jahren aus dem Irak über die Schweiz nach Deutschland als Mohamad Khidir-Mohamad. 2008 wurde er eingebürgert und erhielt einen Personalausweis, in dem sein Geburtsname stand. Der Name Mohamed belastete ihn stark, da er immer mit Zuschreibungen verbunden war.

„Der Name Mohamad ist wie eine Handbremse“, sagt er. Eine Handbremse, die ihm das Vorankommen erschwerte. Als er sich um einen Job bewarb, wurde er nur zu wenigen Vorstellungsgesprächen eingeladen. In den Salons, in denen er schließlich arbeitete, wollten sich manche Kunden nicht von ihm bedienen lassen. Und wenn er beim Lieferservice eine Pizza mit Schinken bestellte, bekam er als Antwort: „Die können Sie nicht bestellen, Sie sind doch Moslem!“

Quelle: Kathrin Hollmer (2016). Kann weg. Über einen, der seinen muslimischen Namen änderte, um anzukommen. Fluter Nr. 61, 20.

Er beschloss, einen Antrag auf Namensänderung zu stellen, um sich nicht weiter den Vorurteilen anderer auszusetzen. Nach acht Jahren wurde der Antrag schließlich genehmigt, er entschied sich für den Namen Ari Dillmann.

„Am 30. April 2016 wurde aus Mohamad Khidir-Mohamad Ari Dillmann. Und zum ersten Mal in seinem Leben kann er seinen Namen nicht oft genug hören. ‚Hallo, Herr Dillmann, wie können wir Ihnen helfen?‘, heißt es beim Pizzaservice. ‚Gleich kommt der Chef, Herr Dillmann in der Bank. ‚Gute Fahrt, Herr Dillmann‘ im Fernbus. ‚Guten Morgen, Ari‘ auf Facebook, wo er sich erst mit seinem neuen Namen angemeldet hat. [...]

Wer seinen Namen ändern darf, ist in der Wahl des neuen frei. Dillmann ist eine Abwandlung der iranischen Stadt Deylaman, aus der Ari Dillmanns Urgroßvater stammt. ‚Deylaman kann man leicht verdeutschen, und der Name hat mit meiner Familie zu tun‘, sagt Ari. Außerdem gefalle ihm die Bedeutung: ‚Dill‘ heißt ‚Herz‘ und ‚mann‘ bedeutet ‚ich‘. Also: mein Herz. Ari wiederum sei ein kurdischer Name, er bedeute Helfer. ‚Ich schaue nicht aus wie ein Thomas oder Michael, da würden die Leute nur wieder nach meinem Ausweis fragen, weil sie es mir nicht glauben.“

Quelle: Kathrin Hollmer (2016). Kann weg. Über einen, der seinen muslimischen Namen änderte, um anzukommen. Fluter Nr. 61, 21.

Die Namensänderung hat Ari Dillmann neue Perspektiven eröffnet, da er von Menschen, die ihn nicht kannten, nicht mehr unmittelbar in bestimmte Schubladen gesteckt wurde.

### **Identität durch Religionszugehörigkeit**

*Religionszugehörigkeit* kann identitätsstiftend wirken. Je nach Tradition einer Religion erwirbt man sie durch Geburt (z. B. Judentum), wird die Zugehörigkeit durch die Eltern bestimmt (z. B. Kindstaufe im Katholizismus) oder im Erwachsenenalter aktiv angenommen.

Marie Jahoda (1907–2001), eine der bekanntesten Sozialwissenschaftlerinnen des 20. Jahrhunderts, beschrieb in ihren Lebenserinnerungen, welche Bedeutung ihrer Religionszugehörigkeit zukam, obwohl sie selbst ihr zunächst kaum Beachtung schenkte. Marie Jahoda wurde 1907 als Kind jüdischer Eltern in Wien geboren. 1936 musste sie aufgrund ihrer jüdischen Abstammung von Österreich über Großbritannien in die USA emigrieren. 1958 kehrte sie nach Großbritannien zurück und verstarb dort im Jahr 2001.

„Schließlich konnte man, wenn man in Österreich aufwuchs, das vor wie nach Hitler antisemitisch war, und dazwischen erst recht, und womöglich schlimmer als Deutschland, unmöglich vergessen, daß man Jude war. [...] Doch das Kriterium für das Jüdischsein verband sich nun einmal mit keinem bestimmten Inhalt. Es war eine Definition aus der Außen-, nicht aus der Innensicht. Dies jedoch ist an sich bereits problematisch. Was Judesein in den Augen der Welt heißt und was es für ein Individuum bedeutet, sind zwei natürlich eng miteinander zusammenhängende, aber nicht identische Fragen. Sie als identisch zu betrachten, hieße davon auszugehen, daß Identität passiv bestimmt wird, als hätte man um das bißchen Selbstbestimmung, das überhaupt erreichbar ist, nicht sein Leben lang zu kämpfen.“

Seither habe ich mich immer einmal wieder gefragt, was es für mich heißt, Jüdin zu sein, unabhängig von dem, was es für die Welt bedeutet. [...] Ich bin, soweit ich weiß, über mindestens vier Generationen hinweg ungebrochen jüdischer Abstammung. Meine Eltern haben nie geleugnet, daß sie Juden sind, aber abgesehen davon, daß meine Mutter ein paar köstliche jüdische Gerichte zubereiten konnte, spielte es in ihrer Lebensweise keine Rolle. [...]

So muß ich schließlich doch noch akzeptieren, daß im Gegensatz zu religiösen Juden, nationalistischen Juden und rassistischen Juden mein eigenes bewußtes Judesein von der Welt um mich herum definiert wird, nicht von mir, eine existentialistische Leere, eine zugeschriebene und keine erworbene Identität. [...] So stellt sich heraus, daß das Problem nicht das Judesein ist, sondern der Antisemitismus.“

Quelle: Marie Jahoda (2002). Ich habe die Welt nicht verändert. Lebenserinnerungen einer Pionierin der Sozialforschung. Weinheim, 29–30.

Marie Jahodas jüdische Identität wurde, wie ihre Lebenserinnerungen zeigen, weder von einer innerfamiliären aktiven Glaubensausübung geprägt noch gründete sie auf ihrer persönlichen Beschäftigung mit dem Judentum. Vielmehr wurde sie von gesellschaftlichen Zuschreibungen und Bewertungen gezwungen, sich mit dem Judentum und mit der ihr zugeschriebenen jüdischen Identität auseinanderzusetzen. Die Verfolgung der Jüdinnen und Juden durch die Nationalsozialist:innen und die politischen Ereignisse der Zeit führten zu ihrer Emigration in die USA und letztlich nach wiederholter Reflexion zur Anerkennung der Tatsache, dass die von außen aufgezwungene Zuschreibung „Judesein“ Teil ihrer Identität geworden war.

### ***Identität durch ethnische Zugehörigkeit***

Eine ethnische Gruppe entwickelt sich in der Regel eigenständig und in Abgrenzung zu anderen. Im Wesentlichen definieren drei Aspekte eine ethnische Gruppe:

1. Ihre *Kultur*: Diese wird bestimmt über gemeinsame Sprachen, Religionen, Traditionen, Werte und Normen.
2. Ihre *Geschichte*: Eine gemeinsame Geschichte schafft kollektives Bewusstsein und damit kollektive Identität.
3. Ihre *Bevölkerungsstrukturen*: Diese werden definiert über bestimmte Formen der Interaktion, der räumlichen Konzentration, über physische Merkmale und Verhaltensweisen des/der Einzelnen.

Die weiße Amerikanerin Rachel Dolezal (\*1977) entwickelte für sich eine ethnische Identität, die sich nicht aus ihrer ursprünglichen Herkunft ableitete, sondern die sie sich aktiv aneignete, weil sie sich mit der entsprechenden Ethnie identifizierte. Schon als Kind hatte sie sich so sehr mit der ethnischen Minderheit der

afroamerikanischen Gemeinschaft identifiziert, dass sie später beschloss, afroamerikanische Bürgerrechtsaktivistin zu werden. Sie arbeitete als Dozentin für afrikanische und afroafrikanische Studien an einem College und engagierte sich als Aktivistin in der Bürgerrechtsorganisation NAACP (National Association for the Advancement of Colored People). Ihre Arbeit wurde lange sehr geschätzt und sie wurde als Mitglied der afroamerikanischen Community in ihrer Heimatstadt Spokane akzeptiert. Als ihr Vater öffentlich machte, dass sie ursprünglich Weiße mit tschechischen und deutschen Wurzeln war, die ihre schwarze Identität nur angenommen hatte, wurde sie aus der afroamerikanischen Community verstoßen. Der Vorwurf: Sie eigne sich eine fremde Identität an. Fabian Dietrich schrieb hierzu:

„Schon vor Rachel Dolezal haben sich Weiße als Schwarze ausgegeben [...], doch Dolezal wollte für immer schwarz sein, deswegen rief ihre Enttarnung besonders heftige Reaktionen hervor. Für die einen war sie eine Hochstaplerin, die sich afroamerikanische Kultur aneignete und sich danach sehnte, Teil einer unterdrückten Minderheit zu sein. Andere glaubten in ihr eine Pionierin zu erkennen: den Menschen, der sich endgültig von seiner ethnischen Herkunft emanzipiert. Die große Frage lautete: Darf man das? Ist es in einer Welt, in der man in vielen Regionen prinzipiell sein Geschlecht wechseln kann, nicht auch legitim, das mit seiner Hautfarbe zu tun?“

Quelle: Fabian Dietrich (2016). Keine ehrliche Haut. Wenn man das Geschlecht wechselt, kann man dann nicht auch die Hautfarbe wechseln? Fluter Nr. 61, 32.

Der nächste Textauschnitt zeigt eine Identitätsentwicklung im Spannungsfeld zwischen Selbstverständnis und Selbstverortung sowie Fremdzuschreibungen durch die Gesellschaft auf. Es handelt sich um die biographische Erzählung der Pianistin Alice Sara Ott, die 1988 in Deutschland geboren wurde und dort aufwuchs. Ihre Mutter ist Japanerin. Aufgrund ihres Aussehens erlebte sie schon als Kind Diskriminierung. Ihre Identitätsentwicklung war geprägt von unterschiedlichen Fremdzuschreibungen und ihrer subjektiven Auseinandersetzung mit den von außen an sie herangetragenen Erwartungen, Verortungen und auch Vorurteilen. Eine in sich stimmige Identität definiert sie für sich weniger über die Herkunft ihrer Eltern oder über das Land, in dem sie aufgewachsen ist, sondern über die Musik, wie Lorenz Wagner nachfolgend zusammenfasst:

„Die Musik wurde zu Otts Refugium. [...] Fast jeden Tag fragte – und fragt – sie einer, woher sie komme. Und jedes Mal stieg dieses Gefühl auf: ‚Okay, ich sehe nicht so aus, als würde ich hierhergehören.‘ Sie musste lernen, dass München als Antwort nicht zählt. Erst wenn sie ‚Japan‘ sagte, waren die Menschen zufrieden, dabei kommt sie gar nicht aus Japan, ihre Mutter kommt aus Japan. Mit ihr reiste sie in dieses ferne Land, zur geliebten Oma, doch an diesem Ort, in dem sie die Deutschen verorteten, sprachen die Menschen sie, obwohl Ott Japanisch

spricht, auf Englisch an und stellten sie in Interviews als Deutsche vor. Über ihre ganze Jugend hinweg schwebte Ott zwischen diesen beiden Welten. Und fand ihre in der Musik. „Früher, als ich noch versucht habe, mich einer Nation zugehörig zu fühlen oder mich ihr anzupassen, war die Bühne immer ein Zufluchtsort. Da wurde ich zumindest eineinhalb Stunden nicht gefragt, was mein kultureller Hintergrund ist. Das hat mir meine Identität gegeben.“

Quelle: Lorenz Wagner (2021). Die Noten und die Schatten. Süddeutsche Zeitung Magazin 30, 31. Juli 2021, 10–11.

### **Identität durch Bildung**

Welche Rolle Bildung bei der Entwicklung von Identität spielt, verbunden mit Aspekten der Gerechtigkeit (Bildungsgerechtigkeit) und der Ökonomie (Zugang zu Bildung aufgrund persönlicher Ressourcen), kann hier nur angedeutet werden. Wesentlich ist die biographische Verortung eines Menschen. Die Bildungsbiographie des/der Einzelnen ist häufig in hohem Maße abhängig vom jeweiligen familiären Hintergrund. Das heißt davon, welche Rolle Bildung in einer Familie und dem näheren sozialen Umfeld spielt, und auch davon, welche Unterstützung eine Person bekommt, um Bildungsaspirationen (also Wünsche und Vorstellungen) zu entwickeln. Ob und inwiefern diese in konkreten Bildungsgängen umgesetzt werden können, hängt dann auch von schulischen und außerschulischen Konstellationen ab. Werden Kinder aus bildungsfernen Familien in der Schule durch ihre Lehrer:innen zum Lernen ermutigt, werden sie unterstützt und gefördert, finden sie Vorbilder, dann haben sie gute Bildungschancen.

Nach dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930–2002) gilt Bildung als Bestandteil des sozialen Kapitals von Menschen, die dieses entweder durch Geburt bereits besitzen, z. B. wenn sie in einem bildungsaffinen, unterstützenden Umfeld aufwachsen. Oder sie eignen es sich im Laufe des Lebens an, teilweise gegen äußere, aber auch innere Widerstände (Bourdieu 1983).

Die bildungswissenschaftliche Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, aber auch die regelmäßigen Erhebungen der OECD und der UNESCO zeigen, dass in kaum einem anderen westlichen Land ein so großer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungszugängen sowie Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs durch Bildung besteht wie in Deutschland. Das heißt, je bildungsaffiner das soziale Umfeld ist, je höher die Bildung der Eltern und damit zumeist auch ihr sozialer Status ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder höhere Bildungsabschlüsse erwerben und sich sozial absichern können. Umgekehrt gilt, dass ein niedriger sozialer Status der Eltern häufig mit einem niedrigeren Bildungs- und Qualifikationsniveau einhergeht, weshalb die Kinder geringere Bildungschancen haben. Neben dem sozialen Umfeld, dem

sozialen Milieu, in das eine Person hineingeboren wird und in dem sie sozialisiert wird, sind weitere Faktoren wirkmächtig wie das Geschlecht, die ethnische Herkunft, der Wohnort, die ökonomischen Ressourcen.

#### Gut zu wissen

Auf der Homepage der gemeinnützigen GmbH *ArbeiterKind.de* finden sich zahlreiche, persönlich erzählte Bildungsgeschichten von Menschen, die teilweise als die Ersten in ihrer Familie eine Hochschulzugangsberechtigung erworben und studiert haben. Sie berichten über Schwierigkeiten, Probleme und Hindernisse, die sie überwinden mussten, um den Bildungsgang einzuschlagen, den sie für sich erwünschten. Aber sie erzählen auch von Unterstützung durch ihre Familien und andere Personen, die sie ermutigt haben und von denen sie auf unterschiedliche Weise gefördert wurden. Darüber hinaus berichten einige, wie das Studium und die damit verbundenen Bildungsprozesse ihre Identität veränderten.

Der Verein wurde 2008 als Unterstützungsorganisation gegründet, berät in Bezug auf das Studium, die Studienorganisation, das Entwickeln von Lernstrategien usw. Ein wesentlicher Bereich ist auch die Beratung zur Bewerbung auf Stipendien, um ein Studium ökonomisch abzusichern. Die Arbeit des Vereins wird im Wesentlichen von Ehrenamtlichen getragen und baut auf einem umfangreichen Mentor:innenprogramm auf, bei dem „Peer-to-Peer“-Beratungen im Vordergrund stehen.

Quelle: <https://www.arbeiterkind.de/ueber-uns>

Dass sog. „Arbeiterkinder“ bzw. Kinder aus Nichtakademikerfamilien mit Hochschulzugangsberechtigung seltener ein Studium aufnehmen als Kinder aus Akademikerfamilien ist statistisch belegt. Der Bildungsbericht *Bildung in Deutschland 2020* zeigte, dass 57 Prozent der sog. „Akademikerkinder“ ein Studium aufgenommen haben und 47 Prozent der sog. „Nichtakademikerkinder“. Der Abstand wird noch größer, wenn die Verteilung dieser beiden Gruppen in Alterskohorten berücksichtigt wird: Danach stammen 28 Prozent einer Alterskohorte aus Akademikerfamilien, 72 Prozent aus Nichtakademikerfamilien.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in der digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.

#### Weiterführende Literatur zur Bildungsbeteiligung

- ❑ UNESCO (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2. Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>
- ❑ Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse der beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv Media. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publicationen/Downloads-Bildungsstand/bildung-deutschland-hauptbericht-5210001.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publicationen/Downloads-Bildungsstand/bildung-deutschland-hauptbericht-5210001.pdf?__blob=publicationFile) (Abruf: 4. September 2025)
- ❑ BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. 2. überarbeitete Auflage*. Berlin. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publicationen/de/bmbf/1/31690\\_AES-Trendbericht\\_2020.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publicationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4)

- ❑ BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2024). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Berlin. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667\\_AES-Trendbericht\\_2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=6)
- ❑ Bremer, Helmut und Christel Teiwes-Kügler (2018). Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in ‚Bildungsaufstiegen‘. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 34, Wien. [https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18\\_34.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18_34.pdf)
- ❑ Statistisches Bundesamt (DeStatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hg.). (2024). Sozialbericht 2024. *Ein Datenreport für Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Sozialbericht\\_2024\\_bf\\_k2.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Sozialbericht_2024_bf_k2.pdf) (Abruf: 18. September 2025)
- ❑ Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Krekel (Hg.) *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*, Sonderband 2. Göttingen, 183–189. <http://unirot.blogspot.de/images/bourdieuKapital.pdf>

Alle Links wurden zuletzt am 15. Juni 2025 abgerufen.

### ***Identität und Digitalisierung***

Während in den vorangehenden Kategorien die Identität eines Menschen durch die unterschiedlichen Bedingungen und Reaktionen der Umwelt hauptsächlich von außen festgelegt wird, ergeben sich durch die Digitalisierung vielfältige Möglichkeiten, die eigene Identität in verschiedenen Aspekten frei zu bestimmen. Das Internet eröffnet dem/der Einzelnen zahlreiche Möglichkeiten, sich eine oder mehrere virtuelle Identitäten zuzulegen, diese nach eigener Vorstellung auszugestalten, sie beliebig oft zu wechseln u. a. m. Zunächst erfolgte dies v. a. im Zusammenhang mit Onlinespielen, meist über Avatare. Eine andere Form der Identitätsdarstellung mit großer Reichweite ermöglichen soziale Netzwerkdienste wie Facebook, Google+, LinkedIn, Snapchat, Instagram, YouTube etc., die sich in den letzten 15 Jahren rasant entwickelt haben. Viele Menschen stellen sich dabei in ihren Accounts so dar, wie sie sich in der virtuellen Welt nach Außen präsentieren möchten – und schaffen darüber einen Teil ihrer Identität.

### ***Identitätskonzeptionen in pluralisierten Gesellschaften***

Wie die in diesem Abschnitt vorgestellten Beispiele zeigen, kann Identität in der modernen, pluralistischen, dynamischen und digitalisierten Gesellschaft vom/von der Einzelnen auf vielfältige Art und Weise und in Übereinstimmung mit den eigenen Vorstellungen, Wünschen und Möglichkeiten aktiv gestaltet werden. Zugleich wird sie von vielfältigen Faktoren bestimmt, die der/die Einzelne kaum beeinflussen kann wie zum Beispiel Geschlecht und Ethnie, Familie und das soziale und kulturelle Milieu und die damit zusammenhängenden sozialen und ökonomischen

Lebensbedingungen. Auch kann eine Religionszugehörigkeit eine bedeutsame Rolle spielen, ebenso politische Ereignisse, Kriege, Flucht, Verfolgung usw.

Negt spricht im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung in modernen, multioptionalen Gesellschaften von einer „zweiten Realität“, die v. a. Menschen erleben, die aus unterschiedlichen Gründen marginalisiert werden: Weil sie ihre Arbeit verloren haben, krank sind oder obdachlos geworden sind. Sie werden ausgegrenzt und marginalisiert (Negt 2010, 223). Durch diese Ereignisse büßen sie häufig die Beziehung zu ihren Familien oder Herkunftsmilieus ein, sie verlieren ihre Bindungsfähigkeit. Diese ist aber nach Negt wesentlich, um die eigene Identität auch in Zeiten der Unsicherheit, der Veränderungen, der biographischen Übergänge usw. zu bewahren und in Balance zu halten.

**Reflexion:**

- Spiel(t)en Aspekte wie Religion, politische Ereignisse, Kriege, Flucht, Verfolgung auch eine Rolle in Bezug auf Ihre eigene Identitätsentwicklung?
- Welche Auswirkungen hatten/haben solche äußeren Einflüsse auf Ihre Identitätsentwicklung?
- Welche Entwicklungen/Aspekte in Ihrem Umfeld haben sich positiv auf Ihre Identitätsentwicklung ausgewirkt und Ihnen Orientierung und Sicherheit gegeben?
- Welche anderen Faktoren halten Sie relevant für die Identitätsentwicklung?

### 3.1.3 Identitätskompetenz – Urteilen

Die Vielschichtigkeit von Identität und ihre Bedeutung für den Einzelnen/die Einzelne wurden im vorangegangenen Kapitel dargestellt. Aber auf welche Weise entwickeln Menschen ihre Identität und lernen sie, diese zu bewahren und zu festigen – auch wenn sich die Gesellschaften ständig verändern? Welche Identitätsanpassungen werden notwendig, um mit neuen persönlichen oder gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zurechtzukommen?

Persönliche Veränderungen erfolgen häufig in Umbruchsituationen, dazu zählen insbesondere biographische *Übergänge oder Transitionen*: Kinder kommen vom Kindergarten in die Schule, Jugendliche wechseln von der Schule in die Ausbildung oder das Studium, junge Erwachsene steigen in den Beruf ein, ältere Erwachsene gehen in Rente. Auch persönliche Veränderungen wie eine Eheschließung, die Geburt eines Kindes, die Pflege älterer Angehöriger, der Verlust eines Partners/einer Partnerin, Krankheiten, Unfälle, Arbeitsplatz- und Berufswechsel, Arbeitsplatzverlust usw. kennzeichnen Übergänge. Einige dieser Übergänge sind vorhersehbar und planbar. Andere, die durch Zufälligkeiten oder unvorhersehbare Ereignisse ausgelöst werden, bedrohen im Extremfall die Identität des/der Einzelnen.

Hinzu treten unvorhersehbare, dramatische politische Ereignisse wie politische Regimewechsel oder Revolutionen, wirtschaftliche Zusammenbrüche, Pandemien, Kriege, Vertreibung und Flucht, aber auch der Klimawandel und seine Folgen ( 3.6.2 Ökologische Kompetenz – Sehen, Der Klimawandel und seine Folgen) sind hier hinzu zu rechnen. Sie treffen die Menschen als Individuen, gefährden aber auch die wirtschaftliche und/oder staatliche Ordnung. Kommt es zu deren Zusammenbruch, steht auch die Stabilität der Gemeinschaft auf dem Spiel. Das heißt, in solchen Fällen ist nicht nur die Identität eines/einer Einzelnen bedroht, sondern die kollektive Identität einer Gemeinschaft oder eines Staates (→ 3.2.3 Historische Kompetenz – Urteilen, Gefährdungen der Demokratie).

Gesellschaften selbst verändern sich unablässig, häufig im Zusammenhang mit ökonomischen Transformationen. So gab es den Wandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- zur Wissensgesellschaft oder, aktuell, zur digitalen Gesellschaft. Jede Transformation zog Veränderungen der Arbeitswelt nach sich. Arbeitsorganisation und Arbeitsabläufe wandelten sich aufgrund zunehmender Automatisierung nicht nur im produzierenden Gewerbe, sondern auch im Dienstleistungsbereich. Konsequenz waren veränderte Erwartungen an die Qualifikationen, beruflichen Kompetenzen und Fähigkeiten der Arbeitskräfte (→ 3.5.2 Ökonomische Kompetenz – Sehen; 3.5.3 Urteilen – Kapitalistische Wirtschaftskonzepte).

Verändern können sich auch das Selbstverständnis einer Gesellschaft und damit ihr soziales Zusammenleben und ihre Wertigkeiten, die bestimmten Handlungsmöglichkeiten zugemessen werden. Begriffe wie Erlebnisgesellschaft, Freizeitgesellschaft, Multioptionsgesellschaft, Wohlstandsgesellschaft, Konsumgesellschaft oder digitalisierte Gesellschaft versuchen solche Prozesse greifbar zu machen. Mit Blick auf politische Prozesse wird auch gerne von Einwanderungsgesellschaft, Risikogesellschaft, kosmopolitische Gesellschaft, Mediengesellschaft, Netzwerkgesellschaft, postmoderne oder postdemokratische Gesellschaft usw. gesprochen. Alle diese Zuschreibungen – ob zutreffend oder nicht – erzeugen bei vielen Unruhe, Unsicherheit, Orientierungslosigkeit oder machen Angst. Die Entwicklung von Identitätskompetenz kann helfen, Bedrohungen der eigenen Identitätskonzeption zu erkennen, ihre Reichweite einzuschätzen, Gegenstrategien zu entwickeln und umzusetzen.

### **Identitätskonzepte aus Sicht der Psychologie und der Soziologie**

Verschiedene Wissenschaften setzen sich mit der Entwicklung von Identität auseinander. Sie unterscheiden sich v. a. hinsichtlich der Perspektive: Während

die *Psychologie*\* eher den einzelnen Menschen und seine individuelle Identitätsentwicklung betrachtet, bezieht die *Soziologie*\* gesellschaftliche Perspektiven und ihre Einflüsse auf die Entwicklung des Individuums mit ein.

Ebenfalls aus psychologischer und soziologischer Perspektive wird die Bildung kollektiver Identitäten untersucht. Aus Sicht der Psychologie geht es eher um gruppendynamische Prozesse bei der Ausbildung gemeinschaftlicher (kollektiver) Identität. Die Soziologie beschäftigt sich mit Wechselwirkungen zwischen Gruppen und den sie umgebenden gesellschaftlichen, sozialen und politischen Bedingungen und Entwicklungen.

Rund um die Frage, wie in dieser Dynamik tatsächlich Identitätsentwicklung stattfindet und was genau unter Identitätsarbeit verstanden wird, sind verschiedene theoretische Konzepte von Identität entstanden, wie *sozialpsychologische Ansätze*\* und *psychoanalytische Ansätze*\* sowie *interaktionistische Theorien*\*.

### **Identität: Die Perspektive der Psychologie**

Die Psychologie beschäftigt sich v. a. mit der individuellen Identitätsentwicklung. Dabei wird versucht, innerpsychische Vorgänge zu verstehen. Gefragt wird, wie der Mensch ein Bild seiner selbst entwirft, das zu seiner Identität passt und diese formt. Hier spielt die „Selbsterkenntnis“ eine wichtige Rolle. Andererseits beeinflusst die Lebenswelt die Identität eines Menschen, indem ihm Merkmale zugeschrieben werden oder Umwelteinflüsse schlagend werden, die er selbst gar nicht als so bedeutsam empfinden würde. Identifikationsprozesse entstehen also in einer Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt.

#### **a) Identität zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung**

Die Differenz zwischen äußeren Zuschreibungen und Selbsteinschätzung zeigte sich exemplarisch in den Textausschnitten zu Marie Jahoda und Alice Sara Ott.

Für Marie Jahoda war ihr „Jüdisch-Sein“ nicht zentral. Von den Nationalsozialist:innen ob ihres „Jüdisch-Seins“ stigmatisiert und verfolgt, musste sie emigrieren. Diese Erfahrung beeinflusste ihr gesamtes Leben. Sie wurde dazu gezwungen, sich mit der Tatsache auseinanderzusetzen, Jüdin zu sein. Die von ihr selbst als unwichtig empfundene Religionszugehörigkeit wurde Teil ihrer Identität.

Die Identitätsentwicklung der Pianistin Alice Sara Ott war in vielerlei Hinsicht von der japanischen Herkunft ihrer Mutter beeinflusst. Ihr wurde stets von außen vermittelt und zugeschrieben, fremd zu sein, und auch sie selbst konnte sich mit der Zeit *keiner* Nation, *keiner* Kultur mehr klar zuordnen. Alice Sara Ott entwickelte eine für sie selbst stimmige Identität nicht über die Verortung

in einer Nation oder einer Ethnie, sondern fand sie letztlich in der Musik. Diese entfaltet für und in ihrem Leben eine bestimmende Wirkung.

Solche Wechselwirkungen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sind für die Identitätsentwicklung charakteristisch. Jeder Mensch wächst in einem Umfeld auf, das ihn auf die eine oder andere Weise prägt. Die Begegnung mit anderen, deren Erwartungen, Ansprüche und Haltungen beeinflussen die Entwicklung. Es treffen Selbstbild und Fremdbilder aufeinander. Sie können mehr oder weniger übereinstimmen, aber auch mehr oder weniger gegensätzliche Vorstellungen enthalten.

Das Subjekt ist im Prozess seiner Identitätsentwicklung immer wieder gefordert, solche Gegensätze zu entdecken. Es muss sich fragen, inwiefern es den Erwartungen, die in Fremdbildern enthalten sind, entsprechen möchte. Die Entscheidung, bestimmten Erwartungen nicht zu entsprechen, kann zu Konflikten führen, zu Unsicherheit, Orientierungslosigkeit, Ängsten usw., unter Umständen aber auch zur Autonomie im Handeln oder zur Emanzipation von der eigenen Herkunft, von auferlegten Zwängen, von Denkrichtungen. Hier schließt sich der Kreis zur Identitätskompetenz: Sie verweist auf die Fähigkeit des Individuums, sich mit solchen Anforderungen und Erfahrungen reflexiv auseinanderzusetzen und daraus für die eigene Identitätsentwicklung Schlüsse zu ziehen, mit dem Ziel, die individuelle Identität zu festigen.

#### Literaturhinweis

- ❑ Eine kurze, gut verständliche Einführung in das Thema Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. der Selbst- und Fremdbilder bietet das Buch von Antje Pfad (2020). *Ich und die Anderen. Der Einfluss von Selbst- und Fremdbildern auf den beruflichen Alltag*. Wiesbaden.

#### b) Psychosoziale Konzeptionen von Identität

Psychosoziale Ansätze zur Erklärung von Identität wurden im besonderen Maße durch die Psychoanalytiker Sigmund Freud (1856–1939) und Erik H. Erikson (1902–1994) geprägt. Im Anschluss an Freud formulierte Erikson eine intensiv diskutierte Konzeption von Identität, in der die Identitätsentwicklung mithilfe eines Stufenmodells erklärt wird. Die Stufen ergeben sich aus aufeinander aufbauenden Krisen, die nach Erikson vom Individuum bewältigt werden müssen (Erikson 1966). Erikson entwickelte das Modell in den 1950er Jahren in Anlehnung an Freuds Modell der psychosexuellen Entwicklung.

Für Erikson bedeutet Identität, dass ein Mensch eine stabile, in sich gefestigte Persönlichkeit entwickelt. Hierfür durchläuft jeder Mensch acht Lebensstufen, in denen er jeweils Krisen zu bewältigen hat. So bildet das Individuum bis zur

Adoleszenz einen gefestigten Identitätssockel aus, der in seiner Stabilität – und nicht Dynamik – den weiteren Lebensverlauf abstützt.

Eriksons Modell entstand in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, als Gesellschaften Normalität und Stabilität erlangen wollten und dies als Ideal für den einzelnen Menschen angesehen wurde. Eriksons Stufenmodell beeinflusste die Identitätsforschung zwar nachhaltig, wurde aber auch sehr kritisch diskutiert. Vor allem die unterstellte Linearität des Modells wurde angezweifelt. Es wurde gefragt, ob bei der Identitätsentwicklung der Menschen nicht Brüche entstehen könnten, Stufen übersprungen werden oder bestimmte Ereignisse nicht einträfen usw. Biographien von Menschen könnten beispielhaft zeigen, dass sie unter Umständen bestimmte Stufen überspringen, aber trotzdem eine für sie stimmige Identität entwickeln. Andere würden lernen, mit möglichen Brüchen und Widersprüchen umzugehen und sie zum Teil ihrer Identität zu machen.

### c) Interaktionistische Theorien zur Identität

Als Begründer interaktionistischer Theorien gilt der amerikanische Philosoph, Soziologe und Psychologe George Herbert Mead (1863–1931). Sein theoretischer Ansatz wurde von Wissenschaftlern wie dem kanadischen Soziologen Erving Goffman (1922–1982) oder dem deutschen Soziologen und Philosophen Jürgen Habermas (1929\*) aufgegriffen und weiterentwickelt. Unter Bezug auf Goffman unterscheidet Habermas zwischen *persönlicher* Identität und *sozialer* Identität:

*„Die persönliche Identität kommt zum Ausdruck in einer unverwechselbaren Biographie, die soziale Identität in der Zugehörigkeit ein und derselben Person zu verschiedenen, oft inkompatiblen Bezugsgruppen. Während persönliche Identität so etwas wie die Kontinuität des Ich in der Folge der wechselnden Zustände der Lebensgeschichte garantiert, wahrt soziale Identität die Einheit in der Mannigfaltigkeit verschiedener Rollensysteme, die zur gleichen Zeit ‚gekonnt‘ sein müssen.“* (Habermas 1973, 131)

Für die Aufrechterhaltung der Balance zwischen beiden Identitäten, der sozialen und der persönlichen, ist nach Habermas das Element der „Ich-Identität“ zuständig (später auch als „kommunikative Kompetenz“ bezeichnet). Die Ausbildung solch einer Ich-Identität ist weniger von *kognitiven*\* Voraussetzungen des/der Einzelnen bedingt,

*„[...] sie besteht vielmehr in einer Kompetenz, die sich in sozialen Interaktionen bildet. Die Identität wird durch Vergesellschaftung erzeugt, d. h. dadurch, daß sich der Heranwachsende über die Aneignung symbolischer Allgemeinheiten in ein bestimmtes soziales System erst einmal integriert, während sie später durch Individuierung,*

*d. h. gerade durch eine wachsende Unabhängigkeit gegenüber sozialen Systemen gesichert und entfaltet wird.*“ (Habermas 1995, 68)

Die „Stärke‘ der Ich-Identität“ (Habermas 1973, 131) zeigt sich darin, ob es dem/der Einzelnen in Belastungssituationen gelingt, eben jene Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität aufrechtzuerhalten bzw. wieder neu herzustellen. Zentrale Aufgabe der Ich-Identität ist es demnach, „Krisen der Ichstruktur durch Umstrukturierung zu lösen“ (Habermas 1973, 129).

Dieser Prozess der kontinuierlichen Umstrukturierung und Ausbalancierung ist von Habermas auch als „Integrationsarbeit“ bzw. „Integrationsleistung“ der Ich-Identität zwischen den Ansprüchen der gesellschaftlichen und der individuellen Ebene (also zwischen persönlicher und sozialer Identität) beschrieben worden.

Vertreter:innen interaktionistischer Theorien verstehen im Gegensatz zu Erikson unter Identitätsbildung folglich einen *dynamischen Prozess* und legen besonderes Gewicht auf die *Aushandlungsprozesse des/der Einzelnen mit seiner/ihrer Lebenswelt*. Dieser Aspekt des spannungsreichen Dialoges war für die weitere Identitätsforschung ebenso zentral wie Eriksons Betonung der Krise, die er nicht als negativen Störfaktor oder Ausdruck des Scheiterns, sondern als notwendigen Bestandteil von Entwicklung und damit als Lernanlass deutete.

#### d) Das Modell alltäglicher Identitätsarbeit

Im Anschluss an die Kernüberlegungen bisheriger Forschungen und damit auch im Anschluss an die Theoriekonzepte von Erikson und Habermas entwickelte der deutsche Sozialpsychologe Heiner Keupp gemeinsam mit anderen ein Modell *alltäglicher Identitätsarbeit* (Keupp u. a. 2008). Identitätsarbeit definieren die Autor:innen als subjektive Konstruktionen der Identität:

*„[...] , zum einen, weil es sich nicht um fertige Ergebnisse, sondern um ständig sich weiterentwickelnde Produkte des Identitätsprozesses handelt. Zum anderen bevorzugen wir den ‚Konstruktionsbegriff‘, weil er deutlich macht, daß das, was im Akt der Selbstreflexion entsteht, (beispielsweise eine Vorstellung einer bestimmten Teilidentität), sich mit dem selbstreflexiven Akt bereits wieder zu verändern beginnt, man sich also in und mit seiner Selbsterzählung ständig ‚neu konstruiert‘.“* (Keupp u. a. 2008, 189)

Um die vielfältigen Vorgänge und Dynamiken, die mit der Identitätsbildung verbunden sind, zu erklären, stellten Keupp u. a. Bedingungen, Zielsetzungen und Wechselwirkungen bei der Entwicklung von Identität in einen Zusammenhang. Das Modell diente ihnen auch als Interpretationsraster für die Analyse quali-

tativer Daten, die sie im Rahmen ihrer Forschung zu Identitätskonstruktionen erhoben (Keupp u. a. 2008, 270).

Aus dem theoretisch beschriebenen Modell von Keupp u. a. entwickelte die für dieses Studienheft verantwortliche Projektgruppe (Silke Schreiber-Barsch, Anita Jakobson, Henning Salling Olesen, Aija Tuna und Christine Zeuner) im Jahr 2005 eine vereinfachende Grafik (siehe Abbildung 4).

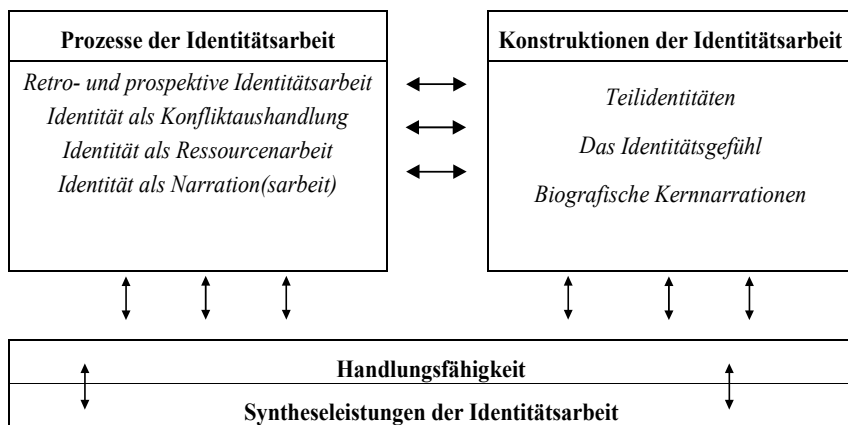


Abbildung 3: Das Modell alltäglicher Identitätsarbeit (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Keupp u. a. 2008, Kapitel 4)

Identität wird im Rahmen dieses vereinfachten Modells aus vier Perspektiven betrachtet:

1. Die erste Perspektive richtet sich auf die *Prozesse der Identitätsarbeit* und vier zentrale Koordinationsleistungen, die der/die Einzelne dabei vollbringt.
2. Die zweite Perspektive setzt sich mit den Ergebnissen dieser Identitätsarbeit auseinander, d. h. den individuellen *Konstruktionen*, die
3. die Basis für die *Handlungsfähigkeit* des/der Einzelnen bilden.
4. Quasi als Fundament des gesamten Prozesses der Identitätsarbeit muss der Mensch schließlich eine *Syntheseleistung* (= Verbindungsleistung) erbringen, durch die der Prozess der Identitätsarbeit und die Konstruktionen der Identitätsarbeit miteinander verbunden und aufeinander bezogen werden. Damit soll Kohärenz erreicht werden, also ein Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Identitätsarbeit hergestellt werden.

Diese vier Perspektiven stehen in enger Wechselwirkung und beschreiben Bereiche der alltäglichen Identitätsarbeit.

### **Prozesse der Identitätsarbeit**

Keupp u. a. (2008) verstehen unter Identitätsentwicklung einen offenen Prozess, „der einer alltäglichen und zugleich lebenslangen Bearbeitung zugänglich ist“ (Keupp u. a. 2008, 189). Damit erfordert sie einen kontinuierlichen Aushandlungs- und Verknüpfungsprozess zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren – sprich, eine alltägliche Identitätsarbeit. Diese alltägliche Arbeit speist sich einerseits aus einem Grundstock an (Selbst-)Erfahrungen, die der/die Einzelne identitätsbezogen ordnet und strukturiert. Andererseits spielen die Aushandlungsprozesse zwischen dem Individuum und seiner Lebenswelt eine Rolle, es ist also ein Passungsprozess notwendig (Keupp u. a. 2008, 190 f.). Identitätsarbeit stellt folglich „stets auch [...] eine konfliktbezogene Aushandlung dar“ (Keupp u. a. 2008, 216). „Dabei werden unterschiedliche Selbsterfahrungen nicht im Sinne eines auf Widerspruchsfreiheit angelegten Gleichgewichtmodells aufgelöst, sondern in ein dynamisches Verhältnis gebracht, das treffender als konfliktorientierter Spannungszustand beschrieben werden kann“ (Keupp u. a. 2008, 216).

In gewisser Weise erinnert dies an Negts Forderung, mittels Identitätskompetenz Wege zu finden, mit gebrochener oder bedrohter Identität umzugehen, und an seine Forderung, zu reflektieren, dass sich nicht alle Widersprüche aufheben lassen. Vielmehr müssten Menschen lernen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie als Teil ihrer Entwicklung und Identität zu begreifen (Negt 2010, 224).

Im Detail beinhalten die Prozesse der Identitätsarbeit nach Keupp u. a. vier zentrale Koordinationsleistungen (siehe auch Abbildung 3):

#### a) Retro- und prospektive Identitätsarbeit

Mit Blick auf die Dimension der Zeit nimmt der/die Einzelne in seiner/ihrer Identitätsarbeit sowohl rückschauende (= retrospektive) als auch vorausschauende (= prospektive) Verknüpfungsprozesse vor, die sich gegenseitig beeinflussen. Bei den *rückschauenden* Prozessen reflektiert der/die Einzelne in der Gegenwart die Erfahrungen, die er/sie hinsichtlich seiner Person in der Vergangenheit gemacht hat, auf der Grundlage seiner/ihrer eigenen Wahrnehmung (vgl. z. B. die Erzählung von Marie Jahoda). *Vorausschauende* Verknüpfungsprozesse thematisieren dagegen Erwartungen an die zukünftige Entwicklung der Identität (vgl. z. B. die Erzählung von Ari Dillmann). Zu unterscheiden ist zwischen Identitätsentwürfen sowie Identitätsprojekten: Identitätsentwürfe haben einen eher utopischen Charakter und fördern die Umsetzung konkreter Identitätsprojekte (Keupp u. a. 2008, 194 f.).

#### b) Identität als Konfliktaushandlung

In dem ständigen Dialog des/der Einzelnen zwischen sich selbst und der ihn/sie umgebenden Lebenswelt ist der Mensch immer wieder neu aufgefordert, ein für sich stimmiges Balanceverhältnis zu erarbeiten. Dieses Passungsverhältnis wird auch als Ambiguitätstoleranz (= Mehrdeutigkeitstoleranz; Krappmann 2009) bezeichnet. Es meint die Fähigkeit des/der Einzelnen, Konflikte und Verunsicherungen in der eigenen Identitätsentwicklung sowie in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt als normalen Zustand bis zu einem gewissen Grad auszuhalten oder aber sich selbst oder die Umwelt zu verändern (Keupp u. a. 2008, 197). Das Gefühl der Verunsicherung ist also nicht grundsätzlich negativ. Vielmehr kann es hilfreiche Impulse vermitteln und spiegelt Normalität wider.

#### c) Identität als Ressourcenarbeit

Die Prozesse der Identitätsarbeit werden „entscheidend von den Ressourcen geprägt, die ein Subjekt bei seiner Identitätsarbeit zu mobilisieren und zu nützen vermag“ (Keupp u. a. 2008, 198). Maßgeblich sind persönlich wahrgenommene Ressourcen verschiedenster Art einschließlich des individuellen kulturellen Kapitals (Keupp u. a. 2008, 201 f.). Gleichzeitig erfordert es die Fähigkeit oder Möglichkeit des/der Einzelnen, diese Ressourcen für seine/ihre Identitätsentwicklung zu erschließen und einzusetzen. Mangel wie auch Fülle an Ressourcen können Motivation oder Behinderung der Identitätsarbeit bedeuten. Identitätsentwicklung ohne jegliche Ressourcen ist nicht möglich (Keupp u. a. 2008, 269).

#### d) Identität als Narration(sarbeit)

Das zentrale Instrument, mit dem der/die Einzelne wichtige Verknüpfungen in seiner/ihrer Identitätsentwicklung vornimmt, wird als *Selbstnarration*\* bezeichnet (Keupp u. a. 2008, 208). Dabei geht es weniger um zeitlich korrekte Auflistungen oder tatsächliche Fakten, sondern um eine stimmige Positionierung der eigenen Person gegenüber inneren und äußeren Faktoren. Selbstnarrationen sind individuelle, sinnstiftende Gebilde, sie „zielen auf Anerkennung“ (Keupp u. a. 2008, 270). In ihrer Ausführung sind sie abhängig von dem jeweiligen sozialen Kontext der Erzählung, den vorherrschenden Werten und Normen der Lebenswelt, dem jeweiligen Gegenüber usw. Identitätsarbeit ist insofern auch „Erzähl-Arbeit“. Identitätsbalance wird also nicht nur durch konkrete Handlungen erarbeitet, sondern erzählend präsentiert und interpretiert (Keupp u. a. 2008, 270).

### **Konstruktionen der Identitätsarbeit**

Ergebnis der Identitätsarbeit sind nach Keupp u. a.:

- Entwicklung von Teilidentitäten
- Biografische Kernnarrationen
- Ein kohärentes Identitätsgefühl

Identitätskonstruktionen sind zwar grundsätzlich dynamisch, verfügen aber im Gegensatz zu den oben genannten Prozessen über eine etwas höhere Stabilität und werden von Keupp u. a. als *Metaidentität*\* beschrieben. Teilidentitäten, biografische Kernnarrationen und Identitätsgefühl bilden die Grundlage für die *Handlungsfähigkeit* des Individuums.

#### a) Teilidentitäten

In einigen Lebensbereichen kann ein Individuum nach Keupp u. a. eine ganz eigene Identität entwickeln, z. B. in Bezug auf „Familie“, „Arbeit“, „Nationalität“ usw. (Keupp u. a. 2008, 218 f.). Solche Teilidentitäten sind nicht frei von Widersprüchen (z. B. zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung). Sie sind stets Veränderungen ausgesetzt, verfügen oftmals über gemeinsame Schnittpunkte mit anderen Teilidentitäten und können in verschiedenen Lebensphasen unterschiedlich dominant werden. Auch wenn die Einzelnen ihre Teilidentitäten für sich definieren, hebt Keupp u. a. hervor: „[...] bei aller Innenkonstruktion bleibt auch eine Teilidentität stets etwas, das sich in einem permanenten Aushandlungsprozess zwischen dem Subjekt und seinem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld weiterentwickelt“ (Keupp u. a. 2008, 241).

#### b) Biografische Kernnarrationen

Bei den biografischen Kernnarrationen handelt es sich „um die Ideologie von sich selbst, um den Versuch, sich und seinem Leben einen – anderen mitteilbaren – Sinn zu geben“ (Keupp u. a. 2008, 229). Während sich Teilidentitäten nur auf Ausschnitte beziehen und sie genauso wie das Identitätsgefühl in ihrer Komplexität dem/der Einzelnen nur teilweise bewusst sind, können Kernnarrationen als konkrete Erzähl-Handlungen des/der Einzelnen gewertet werden. Durch sie reflektiert und beschreibt das Individuum seine Identität für sich selbst wie auch für andere. Solche Kernnarrationen können bestimmte Identitätsbereiche zusammenfügen oder auch im Konflikt zueinanderstehen. Sie werden immer wieder „umgeschrieben“ und übernehmen für die Identitätsentwicklung eine sinnstiftende Funktion.

### c) Identitätsgefühl

Das Identitätsgefühl eines Menschen stellt nach Keupp u. a. das Grundgefühl des/der Einzelnen dar. Es speist sich aus dem Kerngehalt sämtlicher (Selbst-)Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person. Das Identitätsgefühl enthält „sowohl Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst (Selbstgefühl) als auch Bewertungen darüber, wie eine Person die Anforderungen des Alltags bewältigen kann (Kohärenzgefühl)“ (Keupp u. a. 2008, 226). Das Identitätsgefühl ist eine wesentliche Motivationsquelle für identitätsbezogene Handlungen des/der Einzelnen, indem aufgrund eines positiven/negativen Gefühls neue oder veränderte Identitätsziele gesetzt, Projekte realisiert oder verworfen usw. werden.

### **Handlungsfähigkeit**

Die Handlungsfähigkeit eines Individuums

*„stellt die allgemeinste Rahmenqualität eines menschlichen und menschenwürdigen Daseins dar, indem sie die Verfügbarkeit und Gestaltbarkeit von Lebensbedingungen den Gegensatz zu Gefühlen des Ausgeliefertseins an die Verhältnisse, von Angst und Unfreiheit bildet.“* (Keupp u. a. 2008, 236)

Handlungsmöglichkeiten sind also die Grundlage für eine selbstbestimmte, souveräne Lebensführung und -gestaltung. Ein Individuum ist handlungsfähig, wenn es ihm gelingt, die eigenen Lebensbedingungen mit Blick auf selbst formulierte Ziele und Entwürfe und in Aushandlung mit äußeren Einflussfaktoren zu gestalten. Das heißt, der/die Einzelne antizipiert Entwicklungen und vermag so zu handeln, dass bestimmte Ziele erreicht werden. Sein/ihr Handeln ist nicht darauf reduziert, auf von außen gesetzte Erwartungen zu reagieren oder in bestimmten Situationen auszuharren.

### **Syntheseleistungen der Identitätsarbeit**

Identitätsarbeit wurde bisher aus der Perspektive des Individuums und seinen Erfahrungs- und Handlungskategorien dargestellt. Keupp u. a. nennen einen vierten Bestandteil der Identitätsarbeit: übergeordnete Aufgaben, die aufgrund ihrer zentralen Bedeutung die Identitätsentwicklung nahezu aller Individuen betreffen und von diesen regelrecht bearbeitet werden „müssen“.

Als überindividuelle Aufgabe gelten Syntheseleistungen: Also die Fähigkeit des/der Einzelnen, Verbindungen (= Synthesen) zwischen den Prozessen und den Ergebnissen/Konstruktionen in seiner/ihrer Identitätsarbeit herzustellen.

Bei diesen Syntheseleistungen handelt es sich um die Dimensionen

- Identität und Kohärenz,
- Identität und Anerkennung sowie
- Identität und Authentizität.

#### a) Identität und Kohärenz (Zusammenhang)

Die Kohärenzleistung bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, aus der unendlichen Fülle an Gestaltungsmöglichkeiten diejenigen herauszufiltern, die er für sich als passende Identitätsprojekte bewertet und als realisierbar einschätzt.

Die Kohärenzleistung stellt *erstens* eine Selbstbewertung dar: Die momentane Auswahl und die Gestaltung der eigenen Identitätsprojekte werden vom Individuum als stimmig empfunden. Den Zusammenhang mit der bisherigen Identitätsentwicklung teilt das Individuum sich selbst und anderen in Form von Narrationen mit. *Zweitens* bezeichnet die Kohärenzleistung die Fähigkeit des Individuums, neue Identitätsprojekte tatsächlich handelnd umsetzen zu können. Dies kann auch zu einer begründeten Umgestaltung oder Verwerfung der bisherigen Identität führen.

#### b) Identität und Anerkennung

Da Identitätsentwicklung zu einem wesentlichen Teil auf den Aushandlungsprozessen zwischen dem Individuum und seiner Lebenswelt beruht, kommt dem Aspekt der Anerkennung eine entscheidende Bedeutung zu. Keupp u. a. unterscheiden drei Formen der Anerkennung:

- Aufmerksamkeit von anderen,
- positive Bewertung durch andere und
- Selbstanerkennung (im Sinne von Selbstbewertung) (Keupp u. a. 2008, 256).

*Einerseits* strebt das Individuum nach Unabhängigkeit, Autonomie und Authentizität, nach einem unverwechselbaren Selbst. *Andererseits* strebt das Individuum im Rahmen seiner Identitätsbildung nach Anerkennung durch seine Umwelt. Spannend wird das Verhältnis für das Individuum, wenn es v. a. Nichtanerkennung erfährt. Dies passiert, wenn Subjekte „aufgrund bestimmter Eigenschaften von der definierenden Dominanzkultur verschiedenen minder anerkannten Gruppen zugeordnet werden“ (Keupp u. a. 2008, 268).

#### c) Identität und Authentizität

Bei den erforderlichen Aushandlungsprozessen zwischen Ich und Welt nimmt der Aspekt der Authentizität eine zentrale Stellung ein. Dabei wird versucht,

„die Ambivalenzen und Veränderungen in einer Identitätsbiografie in ein für die Person ‚stimmiges‘, d. h. in ein im positiven Sinne akzeptables Spannungsverhältnis zu bringen“ (Keupp u. a. 2008, 268 f.).

Ziel ist nicht die Auflösung von Konflikten oder Widersprüchen in der eigenen Identitätsbiografie. Vielmehr gilt es, diese im Sinne der Ambiguitätstoleranz (= Mehrdeutigkeitstoleranz; siehe „Identität als Konfliktaushandlung“) auszuhalten oder zu verändern. Eine Person sollte in der Identitätsarbeit authentisch gegenüber den eigenen Bedürfnissen und Entwürfen bleiben können.

Obwohl das vorgestellte Modell alltäglicher Identitätsarbeit nach Keupp u. a. komplex erscheint, können mit seiner Hilfe die wichtigsten Aspekte der Identitätsbildungsprozesse, Konstruktionen und Syntheseleistungen der Identitätsarbeit veranschaulicht werden. Es ist einer von vielen möglichen Erklärungsansätzen zum Thema „Identität“.

Mit Blick auf die Entwicklung von Identitätskompetenz bietet es sich an, die in dem Modell vorgestellten Prozesse der Identitätsentwicklung zu diskutieren. Dies ist hilfreich, weil es gesellschaftliches und/oder politisches Handeln erklärt, das eines der Ergebnisse der Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen sein sollte (vgl. Kapitel 4 „Handeln“).

#### **Reflexion**

- Können Sie die Aspekte, die Keupp u. a. als relevant für die Identitätsentwicklung darstellen auch für die Entwicklung Ihrer eigenen Identität nachvollziehen oder gibt es Unterschiede?
- Können Sie für sich wichtige und Ihr Leben prägende Teilidentitäten feststellen?
- Welche Rolle spielen diese in welcher Periode Ihres Lebens?
- Können Sie die verschiedenen Beispiele zur Identitätsentwicklung mit dem Identitätsmodell von Keupp u. a. erklären? Welche Aspekte lassen sich identifizieren?

#### ***Kollektive Dimensionen von Identität: Die Perspektive der Soziologie***

In den vorangegangenen Abschnitten wurden unterschiedliche Konzepte vorgestellt, die den Entstehungsprozess und die Weiterentwicklung menschlicher Identität zu erklären versuchten. Wichtig ist zu verstehen, dass es bei Identitätsentwicklungsprozessen um die Verflechtung von inneren und äußeren Einflüssen geht, von Abhängigkeiten und Bedürfnissen des/der Einzelnen bezogen auf die Gesellschaft.

#### **Gesellschaftspolitische Dimension von Identität**

Für die Identitätsbildung ist der Aspekt der Anerkennung von besonderer Bedeutung. „Wir bestimmen unsere Identität stets im Dialog und manchmal sogar im Kampf mit dem, was unsere ‚signifikanten Anderen‘ in uns sehen wollen“

(Taylor 1997, 22). Die Metapher des „Kampfes“ im Zitat von Taylor deutet an, dass grundlegende und sogar die Existenz bedrohende Konflikte den Dialog zwischen Individuum und Gesellschaft kennzeichnen können. Auch Negt nutzte diese Metapher, wenn er Identitätskompetenz als ein „Kampfgelände um das Ich“ (Negt 2010, 223) bezeichnete. In den Lebenserinnerungen von Marie Jahoda zeigte sich, dass ihre jüdische Abstammung, die sie selbst nicht als ihre Identität bestimmend empfand, aufgrund gesellschaftlicher – in diesem Falle nationalsozialistischer – Wertkategorien lebensbedrohlich wurde. Sie wurde gezwungen, Konsequenzen aus dem Fremdbild zu ziehen, und musste aus dem nationalsozialistischen Österreich fliehen, um sich selbst zu schützen.

Das Individuum ist abhängig von der Art und Weise, wie die es umgebende Gesellschaft mit den für seine Identität wesentlichen Kategorien (Geschlecht, Nationalität, Ethnie, Lebensalter, Arbeit u. Ä.) umgeht, diese öffentlich definiert und mit Ressourcen ausstattet. Zweifellos ist das Individuum in der Regel nicht gezwungen, alle Erwartungen der Gesellschaft zu übernehmen, es wird aber im Rahmen rechtlicher Strukturen oder sozial festgelegter Verhaltensnormen zu gewissen Anpassungsleistungen aufgefordert.

Identitätsentwicklung frei von jeglichen Zwängen und in völliger Autonomie wäre eine Illusion, gleichzeitig können unfreiwillige Anpassungsleistungen auf die Identitätsbildung negativ wirken. Im dialogischen Charakter der Identitätsentwicklung liegt somit eine gesellschaftspolitische Dimension. Der/die Einzelne ist in seiner/ihrer Identitätsarbeit auf gesellschaftliche Anerkennungs- und Sicherungsmechanismen angewiesen. Von entscheidender Bedeutung ist deshalb eine Rechtsordnung und Politik, die den „Schutz von identitätsbildenden Lebensformen und Traditionen“ sichert; dies allerdings nicht im Sinne eines „administrativen Artenschutzes“, sondern mit dem „Recht auf gleichen Respekt, den jeder auch in seinen identitätsbildenden Lebenszusammenhängen beanspruchen darf“ (Habermas 1997, 173).

Wie eine solche Rechtsordnung und Politik auszusehen hat, wird kontrovers diskutiert. Zugleich gilt es zu beantworten, wie angesichts gesellschaftlichen Umgangs mit unterschiedlichen Identitäten zukunftsfähige Modelle entwickelt werden können. Der/die Einzelne ist in seiner/ihrer Identitätsbildung auf demokratische Rechtsverhältnisse und eine solidarische Wertegemeinschaft angewiesen, die ihn/sie in seiner/ihrer Integrität und Würde zu schützen vermögen und nicht bedrohen.

## Kollektive Identitäten

Identität kann auch als kollektive Identität verstanden werden. Wie personale Identität entsteht kollektive Identität innerhalb eines sozialen Dialogs und beruht auf Prozessen der Bewertung, Aushandlung und auf dem Bedürfnis nach Authentizität. Es ist ein dynamisches gesellschaftliches Gebilde, das ein ganz bestimmtes „Wir“ konstruiert, welches sich aus Gemeinschaftserfahrungen und Zukunftsvisionen, aus besonderen identitätsaufbauenden wie -sichernden Symbolen und Wertesystemen zusammensetzt.

Ein Beispiel für solch eine kollektive Identität ist Richard Schröders Beschreibung „Deutschlands“. Die Zugehörigkeit zu einer Nation ist aber nicht immer eindeutig und kann durchaus widersprüchlich sein, wie folgender Textausschnitt zeigt:

### 1986, Grenzstädte Valka (lettisch) und Valga (estnisch)

Nachdem das junge Mädchen an einer lettischen Oberschule in Valka Abitur gemacht hatte (seine estnisch-lettisch gemischte Familie wohnte in Estland), beschloss es, Pädagogik an der Hochschule in Liepaja (Lettland) zu studieren. Nach ihrem Diplomabschluss kehrte die junge Frau nach Hause zurück und trat eine Stelle in einem neuen Kindergarten im Bezirk Valka an. So wohnte sie bei ihren Eltern in Valga (Estland) und begab sich jeden Morgen zur Arbeit auf die lettische Seite.

Als die beiden Länder ihre Unabhängigkeit wiedergewonnen hatten und selbständige Staaten mit geschützten Grenzen wurden, stand die junge Frau vor der Wahl, wo sie leben und arbeiten wollte. Zur sowjetischen Zeit musste man die eigene Nationalität im Ausweis angeben. Sie hatte damals die Wahl nach ihrem Vater getroffen und so stand in ihrem Ausweis: Estin.

Die Wahl fiel ihr schwer. Sie musste ihre Arbeitsstelle kündigen, da sie nicht bereit war, in Lettland fest zu bleiben. Später hat sie dann einen Esten kennen gelernt und ihn geheiratet und beide sind nach Tartu gegangen. Bis jetzt konnte sie nicht als Kindergärtnerin arbeiten, denn die lettische Ausbildung hat in Estland keine Gültigkeit.

Quelle: Das Beispiel haben die lettischen Partner des Grundtvig-Projekts für die ursprüngliche Fassung der Identitätskompetenz formuliert. Silke Schreiber-Barsch, Anita Jakobson, Henning Salling Olesen, Aija Tuna und Christine Zeuner (2005). Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz. Universität Flensburg, 60. <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/21134>, DOI: 10.24405/21134

Für das Individuum stellen kollektive Identitäten wichtige Orientierungsmarken und Verwurzelungsangebote dar. – Es ist für die eigene Identität nicht egal, welcher Nationalität ich angehöre, welcher Region ich entstamme, welcher sozialen Gruppe ich mich zugehörig fühle oder welchem Geschlecht ich mich zuordne. Der/die Einzelne ist im Rahmen seiner/ihrer Teilidentitäten Mitglied verschiedener kollektiver Identitäten. Beide Identitätsperspektiven, die personale und die

kollektive, sind eng miteinander verwoben, wie folgendes Zitat zur nationalen Identität illustriert:

*„Es ist ein bekanntes Phänomen, daß Deutsche Schwierigkeiten mit dem Deutschsein haben. Ja, daß es geradezu typisch deutsch ist, nicht deutsch sein zu wollen. Daß auch dieses Unbehagen mit der Erinnerung an eine unmenschliche Geschichte verknüpft ist, läßt sich zum Beispiel daran ersehen, dass dies Unbehagen mit dem Deutschsein [...] vor allem in der Begegnung mit Juden und Jüdinnen erlebt wird. Ich fühle mich nie so deutsch, wie wenn ich einem Juden begegne“, sagte eine Frau in unseren Interviews.“* (Rommelspacher 1997, 262)

Im Sinne von Authentizität grenzen sich kollektive Identitäten in ihrem „Wir“ gegen andere „Wir“ ab, um ihre Identität zu sichern und unverwechselbar zu sein. Dies schließt allerdings nicht automatisch eine gegenseitige Höher- oder Minderbewertung ein. Grundsätzlich ist dieser Prozess der Wir-Findung und Wir-Abgrenzung als ein gleichberechtigtes und gleichwertiges Nebeneinander vieler kollektiver Identitäten in einem übergeordneten sozialen Zusammenhang zu verstehen.

Die gesellschaftspolitische und die kollektive Dimension weisen aber auch auf das Bedrohungspotenzial hin, das für den/die Einzelne/n an der Schnittstelle zwischen inneren Bedürfnissen und Lebensentwürfen und den machtbestimmten Gesellschaftsräumen liegt. In der heutigen Realität erfordert diese komplexe Dynamik ein hohes Maß an Identitätskompetenz, um der Bedrohung der eigenen Identität konstruktiv begegnen zu können.

#### Reflexion

- Können Sie sich selbst kollektiven Identitäten in dem hier vorgestellten Sinn zuordnen?
- Welche Bedeutung haben diese kollektiven Identitäten für Ihr Leben/Ihre biographische Entwicklung?

#### Einflussnehmende Faktoren

Die Identitätsentwicklung des Menschen wird von vielen Faktoren beeinflusst. Identität setzt sich aus vielen verschiedenen Facetten zusammen. Menschen sind ständig herausgefordert, eigene Ziele und Vorstellungen mit den Möglichkeiten abzugleichen, die sich ihnen in ihrem Leben bieten. Manche Entwicklungen können sie beeinflussen, andere nicht. Sie entwickeln Teilidentitäten, die unter Umständen sehr verschiedene Handlungsstrategien verlangen und evtl. widersprüchlich sind:

- *Private* Erwartungen und Wünsche können im Widerspruch zu beruflichen Möglichkeiten stehen.
- *Politische* Ereignisse führen zu Situationen, die die bisherige Lebensplanung infrage stellen.
- *Gesellschaftliche oder ökonomische* Entwicklungen werden als potentiell oder tatsächlich bedrohlich erlebt.

Solche Vorkommnisse können zu *Gefährdungen der Identität* führen. Identitätskompetenz soll Menschen dabei helfen, Gefährdungen zu erkennen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Die Herausforderung besteht darin zu lernen, mit Ungewissheiten zu leben und trotzdem für die individuelle Identität eine gewisse Stabilität und Balance zu erlangen, um lebensfähig zu bleiben.

### ***Identität in der Postmoderne: Auf dem Weg zum „Neuen Menschen“?***

Moderne Gesellschaften stellen erhebliche Anforderungen an die Identitätsentwicklung der Menschen. Sie bieten auf der einen Seite vielfältige Optionen, eröffnen Freiheit und Autonomie. Auf der anderen Seite fühlen sich viele Menschen von den Möglichkeiten überfordert. Sie wissen nicht, wie sie damit umgehen sollen, welche Entscheidungen sie treffen sollen. Neben Entscheidungen wie Berufswahl, Partner:innenwahl, Wahl des Lebensmittelpunkts usw. sehen sie sich gezwungen, viele kleine Entscheidungen zu treffen, die sich v. a. auf den Lebensstil beziehen. Medien und soziale Netzwerke im Internet suggerieren ein Bild des modernen Menschen, dem sich viele annähern möchten. Aspekte wie Erfolg, Aussehen, Schönheit, Wellness, Reichtum, Gesundheit, ein bestimmtes Freizeitverhalten, Freundesnetzwerke usw. werden heute gesellschaftlich wesentlich höher bewertet als noch vor 30 Jahren.

Der aktuelle Trend zur *Selbstoptimierung* geht weit über bisherige Lebenskonzepte hinaus. Aus kritischer Perspektive wird dies auf die Anforderungen der neoliberalen Ideologie zurückgeführt. Deren Zielsetzung, die Wirtschaft und ihre Abläufe für eine möglichst hohe Gewinnmaximierung zu optimieren, verlangt auch von den Menschen die Bereitschaft, sich entsprechenden Prinzipien zu unterwerfen. Dabei geht es nicht nur um besondere berufliche Fähigkeiten und Kompetenzen. Der Mensch in seiner Gesamtheit, also auch seiner Körperlichkeit, soll sich im Vergleich mit anderen optimieren.

*„Selbstoptimierung meint aktuell denn auch weniger die radikale Verwandlung zu einem Neuen oder einem perfekten Menschen, sondern einen kontinuierlichen Veränderungsprozess in verschiedenen Bereichen des Lebens. Das Leben erweist sich eher als*

*„ewige Baustelle“, denn immer wieder werden neue Ziele avisiert und ständig „Ausbeserungen“ in der Lebensführung vorgenommen, um sich an (veränderte) Umweltbedingungen – neue Möglichkeiten, neue Hindernisse, neue Herausforderungen – anzupassen.“ (Duttweiler 2016, 27)*

Es gibt verschiedenste Formen, sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen, und damit Versuche, das eigene Selbst zu optimieren. Durch die Digitalisierung (nicht nur durch das Internet) wurden im letzten Jahrzehnt neue Möglichkeiten eröffnet, die zuvor nicht existierten (→ 3.4.3 Technologische Kompetenz – Urteilen, Auswirkungen von Digitalisierung). Selbstdarstellungen und Selbstinszenierungen erreichen über die sozialen Netzwerke wesentlich mehr Personen. Menschen bekommen Feedback von Unbekannten und werden anders wahr- und ernstgenommen.

Vermutet wird, dass diese Formen der Selbstdarstellung in gleichem Maße zunehmen wie die allgemeine Unsicherheit, die Menschen in der (post-)modernen, neoliberalen, digitalisierten Welt empfinden. Gleichzeitig wird es aber v. a. für junge Menschen immer schwieriger, eigene Standpunkte zu entwickeln und existenzsichernde Lebensentwürfe zu verfolgen.

#### Das digitale Ich: Neue Formen der Selbstthematizierung

Das Besondere an der Schaffung einer Identität in den sozialen Netzwerken ist, dass die Menschen selbst zu Produzent:innen einer bestimmten Idee, eines bestimmten (Selbst-)Bildes werden. Anders als in Massenmedien, bei denen das Konsumieren von Inhalten im Vordergrund steht, produzieren Menschen in den sozialen Netzwerken die Inhalte selbst. Sie verbreiten ihre Gedanken auf die unterschiedlichste Art und Weise in Blogs, in Fotoserien, Online-Tagebüchern, privaten Selbstbeobachtungen über Web- oder Digicams usw.

Das Private – Gedanken, Meinungen, Befindlichkeiten, aber auch die individuelle Körperlichkeit – wird in einer Weise öffentlich gemacht, die in Vor-Internet-Zeiten undenkbar gewesen wäre. Die Selbstdarstellungen sind in der Regel auf Kommunikation ausgelegt. Allerdings tritt an die Stelle direkter, zwischenmenschlicher Interaktion der Austausch über Chats, Feedbackprozesse usw.

*„Gleichzeitig helfen diese Feedbackprozesse und das Schauen am Verhalten der Anderen beim Aufbau und Erhalt einer eigenen Identität. Nicht nur, weil im Netz beides möglich ist, nämlich ich Ich sein kann, es aber nicht sein muss, sodass sich Identitätsentwürfe testen und abgleichen lassen. Bereits derjenige, der (auch unbedacht) gewissen Gruppen beitrifft oder auf seine kulturellen oder sonstigen Vorlieben verweist, erhält dafür Rück-*

*meldung und Vergemeinschaftung – Identität – plus einen Bonus an durchschnittlichen Richtwerten für das, was ‚total‘ oder ‚voll‘ oder auch nur ‚ganz normal‘ und damit wertvoll ist.“ (Mönkeberg 2013, 28)*

Das heißt nicht, dass alle Menschen die sozialen Netzwerke automatisch zur Selbstinszenierung oder Identitätsentwicklung nutzen. Es stellt sich aber die Frage, welche Folgen die Vermischung realer und virtueller Welt auf Dauer haben werden. Bezogen auf die Identitätsentwicklung sollten die Nutzer:innen ein Bewusstsein für die vielen unterschiedlichen Einflüsse entwickeln, denen sie sich aussetzen. Probleme wie Cybermobbing, Identitätsdiebstahl (bezogen auf persönliche Daten jeglicher Art), Kontrolle und Überwachung sind längst an der Tagesordnung und kaum kontrollierbar. Es bedarf einer stärkeren Reflexion der Folgen der Nutzung des Internets und der sozialen Netzwerke und des Einflusses auf die Individuen und ihre Identitätsentwicklung (→ 3.4.3 Technologische Kompetenz – Urteilen, Auswirkungen von Digitalisierung).

Selbstoptimierung: Schaffung eines neuen Menschen?

Menschen haben schon immer versucht, ihre angelegten Fähigkeiten und Begabungen zu verbessern, ihr Aussehen zu optimieren oder durch ein angemessenes Verhalten ihren Gesundheitszustand zu verbessern. Das heißt, Selbstoptimierung ist weder ein neues Thema, noch ist sie an sich negativ. Viele Entwicklungen, von denen die Menschheit heute profitiert, wären ohne Neugier, Ehrgeiz, vielleicht auch die Versessenheit einiger Menschen niemals zustande gekommen.

Eine relativ neue Form der Selbstoptimierung, die Einfluss auf die Identitätsfindung des/der Einzelnen nimmt, zeigt sich in der Bewegung des „Quantified Self“. Ihre Anhänger:innen haben sich unter anderem der Optimierung ihrer Gesundheit verschrieben. Ununterbrochen kontrolliert über Apps, Smartwatches oder entsprechende Fitness-Armbänder überwachen sie sich selbst.

Die Frage ist, wohin exzessive Formen der Selbstbeobachtung und Selbstoptimierung führen, welchen Einfluss dies auf das soziale und berufliche Leben eines Menschen hat. Die Begründungen der Anhänger:innen dieser Bewegung sind vielfältig: Sie wollen ihre Gesundheit optimieren, schlechte Gewohnheiten ablegen, ihre Nahrungsaufnahme kontrollieren, in Bewegung bleiben. Sie sammeln auf diese Weise unendliche Datenmengen über sich, so wie Thomas Pletzinger:

*„Mein Lauf heute morgen [sic!] ist Activity 434. Seit April 2011 zeichne ich meine Laufstrecken, Durchschnittszeiten und Höhenmeter auf. Ehe ich duschen gehe, drücke*

*ich auf Save und teile damit sämtliche meiner Daten mit einer virtuellen Laufgruppe (und wohl auch mit Google, Sportartikelherstellern, Krankenversicherungen, Geheimdiensten). Diese App ist eine Art Facebook für Sportfreunde. Man labert weniger, man läuft mehr.“ [...]*

*„Die Daten meiner Läufe mit der App zu erheben, zu sammeln und zu vergleichen, war einmal eine Spielerei, eine pragmatische Motivationskrücke, ein Kontroll- und Erinnerungssystem. Zur Vergewisserung des Körpers und seiner Leistungsfähigkeit. Ich dokumentiere mich und bestätige mir, dass ich herumkomme, dass ich in Bewegung bin.“ (Pletzinger 2015)*

Das Beispiel deutet auf viele mögliche Probleme hin: Die Nutzung von Apps, die über einen Computer vernetzt werden, gehören nicht mehr nur denjenigen, die sie benutzen. Wer die erzeugten Daten außer definierten Personen („Follower“) noch sehen kann, bleibt unklar. Datensicherheit kann also zu einem gravierenden Problem werden. Thomas Pletzinger hat selbst entschieden, eine solche App zu nutzen, und ist sich des Risikos der heimlichen Datenaneignung durch Unbefugte bewusst. Millionen anderer Menschen legen sich ebenfalls aus den unterschiedlichsten Gründen ein entsprechendes Armband zu und man könnte argumentieren, dass sie sich damit auch entscheiden, ein solches Risiko einzugehen.

Die Optimierung des eigenen Körpers im Sinne einer Selbsttechnologie charakterisiert die Sportwissenschaftlerin Stephanie Duttweiler folgendermaßen:

*„Zentraler Knotenpunkt, an dem sich die Logik des Unternehmerischen mit der Logik der Selbstverwirklichung verbindet, ist der Körper. Denn zum einen ist er wesentlicher Bestandteil des Humankapitals – es gilt, seine Kräfte und seine Gesundheit zu erhalten und auszubauen. Dabei wird er als Produkt in eigener Verantwortung figuriert. Und zum anderen gilt er als Ausdruck des ‚wahren Selbst‘. Jede Arbeit unternehmerischer Körperoptimierung dient somit immer zugleich der Verwirklichung des Selbst. Der Körper wird zu einem Display, auf dem die Arbeit an sich als Ausdruck des eigenen Selbst – seines Willens, seiner Disziplin, seiner Idealvorstellungen, seines ‚Charakters‘ – sichtbar wird.“ (Duttweiler 2016, 28 f.)*

Die Nutzung von Fitness-Armbändern oder Gesundheitsapps ist (noch) Privatangelegenheit. Es zeichnen sich aber bereits Verwendungsformen ab, die weitreichende Konsequenzen haben könnten. So gibt es Krankenkassen, die ihren Mitgliedern solche Armbänder sponsern. Damit kann das Verhalten der Mitglieder kontrolliert werden. – Verhalten, das der Gesundheit zuträglich ist, wird belohnt, etwa durch einen Bonus. Bisher wird gesundheitsschädigendes Verhalten noch

nicht bestraft, aber der Phantasie, was passieren könnte, sind keine Grenzen gesetzt. Diese Formen der Selbstoptimierung kann man auch als Reaktion auf gesellschaftliche Erwartungen an den/die Einzelne/n interpretieren:

*„Menschen [werden] im doppelten Wortsinne verantwortlich gemacht für ihre Lebensführung: Sie werden ermächtigt, ihre Handlungsmöglichkeiten auch tatsächlich auszuschöpfen, und sie werden sowohl sich selbst als auch ‚der Gesellschaft‘ gegenüber moralisch verantwortlich gemacht, sich um die eigene Gesundheit, Sicherheit, Risikominimierung, Armutsvermeidung sowie Leistungs- und Arbeitsfähigkeit zu sorgen.“* (Duttweiler 2016, 29)

Wohin Formen gesellschaftlicher Kontrolle auf der einen und individuelle Verantwortung auf der anderen Seite führen können, beschreibt die Schriftstellerin Julie Zeh in ihrem Roman „Corpus Delicti“. Darin verstößt die Hauptfigur, Mia Holl, unter anderem gegen staatliche Gesundheitsauflagen. Diese auch als METHODE bezeichnete Staatsraison stellt den gesundheitlichen Erhalt der Bevölkerung über alles und beruht auf totaler Überwachung und einer weitgehenden Einschränkung persönlicher Freiheiten. Mia Holl wird angeklagt, weil sie gegen Gesundheitsvorschriften verstoßen hat:

*„Vernachlässigung der Meldepflichten‘ [...]. Schlafbericht und Ernährungsbericht wurden im laufenden Monat nicht eingereicht. Plötzlicher Einbruch im sportlichen Leitungsprofil. Häusliche Blutdruckmessung und Urintest nicht durchgeführt. [...] Auf einen Wink [...] laufen lange Listen über die Präsentationsfläche. Blutwerte, Informationen zu Kalorienverbrauch und Stoffwechselabläufen, dazu einige Diagramme mit Leistungskurven.“* (Zeh 2009, 18)

Kontrolliert wird die Gesundheit dieser Gesellschaft über einen Chip, der jedem Mitglied eingepflanzt wird. Verstöße gegen die Regeln der METHODE werden geahndet. Der Roman von Julie Zeh warnt vor den Folgen totaler Überwachung. Mit ihren Figuren weist sie gleichzeitig darauf hin, dass Menschen sich manipulieren lassen, dass sie bereit sind, die Errungenschaften der Aufklärung aufzugeben, weil es anstrengend ist, sich seines „eigenen Verstandes zu bedienen“. Denn dies kann, wie ihre Hauptfiguren Moritz und Mia Holl zeigen, zu ihrer Verfolgung und Vernichtung führen. Die anderen Personen in dem Roman entwickeln ihre Identität nicht frei und unabhängig, sie unterwerfen sich unkritisch der METHODE. – Was ihnen allerdings im vorgegebenen Rahmen ein relativ unbeschwertes Leben ermöglicht. Gegenbewegungen wie „RAK“ (Recht auf Krankheit“) werden im Roman vom Staat verfolgt.

**Reflexion**

- Welche Bedeutung haben die beschriebenen Formen der Selbstoptimierung für die Identitätsentwicklung der Menschen?
- Ist es heute überhaupt noch möglich, sich diesem gesellschaftlichen Trend zu entziehen?
- Wie (selbst-)kritisch gehen die Menschen mit diesen Trends um?
- Welches Verhältnis besteht zwischen Autonomie und Zwang in Bezug auf diese Formen der Selbstoptimierung?
- Welche Folgen sind möglich?

**Literaturhinweis**

Wer sich genauer mit dem Aspekt der Optimierung und auch Quantifizierung des Selbst auseinandersetzen möchte und sich über gesellschaftliche Entwicklungen und mögliche Folgen informieren möchte, findet viele Anregungen im Buch von

Steffen Mau (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Frankfurt/M.

**Gefährdung oder Bedrohung der Identität**

Auf welche Weise wird Identität gegenwärtig bedroht oder sogar gebrochen? Im Rahmen von Individualisierungsprozessen ist es in modernen Gesellschaften zu grundlegenden Veränderungen gekommen, die von dem Soziologen Ulrich Beck mit dem Ausdruck der „Risikogesellschaft“ beschrieben worden sind (Beck 1986). Mit diesem Begriff kennzeichnet Beck die Widersprüchlichkeit moderner Gesellschaften. Durch den technologischen Fortschritt sind individuelle, ökonomische, soziale, ökologische und politische Risiken entstanden, die sich aufgrund des weltweiten Charakters ihres Bedrohungspotenzials zunehmend den herkömmlichen Kontroll- und Sicherungssystemen der Gesellschaft entziehen.

Der/die Einzelne wird in seiner/ihrer Identitätsbildung mit grundlegenden gesellschaftlichen Umbrucherfahrungen konfrontiert. Die erweiterten Horizonte durch Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen bedeuten, dass er/sie sich in seiner/ihrer Identitätsarbeit immer weniger an fest etablierten Mustern, an vorgezeichneten Wegen und Zukunftsbildern, an verlässlichen Traditionen und überschaubaren Strukturen orientieren kann. Aus der Wahrnehmung der neuen Verantwortlichkeit des/der Einzelnen und den veränderten Anforderungen an Identitätsarbeit – nämlich aus ganz unterschiedlichen Bruchstücken in alltäglicher Passungsarbeit immer wieder neu eine eigene ‚Erzählung‘, eine eigene „Selbstnarration“ (Keupp u. a. 2008, 270) gestalten zu müssen – ist der Begriff der „Patchwork-Identität“ entstanden (Keupp u. a. 2008, 270).

Für eine gelingende Identitätsbildung ist der/die Einzelne neben der Ausbildung personaler Fähigkeiten wie z. B. der Ambiguitätstoleranz (= Mehrdeu-

tigkeitstoleranz; ‚Identitätsarbeit als Konfliktaushandlung‘) oder den Syntheseleistungen – also insgesamt von Identitätskompetenz – zudem existenziell auf den Zugang zu materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen angewiesen (Keupp u. a. 2008, 269).

Materielle Ressourcen sind z. B. die angemessene Bezahlung der Erwerbsarbeit, die gesetzliche Absicherung bei Krankheit oder im Rentenalter, die finanzielle Unterstützung lebenslanger Bildungsmöglichkeiten usw. Mit sozialen Ressourcen sind neben sozialen Netzwerken aus Familie, Freund:innen und bürgerschaftlichem Engagement auch gesellschaftlich abgesicherte Anerkennungsformen gemeint, die die Würde des Menschen, seine Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung sowie allgemein seinen rechtlichen Status in einer demokratischen Gesellschaft schützen sollen. Mit Blick auf die heutige gesellschaftliche Situation ist allerdings festzustellen, dass sich als Konsequenz der Wandlungsprozesse der Staat in vielen Bereichen mittlerweile seiner Verantwortung entzieht und Risiken der Lebensführung vermehrt den Individuen aufgebürdet werden. Gleichzeitig führt die Fokussierung auf den/die Einzelne/n zu verstärkter Individualisierung und teilweise Selbstoptimierung, die u. a. zu gesellschaftlichen Entsolidarisierungsprozessen und Konkurrenz in der Gesellschaft führt.

#### Was bedeutet es, ...

- dass Menschen über 50 Jahre als „nicht mehr rentabel“ für den Arbeitsprozess angesehen werden?
- dass Arbeitslosigkeit als selbstverschuldetes Versagen und Ausdruck von Faulheit öffentlich verurteilt wird?
- dass aus der Perspektive einer Wohlstands- und Konsumgesellschaft gegenüber Menschen, die vor Armut, Krieg und Katastrophen fliehen, gesagt wird, dass ‚das Boot voll‘ sei, ‚die Schotten dicht gemacht werden müssen‘, eine ‚Asylantenflut‘ bzw. ‚Asyltourismus‘ verhindert werden müssten oder Deutschland vor der ‚Islamisierung‘ geschützt werden müsse?
- dass auch weiterhin der Mythos der Leistungsgesellschaft gepflegt wird, in der ‚anything goes‘, also alles möglich ist, solange nur jeder bereit und willig ist – ohne dass den sozialen Rahmenbedingungen, der Herkunft und den individuellen Voraussetzungen Bedeutung zuerkannt wird?
- dass Diversität hinsichtlich des Geschlechts, der Nationalität, religiöser Zugehörigkeit, kultureller Ausdrucksfähigkeiten und anderer Faktoren gesellschaftlich immer noch nicht als positiver Wert anerkannt wird?
- dass Inklusion zwar seit der Anerkennung der entsprechenden UNO-Charta von 2009 durch die Bundesregierung ein gesellschaftlich verbrieftes Recht ist, ihre politische und gesellschaftliche Umsetzung allerdings erst in Teilen verwirklicht wurde?
- dass sich rechtsextremes Gedankengut weiter ausbreitet und bis in die Mitte der Gesellschaft Akzeptanz findet?

Dies sind nur einige Aspekte der momentanen Realität, sie machen aber deutlich, wie vielschichtig und weitreichend Identität bedroht ist. Die Bedrohung kann auf die Identitätsentwicklung des/der Einzelnen derart zerstörerisch wirken, dass von einer „gebrochenen Identität“ (Negt) gesprochen werden muss.

Der Ort, an dem die Bedrohung vermittelt wird und letztlich der Bruch stattfindet, liegt in der Verbindungsstelle zwischen Individuum und Gesellschaft (Mader 1990, 21). Zweifellos sind einzelne Brüche als Ausdruck von Krisenerfahrungen Bestandteil jeder Identitätsbildung – wie es Eric Erikson in seinem Modell beschreibt. Entscheidend ist die Fähigkeit des Individuums, über diese Brüche hinweg Kohärenz (= Zusammenhang) herzustellen und sie als Elemente der eigenen „Erzählung“ für sich stimmig einordnen zu können, so dass eine Balance entsteht, die eine authentische Identität auszeichnet (Keupp u. a. 2008, 266). Gelingt dies nicht und wird dem Individuum die erforderliche soziale Anerkennung und Absicherung für sein bestimmtes Identitätsmuster verweigert, kann das eine gebrochene Identität zur Folge haben.

Im Folgenden werden einige Situationen oder Ereignisse vorgestellt, die die Identität einer Person bedrohen können.

#### Identität und Erwerbsarbeit

Erwerbsarbeit sichert in den meisten Fällen die Existenz eines Menschen. Sie besitzt einen hohen gesellschaftlichen Status, sehr viele Menschen entwickeln über sie eine wesentliche Teilidentität. Erwerbsarbeit ist zentral für die Identitätsentwicklung der Einzelnen. Neben der Sicherung der ökonomischen Existenz geht es um Chancen der Lebensgestaltung, um Selbstverwirklichung, um Entfaltungspotentiale, um sinnvolle und subjektiv befriedigende Tätigkeiten, um soziale Anerkennung und politische und gesellschaftliche Partizipation und Gestaltungskraft.

Arbeitslosigkeit ist eine typische Konstellation in kapitalistischen Gesellschaften, ein Ausdruck des Prinzips, die Arbeitskraft der Menschen als Ware zu betrachten, die entsprechend dem ökonomischen Bedarf abgerufen wird. Der jederzeit mögliche Verlust eines Arbeitsplatzes und damit der Erwerbsarbeit oder das Fehlen von Arbeit bedrohen die Identität folglich in hohem Maße. Oskar Negt spricht in diesem Zusammenhang von einer „fatalen Eigendynamik von Arbeitslosigkeit, depressivem Zirkel, Armut und Elend“ (Negt 2002, 253).

Als Folge des Arbeitsplatzverlustes erfahren Erwerbslose nach Negt die Existenz von „zwei Realitäten“, also von zwei Welten: Hier die Menschen, die Arbeit haben und die ihr Leben als mehr oder weniger ausgefüllt und sinnhaft erleben. Dort sie selbst, die durch den Verlust der Erwerbsarbeit in eine andere

Realität versetzt werden. Sie machen Erfahrungen sozialer Exklusion, ihre Existenz wird von anderen kaum mehr wahrgenommen, da finanzielle Einschränkungen zu Armut führen, wodurch sie am gesellschaftlichen Leben nur noch bedingt teilnehmen können. Dies kann zu unterschiedlichen Formen der Selbstexklusion führen, womit die Gruppe der Erwerbslosen im gesellschaftlichen Zusammenleben praktisch unsichtbar wird. Damit erfahren sie zugleich, im Verhältnis zu ihrem bisherigen Leben, einen „Realitätsentzug, ja einen Realitätsverlust. Es ist ein Abstieg in eine andere Welt, die ganz eigene Realitätsdefinitionen hat [...]“ (Negt 2002, 242). Negt verweist auf das Höhlengleichnis von Plato: gesellschaftlich marginalisierte Gruppen können sich, wie die Gefangenen bei Plato „nur als Schattenexistenzen wahrnehmen und bewegen sich in einer Art rangniedrigen Wirklichkeit“ (Negt 2002, 242).

Die Erfahrung der zwei Realitäten erzeugt bei vielen Erwerbslosen eine „traumatisch erzeugte Hilflosigkeit“ (Negt 2002, 258). Angst bestimmt ihr Leben, da bisherige Erfahrungen gesellschaftlich gerahmter Sicherheiten verloren gehen:

*„Arbeitslosigkeit, die Trennung vom Erwerbsarbeitsplatz, wird in der erdrückenden Mehrheit der Fälle von den Betroffenen selbst als Gewaltakt empfunden. Mit diesem Gewaltakt verknüpfen sich vielfältige Folgen, die kaum etwas unberührt lassen. Das gesamte Raum- Zeitgefüge des Lebenszusammenhangs gerät durcheinander, praktisch alle Beziehungsverhältnisse zu Partnern, Familien, Nachbarschaften usw. sind betroffen.“* (Negt 2002, 255)

Negt hebt in Bezug auf die Existenz der zwei Realitäten hervor, dass sie in Gesellschaften zu einer tiefgreifenden, nicht unbedingt erkannten und wahrgenommenen Spaltung führen können und Polarisierungen erzeugen. Sie stehen „in Konfrontation zueinander [...], mit den ihnen entsprechenden Realitätswahrnehmungen“ (Negt 2002, 245). Auf der einen Seite leben die Integrierten bzw. Wohlhabenden, die sich an bestehende soziale und politische Verhältnisse angepasst haben und diese in ihrem jeweiligen Zustand akzeptieren – solange sie von ihnen profitieren und ihre eigene Existenz gesichert ist. Auf der anderen Seite leben marginalisierte, ausgegrenzte Bevölkerungsgruppen, deren Lebensbedingungen fragmentiert erscheinen (Negt 2002, 246). Viele sind zwar mit ihrer persönlichen Situation unzufrieden sind, haben aber selten die Kraft, sich gemeinsam mit anderen Betroffenen politisch gegen die aufgezwungene zweite Realität zu wehren. Die bloße Existenz dieser zweiten Realität birgt nach Negt die Gefahr, dass sie in weitere gesellschaftliche Bereiche eindringt:

*„Ausgliederungen, Abkoppelungen, Spaltungen, Fragmentierungen, aus denen sich dieser Bodensatz gebrochener und zerstörter Lebensgeschichte formt, und fortwährend speist, können sehr schnell ins gesellschaftliche Zentrum eindringen und den konstituierten Zusammenhalt des Ganzen in Frage stellen.“ (Negt 2002, 255)*

Erwerbslosigkeit als eine typische Erfahrung der zweiten Realität wird von dem/der Einzelnen oftmals als „Gewaltakt“ (Negt 2002, 255) empfunden, der nicht selten in einer „depressiven Dynamik“ endet (Negt 2002, 257). Angst, Versagens- und Schamgefühle sowie die öffentliche Stigmatisierung von Arbeitslosigkeit lassen das Identitätsgefühl oft brüchig werden und das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit kann schwinden, wie der folgende Textausschnitt zeigt:

**„Und was machst du so?“ Nirgendwo zugehörig, ausgemustert, allein: In keinem europäischen Land werden Arbeitslose so sehr ausgegrenzt wie in Deutschland**

„Vor zwei Jahren war Sabine Sutters\* Leben voller Zukunftsträume. Sie war gerade 30 geworden, hatte einen gut bezahlten Job als Webdesignerin in einer hoch gehandelten Internet-Firma, eine Altbauwohnung in bester Lage, einen großen Bekanntenkreis, und sie genoss es, sich mittags mit einem Latte Macchiato unter die jungen Kreativen zu mischen, die in der „Schanze“, dem multikulturellen Hamburger New-Economy-Viertel, ihre Mittagspause genossen. „PLÖTZLICH GEHÖRST DU NICHT MEHR DAZU“: In der Schanze, dem Hamburger New-Economy-Viertel, treffen sich Mitarbeiter von Werbeagenturen und Internet-Firmen zur Mittagspause.

Dann lag eines Tages ein Entlassungsschreiben in ihrem Briefkasten, und Sabine Sutter hatte das Gefühl, jemand habe sie auf den Kopf gestellt und das alte Leben aus ihr rausgeschüttelt. Plötzlich fühlte sie sich als Außenseiterin. Die lockeren Gespräche in den Gemüseläden und Stehimbissen der „Schanze“ fielen ihr bald so schwer, dass sie das Viertel mied. ‚Ich hatte das Gefühl, dass alle mich anstarrten, dass man es mir ansah, dass ich arbeitslos war. So ein Blödsinn!‘, sagt sie heute, doch es klingt, als würde sie das immer noch glauben. Ihre Augen sind verschattet, die Stimme ist verzagt.

Sabine Sutter ist ein einsamer Mensch geworden. Sie hat sich zurückgezogen von den ehemaligen Kollegen und Bekannten, weil sie sich schämt, den ganzen Tag in der Wohnung zu verbringen, während ‚die anderen etwas leisten‘, weil sie sich fürchtet vor Fragen, besonders vor der einen: Was machst du denn jetzt so?, ‚Irgendwas muss an dir dran sein, dass sie gerade dich ausgesondert haben‘, denke sie oft, obwohl sie nicht die Einzige sei, der damals gekündigt wurde. [...]“

\* Name von der Redaktion geändert

Quelle: Merle Hilbk (2003). Und was machst du so? DIE ZEIT, Nr. 41, 2. September 2003.

Arbeitslosigkeit kann also die Identität von Individuen bedrohen. Dabei sind die Ursachen der Arbeitslosigkeit oft ökonomischer oder politischer Natur, können also zumeist nicht den von Arbeitslosigkeit betroffenen Individuen angelastet

werden. Trotzdem geschieht dies: sowohl im gesellschaftlichen Diskurs als auch durch die Betroffenen selbst. Sie erleben Selbstzweifel, entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, machen Erfahrungen gesellschaftlicher und sozialer Ab- und Ausgrenzung und sehen ihre Identität bedroht. Aber auch prekäre Erwerbsformen wirken identitätsbedrohend. So ist noch wenig erforscht, welche psychischen und sozialen Folgen Teilzeitarbeit, prekäre Beschäftigungsverhältnisse (v. a. befristete Arbeitsverhältnisse), Mehrfacharbeitsverhältnisse oder die Beschäftigung über Zeitarbeitsfirmen haben.

#### Literaturhinweise

- Marie Jahoda, Paul F. Lazarsfeld und Hans Zeisel (1933/1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal: Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Aus Politik und Zeitgeschichte*. Hefthema: Arbeitslosigkeit: Psychosoziale Folgen. 58, 40–41 vom 29. September 2008. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30935/arbeitslosigkeit-psycho-soziale-folgen> (Abruf: 8. Januar 2025).
- Christoph Butterwegge (2021). *Armut*. Köln: PapyRossa Verlag.

Weder die erste noch die zweite Realität können dem/r Einzelnen immer identitätssichernde Orientierungen und Verankerungen bieten. Die Entwicklung und Verfügung über Identitätskompetenz kann für den/die Einzelne/n zur existenziellen Notwendigkeit werden.

#### Reflexion

- Haben Sie selbst, ein Familienmitglied oder Personen in Ihrem näheren sozialen Umfeld schon Phasen der Arbeitslosigkeit erlebt oder waren in einer prekären Beschäftigung?
- Wie sind Sie oder die anderen Personen damit umgegangen?
- Welche Wirkungen und Folgen hatte diese Situation auf Ihre Identitätsentwicklung?

#### Identität und Differenzerfahrungen

Eine andere Form der Bedrohung individueller wie kollektiver Identität entsteht durch Differenzerfahrungen. Kollektive Identitätsbildung entsteht durch Gruppenzugehörigkeit. Dazu gehören Aspekte wie eine nationale Zugehörigkeit, die Zuordnung zu politischen, kulturellen oder religiösen Gemeinschaften, Vereine, Peer-Groups usw. Differenzerfahrungen können sich folglich auf Kultur, Sprache, Religion, Klasse/Milieu/Sozialstatus, Geschlecht und Sexualität, Besitz, Alter, Gesundheit usw. beziehen.

Die „Andersheit“ einzelner oder ganzer Gruppen wird zumeist von den Mehrheitsinhaber:innen definiert. In der Menschheitsgeschichte finden sich

zahlreiche Beispiele von Verfolgungen „Anderer“ bis hin zum Genozid. Sozialpsychologisch werden solche Verbrechen mit Macht- und Herrschaftsambitionen erklärt, aber auch damit, dass Machthaber:innen die Angst und Verunsicherung zunächst unbeteiligter Menschen schüren und für ihre Zwecke instrumentalisieren. – Diese sehen ihre Identität bedroht und reagieren unter Umständen nicht nur individuell, z. B. durch den Rückzug ins Private, sondern kollektiv, indem sie sich von anderen Gruppen abgrenzen.

In solchen Zusammenhängen kann Identitätskompetenz dazu beitragen, Ängste abzubauen. Differenz wird dann nicht als Bedrohung empfunden, sondern als etwas Alltägliches, das moderne, pluralistische Gesellschaften ausmacht und zum Leben dazugehört. Dies erfordert ein erweitertes Verständnis der Identitätskompetenz: Zu fragen ist, wie Menschen lernen können, auf Differenzenerfahrungen nicht mit Abwehr und Angst zu reagieren, sondern die Verschiedenartigkeit zwischen Individuen und Gruppen als Teil menschlicher Existenz zu akzeptieren.

#### Reflexion

- Kennen Sie Beispiele für ähnliche politische und gesellschaftliche Entwicklungen?
- Welche Folgen hatten diese für die einzelnen Menschen, die Gesellschaft?
- Welche Wirkungen und Folgen hatte diese Situation auf die Identitätsentwicklung?

#### Identität und Migrationserfahrungen

Erziehungswissenschaftler:innen, die sich mit Wirkungen von Migration in bzw. auf Gesellschaften auseinandergesetzt haben, stellen an den Beginn ihrer Überlegungen den Schlüsselbegriff „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril u. a. 2010, 14). Im Rahmen ihrer Migrationspädagogik geht es v. a. um die Frage, welche Rolle Bildung und Erziehung bei einer konstruktiven und wertschätzenden Auseinandersetzung mit dem „Migrationsanderen“ (Mecheril u. a. 2010, 17) spielen können.

Die Migrationspädagogik geht dabei davon aus, dass Deutschland und auch die anderen europäischen Staaten Einwanderungsländer sind, die von unterschiedlichen Formen der Migration geprägt sind. Die Erfahrung der Andersheit beruht damit auf Gegenseitigkeit, da in modernen Gesellschaften die Vorstellung einer kulturell homogenen Bevölkerung allenfalls einem Wunschdenken entspringt. Das heißt, es geht nicht um die Frage, *ob* Migration und kulturelle Vielfalt für erstrebenswert gehalten werden oder nicht, sondern lediglich um die Frage, *wie* damit angemessen umgegangen werden soll.

Zur Klärung dieser Fragestellung kann erneut der Aspekt der „kollektiven Identitäten“ aufgegriffen werden: Eine Nation gibt sich selbst eine kollektive

Identität, diese stellt eine dynamische gesellschaftliche Konstruktion dar. Der Begriff der Konstruktion weist darauf hin, dass es sich bei einer Nation (wie bei allen kollektiven Identitäten) nicht um quasi-natürliche Gebilde handelt, sondern dass sie aus einem sozialen Dialog ihrer Mitglieder entstanden ist. Das bedeutet, eine kollektive Identität wird von Menschen gemacht und ist damit auch gestalt- und veränderbar.

Im Prozess eines gesellschaftlichen Dialogs bildet sich ein spezifisches „Wir“ aus, das sich aus Gemeinschaftserfahrungen und Zukunftsbildern, aus bestimmten identitätsschaffenden wie identitätssichernden Symbolen und Wertesystemen zusammensetzt. „Typisch deutsch“, „typisch englisch“, „typisch lettisch“ – dies sind kraftvolle Ausdrücke voller Emotionen und Assoziationen. Die Tatsache der Konstruktion wertet kollektive Identitäten dabei nicht ab. Im Gegenteil, die Möglichkeit der Zuordnung des/der Einzelnen zu kollektiven Identitäten wie einer Nation erscheint gerade auch als Reaktion auf eine diffuse globale Weiläufigkeit besonders wichtig. Sie bietet dem/der Einzelnen Orientierung und Möglichkeiten der Verwurzelung.

Entscheidend ist das Wissen darum, dass die Nation ein dynamisches Gebilde darstellt, dass das „Wir“ also ständig Veränderungs- und Aushandlungsprozessen ausgesetzt ist und nicht als ein einmaliger einheitlicher Zustand mit undurchlässigen Grenzen verstanden werden kann. Innere Vielfalt ist die normale Grundspannung kollektiver Identitäten. Zugleich grenzt sich die kollektive Identität zwar im Sinne von Authentizität gegenüber anderen ab, doch handelt es sich idealiter um ein gleichberechtigtes und gleichwertiges Nebeneinander vieler kollektiver Identitäten in einem übergeordneten sozialen Zusammenhang einer Gesellschaft.

#### Verknüpfungen individueller und kollektiver Identitäten

Was bedeuten diese Überlegungen nun hinsichtlich der individuellen und kollektiven Identität? Jeder Mensch bildet eine mehr oder weniger dominierende Teilidentität „Kultur“ aus, durch die er zum Mitglied bestimmter kollektiver Identitäten wird. Diese Teilidentität kann in enger Verknüpfung oder auch im Konflikt zu anderen Teilidentitäten (wie z. B. die der Nation, der Religion) stehen.

Die Migrationspädagogik zielt darauf, diese Differenzen bewusst zu machen und Menschen Wege aufzuzeigen, dieselben als Teil ihrer Identität durch den Dialog und die Auseinandersetzung mit dem „Migrationsanderen“ zu akzeptieren. Angesichts der kulturellen Vielfalt in Migrationsgesellschaften sind solche Austauschprozesse alltäglicher Bestandteil des öffentlichen wie privaten Lebens.

Diese Feststellung schließt ein, dass innerhalb der Austauschprozesse die kulturelle Vielfalt durchaus vom/von der Einzelnen auch als zwiespältig, als un-

gewohnt und irritierend empfunden werden kann und sich aufgrund der Irritation Formen des Widerstandes ausbilden. Da Irritationen aber eine Normalität darstellen und sich nicht grundsätzlich aufheben lassen, ist Widerstand als Reaktion nicht weiterführend. Es geht vielmehr darum, durch Ambiguitätstoleranz (= Mehrdeutigkeitstoleranz; „Identitätsarbeit als Konfliktaushandlung“) die Irritationen bis zu einem gewissen Grad auszuhalten, weiter zu bearbeiten und zu reflektieren, um sie schließlich als Teil der eigenen Identität anzunehmen.

Beim nachfolgenden Beispiel handelt es sich um die Biographie von Malick Menzel, einem 46-jährigen französischen Rechtsanwalt mit algerischen Wurzeln. Der Textausschnitt zeigt, wie sich ein Mensch aufgrund seiner Herkunft, seiner „Andersheit“ im Verhältnis zur gesellschaftlichen Mehrheit gezwungen sehen kann, Teile seiner Identität, hier seine Religionszugehörigkeit, zu verstecken.

#### Sichtbare und unsichtbare Migrationserfahrungen

„Der 46-jährige Advokat könnte als Musterbeispiel gelungener Integration herhalten: Kind algerischer Einwanderer, aufgewachsen in einer ruhigen Kleinstadt östlich von Paris, Abitur, Studium an der Sorbonne. Ehemann, Vater zweier Jungs – respektierter Anwalt: ‚Das war mein Traum, ich hab’s geschafft.‘ Menzel ist kein Einzelfall. Immer häufiger gelingt es Kindern und Enkeln nordafrikanischer Zuwanderer, in akademische Berufe aufzusteigen. ‚Wir werden Ärzte, Anwälte, Apotheker – alles,‘ sagt er mit Stolz. Dennoch will Menzel seine eigene Karriere keineswegs als Beweis gelten lassen für die typischen Aufstiegschancen von Muslimen. ‚Erstens hatte ich einfach Glück, weil meine Eltern nicht in die Pariser Banlieus gezogen sind,‘ erklärt er, ‚und zweitens habe ich meine Religion immer verschwiegen. Der Muslim in mir musste unsichtbar bleiben.‘ Frankreichs ascenseur sociale funktioniert nicht: ‚Der soziale Fahrstuhl nach oben war auch in meinem Fall kaputt.‘ Menzel grinst gequält, da er seinen Weg andeutet: ‚Ich musste die Hintertreppe nehmen – und dann die verschlossene Tür aufstoßen.‘ Der Erfolg verlangte ihm stets Selbstverleugnung ab. Und doppelten Einsatz.“

Quelle: Christian Wernicke (2015). Staatsbürger Sündenbock. Frankreichs Muslime wissen, dass sie den meisten ihrer Landsleute verdächtig sind. Umso mehr bekennen sie sich nun zu den Werten der Republik. Süddeutsche Zeitung vom 9. Januar 2015, 2.

Menzels Identitätsentwicklung zeigt beispielhaft, wie er gelernt hat, mit (mindestens) zwei Realitäten umzugehen. Er erlebte Irritationen aufgrund kultureller Vielfalt, unterschiedlicher Wertorientierungen und sozialer Lebensmuster. Aber auch Erwartungen an sich selbst und die anderer prägten seine individuelle Identitätsbildung. Um zu erreichen, was er erreichen wollte, musste er „doppelten Einsatz“ zeigen. Die erforderliche Kohärenzleistung, trotz kultureller Zerrissenheit und gegensätzlicher Orientierungsmarken, war eine enorme Herausforderung.

Die Entwicklung von Identitätskompetenz kann die Bereitschaft und Fähigkeit zum Dialog unterstützen. Es geht demnach sowohl um die grundsätzliche

Bereitschaft zu einem solchen Dialog als auch um die Fähigkeit, diese Interaktionen als gleichwertigen und gleichberechtigten Austausch zu gestalten. Die Kombination beider Aspekte ist entscheidend.

#### **Reflexion**

In den letzten Jahren haben in Deutschland, aber auch in anderen europäischen Ländern Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Homophobie, anti-religiöse Stimmungen, rechtsextreme bis rechtsextremistische Strömungen und entsprechende politische Positionierungen in erheblichem Umfang zugenommen.

- Wie lassen sich diese demokratiefeindlichen Entwicklungen mithilfe der verschiedenen Identitätstheorien bzw. Identitätskonzepte erklären?
- Welche Folgen können diese Tendenzen für die einzelnen Menschen, für demokratische Gesellschaften haben?
- Auf welche Weise kann Identitätskompetenz dazu beitragen, sich mit diesen Entwicklungen auseinanderzusetzen?

#### **Ausblick: Die Idee der postmigrantischen Gesellschaft**

Die im Rahmen der Migrationspädagogik diskutierten Dimensionen eines interkulturellen Dialogs, einer Verständigung und gegenseitigen Anerkennung von „Anderssein“ in der Migrationsgesellschaft werden im Konzept der „postmigrantischen Gesellschaft“ aus einer etwas anderen Perspektive gedanklich weitergeführt. Es wurde ab 2010 von der Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan u. a. als Antwort auf Rechtspopulismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Homophobie konzipiert. Das Wissenschaftler:innenteam um Foroutan führte in den Jahren 2014 und 2015 zwei aufeinander aufbauende repräsentative Erhebungen über Deutschland als Einwanderungsland durch (Foroutan u. a. 2014 u. 2015). Ziel war es, Einstellungen von Personen mit Migrationshintergrund und Deutschen über Deutschland als Einwanderungsland zu erfragen. Obwohl es Deutschland wirtschaftlich sehr gut geht und die Einwanderungszahlen im Verhältnis zur einheimischen Bevölkerung weiterhin niedrig sind, ist, wie Faroutan 2021 schrieb, eine „teilweise dystopische Stimmung zu beobachten und das Land befindet sich in einem akuten Identitätsstress“ (Foroutan 2021, 12).

In ihrem Buch aus dem Jahr 2021 konstatierte Foroutan, dass Migration zu einem „Metanarrativ“ (Foroutan 2021, 12) geworden sei, das die Debatten über den Zustand Deutschlands nachhaltig beeinflusst und damit auch die kollektive Identität des Landes verändert. Ängste bestimmen öffentliche Debatten, langjährige Entwicklungen wie die Globalisierung, die europäische Integration und gleichzeitig eine gewisse Europamüdigkeit, Diversitäts- und Genderdiskussionen beunruhigen und führen zu Orientierungslosigkeit und befeuern rechtspopulisti-

sche Positionen wie Antifeminismus, Homo- und Transphobie, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Rassismus und Xenophobie (Foroutan 2021, 14). Meinungsumfragen deuten darauf, dass viele dieser Entwicklungen nicht erst auf die verstärkte Migration um 2015 zurückgeführt werden können:

*„Das Thema Migration in Form von Ein- und Auswanderung, aber auch als beschreibende Auswertungskategorie ist in der politischen und gesellschaftlichen Beschreibung des Landes allgegenwärtig. Migration hat sich regelrecht zu einem Metanarrativ entwickelt, das vielfach als alles erklärende Kategorie herangezogen wird: Bildungsrückstände, Kriminalität, soziale Transferleistungen, Wohnungsnot, Geschlechtergerechtigkeit, Antisemitismus und viele sozialstrukturelle und -kulturelle Probleme werden mit diesem Metanarrativ erklärt. [...] – die deutsche Gesellschaft scheint sich vor dem Hintergrund der Migrationsdebatten identitär neu zu ordnen.“* (Foroutan 2021, 12 f.)

Die gesellschaftliche Diskussion um Migration verdeckt dabei ihrer Einschätzung nach den eigentlichen Konflikt:

*„Der Kernkonflikt in postmigrantischen Gesellschaften dreht sich nur an der Oberfläche um Migration – tatsächlich ist der Konflikt jedoch angetrieben von der Aushandlung und Anerkennung von Gleichheit als zentralem Versprechen der modernen Demokratien, die sich auf Pluralität und Parität als Grundsatz beziehen.“* (Foroutan 2021, 13 f.; Hervorhebung im Original)

Was zeichnet in diesem Zusammenhang das Konzept der postmigrantischen Gesellschaft nach Foroutan und anderen aus? Wissenschaftlich gesehen wird es als eine Analyseperspektive verstanden, die es ermöglicht, „den Fokus auf gesellschaftspolitische Kernkonflikte um Anerkennung, Chancengerechtigkeit und Teilhabe zu lenken, die als umkämpfte politische Güter auch von Migrant\*innen und ihren Nachkommen beansprucht werden“ (Foroutan 2021, 14).

Das heißt, es geht um Verteilungsgerechtigkeit, um Anerkennung von Gleichwertigkeit, von gleichen Rechten für die gesamte Bevölkerung eines Landes, unabhängig von der Herkunft, vom ökonomischen und sozialen Status.

Das Konzept der postmigrantischen Gesellschaft grenzt sich ab von den Konzepten der „Einwanderungsgesellschaft“ oder der „Migrationsgesellschaft“, indem es Einwanderung als eine unveränderbare Tatsache einer Gesellschaft akzeptiert und daraus Schlüsse zieht für das Zusammenleben aller.

Integration wird folglich nicht als eine ausschließliche „Bringschuld“ der zugewanderten Bevölkerung verstanden; als eine „Bringschuld“, die von der

Mehrheitsbevölkerung zumeist als eine solche erwartet wird und als Zielsetzung die weitgehende Anpassung der Migrant:innen an bestehende gesellschaftliche Werte und Normen definiert. Im Konzept der postmigrantischen Gesellschaft werden vielmehr die Perspektiven verschoben. Die Verantwortung für die Integration und Anpassung an notwendige gesellschaftliche Veränderungen wird nun nicht nur von Migrant:innen erwartet, sondern auch von der autochtonen Bevölkerung. Eine postmigrantische Gesellschaft hat nicht, wie der Begriff vielleicht suggeriert, Migration überwunden, vielmehr wird Migration zu einer Analyseperspektive,

*„die sich mit den Konflikten, Identitätsbildungsprozessen, sozialen und politischen Transformationen auseinandersetzt, die nach erfolgter Migration einsetzen. ‚Postmigrantisch‘ richtet also den Blick auf die Gestaltung der Gesellschaft nach erfolgter Einwanderung.“* (Foroutan u. a. 2015, 15)

Im Mittelpunkt stehen die Reflexion bestehender Verhältnisse, ihre Genese, aber auch die Konsequenzen, die bestimmte Einstellungen und Auffassungen zum Thema Migration in Zukunft haben können. In diesem Diskurs wird akzeptiert, dass Migration kein vorübergehendes Phänomen darstellt, sondern dauerhaft Einfluss nehmen wird auf den Zustand von Gesellschaften. Wesentlich ist die Erkenntnis, dass Migration „mittel- und langfristig eine strukturelle, soziale, kulturelle und emotionale Transformation von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft zur Folge hat“ (Foroutan u. a. 2014, 16).

Ein solches Denken über die postmigrantische Gesellschaft ist geprägt von reflektierender Auseinandersetzung und unterscheidet sich grundlegend von Auffassungen, die in sog. „Einwanderungs- und Migrationsgesellschaften“ vorherrschend sind. In diesen wird Migration eher als vorübergehendes Phänomen betrachtet. Es drückt sich aus in abwartenden bis ablehnenden Haltungen gegenüber Menschen mit Migrationserfahrungen und in Erwartungshaltungen einseitiger Integration in die Aufnahmeländer, die als „stabil“ wahrgenommen werden und in dieser „Stabilität“ erhalten bleiben sollen.

Dagegen haben Mitglieder einer postmigrantischen Gesellschaft gelernt, Einwanderung als Tatbestand zu akzeptieren und die damit verbundene heterogene gesellschaftliche Grundstruktur anzuerkennen. Das heißt aber nicht, dass alle Menschen dieser Transformation positiv gegenüberstehen, aber sie haben erkannt, dass zahlreiche Entwicklungen unumkehrbar sind. Würde die Idee der postmigrantischen Gesellschaft breit akzeptiert werden, würde sie „nicht mehr eine homogene Kerngesellschaft zum Maßstab nehmen, in der bei maximalem

Assimilationsdruck MigrantInnen nur dann integriert sind, wenn sie unsichtbar werden. Vielmehr gewinnen Unterschiedlichkeit und Vielfalt an Wert“ (Foroutan u. a. 2014, 6).

Dennoch ist Folgendes zu berücksichtigen:

*„Migration ist in diesen Gesellschaften als Thema keineswegs abgeschlossen, sondern omnipräsent. Minderheitenrechte und -positionen werden ausgehandelt sowie die Frage nach der gesamtgesellschaftlichen Identität und Zugehörigkeiten neu gestellt. Dementsprechend sind postmigrantische Gesellschaften auch von einem Konflikt zwischen MigrationsbefürworterInnen und -gegnerInnen geprägt.“* (Foroutan u. a. 2014, 16)

Die Artikulation von Interessen und das Entstehen von Machtkonstellationen sind das Kennzeichen demokratischer, heterogener, pluralistischer Gesellschaften. Eine postmigrantische Gesellschaft zeichnet sich darüber hinaus durch die Akzeptanz der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Phänomene, Dimensionen und Widersprüchlichkeiten aus und hat im Idealfall gelernt, sie in ihre kollektive Identität zu integrieren. Sie ist (und bleibt) geprägt von Anerkennung, Aushandlung, Allianzen, Ambiguität und Ambivalenz. Ihre Bevölkerung sollte die Fähigkeit entwickeln, diese Tatbestände zu reflektieren und gesellschaftliche Lösungen zu finden, mit ihnen umzugehen.

Es ist zu vermuten, dass das Modell bzw. die Idee einer postmigrantischen Gesellschaft bei vielen Menschen zunächst eine tiefgehende Verunsicherung auslösen wird oder, wie Oskar Negt es nennt, zu einem „Orientierungsnotstand“ der Menschen führt (Negt 2016, 10). Die Entwicklung von Identitätskompetenz kann ein Weg sein, damit umzugehen, indem eine Gesellschaft ihre bisherigen Auffassungen und Grundlagen kollektiver Identität reflektiert und sich auf Reflexions- und Veränderungsprozesse einlässt. Diese werden sich wahrscheinlich nicht ohne Widerstände und Brüche vollziehen. Denn die bisherige Mehrheitsgesellschaft, die zuvor die gesellschaftliche Ordnung in einer Einwanderungsgesellschaft weitgehend dominierte, muss sich Forderungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen stellen: Nicht mehr die Integration einer Minderheit in die Mehrheitsgesellschaft ist das Ziel einer postmigrantischen Gesellschaft. Ziel sind andere Formen des Zusammenlebens in einer Gesellschaft, die Pluralismus und Diversität als Grundlagen akzeptiert. Aushandlungsprozesse führen zu neuen Allianzen, Mehrheitsverhältnisse ändern sich, Gewohnheiten und auch Privilegien werden von unterschiedlichen Seiten auf den Prüfstand gestellt.

**Reflexion**

- Welche Bedeutung messen Sie dem Konzept der postmigrantischen Gesellschaft für die Zukunft bei?
- Ist es geeignet, gesellschaftliche Probleme zu lösen und Gleichheit in der Bevölkerung herzustellen?
- Lassen sich in Teilen der Gesellschaft bereits Ansätze postmigrantischen Denkens erkennen?

### 3.1.4 Identitätskompetenz im Verhältnis zu den anderen gesellschaftlichen Kompetenzen

Negts Identitätskompetenz ist eng mit der historischen Kompetenz, der Gerechtigkeitskompetenz, der technologischen Kompetenz, der ökologischen Kompetenz sowie der ökonomischen Kompetenz verknüpft:

- Der wichtigste Aspekt der *historischen Kompetenz* ist die Entwicklung von „Erinnerungs- und Utopiefähigkeit“, es geht um Lernprozesse bezogen auf die individuelle und kollektive Identitätsentwicklung. Durch die Reflexion der eigenen Biografie und die Auseinandersetzung mit der Gegenwart gilt es, Zukunftsprojektionen zu entwickeln, die im Sinne von Utopiefähigkeit Alternativen denkbar machen, Phantasie zulassen und sich an demokratischen Veränderungsprozessen orientieren.
- Die *Gerechtigkeitskompetenz* hat angesichts der allgemeinen Entsolidarisierung und der stetigen Reduzierung individueller wie gesellschaftlicher Rechte eine zentrale Stellung bei der Identitätsbildung inne. Es gilt, eine „Sensibilität für Enteignungserfahrungen“ zu entwickeln und zu lernen, Fragen über Gerechtigkeit aus der Perspektive individueller und kollektiver Identitätsmuster zu reflektieren.
- Die *ökologische Kompetenz* betrifft den pfleglichen Umgang mit den Menschen, den Dingen und der Natur. Ohne Wertschätzung der eigenen Person und die sie umgebende Lebenswelt ist die Identitätsbildung – und Existenz – des/der Einzelnen letztlich zum Scheitern verurteilt.
- Technologische Entwicklungen haben die Lebenszusammenhänge der Menschen immer wieder tiefgreifend verändert und prägen die Strukturen des Zusammenlebens in einem hohen Maße. Hier ist *technologische Kompetenz* notwendig, um die Folgen der Veränderung sowohl für die individuelle Identitätsentwicklung als auch für den weltweiten Kontext abschätzen und kritisch begleiten zu können.
- Aspekte der *ökonomischen Kompetenz* wie machtbestimmte Verteilungsstrukturen und der ungleiche Zugang zu materiellen Ressourcen, ökonomische Zusammenhänge und Abhängigkeiten beeinflussen die Lebenswelt des/der

Einzelnen in einem erheblichen Maße. Die Ökonomie bestimmt positiv wie negativ die individuelle Identitätsentwicklung.

Diese sechs Kompetenzen werden von Negt durch eine Metakompetenz ergänzt, die er als „Zusammenhang herstellen“ bezeichnet (Negt 2010, 217). Das Stiften von Zusammenhang meint Ähnliches wie die bezogen auf die Identitätsentwicklung beschriebene Syntheseleistung der Kohärenz. Diese Syntheseleistung bezeichnet die Fähigkeit der/des Einzelnen, bei der eigenen Identitätsentwicklung zwischen all den Einflüssen, Widersprüchen und Möglichkeiten dennoch Zusammenhänge zu erkennen, diese bewusst herzustellen und anderen – auch in Form realisierter „Projekte“ – mitteilen zu können.

So zielt die Metakompetenz „Zusammenhang stiften“ auf einer übergeordneten Ebene auf die Verknüpfung der sechs Kompetenzen. Das soll umfassende individuell-kollektive Lernprozesse und die Erarbeitung eines Orientierungsrahmens für die herrschenden Lebenszusammenhänge und Gesellschaftsstrukturen ermöglichen.

### 3.2 Historische Kompetenz

Gesellschaftliche Entwicklungen entstehen nicht aus dem Nichts. Vielmehr haben sie eine Geschichte und beruhen auf dem Denken und Handeln früherer Generationen. Historische Zusammenhänge sind somit sowohl für die Entfaltung eines Individuums als auch für die politische und ökonomische Entwicklung ganzer Gesellschaften bedeutsam. Diese wiederum beeinflussen das Leben eines jeden einzelnen Menschen. Welche Staats- und Regierungsform sich ein Land, eine Nation gibt, auf welchen theoretischen, philosophischen, ökonomischen Prämissen (Vorannahmen) diese Staats- und Regierungsform gegründet ist, beruht folglich auf Entscheidungen, die in der Vergangenheit von Einzelnen und von Gesellschaften gefällt wurden, und entwickelt sich entlang von Erfahrungen, die historisch mitwachsen.

Die Kenntnis historischer Zusammenhänge und die Fähigkeit, vergangene Entwicklungen einer kritischen Analyse zu unterziehen mit dem Ziel der Veränderung und Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse, werden als *historische Kompetenz* bezeichnet. Die historische Kompetenz ist einerseits eine eigenständige Kompetenz innerhalb der in diesem Buch behandelten sechs gesellschaftlichen Kompetenzen von Oskar Negt, andererseits ergänzt sie die Identitätskompetenz. In der Darstellung der Identitätskompetenz wurde bereits am Rande auf die Einbettung und Abhängigkeit individueller Identitätsentwicklung in und von

historischen Ereignissen hingewiesen (→ 3.1.2 Identitätskompetenz – Sehen, Gesellschaftliche Realität und ihr Einfluss auf die Identitätsentwicklung).

Historische Kompetenz kann Menschen dabei unterstützen, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen, die das eigene Leben beeinflussen. Sie kann Erklärungen für bestimmte Entwicklungen liefern. Sie kann Menschen in die Lage versetzen, Erlebnisse oder Erfahrungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, zu analysieren und sie damit anders zu beurteilen. So wird es möglich, Rückschlüsse auf die eigene Lebensführung zu ziehen, über Veränderungen nachzudenken und diese umzusetzen.

Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang politische Entwicklungen und Entscheidungen. Die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft, die sich einen spezifischen politischen Rahmen gibt oder aus Tradition oder Zwang an einer bestimmten Staatsform festhält, prägt das Leben aller Gesellschaftsmitglieder. Ob ein Mensch in einer *Demokratie\**, einer Monarchie, einer autokratischen oder einer autoritären Herrschaftsform wie einer Diktatur lebt, bestimmt seine Entfaltungsmöglichkeiten. Restriktive Regime schränken diese ein, sodass freie Entscheidungen nur sehr reduziert oder gar nicht mehr möglich sind. Offene Gesellschaften wie Demokratien fördern die politische, gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Partizipation und eröffnen Gestaltungsmöglichkeiten.

Demokratische Gesellschaftsformen garantieren Freiheitsrechte und *Menschenrechte\**, die unabdingbar sind für die individuelle Entfaltung und politische Partizipation. Das Wissen über Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation in einer Demokratie ist grundlegend für alle in diesem Buch vorgestellten gesellschaftlichen Kompetenzen.

In der Auseinandersetzung mit Negts historischer Kompetenz werden in Kapitel 3.2.1 die grundlegenden Begriffe „Geschichte“ und „historische Kompetenz“ definiert und ihre Dimensionen erläutert. In Kapitel 3.2.2 wird die historische Kompetenz am Beispiel einiger historischer Entwicklungen veranschaulicht, im Mittelpunkt steht die Demokratie. Wie in den anderen Kapiteln zu Negts Kompetenzen wird hier das „Sehen“ geübt, d.h., die Themen werden im Sinne des exemplarischen Lernens in einigen Aspekten vertieft. Bezogen auf die Entstehung von Demokratien werden wichtige historische Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Entwicklung dargestellt (*Gesellschaft, Staat und Verfassung: Grundlagen demokratischer Entwicklungen*). Die Menschenrechte werden im Hinblick auf ihre historische Entfaltung und ihre Begründungen diskutiert, abgeleitet aus der Perspektive des aufklärerischen Denkens des 18. Jahrhunderts (*Demokratien als Staatsform*). Im Sinne der Herausbildung von Urteilsfähigkeit wendet sich der Blick von Kapitel 3.2.3 aktuellen Ausprägungen von Demokratien zu.

### 3.2.1 Herkunft und Bedeutung: Geschichte und historische Kompetenz

Historische Kompetenz als eine Fähigkeit, historische Ereignisse zu reflektieren, zu beurteilen und daraus Folgerungen für das eigene Handeln abzuleiten, wird in ihrer Zielsetzung erst verständlich, wenn zuvor einige Grundvoraussetzungen geklärt wurden. In diesem Sinne wird zunächst gefragt, was Geschichte ist und was das Ziel der Aneignung von Geschichte ist. Darauf aufbauend wird dann historische Kompetenz definiert.

#### Was ist Geschichte?

Geschichte beschäftigt sich mit allem, was Menschen im Laufe ihrer Entwicklung hervorgebracht haben. Es geht also um Erinnerung, aber auch um die Auseinandersetzung mit den Resultaten menschlichen Handelns im Rahmen gemeinschaftlicher oder gesellschaftlicher Entwicklungen bezogen auf die Politik, das soziale Zusammenleben und den sozialen Zusammenhalt, die *Kultur*\*, die Ökonomie und das wissenschaftliche Denken und Handeln. Insofern sind die Inhalte von Geschichte in ihrer Fülle schier unendlich. Auf der anderen Seite kann Geschichte auch Naturgeschichte beinhalten, sich also auf Bereiche beziehen, die sich zunächst ohne menschliches Zutun entwickelt haben.

Sich mit Geschichte auseinanderzusetzen, bedeutet, Vergangenes nachzuvollziehen, um die Gegenwart zu verstehen und die Zukunft zu gestalten. Die Frage, wann Geschichte anfängt und aufhört (wann die Gegenwart beginnt), ist umstritten. Im Allgemeinen unterteilt man in Vor- und Frühgeschichte und Zeitgeschichte. Das heißt, der Einteilung wird eine Chronologie, eine zeitliche Abfolge der Ereignisse, zu Grunde gelegt.

Die europäische Geschichte wird nach Epochen gegliedert: Antike, Mittelalter, Neuzeit, Zeitgeschichte. Diese Periodisierung orientiert sich an der historischen Entwicklung Europas und wird aus diesem Grunde auch eurozentristisch genannt. Die Geschichte anderer Länder oder Kontinente, wie z. B. jene Chinas, Indiens, des amerikanischen Kontinents oder Australiens, besitzt eine andere Einteilung. Die folgende Darstellung konzentriert sich exemplarisch auf ausgewählte Entwicklungen in Europa. Historisch gesehen hatten viele politische, soziale, ökonomische und technologische Entwicklungen hier ihren Anfang. Die Aufklärung als philosophische, politische und soziale Bewegung beeinflusst das europäische Denken bis heute.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass viele Entwicklungen v. a. im 19. Jahrhundert möglich wurden durch kolonialistische Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die Ausbeutung der Kolonien, bezogen auf die Aneignung

von Rohstoffen und Ressourcen als auch durch die Ausbeutung von Menschen (z. B. Sklavenhandel).

### **Was sind die Ziele der Aneignung von Geschichte?**

Sich historisches Wissen anzueignen, bedeutet u. a., Kenntnisse über die gesellschaftliche, politische und kulturelle Vergangenheit zu erwerben und vermitteln zu können (Zeuner 2014a).

#### **Ziele der Aneignung historischen Wissens**

- Historisches Wissen soll über historische Zusammenhänge aufklären, sie erklären und Menschen bei ihrer Urteilsbildung unterstützen.
- Historisches Wissen ist identitätsbildend. Es kann zur Entwicklung einer individuellen und gesellschaftlichen Erinnerungskultur führen.
- Historisches Wissen kann im Rahmen individueller wie kollektiver (auch nationaler) Selbstvergewisserung der Vergangenheitsbewältigung dienen oder der Aufarbeitung der Vergangenheit.
- Das Wissen um historische Ereignisse kann individuelle oder kollektive Lernprozesse anregen – oder auch nicht.

Die Beschäftigung mit Geschichte fördert die Urteilsfähigkeit der Menschen. Sie lernen, aktuelle Ereignisse im Lichte historischer Entwicklungen zu betrachten und sich zu erklären. Historische Kenntnisse können folglich handlungsorientierend und aufklärend wirken, indem sie kritisches Hinterfragen und die Auseinandersetzung mit scheinbar selbsterklärenden Ereignissen fördern. Die Beschäftigung mit Geschichte hilft zudem Begrifflichkeiten zu verstehen, die noch heute eine Rolle spielen.

Eine solche Form der Beschäftigung mit historischen Ereignissen wird auch als „Historizität“ bezeichnet. Volker Knigge schrieb hierzu: Die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen auf Grundlage historischer Quellen und Daten, auf Grundlage medialer Darstellungen oder Diskussionen mit Zeitzeug:innen soll zu einem reflexiven Geschichtsbewusstsein führen, das „nicht nur der Gewinnung von Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen“ dient, sondern „auf Historizität“ zielt – „und damit auf die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit – eigenen Lebens“ (Knigge 2010, 16).

Der Sozialpsychologe Harald Welzer sieht in der reflektierten Auf- und Verarbeitung historischer Ereignisse eine Grundvoraussetzung für zukünftiges individuelles und gesellschaftliches Handeln (Welzer 2010). Es gehe nicht darum, historische Ereignisse zu kopieren – niemand würde dies ernsthaft als Möglichkeit in Betracht ziehen –, vielmehr könne das Handeln historischer Personen

im Sinne von Präzedenzfällen in Bezug auf seine Entstehungsbedingungen kritisch hinterfragt und auf seine mögliche Bedeutung für Gegenwart und Zukunft analysiert und interpretiert werden (Welzer 2010, 21).

Ein in dieser Weise genutztes historisches Wissen zielt nicht auf die Aneignung und das Erlernen historischer Daten. In den Blick kommen vielmehr Handlungsperspektiven, die mit der Entdeckung von Handlungsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen in Gegenwart und Zukunft einhergehen. Die Auseinandersetzung mit Geschichte kann so über die eigene Herkunft aufklären, über die Entwicklung der eigenen Familie, der Region, in der man wohnt, über das Land oder den Staat, dem man durch Geburt angehört. Aus der Beschäftigung mit der eigenen Geschichte entsteht dann wiederum Interesse im Sinne eines Dabei-Seins und Betroffen-Seins.

### ***Inhaltliche Zugänge zur Geschichte***

Inhaltliches Interesse an Geschichte kann verschiedene Gründe haben und unterschiedliche Zugangsweisen eröffnen.

#### **Interessante Themen der Geschichte**

**Weltgeschichte:**

bezogen auf Länder, Kontinente, Kulturkreise, Regionen usw.

**Epochen:**

Antike, Mittelalter, Zeit des Nationalsozialismus, Zeit des Kalten Krieges usw.

**Staats- und Nationalgeschichte:**

Demokratie, Autokratie, Diktatur, Monarchie usw. und ihre Bedingungen.

**Personen- und Bevölkerungsgeschichte:**

Adel, Bürgertum, Frauen, Arbeiter:innenschaft, Migrant:innen usw.

**Sachgebiete:**

Staats-, Wirtschafts-, Sozial-, Technik-, Rechts-, Kultur-, Bildungs-, Religionsgeschichte usw.

**Vergleichende Betrachtungen und Analysen ähnlicher Ereignisse:**

Revolutionen, Kriege, Sklaverei, Kapitalismus, Sozialismus usw.

Das heißt, man kann sich einem historischen Thema eher aus einer formalen Perspektive nähern (z. B. der historischen Entwicklung von Staaten) oder aus einer sozialgeschichtlichen Perspektive (z. B. der Geschichte der Arbeiter:innenschaft seit Beginn der Industrialisierung; den Emanzipationsbestrebungen der Frauen im 20. Jahrhundert; der Geschichte der Kindheit und Jugend usw.) oder aus einer biographisch orientierten Perspektive, in der die Geschichte einzelner Personen im Mittelpunkt steht.

**Literaturhinweise**

- ❑ Im Themenheft „Zeitgeschichte“, das in der Reihe *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2018 veröffentlicht wurde, wird beispielhaft dargestellt, auf welche Weise sich Wissenschaftler:innen mit „Geschichte von unten“ beschäftigten. Sie nahmen marginalisierte Bevölkerungsgruppen in den Blick, die „Anderen“ – oder auch Denktraditionen, die bewusst oder unbewusst fortgeführt werden.
- ❑ Ein weiteres Heft der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* setzte sich 2010 mit der Frage der „Zukunft der Erinnerung“ auseinander.

Ebenso kann man nur die historische Entwicklung eines Landes verfolgen oder sich über verschiedene Kulturkreise und Epochen hinweg beispielsweise mit der Sklaverei auseinandersetzen: mit der Sklaverei im antiken Griechenland und Rom, der Leibeigenschaft im europäischen Mittelalter und in der frühen Neuzeit, der Sklaverei in den USA bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Außerdem kann die Frage gestellt werden, ob bestimmte ausbeuterische Arbeitsverhältnisse heute als Sklaverei bezeichnet werden müssten, selbst wenn sie offiziell nicht als solche gelten (→ 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische Wirtschaftskonzepte, Die historische Entwicklung des Kapitalismus).

**Literaturhinweise**

- ❑ Über Dimensionen und den aktuellen Stand moderner Sklaverei informieren v. a. Menschenrechtsorganisationen. Ein Beispiel ist die Seite des Schweizer Vereins Human Rights: <https://www.humanrights.ch/de/ipf/menschenrechte/wirtschaft/> (Abruf: 13. Januar 2025).
- ❑ Vielfältige Aspekte der historischen Entwicklung und der gegenwärtigen Situation der Sklaverei werden in den Aufsätzen des entsprechenden Themenheftes in der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 65, Heft 50–51 vom 7. Dezember 2015 dargestellt.
- ❑ Aktuelle Daten und Überblicke finden sich im *Atlas der Versklavung. Daten und Fakten über Zwangsarbeit und Ausbeutung*, herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung 2021. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/sonst\\_publicationen/atlasdersklavung2021.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/atlasdersklavung2021.pdf) (Abruf: 13. Januar 2025).

Geschichte kann also multiperspektivisch unter Berücksichtigung zeitlicher, struktureller, personaler und situationsbezogener Aspekte betrachtet werden.

**Zeitliche Aspekte:**

chronologisch, d. h. nach dem zeitlichen Ablauf der Ereignisse.

**Strukturelle Aspekte:**

z. B. bezogen auf Herrschafts-, Wirtschafts- oder Sozialverhältnisse.

**Personale und situationsbezogene Aspekte:**

z. B. bezogen auf Sach- und Strukturzwänge, die der Entwicklung von Selbstbestimmung und Autonomie entgegenstehen.

Die Auseinandersetzung und die Beschäftigung mit historischen Ereignissen zielen auf das Verstehen und Hinterfragen von Entwicklungen und Zusammenhängen. Nicht zu erwarten ist eine direkte Übertragbarkeit von Prinzipien, Theorien oder auch Handlungsansätzen und Praxen in die Gegenwart. Vielmehr soll eine kritische sozialgeschichtliche Aufarbeitung der Geschichte nach Bedingungen, Gründen und Zielsetzungen bestimmter Entwicklungen fragen und nach möglichen Wechselwirkungen zwischen diesen Aspekten:

*„Kritisch-historische Analysen fördern nicht nur das Sinnverstehen von tradierten Strukturen und Problemen, sondern eröffnen auch die Möglichkeit zu einem reflektierten Abwägen zwischen Distanzierung und Bewahrung von in der Vergangenheit Vorgefundenem bzw. historisch kontinuierlich Gewordenem.“* (Büchter 1999, 38 f.)

### **Historische Kompetenz**

Wie kann es also gelingen, historisches Bewusstsein im Sinne von „Historizität“ zu entwickeln, deren Ziel es ist, historische Ereignisse kritisch zu hinterfragen und Zukunft zu gestalten? Das dafür notwendige methodische Handwerkszeug soll mithilfe des hier vorgestellten Konzepts der historischen Kompetenz vermittelt werden. Historische Kompetenz unterstützt die Entfaltung des Subjekts und will durch die Aneignung historischen Wissens Bildungsprozesse in Gang setzen.

Aus der Sicht Oskar Negts geht es vor allem darum, die Erinnerungs- und Utopiefähigkeit des/der Einzelnen und der Gesellschaft zu entfalten, um einem kollektiven Gedächtnisschwund vorzubeugen. „Die historische Kompetenz bestünde im Wissen von der Geschichte einer Gesellschaftsformation, ihren Klassenstrukturen, ihren politischen Entwicklungsgesetzen – und der eigenen Lebensgeschichte“ (Negt 2010, 232). Geschehe dieses nicht, so folgert Negt, wäre die Erinnerungsfähigkeit bedroht, was „für jede Emanzipationsbewegung absolut ruinös“ (Negt 2010, 233) wäre.

Für die Aneignung historischer Kompetenz wird von Negt kein Wissenskanon festgelegt. Die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen soll Orientierung geben, um Menschen Wege zur Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation zu eröffnen.

Es gehe darum, „Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1993, 662). Historische Kompetenz beinhaltet drei Dimensionen historischen Lernens:

„Aus der Geschichte und im Umgang beim Lernen mit der Geschichte kann man nur Erkenntnis ziehen und etwas lernen, wenn ein Begriff von der Gegenwart vorhanden ist. [...] Wenn ich mich entscheide, Gegenwart zu wollen, dann bin ich fähig, aus der Geschichte zu lernen. Somit haben wir es mit drei Dimensionen zu tun, die für Lernen wichtig sind. Die Dimension der Zukunft, des Wurfs nach vorne, das kann ein utopischer Wurf sein oder auch eine Traumphantasie; die Dimension des gegenwärtigen Realitätsbewusstseins und die Dimension der Erinnerungsfähigkeit als historisches Erinnern.“ (Negt 1991, 64)

Im Mittelpunkt steht die Fähigkeit, die Realität der jeweiligen Gegenwart zu analysieren, um daraus ableitend ihre historische Bedingtheit zu verstehen – in dem Bewusstsein, dass die Interpretation historischer Ereignisse jeweils eine von der Gegenwart beeinflusste Konstruktion ist. Aufgabe historischer Kompetenz ist es, diese Zusammenhänge aufzuarbeiten, Widersprüche im Denken und Handeln früherer Generationen zu analysieren und in einem Verhältnis zur Gegenwart zu interpretieren.

Negt hat mögliche Inhalte der historischen Kompetenz angedeutet, aber in seinen Aufsätzen nie konkret ausgeführt. Im Mittelpunkt steht für ihn, der seit jeher der Gewerkschaftsbewegung kritisch verbunden war, das Lernen aus der Geschichte der (deutschen) Arbeiter:innenbewegung, das Verstehen ihrer historischen Entstehungsbedingungen, ihr Einsatz für die Demokratisierung der Gesellschaft. Dieses Verständnis verband er zeitlebens mit der Frage, wie eine existierende demokratische Gesellschaft in der Zukunft solidarischer und gerechter gestaltet werden kann.

In diesem Sinn gehe es darum, gesellschaftliche und politische Entwicklungen aus der Perspektive einer *Tradition der Unterdrückten* zu verstehen. In den Blick kommt so die Geschichte von Personengruppen, die politisch, sozial oder ökonomisch am Rande von Gesellschaften existierten. Ihnen wurden aufgrund ihres Status (bezogen auf Ökonomie, Kultur, Religion, soziale Herkunft) und Geschlechts weniger politische Rechte zugestanden als anderen privilegierteren Gruppen.

Historische Kompetenz ermöglicht es, historische Versuche radikaler Veränderungen in Gesellschaften zu erkennen und zu analysieren, auf welche Weise versucht wurde, die Lebensbedingungen marginalisierter oder unterdrückter Bevölkerungsgruppen zu verbessern und ihre politische Gleichberechtigung durchzusetzen. Hinterfragt wird, wo und aus welchen Gründen solche Bemühungen gelungen sind, warum und wo sie gescheitert sind, welche Entwicklungsbrüche dafür erkennbar sind. Negt sieht in diesen – teilweise gescheiterten – Anstrengungen das Bemühen der Betroffenen, Utopien zu entwickeln, deren Ziel es war,

gesellschaftliche Zustände zu verändern und damit „als politischen Möglichkeits-sinn wirksam zu machen“ (Negt 2012, 13).

Bezogen auf die einzelne Person zielt historische Kompetenz darauf, eigenständiges politisches Bewusstsein und begründete Kritik- und Urteilsfähigkeit zu entfalten. Dies bedeutet, sich Klarheit sowohl über die eigenen als auch über die Bedürfnisse und Interessen anderer zu verschaffen. Daraus entwickelt sich idealerweise ein Bewusstsein der eigenen sozialen Lage und der sozialen Lage anderer – im Zusammenhang mit dem Wissen um soziale Klassen führt dies zu einem mehr oder weniger ausgeprägten Klassenbewusstsein.

Ein Bewusstsein für die eigene soziale Lage, für die materiellen Möglichkeiten und ihre Ursachen (und Verursacher:innen), für die eigenen Bedürfnisse und Interessen entsteht oft im Verlauf der Auseinandersetzung mit aktuellen sozialen und politischen Gegebenheiten und ihrer Geschichte; nährt sich von Erfahrungen; braucht eigenständiges Denken und die Kommunikation mit anderen über jeweils Gedachtes. Ein solches Bewusstsein ist nicht feststehend, es ist veränderbar und immer auch begründbar. Es kann sich verfestigen, wenn Parallelen zu gesellschaftlichen Vorgängen in der Geschichte gezogen werden können oder auch radikale gesellschaftliche Veränderungen persönlich erfahren werden. Es kann sich durch konkrete Erfahrungen von Niederlagen in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen immer wieder verändern.

#### Reflexion

- Welche Beispiele lassen sich in der Vergangenheit finden, in denen wirtschaftliche Entwicklungen zu ökonomischen, politischen oder sozialen Krisen führten?
- Hatten diese Entwicklungen persönliche Auswirkungen und spielten sie eine Rolle für Ihre Familien?

Die Beschäftigung mit historischen Ereignissen und Entwicklungen im Rahmen politischer Bildung zielt neben dem Wissenserwerb auch auf die Erarbeitung und Entfaltung eines krisenunabhängigen politischen Bewusstseins. Politisch-historische Bildung leistet damit einen Beitrag zur Ausprägung einer individuellen Identität wie auch zu einer auf die Gesellschaft bezogenen Identität, die mittels historischer Kompetenz gestärkt wird.

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

*„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 2012, 13)

Es geht im Zusammenhang mit 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 2012, 40).

Zur Entwicklung von Utopiefähigkeit wird historisches Wissen nicht kumulativ um seiner selbst willen angeeignet. Vielmehr bezieht sich die Utopiefähigkeit auf die Fähigkeit, historisches Wissen im Zusammenhang mit der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Lage zu interpretieren und zu reflektieren.

Historisches Wissen dient dazu zu erkennen, was war. Welche gesellschaftlichen Entwicklungen bereits erreicht wurden, welche Errungenschaften auch wieder verloren gegangen sind. So können Menschen beurteilen, auf welchen Wurzeln aktuelle Entwicklungen beruhen, wo frühere Diskussionen fortgeführt und Gesellschaftsmodelle verbessert wurden. Gleichzeitig hilft historisches Wissen zu erklären, welche Utopien entworfen und diskutiert wurden, aber aus den verschiedensten Gründen nicht durchsetzbar waren.

Beispiele hierfür sind die Entwürfe fortschrittlicher demokratischer Verfassungen oder von Parteiprogrammen, die entweder niemals ratifiziert, nicht vollständig umgesetzt oder auch wieder zurückgenommen wurden. Ein anderes Beispiel ist die historische Entwicklung, Deklaration und Implementierung der Menschenrechte, deren Umsetzungen teilweise weit hinter den Ansprüchen ursprünglicher Textfassungen zurückbleiben.

Durch die Aneignung von Wissen über historische Vorkommnisse und Entwicklungen wird das Denken in Zusammenhängen angeregt. Das Verknüpfen bzw. das In-Beziehung-Setzen von historischen Ereignissen und aktuellen Entwicklungen eröffnet Möglichkeiten, realistische Utopien zu entwerfen, die zu Veränderungen gesellschaftlicher Praxis führen. Auf diese Weise kann durch die Aneignung historischer Kompetenz individuelle Kritikfähigkeit entwickelt werden, die „situationsunabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen“ (Negt 1998, 33). In diesem Sinn macht sich Negt für kritische Bildung stark. Bildung wird nicht auf die Aneignung von Wissen

reduziert, das entsprechend den Erwartungen des z. B. Arbeitsmarkts v. a. auf die Erfüllung von Effizienzkriterien zielt.

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

Zielsetzung von Bildung ist die Entwicklung von 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 verändern wird und inwiefern diese Entwicklungen den individuellen Lebenszusammenhang berühren werden. Denn die Veränderungen und Transformationsprozesse wahrzunehmen und zu verstehen „ist mittlerweile kein Luxus mehr, auf den man notfalls verzichten könnte, sondern eine existentielle Notwendigkeit für eine demokratische Gesellschaftsordnung“ (Negt 1998, 22). Zusammengefasst lassen sich die folgenden Zielsetzungen für die historische Kompetenz formulieren:

#### **Zielsetzungen historischer Kompetenz**

- Entfaltung von Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.
- Erkennen von Wesenszusammenhängen der heutigen gesellschaftlichen Realität, um sie auf Grundlage praktischer Kritik zu verändern.
- Historische Ereignisse werden aus der Perspektive marginalisierter, sozial benachteiligter und politisch machtloser gesellschaftlicher Gruppen analysiert, um Wesenszusammenhänge mit der heutigen gesellschaftlichen Realität zu erkennen und zu verstehen.
- Auf der Grundlage eines solchen historischen Wissens wird die gesellschaftliche Realität einer praktischen Kritik unterzogen, wodurch Lernende Reflexions-, Urteils- und Kritikfähigkeit entwickeln können mit dem Ziel von Mündigkeit und Emanzipation.

Über die Beschäftigung mit den in diesem Buch vorgestellten gesellschaftlichen Kompetenzen kann kritische Urteilsfähigkeit entwickelt und können vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten im gesellschaftlichen Diskurs vertieft und

somit auch gesellschaftlich handelnd eingebracht werden. Es geht darum, das bestehende Geschichtswissen in Bezug auf gesellschaftliche und individuelle Erfahrungen zu reflektieren und auf Grundlage dieser reflektierten Wissensbestände realistische Utopien im Sinne Negts zu entwickeln, die praktisch werden können, indem sie gesellschaftsverändernd wirken. In der Auseinandersetzung mit ihren Entstehungsbedingungen kann die Aneignung politischer historischer Ereignisse Verständnis wecken für grundlegende politische und gesellschaftliche Zusammenhänge, Bedingungen und Möglichkeiten, die zu bestimmten Formen des Handelns geführt haben. Das historische Verständnis über Wirkungszusammenhänge historischer Prozesse kann Denkanstöße geben zur Entwicklung zukunftsfähiger Projekte.

### **3.2.2 Historische Kompetenz – Sehen**

Die Aneignung historischer Kompetenz beruht auf dem Dreischritt Sehen – Urteilen – Handeln. Im folgenden Abschnitt wird zunächst an Beispielen zu Demokratie und Menschenrechten aus historischer Perspektive gezeigt, inwiefern „Sehen“ genaues Hinsehen und damit das Verstehen von Zusammenhängen bedeutet.

Entsprechend dem Grundsatz des exemplarischen Lernens wird beispielhaft vorgestellt, wie das Wissen über die Entwicklung von Demokratien und der Menschenrechte dazu beitragen kann, historische Zusammenhänge zu verstehen. Im Sinne der Entwicklung von Utopien wird gefragt, welche Brüche, Probleme und Widerstände es bei der Durchsetzung demokratischer Verhältnisse und der Menschenrechte gegeben hat. Es wird auch diskutiert, welche Folgen die breite politische und gesellschaftliche Anerkennung der Menschenrechte für die Menschheit hatte, in welchem Zustand sich Demokratien aktuell befinden und ob und inwieweit die Achtung der Menschenrechte voranschreitet und welche Schlüsse daraus für zukünftiges Handeln gezogen werden können.

Die Darstellung geht nicht chronologisch vor, sondern klärt zunächst wichtige Begriffe, die für das Verständnis von Demokratien wesentlich sind und diskutiert dann den aktuellen (Zu-)Stand von Demokratien (Kapitel 2.2). In einem zweiten Schritt werden wichtige historische Entwicklungslinien aufgezeigt und wird gefragt, welche historischen Konstellationen demokratische Bewegungen und die Diskussion um die Menschenrechte begünstigten.

### **Gesellschaft, Staat und Verfassung: Grundlagen demokratischer Entwicklungen**

Im folgenden Kapitel werden einige grundlegende Begriffe (Gesellschaft, Staat, Gesellschafts- und Staatsformen, Verfassung) eingeführt und kurz erklärt. Es ist

notwendig, diese Begriffe zu verstehen, um die Entwicklung von Demokratien, ihre historischen Ursachen, Bedingungen und Ergebnisse nachvollziehen und einschätzen zu können.

### **Zum Begriff der Gesellschaft**

„Gesellschaft“ gilt als die allgemeine Bezeichnung für die Gesamtheit der Einrichtungen und Beziehungen des menschlichen Zusammenlebens. Das Wort „Gesellschaft“ war bereits im 17. und 18. Jahrhundert in England und in Frankreich gebräuchlich, ab dem 19. Jahrhundert findet es sich auch im deutschsprachigen Raum.

Schon in der Antike bezeichnete der Gelehrte Aristoteles den Menschen als „zoon politikon“, als ein „geselliges Lebewesen“, oft auch übersetzt als „Lebewesen in der Polisgemeinschaft“ oder als „der Mensch als soziales, politisches Wesen“. Die griechischen Stadt-Staaten (deren Wirtschaft sich auf die Ausbeutung von Sklaven stützte) begriffen Staat, Politik und Gesellschaft nicht als getrennte, unterscheidbare Bereiche, sondern als eine Einheit.

Allerdings galt selbst für jene griechischen Stadt-Staaten, die – wie Athen – Demokratien waren, dass die Volksherrschaft die Angelegenheit einer Minderheit von Besitzenden war. Die „Volksherrschaft“ wurde nur von städtischen Vollbürgern (Männern) ausgeübt, diese verfügten durch Besitz und Wohlstand auch über genügend Freizeit und Muße, 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 Befehlshabern) gewählt oder ausgelost. In der Folge hatten diese dafür Sorge zu tragen, dass der Staat Maßnahmen zur Förderung der Geschäfte und zu sonstigen Interessen der Vollbürger, d. h. der reichen männlichen städtischen Bürger, durchsetzt. Keine politischen Rechte hatten generell Frauen, Sklaven, Fremde und die ärmeren Stadtbewohner:innen.

#### **Reflexion**

- Welche Rechte hat der/die Einzelne entsprechend der Verfassung Ihres Landes?
- Gibt es Unterschiede/Ausschließungen?
- Welche Bedeutung/Konsequenzen kann dies für Individuen/Gruppen/eine Gesellschaft haben?

Im späten 17. Jahrhundert verwendete der englische Aufklärer John Locke (1632–1704) den Begriff „Gesellschaft“ sowohl im Sinne einer Verbindung, die

die Menschen (in Form eines Gesellschaftsvertrages) eingehen, als auch im Sinne der Gesamtheit aller einzelnen Menschen und der von ihnen geschaffenen Einrichtungen. In seinen „Zwei Abhandlungen über die Regierung“ (1689) beschrieb John Locke, wie eine „politische Gesellschaft“, ein Staatswesen zustande kommt.

### John Locke: Zwei Abhandlungen über die Regierung (1689)

„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.“ (277)

Warum sollen 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.“ (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.“ (278)

Quelle: John Locke (1689/1998). Zwei Abhandlungen über die Regierung. 7. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

### Reflexion

- Warum unterscheidet John Locke zwischen Gesellschaft und Staat?
- Welche Sicherheiten bietet eine Gesellschaft/ein Staat?
- Welche Rolle spielen die Bürger:innen in einer Gesellschaft/in einem Staat?
- Warum kann es sinnvoll sein, persönliche Freiheiten aufzugeben und sich einem Staat zu „unterwerfen“?

### **Zum Begriff des modernen Staates**

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

Der moderne, bürgerliche Staat entstand und entwickelte sich im Zusammenhang mit der Durchsetzung kapitalistischer Produktionsweisen. In seinen heutigen konstitutionellen, demokratisch-republikanischen Ausprägungen unterscheidet er sich wesentlich von früheren Ausformungen.

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 lautete in Bezug auf parlamentarische Vertretungen eine wichtige und immer wiederkehrende Frage, wer wahlberechtigt sein sollte.

Die deutschen Gesellschaftstheoretiker und Ökonomen Karl Marx (1818–1883) und Friedrich Engels (1820–1895) setzten sich im 19. Jahrhundert intensiv mit Fragen des Sozialismus und Kommunismus auseinander und 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. Auch diskutierten sie die Rolle des Staates im Verhältnis zur Ökonomie.

#### **Karl Marx und Friedrich Engels: Der Staat**

In der „Deutschen Ideologie“ (1845–1846) definieren Marx und Engels den Staat 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.“<sup>1</sup>

Im „Kommunistischen Manifest“ von 1848 heißt es:

„Die moderne Staatsgewalt ist nur ein Ausschuß, der die gemeinschaftlichen Geschäfte der ganzen Bourgeoisieklasse verwaltet.“<sup>2</sup>

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 herrschenden Klasse wird und so neue Mittel erwirbt zur Niederhaltung und Ausbeutung der unterdrückten Klasse.“<sup>3</sup>

Karl Marx hat in seinem Werk „Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie“ (1867) 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.“<sup>4</sup>

Quellen: (Abruf: 18. Januar 2025)

<sup>1</sup> Karl Marx/Friedrich Engels (1978/1958): Werke, Band 3. Berlin: Dietz, 62. [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band03.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band03.pdf)

<sup>2</sup> Karl Marx/Friedrich Engels (1977/1959). Werke, Band 4. Berlin: Dietz, 464. [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band04.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band04.pdf)

<sup>3</sup> Karl Marx/Friedrich Engels (1962). Werke, Band 21. Berlin: Dietz, 166 f. [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band21.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band21.pdf)

<sup>4</sup> Karl Marx/Friedrich Engels (1962/1890). Werke, Band 23. Berlin: Dietz, 765. [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band23.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band23.pdf)

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

Dabei ist ein Staat keineswegs eine statische Einrichtung. Seine Ausprägungen können verändert werden, indem Herrschende vom Volk abgesetzt oder vertrieben werden (z. B. können eine *Monarchie*\* oder eine Diktatur durch Revolutionen oder Kriege enden). Umgekehrt können aber auch demokratische Staaten durch die Machtübernahme Einzelner und bestimmter Gruppen in autokratische Regime umgewandelt werden. Die Begründung ist dann in erster Linie der Schutz des Staates, selbst wenn es zumeist um partikulare (Macht-) Interessen geht.

Die heutige Idee von einem Staat entstand 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 (→ 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische

Wirtschaftskonzepte, Die historische Entwicklung des Kapitalismus). Unter dem Begriff „Staat“ wird also Verschiedenes verstanden: das Land, in dem Menschen zusammenleben, 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.

#### Reflexion

- Wann erfolgte in Ihrem Land die Staatsgründung?
- Welche Staatsform hat sich Ihr Land gegeben?
- Welche Verfassung hat sich Ihr Staat gegeben?
- Von wem geht die Macht aus und auf welche Art und Weise wird sie ausgeübt?

#### **Zum Begriff der Verfassung**

Eine Verfassung oder Konstitution stellt die Summe aller rechtlichen Vorschriften dar, die das politische Zusammenleben der Menschen in einem Staatswesen regeln. Sie ist die Ordnung des Politischen.

Der Entstehung von Verfassungen im neuzeitlichen Europa gingen zumeist gesellschaftliche und politische Auseinandersetzungen zwischen den absolut (von Gottes Gnaden) regierenden Herrschaftshäusern und denjenigen, die sich für die Rechte von Stände-Parlamenten und die Rechte des Volkes einsetzten, voraus. Auch war die Entstehung einer Verfassung oft verknüpft mit Fragen der Religionszugehörigkeit, neuen Wirtschaftsformen, veränderten Lebensweisen.

Der britisch-amerikanische Staatsmann und Aufklärer Thomas Paine (1737–1809) beschrieb in seiner zweiteiligen Schrift „Rights of Man“ (1791/1792), auf welche Weise Verfassung, demokratische Republik und allgemeine Wohlfahrt zusammenhängen. Er hatte die Schrift im Gefolge der Amerikanischen und der Französischen Revolutionen verfasst und verteidigte darin nicht nur diese beiden, sondern formulierte vor allem umfassende Vorstellungen von einem „wahrhaft republikanischen Staatswesen“. Dieses sollte, orientiert an den Interessen und Bedürfnissen seiner Bürger:innen, von deren politischem Willen getragen werden.

#### Thomas Paine: Idee eines guten Staates

Idee eines guten Staates:

„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.“ (318)

Merkmale einer guten Regierung:

„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 anderen 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.“ (212)

Verfassung: Idee und Wirklichkeit:

„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.“ (85 f.)

Einen Staat (oder eine Regierung) definiert Paine daher folgendermaßen:

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

Quelle: Thomas Paine (1792/1973). *Die Rechte des Menschen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Monarchien und andere Formen persönlicher Herrschaft waren für Thomas Paine Ausdruck von Sklaverei. Für ihn standen sie 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 umso besser praktizieren lassen. Vielmehr stellten für ihn die Menschenrechte unveräußerliche Rechte aller Menschen dar, die die Grundlage jeder Verfassung sein müssten.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Zur Entwicklung und Etablierung der Menschenrechte siehe Kapitel *Der Kampf um die Menschenrechte* und Kapitel *Demokratie zwischen Staats- und Lebensform*.

**Reflexion**

- 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?

**Demokratien als Staatsform**

Alle europäischen Staaten, die Mitglieder der Europäischen Union sind, müssen demokratisch regiert werden. Das heißt nicht, dass sie alle auf die gleiche Art und Weise organisiert und strukturiert sind. Es heißt aber, dass sie ihrer demokratischen Staatsführung bestimmte, universal anerkannte Prinzipien zugrunde legen, die im Folgenden erklärt werden.

**Demokratien: Merkmale und Grundlagen**

Selbst wenn eine Demokratie der anderen nicht völlig gleicht, beruhen alle Demokratien auf bestimmten gemeinsamen Merkmalen. Nur wenn diese von einer Gesellschaft anerkannt werden und ihre Einhaltung durch den Staat garantiert wird, kann von einer intakten, stabilen Demokratie gesprochen werden.

Das Wort „Demokratie“ stammt aus dem Griechischen und setzt sich zusammen aus den Bestandteilen „demos“ = Volk und „kratein“ = herrschen. In der Demokratie wird die Herrschaft der Mehrheit, also des Volkes, durch Regierungsformen sichergestellt, die auf Beteiligung und Partizipation der erwachsenen Bevölkerung beruhen. Auch wenn Demokratien politisch unterschiedlich organisiert werden können, müssen die folgenden Grundbedingungen erfüllt sein, damit ein Staat als eine Demokratie gilt:

**Volkssouveränität:**

Die Demokratie als Regierungsform geht aus dem Volk hervor und handelt nach dem Willen des Volkes. Das Volk gibt sich eine Verfassung, in der die wesentlichen Grundsätze der Demokratie festgelegt werden (Willensbildung durch das Volk; Organisation der politischen Ordnung; Legitimierung der Herrschaftsorgane).

**Partizipation:**

Die erwachsene Bevölkerung hat unterschiedliche Rechte, in der Demokratie mitzuwirken. Dazu gehört das aktive und passive Wahlrecht für die erwachsene Bevölkerung. Die Wahlberechtigung wird zumeist über die Staatsbürgerschaft festgelegt. Das Volk wählt in regelmäßigen,

freien, öffentlichen, transparent organisierten und geheimen Wahlen die Regierung. Partizipationsmöglichkeiten bestehen darüber hinaus auf verschiedenen politischen Ebenen und in der Zivilgesellschaft. Weitere Partizipationsrechte erstrecken sich auf die Versammlungsfreiheit und das Demonstrationsrecht; das Vereinigungs- und Koalitionsrecht; die Meinungs- und Informationsfreiheit; das Petitionsrecht.

**Pluralismus:**

Grundsätzlich wird damit ausgedrückt, dass Demokratien politische und gesellschaftliche Vielfalt und Diversität anerkennen und respektieren. Dies bezieht sich sowohl im Rahmen der Meinungsfreiheit auf unterschiedliche politische Einstellungen und Ansichten als auch unter Rückgriff auf das Vereinigungs- und Koalitionsrecht auf die Gründung politischer Parteien. Darüber hinaus dürfen Bürger:innen ihre politischen, kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen, religiösen oder anderen Interessen in Vereinen, Verbänden, Bürgerinitiativen usw. vertreten.

**Menschenrechte:**

Eine Demokratie verpflichtet sich, die Menschenrechte einzuhalten und die Würde der Menschen zu achten.

Quelle: Bernhard Frevel und Nils Voelzke (2017). Demokratie. Entwicklung – Gestaltung – Herausforderungen. Wiesbaden, Kapitel 3.1.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt von Demokratien ist die Gewaltenteilung mit dem Ziel der Macht- und Herrschaftsbegrenzung einzelner Gruppen.

**Gewaltenteilung bezogen auf die**

**Legislative** (gesetzgebende Gewalt): die Parlamente

**Exekutive** (ausführende Gewalt): eine in demokratischen Wahlen gewählte Regierung

**Judikative** (unabhängige rechtsprechende Gewalt): eine von der jeweiligen Regierung unabhängige Verfassungsinstitution

Quelle: Bernhard Frevel und Nils Voelzke (2017). Demokratie. Entwicklung – Gestaltung – Herausforderungen. Wiesbaden, 81.

Nach den gültigen Verträgen der Europäischen Union sollten alle Mitgliedstaaten ihre Demokratie entsprechend gestalten und die Einhaltung dieser grundlegenden Prinzipien garantieren. Allerdings zeigen sich mittlerweile bei einigen Mitgliedern Erosionen in Bezug auf die Garantie der demokratischen Freiheitsrechte, indem v. a. die Meinungsfreiheit und auch die Unabhängigkeit der Justiz auf politischem Wege eingeschränkt werden.

**Reflexion**

- Welche Mitgliedstaaten der Europäischen Union schränken mittlerweile die demokratischen Rechte ihrer Bevölkerung ein?
- Welche Grundrechte und demokratischen Prinzipien sind betroffen?
- Welche Gründe werden für diese Einschränkungen offiziell genannt?
- Welche dahinterliegenden tatsächlichen Gründe können vermutet werden?

In Deutschland sind die Grundlagen der Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform in Artikel 20 des Grundgesetzes festgeschrieben. In Artikel 20a wird das Wohlergehen zukünftiger Generationen berücksichtigt.

### Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland

**Artikel 20**

- (1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.
- (2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.
- (3) Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.
- (4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.

**Artikel 20a**

Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung.

Quelle: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.5.1949; zuletzt geändert am 23.1.2014. <https://www.bundestag.de/gg> (Abruf: 18. Januar 2025).

Die ersten 19 Artikel des Grundgesetzes gelten als unveräußerliche Grundrechte, auf die sich jedes Mitglied der Gesellschaft beziehen kann und zu deren Beachtung und Durchsetzung der Staat verpflichtet ist. Die Grundrechte werden unterschieden in „Menschenrechte“ und „Bürgerrechte“.

Artikel 1 des Grundgesetzes bezieht sich auf die Menschenrechte, denen weitere unveräußerliche Rechte wie die Meinungsfreiheit, die Religionsfreiheit, die Gewissensfreiheit zugeordnet werden. Die Menschenrechte definieren darüber hinaus den Schutz der Person und ihrer Entfaltungsmöglichkeiten; den Schutz von Ehe und Familie; die Unversehrtheit der Wohnung; den Schutz des *Eigentums*\*.

**Artikel 1**

- (1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen, ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
- (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.

Quelle: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.5.1949; zuletzt geändert am 23.1.2014.  
<https://www.bundestag.de/gg>

Als „Bürgerrechte“ werden Rechte bezeichnet, die für deutsche Staatsbürger:innen gelten. Sie beinhalten das Wahlrecht, das Recht auf freien Zugang zu öffentlichen Ämtern, die Vereinigungsfreiheit, die freie Berufswahl und die Freizügigkeit und das Recht auf die deutsche Staatsbürger:innenschaft.

**Reflexion**

- Welche Grundformen demokratischen Handelns haben Sie bereits wahrgenommen?
- Welche Verfassungsgrundsätze finden sich in anderen demokratischen Staaten?
- Finden Sie Übereinstimmungen, aber auch Abweichungen?
- Wenn ja, um welche Grundsätze handelt es sich jeweils?

**Demokratiemodelle**

Trotz der zuvor dargestellten grundlegenden Prinzipien einer Demokratie bedeutet dies nicht, dass jede Demokratie gleich gestaltet wird. Bernhard Frevel und Nils Voelzke (2017) listen 16 verschiedene Demokratiemodelle bzw. Demokratieformen auf, deren Unterschiede sie theoretisch begründen. Im Wesentlichen liegt der Unterschied in der Frage,

*„wer das herrschende Volk ist, als auch in der Einschätzung, wie das Volk herrscht bzw. staatliche Herrschaft legitimiert. Sie haben unterschiedliche Vorstellungen darüber, inwieweit Demokratie lediglich als Staats- und Regierungs- oder erweitert gar als Lebensform anzusehen ist.“* (Frevel und Voelzke 2017, 7)

Es gibt republikanische, liberale, deliberative und radikale Demokratiemodelle. Abgeleitet aus der jeweiligen normativen theoretischen Grundlage ist die politische Praxis differenziert ausgestaltet. Ausschlaggebend ist, wie viel Macht und Einfluss dem Volk auf der einen und der Regierung auf der anderen Seite bei der Gestaltung der Demokratie zugestanden wird (→ 3.1.3 Historische Kompetenz – Urteilen, Demokratie: Die einzige Staatsform, die gelernt werden muss). Wesentlich und für das Volk am sichtbarsten sind die Partizipationsmöglichkeiten und die Arbeit der gewählten Regierungen und Parteien.

### Literaturhinweise

- ❑ Martin Oppelt erklärt in seiner Einführung *Demokratie? Klare Antworten aus erster Hand*, München 2021, im Kapitel „Theorien und Modelle der Demokratie“ (S. 59–96) verschiedene grundlegende theoretische Modelle der Demokratie. Er diskutiert wesentliche Merkmale und setzt sich mit bekannten Konzepten und auch mit neueren auseinander, etwa mit der radikalen, der feministischen und der postkolonialen Demokratietheorie.
- ❑ Grundlegende einführende Artikel zu unterschiedlichen Aspekten der Demokratie finden sich im *Handbuch Demokratie*, herausgegeben 2020 von Andreas Kost, Peter Massing und Marion Reiser, erschienen im Wochenschau Verlag.
- ❑ Thomas Meyer stellt in seinem Buch *Was ist Demokratie? Eine diskursive Einführung*, Wiesbaden 2009, in Kapitel III Demokratietypen teilweise als Gegensatzpaare, teilweise als sich ergänzende Modelle dar und erklärt auf diese Weise ihre Besonderheiten.
- ❑ Manfred G. Schmidt stellt in seinem Buch *Demokratietheorien. Eine Einführung*, Bonn 2010, sehr ausführlich historische und aktuelle Demokratietheorien vor. In einer Tabelle stellt er 13 historische und 10 aktuelle Demokratietheorien vergleichend dar und erklärt ihre wesentlichen Unterschiede.

### Demokratien: Entwicklungen weltweit

Demokratien entwickelten sich in der Welt historisch gesehen in mehreren Wellen, wobei es immer auch Gegenbewegungen gab. Die Wellen können den folgenden Zeitabschnitten zugeordnet werden:

#### Entwicklung von Demokratien

**1828 bis 1922:** Ausgehend von der Demokratisierung der USA (1776) entstanden vor allem in Europa demokratische Staaten. In Deutschland z. B. 1919 die sog. „Weimarer Republik“.

**1923 bis 1942:** In diese Zeit fällt die erste autoritäre Gegenwelle, demokratische Staaten wurden aufgelöst und teilweise in Diktaturen umgewandelt.

**1945 bis 1965:** Nach dem 2. Weltkrieg wurden von den Siegermächten die faschistischen Staaten Europas wie Deutschland, Italien und Österreich in Demokratien umgewandelt, ebenso wie die besetzten Staaten Belgien, Dänemark, Niederlande und Norwegen. In den 1950er und 1960er Jahren führten Dekolonialisierungsprozesse zu Demokratisierungsbestrebungen in Indien und in vielen afrikanischen Staaten.

**1975 bis 1990:** Demokratisierungsprozesse erfassten Europa (Spanien, Portugal, Griechenland), Lateinamerika (Ecuador 1979, Peru 1980, Argentinien 1983, Uruguay 1984, Brasilien 1984, Chile 1988) und Ostasien. Ende der 1980er Jahre ereigneten sich die friedlichen Revolutionen in Mittel- und Osteuropa, wodurch sich der kommunistische Ostblock auflöste und viele der ehemaligen Ostblockländer Demokratien wurden. Seit Mitte der 1990er Jahre wurden viele von ihnen Mitglieder der Europäischen Union.

**Nach 2000:** In vielen nordafrikanischen Staaten begannen die Menschen, sich mit Massenprotesten gegen ihre Machthaber aufzulehnen und die Einführung demokratischer Strukturen zu fordern. Die als „Arabischer Frühling“ bezeichneten Bewegungen waren nicht zur Gänze

erfolgreich. Teilweise wurden autokratische Führer abgesetzt. Die Veränderungen waren selten dauerhaft und selten politisch und strukturell wirklich erfolgreich in dem Sinne, dass stabile Demokratien aufgebaut worden wären.

Die Staaten, auf die sich die Bezeichnung „Arabischer Frühling“ bezieht, sind v. a. die Staaten des Maghreb: Tunesien, Marokko, Libyen, Algerien.

Quelle: Wolfgang Merkel (2010). Systemtransformation: Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Seit 1990 haben viele Staaten Demokratisierungsprozesse erlebt, aber nicht in allen Staaten konnten stabile Demokratien etabliert werden; es existierten zu viele gegensätzliche Interessen und Machtansprüche.

An erfolgreichen Revolutionen wie in Spanien oder Portugal in den 1970er Jahren, aber auch an den weitgehend gescheiterten Revolutionen in den Maghreb-Staaten nach 2010 wird deutlich, dass positiv verlaufende Demokratisierungsprozesse und die Stabilität von Demokratien von vielen Faktoren abhängen, die nur teilweise von einem Land selbst beeinflusst werden können. Globale Zusammenhänge spielen dabei ebenso eine Rolle wie ökonomische Bedingungen oder regionale Machtverhältnisse. Auch die jeweilige Verfasstheit einer Gesellschaft und der Willen ihrer Mitglieder zur Veränderung sind von Bedeutung.

### **„Messung“ von Demokratien**

Zu Veränderungen von Demokratien führen zumeist Transformations- oder Transitionsprozesse, die von

- inneren Bedingungen der Staaten (= „systeminternen Ursachen“) und von
- Ereignissen, die außerhalb des direkten Einflussbereichs der Staaten (= „systemexternen Ursachen“) liegen, bedingt werden (Frevel und Voelzke 2017, 230; Schmidt 2010, Kapitel 22).

Als ungünstige Faktoren gelten unzulängliche politische Verfahren, eine repressive Politik, ökonomische Ineffizienz oder soziale Verwerfungen, durch die die Freiheit der Bevölkerung eingeschränkt werden kann (Schmidt 2010, 231). Widerstandsbewegungen oder Revolutionen gegen als repressiv erfahrene Lebensbedingungen waren häufig die Folge. Dies traf für die Französische und Amerikanische Revolution im 18. Jahrhundert (Die amerikanische „Declaration of Independence“ (1776) und die französische „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ (1789)) ebenso zu wie für die Novemberrevolution 1918 in Deutschland, die Nelkenrevolutionen in Spanien und Portugal 1974 oder die Aufstände in den Maghreb-Staaten nach 2010. Nicht immer waren die Revo-

lutionen erfolgreich, der Status quo blieb oft bestehen oder Konterrevolutionen konnten einen erreichten Stand von Demokratie wieder zunichtemachen (bspw. führte in Deutschland der Weg von der Weimarer Republik in die nationalsozialistische Diktatur).

Da die Um- und die Durchsetzung grundlegender demokratischer Prinzipien und Merkmale in den Staaten (→ Demokratien: Merkmale und Grundlagen) in sehr unterschiedlichem Ausmaß und mit sehr unterschiedlicher Reichweite erfolgen, wird die Frage, in welchem Zustand sich die Demokratien weltweit befinden, seit Jahrzehnten von verschiedenen Nichtregierungsorganisationen überprüft. Unter dem Stichwort „Demokratiemessung“ werden je nach Organisation unterschiedliche Parameter festgelegt, nach denen der Zustand von Demokratien beurteilt wird.

#### Literaturhinweis

- ❑ Es ist im Rahmen dieses Kapitels nicht möglich, eingehend auf die unterschiedlichen Faktoren zur Demokratiemessung und ihr Für und Wider einzugehen.
- ❑ An der Julius-Maximilians-Universität Würzburg wurde in einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt eine „Demokratiematrix“ mit 15 Matrixfeldern entwickelt, anhand derer der Zustand von Demokratien beurteilt werden kann. <https://www.demokratiematrix.de/demokratiematrix/konzeption> (Abruf: 18. Januar 2025).

Die Nichtregierungsorganisation FreedomHouse hat einen Index entwickelt, der Staaten in Bezug auf demokratieförderliche Faktoren analysiert und daran den Zustand der Demokratie misst. Die Faktoren beziehen sich auf die grundlegenden Prinzipien von Demokratien: Regierungsform (Legislative, Exekutive und Judikative) sowie Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit, persönliche Rechte (FreedomHouse 2021, 16). Jährlich wird ein Report zum Zustand der Demokratien weltweit veröffentlicht und werden Trends zur Demokratieentwicklung in knapp 200 Staaten beschrieben. Im Vergleich der Jahrzehnte werden dabei die Wechselwirkungen zwischen nationalen und globalen politischen Bedingungen und ihr Einfluss auf demokratische Entwicklungen deutlich. Zugleich zeigt sich aber auch ein Beharrungsvermögen vieler Staaten – sowohl positiv im Sinne der andauernden Stabilität demokratischer Verhältnisse als auch im negativen Sinn in einem rückwärtsgerichteten oder stagnierenden Zustand in Bezug auf undemokratische Verhältnisse. Demokratien sind nicht per se stabil, selbst wenn viele strukturelle und organisatorische Maßnahmen ergriffen werden, sie abzusichern. Insbesondere sich verändernde personale Konstellationen an der Regierungsspitze oder alte/neue Machtverhältnisse können Demokratien immer wieder gefährden (FreedomHouse 2023).

**Reflexion**

- Sind Ihnen Demokratien bekannt, die in den letzten Jahren durchgreifend positive oder negative Veränderungen durchlaufen haben?
- Welche Faktoren spielten bei den Entwicklungen eine Rolle?
- In welchem Zustand befindet sich Ihrer Einschätzung nach die Demokratie Ihres eigenen Landes?

**Exkurs: Die Entwicklung der Demokratie in England**

Demokratien haben sich in Jahrhunderten über mehrere Wellen hin entwickelt. Immer kam es darauf an, günstige politische und auch wirtschaftliche Konstellationen zu nutzen, um Umschwünge herbeizuführen. Dabei gab es im Laufe der Geschichte verschiedene Entwicklungen bzw. Ursachen, die zu demokratischen Staatsformen führten.

**Gründe für die Entwicklung von Demokratien**

**Revolutionäre Bewegungen**, in denen sich das Volk oder Teile des Volkes gegen die Herrschenden auflehnten und teilweise in blutigen Auseinandersetzungen politische Veränderungen erzwangen (Französische Revolution 1789, Novemberrevolution in Deutschland 1918, Spanien 1976, Portugal 1974, Griechenland 1974, Spanien 1976, Chile 1990, nordafrikanische Staaten ab 2010).

**Friedliche Volksbewegungen**, die politische Änderungen bewirkten, die von den herrschenden Eliten akzeptiert wurden, ohne dass es zu Aufständen kommen musste (Indien 1945, DDR 1989, osteuropäische Länder nach 1989).

**Veränderungen von Staatsformen nach kriegerischen Auseinandersetzungen**, bei denen die Siegermächte gegenüber den Besiegten ihre Interessen durchsetzten (Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Japan nach 1945).

Entscheidungen der **macht habenden Eliten** selbst das politische System zu verändern.

Quelle: Wolfgang Merkel (2010). Systemtransformation: Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

**Die Englische Revolution von 1640 bis 1660**

Ein historisch bedeutsames Beispiel noch vor den großen demokratischen Bewegungen des späten 18. und 19. Jahrhunderts ist die Englische Revolution von 1640 bis 1660. Mit ihr erkämpften sich bis dahin weitgehend rechtlose Klassen (Landbevölkerung, Arbeiterschaft, Soldaten) Ansprüche auf die Mitgestaltung der Gesellschaft. Neben politischen Rechten, die in demokratischen Partizipationsstrukturen verankert wurden, ging es um die Anerkennung bezahlter Arbeit.

Die Englische Revolution ist ein Beispiel für die Entstehung und das Zusammenwirken des modernen Staates, des modernen *Parlamentarismus*\* und der

*kapitalistischen Wirtschaftsweise*\*. Um die Demokratie durchzusetzen, wurden neue politische Ideen entwickelt und verbreitet, sie betrafen neue Konzepte zu Gesellschaft, Wirtschaft, Staat und Politik. Sehr früh wurde so die Monarchie in England zu einer konstitutionellen Monarchie.

Das Parlament erstritt sich im Laufe vieler Jahrzehnte teilweise sogar bewaffnet und im Kampf folgende Rechte:

- Die rechtliche Absicherung, dass das Parlament nicht aufgelöst werden darf
- Das Recht, regelmäßige Parlamentssitzungen einzuberufen
- Das Recht, als Parlament Steuern und Abgaben zu bewilligen
- Den Schutz der Person und des Eigentums vor willkürlichen Eingriffen durch die Krone

#### Literaturhinweis

- Einen Einstieg und einen Überblick über die Entwicklung der Englischen Revolution und die nachfolgenden Demokratisierungsprozesse in England gibt das Buch *Das politische System Großbritanniens – Eine Einführung* von Emil Hübner und Ursula Münch aus dem Jahr 1999.

Die Englische Revolution verweist beispielhaft darauf, dass es unterdrückten Klassen zumindest in Ansätzen gelingen konnte, eigene Interessen durchzusetzen. Auch wenn manche der Errungenschaften von den Besitzenden im Laufe der Zeit wieder zurückgenommen wurden, hatte das Vorgehen der englischen Revolutionäre doch Vorbildfunktion für die mehr als ein Jahrhundert später stattfindenden Revolutionen in den USA und Frankreich.

Die aus der Beschäftigung mit der Englischen Revolution gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten führten zur Entfaltung individueller wie kollektiver Utopiefähigkeit mit dem Ziel, eigene Gesellschaftsentwürfe zu formulieren und sich für ihre Durchsetzung einzusetzen.

### Der Kampf um die Menschenrechte

Ein weiteres Beispiel, das die Geschichte Europas und der Welt nachhaltig beeinflusste, 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 einige dieser Stationen skizziert, um zu zeigen, wie die Idee, die von der prinzipiellen und natürlichen Gleichheit der Menschen ausgeht, tragfähig wurde – auch über politische, religiöse und ethnische Grenzen hinweg.

### **Thomas Paines „Rights of Man“ (1791/1792)**

Im Kapitel *Zum Begriff der Verfassung* wurde Thomas Paine bereits vorgestellt. Er gilt als einer der einflussreichsten Propagandisten für die politische Durchsetzung der Menschenrechte.

In „Rights of Man“ (1791) mit dem Untertitel „Being an Answer to Mr. Burke’s Attack on the French Revolution“ („Eine Antwort auf Mr. Burkes Angriff auf die Französische Revolution“) setzte er sich mit den Argumenten des englischen Parlamentariers Edmund Burke (1729–1797) auseinander, der 1790 eine flammende Rede gegen die Französische Revolution gehalten hatte. Ausgangspunkt der Argumentation in Rights of Man war die Kritik an einem durch Erbfolge bestimmten Staatswesen.

Kern von Paines Überlegungen war die Rückführung menschlichen Lebens auf die Schöpfungsgeschichte, nach der alle Menschen 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 1792/1973, 80)

Daraus leitete 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 1792/1973, 80; Hervorhebung im Original)

Paine begründete mit der Annahme, dass durch Geburt alle Menschen gleich sind, auch, 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 (→ 3.3.3 Gerechtigkeitskompetenz: Urteilen, Gerechtigkeitskonzepte in der Geschichte) – betonte Paine, dass die Rechte des Menschen da aufhören, wo die des anderen beginnen:

*„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 1792/1973, 80)*

Menschen können Macht ausüben, aber nicht, weil sie sich diese willkürlich aneignen, sondern weil sie ihnen „anvertraut“ wird. Im Gegensatz zu den „natürlichen“ Rechten existieren nach Paine auch die „bürgerlichen“ Rechte. Unter „natürlichen“ Rechten verstand 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 1792/1973, 82)*

Diese „natürlichen Rechte“ sind laut Paine Grundlage aller „bürgerlichen Rechte“:

*„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 1792/1973, 82)*

Paine hob hervor, dass mit der Anerkennung bürgerlicher Rechte, die in einem gesellschaftlichen Konsens festgelegt werden sollten, das Individuum zu Gunsten kollektiv gültiger Rechte Teile seiner natürlichen Rechte aufgibt. Wenn Rechte weder aus Aberglauben noch aus Machtgründen bestimmend wirken, sondern auf Grund gemeinschaftlichen Interesses der Gesellschaft, spräche man von einer Gesellschaft, die auf Vernunft gegründet wird. Sie sei in jedem Fall den beiden anderen Formen vorzuziehen, denn diese Gesellschaftsform beruhe 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 1792/1973, 85; Hervorhebung im Original)*

Voraussetzung eines solchen vernunftgeleiteten Vertrages, dessen Ziel die Bildung einer von allen Mitgliedern der Gesellschaft akzeptierten Regierung ist, sei 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, ihre 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 1792/1973, 85)

Paine erklärte sodann die Grundsätze der Französischen Konstitution (Verfassung), wie sie vom französischen Volk geschrieben worden war. Er kontrastierte sie mit der Situation in England, wo zu dieser Zeit keine geschriebene Verfassung existierte.

#### Grundsätze der französischen Konstitution

- Die Wahl der Nationalversammlung durch das Volk
- Ihre Wiederwahl alle zwei Jahre
- Freier Handel
- Abschaffung von Monopolen
- Das Recht, einen Krieg zu erklären, erhält nur die Nationalversammlung
- Abschaffung der Aristokratie
- Einführung der Gewissensfreiheit

#### **Die amerikanische „Declaration of Independence“ (1776) und die französische „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ (1789)**

Gedanken, wie sie Thomas Paine in der Schrift „Rights of Man“ äußerte, finden sich darüber hinaus in zwei wichtigen und wegweisenden Schriften zu den Menschenrechten Ende des 18. Jahrhunderts: in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung (1776) und in der französischen „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ (1789). Deren Kernaussagen finden sich wiederum in der Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen aus dem Jahr 1948 wieder.

Die amerikanische „Declaration of Independence“ (1776)

Die „Declaration of Independence“ war das Resultat eines zehnjährigen, teilweise mit kriegerischen Auseinandersetzungen verbundenen Ablösungsprozesses der englischen Kolonien auf dem nordamerikanischen Kontinent von ihrem Mutterland. Sie fanden ihren Höhepunkt in der sog. „Boston Tea Party“, bei der als Indianer verkleidete Bürger 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. In der Präambel der „Declaration of Independence“ heißt es,

*„daß alle Menschen gleich erschaffen worden, daß sie von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten begabt worden, worunter sind Leben, Freyheit und das Bestreben nach Glückseligkeit.“<sup>8</sup>*

In der Unabhängigkeitserklärung wurden 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 diese 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“, die nicht nur für alle Menschen das Recht auf Leben, Freiheit und das Streben nach Glück formuliert, sondern auch die dafür unabdingbare Staatsform verankerte: die Demokratie.

*„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*

---

<sup>8</sup> Im englischen Original: „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.“ *Quellen:* <https://www.archives.gov/founding-docs/declaration-transcript> (Englisches Transkript); [https://de.wikisource.org/wiki/Unabhangigkeitserklarung\\_der\\_Vereinigten\\_Staaten\\_von\\_Amerika](https://de.wikisource.org/wiki/Unabhangigkeitserklarung_der_Vereinigten_Staaten_von_Amerika) (Deutsche ubersetzung) (Abruf: 18. Januar 2025).

*des Volks 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.*<sup>9</sup>

Die Unterzeichner (es waren nur Männer) institutionalisierten aus freiem Willen eine Regierung, die ihre Machtbefugnisse von denjenigen erhalten sollte, die sie einrichteten. Die Macht wurde also nicht mehr, wie in einer Monarchie, durch Erbfolge weitergegeben. Die Unterzeichner gaben dem Volk darüber hinaus das Recht, eine Regierung, die sich nicht an den gemeinsamen Konsens hielt, abzusetzen. Denn die Aufgabe der Regierung sei es, den Staat so einzurichten, dass der Grundsatz von Freiheit, Leben und dem Streben nach Glück in keiner Weise eingeschränkt wird.

Die Tragweite dieses Dokuments wird verständlich, wenn man sich ihre Entstehungsgeschichte vor Augen führt: Wichtig ist vor allem der Zusammenhang zwischen ökonomischen und politischen Interessen und den daraus resultierenden veränderten Machtverhältnissen. Die amerikanischen Siedler:innen hatten sich vom Mutterland England und der Krone durch zu hohe Steuern wirtschaftlich ausgebeutet gefühlt und durften überdies keinen freien Handel betreiben. Dies führte zu einer wirtschaftlichen und politischen Abhängigkeit, die sie durch ihre Auswanderung in die Kolonien ursprünglich hatten umgehen wollen.

#### Literaturhinweise

- ❑ Einen ersten Einblick in die Entstehung und Entwicklung der amerikanischen Demokratie gibt das Buch von Emil Hübner *Das politische System der USA*, München 2001.
- ❑ Ein historischer Text, der sich sehr detailliert mit den Bedingungen der amerikanischen Demokratie circa 40 Jahre nach ihrer Etablierung auseinandersetzt, stammt von dem Franzosen Alexis de Tocqueville (1805–1859). Er bereiste 1830/31 die USA und veröffentlichte seine Eindrücke in einer Schrift mit dem Titel *De la Démocratie en Amérique* (zwei Bände, Paris 1835/1840). Deutsche Übersetzung: *Über die Demokratie in Amerika*. Ditzingen, Reclam 2021.

9 Im englischen Original: „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.“ *Quellen:* <https://www.archives.gov/founding-docs/declaration-transcript> (Englisches Transkript) [https://de.wikisource.org/wiki/Unabhangigkeitserklarung\\_der\\_Vereinigten\\_Staaten\\_von\\_Amerika](https://de.wikisource.org/wiki/Unabhangigkeitserklarung_der_Vereinigten_Staaten_von_Amerika) (Deutsche bersetzung) (Abruf: 18. Janner 2025).

Frankreich: „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ (1789)

Die französische „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ proklamierte die Gleichheit aller Menschen. Unbeantwortet blieb die Frage nach den notwendig abzuleitenden und durchzusetzenden gesellschaftlichen und individuellen Konsequenzen, um Gleichheit politische Wirklichkeit werden zu lassen.

### Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (1789)

#### Artikel 1

Die Menschen sind und bleiben von Geburt frei und gleich an Rechten. Soziale Unterschiede dürfen nur im gemeinen Nutzen begründet sein.<sup>10</sup>

#### Artikel 2 legt die unveräußerlichen Rechte des Menschen fest:

Das Ziel jeder politischen Vereinigung ist die Erhaltung der natürlichen und unveräußerlichen Menschenrechte. Diese Rechte sind Freiheit, Eigentum, Sicherheit und Widerstand gegen Unterdrückung.<sup>11</sup>

#### Artikel 6 definiert „Gleichheit der Bürger“ als Gleichheit vor dem Gesetz:

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.<sup>12</sup>

Quelle der französischen/deutschen Fassung: <https://www.verfassungen.eu/f/ferklaerung89.htm> (Abruf: 18. Januar 2025).

Erstmals erklärte damit eine Verfassung ererbte Privilegien für nichtig. Sozialer Status, Macht und Einfluss eines Menschen wurden allein mit seinen Leistungen und Fähigkeiten begründet.

Damit schloss die französische „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ (1789) an wichtige Gedanken der *Aufklärung*\* an. Diese war mit ihren For-

10 Im französischen Original: Art. I. „Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.“

11 Im französischen Original Art. II. „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.“

12 Im französischen Original Art. VI. „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.“

derungen nach Meinungsfreiheit, nach dem Recht auf Eigentum, Sicherheit und Widerstand gegen Unterdrückung eine wesentliche Grundlage gewesen. Ebenfalls auf die Aufklärung zurückzuführen sind staatstheoretische Überlegungen zur Gewaltenteilung, zur Volkssouveränität, zur Religionsfreiheit und zu rechtsstaatlichen Prinzipien, die Eingang in die Erklärung von 1789 gefunden hatten.

Größter Wert wurde dabei auf die Feststellung gelegt, dass nur eine Gesellschaft, deren Zusammenschluss auf dem freien Willen aller ihrer Mitglieder beruht, dazu befugt ist, das Recht festzulegen, innerhalb dessen jeder die Freiheit hat zu tun, was er möchte. Nach Artikel 5 könne niemand gezwungen werden, etwas zu tun, was gegen das Gesetz ist.

Darüber hinaus erhielten alle Bürger das Recht auf freie Meinungsäußerung (Artikel 11) und auf Festsetzung der Abgaben (Steuern) (Artikel 14). Damit verbunden war das Recht, Ausgaben des Staates jederzeit zu überprüfen und zu ändern. Nach Artikel 16 besitzt eine Gesellschaft nur dann eine Verfassung im Sinne der Menschenrechte, wenn sie den Grundsatz der Gewaltenteilung und einen Rechtskorpus anerkennt. Das heißt, im Vordergrund steht die Proklamation der Gleichheit vor dem Gesetz und der Mitbestimmung der Bürger im Staatswesen.

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

*„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.“<sup>13</sup>*

Durch die Aufnahme der Menschenrechte in die französische Verfassung 1793 wurden zwar die Privilegien des Adels abgeschafft, aber nicht jeder Mensch erhielt die vollen politischen Partizipationsrechte, da diese an Besitz gebunden waren. Diese Ungleichheit manifestierte sich bis in das 20. Jahrhundert in den meisten Ländern Europas auch in den USA in der Zuerkennung des Wahlrechts. Dieses blieb an Besitz, sozialen Status, das Geschlecht und die Klasse gebunden, teilweise an religiöse Überzeugungen und die ethnische Herkunft. Denn sowohl

---

13 Im französischen Original: Art. XVII. „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.“

in der amerikanischen Demokratie als auch in der Zeit der Französischen Revolution hatten nur Männer je nach Klassenzugehörigkeit und Vermögen politische Partizipationsrechte. Andere Bevölkerungsgruppen waren ausgeschlossen worden, je nach Staat die Frauen und Sklaven (in den USA) oder auch sozial schlechter gestellte Klassen (Arbeiterschaft, Bauern). Daher gab es auch immer Stimmen, die die Menschenrechte kritisierten, weil sie ihrer Meinung nach vom Bürgertum für das Bürgertum verfasst worden waren.

Die in der französischen „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ von 1789 enthaltene Diskriminierung der Frauen wurde bereits von der französischen Schriftstellerin, Revolutionärin, Aufklärerin und Frauenrechtlerin Olympe de Gouges (1748–1793; hingerichtet unter Robespierre) angeprangert (Schröder 2021). Sie veröffentlichte 1791 die „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ als Gegenentwurf.

#### **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 entgegengesetzt, 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: [https://www.dadalos.org/deutsch/Menschenrechte/Grundkurs\\_MR3/frauenrechte/woher/dokumente/dokument\\_1.htm](https://www.dadalos.org/deutsch/Menschenrechte/Grundkurs_MR3/frauenrechte/woher/dokumente/dokument_1.htm); im französischen Original: <https://gallica.bnf.fr/essentiels/anthologie/declaration-droits-femme-citoyenne-0> (Abruf: 18. Januar 2025).

**Reflexion**

- Inwiefern waren die „Declaration of Independence“ und die „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ fortschrittlich?
- Ist die Kritik „vom Bürgertum nur für das Bürgertum“ berechtigt?
- Worin unterscheidet sich die „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ von der „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“?

**3.2.3 Historische Kompetenz – Urteilen**

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Entwicklung von Demokratien aus historischer Perspektive kurz angerissen wurde, beschäftigt sich das folgende Kapitel zunächst mit den Ausprägungen heutiger Demokratien und fragt, welche „Vorteile“ sie dem/der Einzelnen bieten. Im Anschluss wird auf die seit einigen Jahren kontrovers diskutierte These „der Demokratie in der Krise“

eingegangen. Abschließend wird gefragt, inwiefern Demokratien zukunftsfähig sind, und welche Rolle die/der Einzelne darin spielen kann.

Das Kapitel *Demokratie zwischen Staats- und Lebensform* beschäftigt sich mit der Entwicklung der Menschenrechte im 20. Jahrhundert, um zu zeigen, dass wesentliche Gedanken und Argumente bis heute Bestand haben. Sie sind Grundlage demokratischer Denktraditionen und stellen eine unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung moderner Demokratien dar.

### **Demokratie: Die einzige Staatsform, die gelernt werden muss**

Heutige Demokratien haben teilweise eine lange Geschichte und viele sind in Revolutionen blutig erkämpft und erstritten worden. Sie entwickelten sich aber auch in Folge langwieriger politischer Prozesse, in denen Bevölkerungsgruppen versuchten, auf politischem Weg Einfluss zu gewinnen und aufgeklärte, demokratische Gedanken durchzusetzen. Zumeist ging es darum, Macht und Einfluss anders zu verteilen und/oder sie auch für Menschen zu erringen, die weder Möglichkeiten hatten, eigene Interessen öffentlich zu artikulieren, noch, sie politisch zu verwirklichen.

Was aber ist eine Demokratie ohne das Volk? Ohne die Menschen, die sie gestalten und mit Leben füllen? Grundlegend für das Funktionieren einer Demokratie ist, dass sie vom Volk akzeptiert und unterstützt wird. Ihrem Wesen nach beruhen Demokratien auf einigen unveräußerlichen Prinzipien, während andere Grundsätze in der Umsetzung durchaus variieren können. Große Unterschiede finden sich bezogen auf die Partizipationsrechte des/der Einzelnen, die vielfältig demokratietheoretisch begründet sind (→ Demokratien: Merkmale und Grundlagen).

Voraussetzung für die Partizipation in einer Demokratie ist es, dass Menschen befähigt werden, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen. Oskar Negt schrieb hierzu:

„Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – *immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.*“ (Negt 2010, 13; Hervorhebung im Original)

Wo und wie lernen Menschen also, „politische Menschen“ zu werden (Negt 2010)? Ein Zugang ist die politische Bildung, die einerseits in Schulen stattfindet, andererseits in vielfältigen Angeboten und Formaten der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (→ 2. Gesellschaftliche Kompetenzen im Kontext der Debatten über Schlüsselqualifikationen und politische Bildung).

Darüber hinaus lernen Menschen durch ihr Aufwachsen in einer Demokratie idealerweise auch demokratisch zu denken und zu handeln.

Demokratien können hinsichtlich der politischen Beteiligung unterschiedlich organisiert werden. Je nachdem, ob es sich um repräsentative Demokratien handelt oder die Demokratie als Lebensform verstanden wird, fallen jeder/jedem Einzelnen unterschiedliche Aufgaben und auch Möglichkeiten der politischen Beteiligung zu.

#### **Vertiefung**

- Eine kurze Einführung in die politische Erwachsenenbildung bietet das Buch von Klaus-Peter Hufer *Politische Erwachsenenbildung* aus dem Jahr 2016.
- Kapitel 2 dieses Buches setzt sich mit den Zielsetzungen der politischen Bildung auseinander und der grundlegenden Frage, auf welche Weise politische Bildung zur Weiterentwicklung der Kritik- und Urteilsfähigkeit sowie Handlungsfähigkeit beitragen kann, damit Menschen „politische Menschen“ werden.
- Kapitel 4 beschäftigt sich mit Aspekten des politischen und gesellschaftlichen Handelns, abgeleitet aus den gesellschaftlichen Kompetenzen. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, die Idee der Demokratie als Lebensform durch politisches Handeln zu unterstützen.

### **Demokratie zwischen Staats- und Lebensform**

Eine Demokratie lebt von der Beteiligung der Bevölkerung. Die konkrete Ausgestaltung der Demokratie beruht auf einem weitgehenden Konsens über Zielsetzungen und politische Strukturen, die einerseits in theoretischen Überlegungen formuliert werden, andererseits von der aktiven Mitgestaltung der Bevölkerung abhängig sind.

Diese Mitgestaltung variiert, es wird unterschieden zwischen repräsentativen und direkten Demokratien. In einer repräsentativen Demokratie bestimmt der Souverän, also das Volk, in regelmäßigen geheimen Wahlen Abgeordnete, die im Parlament die Interessen des Volkes (ihrer Wähler:innen) vertreten sollen. Repräsentativ heißt diese Form der parlamentarischen Demokratie, weil die gewählten Mitglieder eines Parlaments nur einen Bruchteil der Bevölkerung ausmachen, aber trotzdem die verschiedenen Interessen, politischen Richtungen und pluralistischen Meinungen der Bevölkerung repräsentieren (sollten). Dies legitimiert die Macht der Parlamente und Regierungen. Gewählt werden in der Regel Mitglieder von Parteien, die wiederum für die Umsetzung der Parteiprogramme stehen.

Direkte Demokratie heißt dagegen, dass viele politische und gesellschaftliche Fragen in Volksentscheiden oder Referenden direkt vom Volk entschieden werden. Ein Beispiel für eine Demokratie, die ihre Politik stark auf Elemente der direkten *Partizipation*\* der Bevölkerung aufbaut, ist die Schweiz. Verfassungen

anderer Länder verlangen in wichtigen Fragen ebenfalls die Durchführung von Volksentscheiden oder haben diese Möglichkeit prinzipiell vorgesehen.

#### **Gut zu wissen**

Manche Regierungen nutzen direkte Beteiligungsmöglichkeiten, um ihre eigene Politik zu legitimieren. So etwa die britische Regierung im Jahr 2016. Die zu diesem Zeitpunkt regierende konservative Partei übertrug mit dem Referendum über den Verbleib Großbritanniens in der EU bzw. über den Austritt aus der EU dem britischen Volk die Entscheidung. (Auch die Konservativen waren über die Frage in sich zerstritten). Wie bekannt, hat sich eine knappe Mehrheit (ca. 52 Prozent) für den Austritt aus der EU ausgesprochen. Damit hatten dann die EU-feindlichen Kräfte des Regierungslagers die Legitimation erlangt, Austrittsverhandlungen zu beginnen.

Drei Aspekte dieses Referendums können kritisch gesehen werden:

1. 72 Prozent der zur Abstimmung berechtigten Personen gingen zur Wahl. Dies bedeutet, dass fast ein Drittel der Berechtigten ihre Meinung nicht einbrachten.
  2. Da die Beteiligung der älteren Bevölkerung wesentlich höher war als die der jüngeren, haben letztlich die Älteren eine wegweisende Entscheidung über ihr Land getroffen, deren Folgen die jüngeren Generationen (die, wenn sie abgestimmt haben, mehrheitlich dagegen waren), tragen müssen.
  3. An der Abstimmung beteiligten sich v. a. bildungsnahe Schichten, bildungsferne Schichten blieben ihr fern. Zu fragen ist, wer dauerhaft größere Vorteile bzw. Nachteile durch die Entscheidung erfahren wird.
- Das Beispiel des Referendums zum Brexit und seinen Folgen bietet sich an, Vor- und Nachteile direkter politischer Beteiligung durch das Volk („demos“) beispielhaft zu diskutieren und zu reflektieren.

Literaturhinweis: Die Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlichte ein *Dossier* zum Brexit, das vielfältige Informationen und Kommentare vorhält und auch neuere Entwicklungen im Auge behält. <https://www.bpb.de/themen/europa/brexit/> (Abruf: 18. Januar 2025).

### **John Dewey und sein Konzept der Demokratie als Lebensform**

Der Begriff „Demokratie als Lebensform“ wurde ursprünglich von dem amerikanischen Pädagogen John Dewey (1859–1952) geprägt. In seiner 1916 veröffentlichten Schrift „*Democracy and Education*“ führte er aus, dass Demokratie als Lebensform die geteilten Erfahrungen aller Menschen einschließt, unabhängig von sozialer Herkunft, Klasse, nationaler und ethnischer Zugehörigkeit, über enge lokale und regionale Grenzen hinausgehend:

*„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung. Die Vermehrung der Individuen, die an einer bestimmten Angelegenheit so interessiert sind, daß jeder sein Handeln zu dem der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat, und die Vergrößerung des Raumes bedeutet den Niederbruch jener Schranken zwischen*

*Klassen, Rassen und nationalen Gebieten, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen.*“ (Dewey 1916/1993, 121)

Wesentlich ist, dass die Kenntnis und die Reflexion der Erfahrungen anderer den Denkhorizont der Menschen erweitern, wodurch sie auch ihre Handlungsmöglichkeiten ausweiten. Auf diese Weise können Anreize zum Denken erfolgen, die nach Dewey

*„eine Befreiung der Kräfte [bewirken], die bei nur einseitigen Anregungen zum Handeln, wie sie in einer isolierten, viele Interessen ausschließenden Gruppe gegeben sind, unterdrückt oder nicht entwickelt werden.“* (Dewey 1916/1993, 121)

#### Literaturhinweise

- ❑ Eine kurze Einführung in das Denken John Deweys und zu seiner Idee der Demokratie als Lebensform gibt der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers in seinem Aufsatz, „Bildung und Demokratie als Lebensform“ aus dem Jahr 2011.
- ❑ In seinem Buch *Zwischenmenschliche Bildung und politische Handlungsfähigkeit. Eine Theorie der Praxis gewerkschaftlicher Bildung* (2021) setzt sich Tom Kehrbaum vertieft mit John Deweys Schriften auseinander und fragt, auf welche Weise gewerkschaftliche Bildung heute an sein Denken anschließen könnte.

Demokratie als Lebensform beruht im Idealfall auf dem Austausch und Miteinander der Menschen, die sich im alltäglichen Leben über die Art und Weise ihres Zusammenlebens abstimmen müssen. Probleme oder auch Ideen zur Veränderung werden gemeinsam diskutiert und Entscheidungen über Lösungen oder Umsetzungsstrategien im Konsens getroffen. Über Kommunikation und Interaktion werden Ideen, Wünsche, aber auch Kontroversen artikuliert und reflektiert, was zur Erfahrung führt. Im Mittelpunkt von Deweys Demokratieverständnis steht das friedliche Zusammenleben aller Menschen, die ihre Interessen aufeinander abstimmen und im Interesse der Gemeinschaft handeln. Das heißt natürlich auch, dass Kompromisse geschlossen werden müssen und Aushandlungsprozesse stattfinden.

#### **Ansätze und Formen demokratischer Beteiligung: Möglichkeiten und Grenzen**

Nach Dewey, dessen Ideen auch in modernen demokratietheoretischen Ansätzen reflektiert werden, sollten in einer Demokratie alle Mitglieder die Möglichkeit erhalten, sich gesellschaftlich, politisch und auch ökonomisch zu beteiligen. Je nach demokratischem System geschieht dies indirekt über gewählte Repräsentant:innen in den Parlamenten oder es wird mithilfe von „Bürgerentscheiden“ oder Volks-

abstimmungen direkter Einfluss auf die politischen Entscheidungen genommen. Auf unteren politischen Ebenen, in Deutschland in den Städten und Kommunen, bestehen Möglichkeiten der direkten politischen Beteiligung.

Allerdings, und darauf wies die Frauenrechtlerin Olympe de Gouges bereits im 18. Jahrhundert hin, gelten Möglichkeiten der politischen Partizipation und Teilhabe nicht für alle Mitglieder in demokratischen Gesellschaften gleichermaßen. Schon in den Demokratiekonzepten der griechischen Antike erhielten nur die Bürger der Stadtstaaten Mitspracherechte, nicht aber Frauen, Arme, Sklaven oder Fremde. Unterschiedliche Formen der Ausgrenzungen durchziehen die Geschichte der Demokratien. Zwar haben nach dem Ersten Weltkrieg in vielen der neu entstehenden Demokratien die Frauen und die Arbeiterschaft das aktive und passive Wahlrecht erhalten und damit politische Beteiligungsrechte, aber bis heute besteht in Bezug auf die Partizipation in Demokratien eine erhebliche Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit. In der Bundesrepublik haben bspw. Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft kein Wahlrecht, EU-Bürger:innen nur auf der Ebene der Kommunalpolitik.

#### Teilhabe an der Demokratie: Grenzen der Gerechtigkeit

Der Soziologe Stephan Lessenich setzte sich 2019 in einem längeren Essay kritisch mit dem Zustand der Demokratie in Deutschland auseinander. In den Mittelpunkt seiner Betrachtungen stellte er die Teilhabemöglichkeiten als „Verteilungsproblem“ einschließlich ihrer inhärenten Öffnungs- und Schließungsmechanismen. Er beschrieb Demokratisierungsprozesse als eine Folge der Erteilung von Zugängen und definierte „vier Welten der Berechtigung“, die aufeinander aufbauen und sich gegenseitig bedingen (Lessenich 2019, 24). Es sind das:

1. Die Durchsetzung *bürgerlicher Rechte* „im Sinne von Verfügungsrechten über sich selbst: über die eigene Person, den eigenen Körper, den eigenen Geist“ (Lessenich 2019, 24)
2. Die Erteilung des Bürgerstatus als Voraussetzung für den Zugang zu *politischen Rechten* für definierte Bevölkerungsgruppen: Diese eröffnen politische Beteiligungsmöglichkeiten und damit Entscheidungsbefugnis bezogen auf politische Angelegenheiten in einer Demokratie.
3. Die politischen Entscheidungen können wiederum zu einer kollektiven Garantie *sozialer Rechte* in einer kapitalistischen Ökonomie führen. Dies erlaubt Bürger:innen, „als handlungsfähige Marktakteure aufzutreten“ (Lessenich 2019, 24), und gibt ihnen ein „Recht auf Zugang zu öffentlichen Systemen der Bildung, Gesundheitsversorgung und Einkommenssicherung“ (Lessenich 2019, 24).

4. Die Erteilung *industrieller Rechte*: Hierunter fallen in Deutschland Mitbestimmungsrechte bezogen auf Betriebe und den öffentlichen Dienst durch das Betriebsverfassungs- bzw. das Personalvertretungsgesetz. Unternehmensmitbestimmung bedeutet das Stimmrecht von Arbeitnehmer:innenvertretungen in Aufsichtsräten, v. a. in der Montanindustrie. Damit werden die Lohnabhängigen „im Betrieb zu Rechtssubjekten, die in Fragen der Arbeits- und Arbeitsplatzgestaltung zu hören und zu beteiligen sind“ (Lessenich 2019, 24).

Diese vier Welten der Berechtigung sind Lessenich zufolge die Grundlage für den modernen „Bürgerstatus“ und

*„[e]rst sie lässt die moderne Gesellschaft zur Demokratie werden, zu einer Gesellschaft, deren Dreh- und Angelpunkt die Idee einer rechtlich verbürgten, basalen Gleichheit ist. Demokratie ist dann eben nicht mehr nur Regierungsform, sondern eine Lebensform.“* (Lessenich 2019, 25)

Die prinzipielle Öffnung der politischen Teilhabe für alle geht aber mit mehr oder weniger ausgeprägten Schließungsmechanismen einher. Lessenich kritisierte, dass bis heute verschiedene Bevölkerungsgruppen versuchen, sich gegenseitig auszuschließen, um von bestimmten Entwicklungen zu profitieren. Historisch gesehen versuchte das Bürgertum, die Arbeiterschaft einzuhegen und ihr nur eingeschränkte Mitbestimmungsrechte zu geben. Lange Zeit waren die Frauen von politischer Beteiligung ausgeschlossen, heute erfolgen Abgrenzungsversuche der Mittelschicht gegen die Unterschicht, gegen Personen mit Migrationsgeschichte. Immer geht es um die Erlangung oder Bewahrung von Zugängen und Rechten gegenüber anderen. Begründet wird dieses Verhalten v. a. mit der Konkurrenz um erlangte oder erhoffte Teilhabechancen. Menschen wollen Zugänge, Rechte oder Privilegien nicht mit anderen teilen oder deswegen auf etwas verzichten. In Zeiten wirtschaftlicher Knappheit oder knapper Ressourcen sind solche offenen oder auch versteckten Kämpfe und Ausgrenzungen besonders zu beobachten. Lessenich unterscheidet hier „vier Arenen des modernen demokratischen Konflikts“ (Lessenich 2019, 37).

1. *Der Konflikt zwischen den Besitzenden und Nichtbesitzenden* (vertikale Achse),
2. *der von diesem strukturierte Konflikt zwischen den Nicht-Besitzenden selbst* (horizontale Achse)
3. *die wiederum quer zu diesen beiden Achsen liegende Konfliktstruktur zwischen Staatsbürger\*innen und Nicht-Staatsbürger\*innen* (transversale Achse) und
4. *der den Konflikten unterliegende, gleichsam hinter ihnen stehende Konflikt um die gesellschaftlichen Naturverhältnisse* (externale Achse).“ (Lessenich 2019, 37; Hervorhebung im Original)

Die Ursprünge, Zusammenhänge und Wirkungen dieser Konfliktarenen werden von Lessenich als „Dialektik der Demokratie“ (Lessenich 2019, 37) gefasst, um darauf aufmerksam zu machen, dass auch in einer Demokratie gegensätzliche Interessen existieren, dass es um Macht und Einfluss und letztlich um Herrschaft geht – entgegen dem Postulat der Gleichheit aller. Eine Demokratie garantiere aber durch ihre Verfasstheit prinzipiell gleiche Rechte für alle und müsse damit offen sein für Veränderungen, für Gegenpositionen oder Gegenbewegungen.

Lessenich benennt für jede der vier Konfliktarenen Beteiligte, die sich als Antagonist:innen gegenüberstehen können: Die *horizontale Achse* sei bestimmt von „Oben gegen Unten“ (Lessenich 2019, 39), Besitzende gegen Nichtbesitzende. Die *vertikale Achse* zeichne sich durch Konkurrenz und Kampf zwischen den Nichtbesitzenden aus, „Hinz gegen Kunz“ (Lessenich 2019, 49). Diese Gruppe der Nichtbesitzenden ist nach Lessenich nicht homogen.

*„Vielmehr ringen sie beständig mit- bzw. gegeneinander, sei es nun um Zugang zu den bislang den Herrschenden vorbehaltenen Berechtigungsräumen oder aber um die Verteilung der nicht schon von diesen vereinnahmten Ressourcen.“* (Lessenich 2019, 51)

Damit gehe es auch um Ab- und Ausgrenzung innerhalb dieser Gruppe, um soziale Differenzierung und Distinktion, um Aufstiegsmöglichkeiten, um Zugehörigkeiten, die sich nicht nur über den ökonomischen Status, sondern auch über kulturelles und soziales Kapital definieren.

Die *transversale Achse* überschreibt Lessenich mit „Innen gegen Außen“ (Lessenich 2019, 60), sie ist durch Exklusionsmechanismen gekennzeichnet. Die „Nationalgemeinschaft“ verbünde sich

*„in der Abwehr von Dritten, Vierten und Weiteren, die am nationalen Klassenkampf gar nicht erst teilnehmen sollen, damit sie die bei allem Widerstreit irgendwie doch wohlgeordneten gesellschaftlichen Verhältnisse nicht durcheinanderbringen. [...] Hier wird die Grenze gezogen zu denen, die überhaupt keiner Kaste angehören, die gar nicht dazugehören, vom gesellschaftlichen Geschehen gänzlich ausgeschlossen bleiben sollen.“* (Lessenich 2019, 61)

Exklusion bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die verschiedenen Formen des Aufenthaltsstatus für sog. „Ausländer:innen“. Diese Formen des Aufenthaltsstatus bewirken wiederum Ausschlussmechanismen auf dem Arbeitsmarkt oder beinhalten die Verweigerung politischer Beteiligungsrechte.

Als vierte nennt Lessenich die *externale Achse*, hinter der sich eine „gesamtsocietätliche Praxis der Destruktion“ (Lessenich 2019, 72) verbirgt. Diese

zeige sich in der Politik westlicher demokratisch-kapitalistischer Gesellschaften, deren Wohlstand und deren politische und ökonomische Stabilität v. a. auf der Ausbeutung und dem Raubbau an der Natur basiert,

*„auf einem Raubbau, der seine Wurzeln in der europäischen Gewaltgeschichte kolonialistischer Aneignung hat, der im Zeichen der industriekapitalistischen Entwicklung in den europäischen ‚Zentren‘ ökonomisch rationalisiert, betriebsförmig und gesellschaftlich normalisiert wurde – und der erst in jüngster Vergangenheit zu einem Gegenstand verbreiteter öffentlicher Reflexion und Selbstkritik geworden ist.“* (Lessenich 2019, 74)

Bei genauerem Hinsehen enthält das Narrativ westlich kapitalistischer Demokratien also zahlreiche Widersprüche: Freiheit zur Gestaltung des eigenen Lebens, politische Beteiligung, (relativer) ökonomischer Wohlstand und soziale Absicherung nur für diejenigen, die nach der Definition dazugehören, unter Ausschluss der anderen. Damit setzt die „liberale Demokratie in ihren Grenzziehungen nach außen auf Illiberalität“ (Lessenich 2019, 73) und läuft „ihrer angestammten Selbstbeschreibung offenkundig zuwider und erschüttert ganz grundlegend ihren normativen Überlegenheitsanspruch“ (Lessenich 2019, 73).

Die Positionen Stefan Lessenichs zum Zustand und Selbstbild moderner westlich-kapitalistischer Demokratien verdeutlichen Zusammenhänge, die auch von Negt beschrieben wurden. Gerade Demokratien entwickeln besondere Formen kollektiver Identität in Bezug auf ihre politischen Grundlagen. Sie können sich zugleich durch die verschiedenen von Lessenich beschriebenen Schließungsmechanismen in Widersprüche verwickeln:

- innerhalb der demokratischen Gesellschaften selbst durch Aus- und Abgrenzung von oben nach unten
- innerhalb der großen Mittelschicht in Bezug auf soziale und kulturelle Milieus und ökonomischen Status

Zudem werden nicht nur sog. „Ausländer:innen“ ausgegrenzt, auch Aspekte wie Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Ethnie, Alter und weitere Distinktionsmerkmale spielen für Ausgrenzungen eine Rolle und führen zu Diskriminierungen. Negt beschrieb solche Mechanismen aus der Sicht kollektiver Identitätszuweisungen (→ 3.1.3 Identitätskompetenz – Urteilen, Gefährdung oder Bedrohung der Identität).

Der Wunsch nach Macht- und Stuserhalt ist nach Lessenich die treibende Kraft des Handelns. Die Konkurrenz untereinander um ökonomischen Status, um soziale und kulturelle Teilhabe führe dabei zu Schließungen. Konkurrenz bestehe

auf dem Arbeitsmarkt, um Qualifizierung, Anerkennung usw. (→ ökonomische Kompetenz, → technologische Kompetenz, → Gerechtigkeitskompetenz).

Die ökologische Kompetenz charakterisierte Negt als „den pfleglichen, fürsorglichen Umgang mit der Natur, mit anderen Menschen und mit den Dingen“ (Negt 2010, 229), womit Negt Aspekte von Lessenichs „externaler Achse“ tangierte. Negt hob hervor, dass sich ökologische Kompetenz nicht auf die Umweltproblematik beschränke, sondern weitergedacht werden müsse. Er forderte die Berücksichtigung des Umstands, dass die „Überwältigung des einen durch den anderen, die Herrschaft des Menschen über den Menschen, gekoppelt [ist] an die Herrschaft des Menschen über die Natur“ (Negt 2010, 229). Ebenso wie Lessenich kritisierte er, dass die globale Ausbeutung von Menschen und Natur v. a. zum Wohle westlicher Demokratien geschieht.

Wichtig ist es, sich all dieser besagten Widersprüche des Narrativs westlich kapitalistischer Demokratien bewusst zu werden. Allerdings sollte man nicht bei der Kritik stehen bleiben oder Demokratien insgesamt ablehnen. Letztlich geht es um das, was Lessenich als die Grenzen der Demokratie bezeichnete, nämlich um die Teilhabe als Verteilungsproblem. Aus den verschiedensten Gründen fühlen Menschen sich ausgeschlossen, haben den Eindruck, keinen politischen Einfluss ausüben zu können, nicht gehört zu werden, ihre Interessen nicht vertreten zu können. Das Resultat sind Politikverdrossenheit, Politikabstinenz, Demokratiefeindlichkeit bis hin zum Extremismus.

Viele Wissenschaftler:innen, Politische Bildner:innen, aber auch Politiker:innen haben sich Gedanken gemacht, auf welche Weise die verschiedenen Formen der Politikverdrossenheit überwunden werden könnten, welche Wege und direkte Beteiligungsformen es geben könnte, durch die die Menschen – das Volk – wieder Vertrauen in ihre eigene politische Macht bekommen und sich stärker politisch beteiligen wollen. Verschiedenste Ideen und Modelle wurden im Laufe der Jahre hierzu entwickelt.

#### Reflexion

- Welche Teilhabe- bzw. Partizipationsmöglichkeiten bietet das demokratische System der Bundesrepublik/Ihres Staates laut Verfassung?
- Sind Exklusionsmechanismen im Sinne Stephan Lessenichs zu beobachten?
- Wer wird aus welchen Gründen und auf welche Weise von den demokratischen Partizipationsrechten ausgeschlossen?
- Können die Exklusionsmechanismen auf Interessen oder Machtkonstellationen bestimmter Gruppen zurückgeführt werden?
- Welche Bedeutung messen Sie der Demokratie Ihres Landes zu? Welche positiven, welche negativen Entwicklungen sehen Sie?

### **Demokratietheorien**

Radikale Demokratietheorien stellen die Selbstregulierung des Politischen durch die Bevölkerung in den Vordergrund (Comtesse u. a. 2020). In dieser Denktradition stehen auch die deliberative Demokratie, die konsultative Demokratie (Nanz und Leggewie 2016) oder die solidarische Demokratie (Lessenich 2019).

#### **Radikale Demokratietheorien**

Radikale Demokratietheorien setzen sich besonders mit dem emanzipatorischen und egalitären Kern von Demokratie auseinander. Sie beschäftigen sich im Wesentlichen mit Fragen der Intensivierung der Selbstregulierung des Politischen durch die Bevölkerung und damit im weiteren Sinn mit der Partizipation und der Demokratisierung aller Lebensformen und -welten (z. B. Arbeits- und Berufswelt, Bildungswesen). Es soll Verständnis dafür entwickelt werden, dass Demokratien menschengemacht sind. Ihre Ausprägungen beruhen auf hegemonialen Machtansprüchen oder auf egalitären Aushandlungsprozessen, wodurch sie prinzipiell veränderbar sind und „so das emanzipatorische Versprechen der Demokratie immer wieder in Erinnerung rufen“ (Lessenich 2019, 15). Mehr Beteiligung und Selbstregulierung in Demokratien soll durch Reflexion und kritische Auseinandersetzung gefördert werden.

#### **Deliberative Demokratie**

In einer deliberativen Demokratie gestalten die Menschen viele Bereiche ihrer Gesellschaft selbst, indem sie ihre individuellen und kollektiven Interessen und Belange auf vielfältigen Wegen umsetzen. Deliberative Ansätze sind nicht unumstritten. Historisch gesehen wurden repräsentative Demokratien auch geschaffen, um das Volk zu befrieden und durch regulierte Beteiligungsformen im Zaum zu halten. Bezogen auf Konzepte der Repräsentation des Volkes, wie sie in der amerikanischen Declaration of Independence oder auch der französischen Verfassung Ende des 18. Jahrhunderts festgelegt wurden, konstatiert der Politikwissenschaftler Philip Manow:

*„Volkssouveränität diente zunächst als abstrakte Referenzgröße in einem politischen Legitimationskurs, ohne dass schon eine genauere Vorstellung darüber bestanden hätten, wie sie konkret auszugestalten sei. Das gemeine Volk, der Plebs oder der Pöbel verschwand als politische Größe hinter diesem abstrakten Legitimationskonzept, und bis in die Neuzeit wurde ihm [dem Volk, C.Z.] immer nur das Vermögen zur Bedrohung, nicht aber das zur Begründung politischer Herrschaft zugeschrieben.“* (Manow 2021, 32)

### Konsultative Demokratie

Patrizia Nanz und Claus Leggewie entwickelten im Sinne eines deliberativen Ansatzes für mehr Beteiligung in der Demokratie das Modell der „Konsultative“ (Nanz und Leggewie 2016). Dieser Ansatz akzeptiert Grundlagen der Demokratie wie die Gewaltenteilung, Gesetzgebungsverfahren und die Autonomie des Parlaments.

Um mehr Beteiligung zu erreichen, sollen für etwa zehn Jahre „Zukunftsräte“ etabliert und dauerhaft institutionalisiert werden. In ihrer Zusammensetzung bilden sie repräsentativ die Bevölkerung einer Stadt/einer Kommune ab. Idee ist, eine nachhaltige, dialogorientierte Form politischer Beteiligung aufzubauen, in der Probleme und ihre möglichen Lösungen zukunftsorientiert diskutiert werden. Nanz und Leggewie verwiesen hier auf die 17 „Sustainable Development Goals“ der Vereinten Nationen, die auf den verschiedensten politischen Ebenen umgesetzt werden sollen und bei denen sich eine langfristige Beteiligung der Bevölkerung anbietet (Nanz und Leggewie 2016, 60) (→ 3.6.1 Herkunft und Bedeutung: Ökologie, Nachhaltigkeit und ökologische Kompetenz, Aktueller Nachhaltigkeitsdiskurs: Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung).

### Solidarische Demokratie

Die solidarische Demokratie, wie Stefan Lessenich sie entwarf, ist „*kooperativ, performativ und transformativ*“ (Lessenich 2019, 98; kursiv im Original) und zielt auf „die grundlegende, radikale *Veränderung* des gesellschaftlichen Systems ungleicher Möglichkeiten der Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen“ (Lessenich 2019, 99; Hervorhebung im Original).

Lessenich verband seine Idee der solidarischen Demokratie mit einer Kritik an den vorherrschenden demokratisch-kapitalistischen Modellen, deren Kennzeichen es sei, das „Recht auf Eigentum und körperliche Unversehrtheit“ (Lessenich 2019, 102) zu wahren und dieses „im Zweifel auch auf Kosten der Enteignung von Natur und der Verletzung ihrer Stoffkreisläufe durchzusetzen“ (Lessenich 2019, 102). Mit der Idee der solidarischen Demokratie zielte Lessenich darauf, dass Menschen ihre Haltungen und Einstellungen verändern, um sich von den bisherigen scheinbar unveränderlichen Grundlagen des kapitalistischen Denkens zu emanzipieren und eine neue Form der Demokratie aufzubauen. Es gelte ein Verständnis von Solidarität zu überwinden, das zwar auf gegenseitige Hilfe und Unterstützung baut, aber gleichzeitig den Status quo einer Gesellschaft nicht verändert.

Solidarität im Sinne Lessenichs entsteht durch zwischenmenschliche Beziehungen, in denen Erfahrungen geteilt werden, deren Differenz und Diversität anerkannt wird, in denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Zielen und

Auffassungen thematisiert und ausgehandelt werden. Handlungsgrundlage soll ein gemeinsam entwickelter und getragener Entwurf einer Demokratie sein, in der sich Berechtigungen verschieben, Privilegien aufgegeben werden und allen Mitgliedern eine Stimme gegeben wird. „Eine solche Solidarität wüsste die Grenzen der Demokratie neu zu ziehen, indem sie soziale Berechtigungsräume öffnet, ökologische Berechtigungsräume zugleich schließt“ (Lessenich 2019, 108 f.).

#### Reflexion

- Wie schätzen Sie die Reichweite und die Umsetzungsmöglichkeit der verschiedenen Modelle demokratischer Beteiligung ein?
- Gibt es in Ihrem Land Möglichkeiten der direkten demokratischen Beteiligung?
- Wenn ja, welche sind dies?
- Haben Sie selbst solche Möglichkeiten bereits wahrgenommen?
- Welche Vor- und Nachteile kann eine direkte demokratische Beteiligung durch das Volk haben?

### Gefährdungen der Demokratie

Nach den Erhebungen von FreedomHouse halten sich die Staaten, in denen die demokratischen Verhältnisse als stabil eingeschätzt werden bzw. bei denen sich die politischen Verhältnisse verbessert haben, in etwa die Waage mit solchen, deren demokratische Strukturen bedroht sind. In ihrem Bericht aus dem Jahr 2023 konstatiert die Organisation, bezogen auf die letzten 50 Jahre, „dass die Welt heute wesentlich freier als noch vor 50 Jahren [ist]. Im Jahr 1973 wurden 44 von 148 Ländern als frei eingestuft. 2023 hatten sich 84 von 195 Ländern diesen Status erreicht. Viele starke Demokratien, die in Zeiten des Fortschritts entstanden sind, haben seitdem ernsthaftem politischen, sozialen und wirtschaftlichen Druck standgehalten.“<sup>14</sup> Offen und in Freiheit organisierte Demokratien sind ihrer Struktur nach angreifbarer als autokratische Gesellschaften, da erstere eine pluralistische Meinungsbildung erlauben.

Während politische und soziale Veränderungen und Strömungen in unterschiedlicher Weise die Entwicklung von Regierungen, Parteiensystemen und letztlich auch die Struktur und Organisation von Staaten beeinflussen, gibt es globale Entwicklungen, die auf unterschiedliche Art und Weise nationale Politiken und die gesellschaftlichen Verhältnisse lenken (Boese 2021).

14 Im englischen Original: „Still, the world is significantly freer today than it was 50 years ago. In 1973, 44 of 148 countries were rated Free. Today, 84 of 195 countries have earned that status. Many strong democracies that emerged during periods of progress have since withstood serious political, social, and economic pressures“ (FreedomHouse 2023, 2).

Es ist im Rahmen dieses Kapitels nicht möglich, alle Trends und Entwicklungen, die die Stabilität von Demokratien weltweit bedrohen, in ihren Besonderheiten ausführlich dazustellen. Themen, die zur Zeit der Fertigstellung des Kapitels von Bedeutung waren, werden im Folgenden als Trends stichwortartig dargestellt, da sie in unterschiedlicher Weise Einfluss auf nationale Entwicklungen nehmen.

### **Internationale Entwicklungen: Globalisierung**

Globale ökonomische Entwicklungen, die unter dem Stichwort „Globalisierung“ diskutiert werden, beziehen sich zunächst primär auf die Internationalisierung und Verflechtung der Weltwirtschaft und auf die Liberalisierung der Finanzmärkte. Sie beeinflussten in den letzten 30 Jahren politische und soziale Entwicklungen ebenso wie ökonomische (→ 3.5.2 Ökonomische Kompetenz – Sehen, 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische Wirtschaftskonzepte) Ökonomische Kompetenz) und ökologische (→ 3.6.2 Ökologische Kompetenz – Sehen, 3.6.4 Ökologische Kompetenz als gesellschaftspolitisches Thema: Perspektiven verschiedener Akteure). Globalisierung betrifft viele gesellschaftliche Bereiche und hat in den letzten Jahrzehnten vielfältige Entwicklungen in Gang gesetzt.

#### **Merkmale von Globalisierungsprozessen**

**Wirtschaft:** Seit den 1980er Jahren setzte sich ein neoliberaler, marktradikaler Standpunkt durch, der auf dem Prinzip selbstregulierender Marktkräfte und einer verstärkten Privatisierung beruht.

**Staat:** In der Folge führte dies in vielen Ländern zu einem Rückzug des Staates aus der wirtschaftlichen Verantwortung mit Konsequenzen wie Privatisierungen von Betrieben und der Ökonomisierung von gesellschaftlichen Bereichen, die ursprünglich im Rahmen des Sozialstaats aus öffentlichen Geldern finanziert worden waren.

**Demokratie:** Ein Verlust an *demokratischer Meinungsbildung* und Entscheidungsfindung ist ebenfalls zu beobachten, da inter- und supranationale Organisationen wie die OECD, die Weltbank und die World Trade Organisation an Einfluss gewannen und ihre eigene Politik zunehmend politische Entscheidungen auf nationalstaatlicher Ebene beeinflussten. Die politischen Entscheidungen der Europäischen Union beeinflussen darüber hinaus die nationale Politik der Mitgliedstaaten.

Die Globalisierung löste in vielen Staaten, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, die beschriebenen Trends aus. Durch die internationale Verflechtung der Wirtschaft wurden zudem Entwicklungen gefördert, die sich ohnehin bereits andeuteten. Es erfolgten (nicht nur in Deutschland) ein Wandel der Sozialstruktur und der Abbau des Sozialstaats. Dies manifestierte sich in vielen Staaten in der Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse und damit in einer ökonomischen und sozialen Unsicherheit für größere Bevölkerungsgruppen (Stiglitz 2017).

Globalisierung wirkt auch ursächlich oder befördernd in Bezug auf Entwicklungen wie internationale Migrationsbewegungen (→ 3.1.3 Identitätskompetenz – Urteilen, Ausblick: Die Idee der postmigrantischen Gesellschaft), den Klimawandel (→ 3.6.1 Herkunft und Bedeutung: Ökologie, Nachhaltigkeit, und ökologische Kompetenz, Nachhaltigkeit; 3.6.2 Ökologische Kompetenz – Sehen, Der Klimawandel und seine Folgen) und rechtspopulistische Bewegungen in vielen Staaten. Besonders die internationale wirtschaftliche Verflechtung und die scheinbar unbeeinflussbare Macht internationaler Konzerne bedrohen nationale Wirtschaftskreisläufe.

Automatisierung und Digitalisierung veränderten die Arbeitswelt. Arbeitsplätze, die nur geringe Qualifikationen verlangen, werden wegrationalisiert, ohne dass Ersatz geschaffen wird (→ 3.4.2 Technologische Kompetenz – Sehen, Rationalisierung der Produktion). Die Verlagerung der Produktion ganzer Industriezweige in Billiglohnländer (→ 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische Wirtschaftskonzepte, Auswirkungen des Neoliberalismus) vernichtete in den westlichen Industrieländern viele Arbeitsplätze.

Als Folge der weltweiten Covid-19-Pandemie war ab 2022 allerdings ein Umdenken zu beobachten und es deutete sich an, dass die Produktion von Gütern wieder nach Europa zurückverlagert werden soll (Book u. a. 2021; → 3.5 Ökonomische Kompetenz).

Zugleich erzeugten diese Entwicklungen Unsicherheit: Regierungen reagierten auf die Herausforderungen, indem sie in der Wirtschaftspolitik neoliberale Wirtschaftsprinzipien mit den entsprechenden Konsequenzen verfolgten oder protektionistische Strategien favorisierten, um den nationalen Markt vor internationalen Einflüssen zu schützen.

#### Reflexion

- Welche wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklungen sind aktuell auf die Globalisierung zurückzuführen?
- Für welche Entwicklungen sind Regierungen verantwortlich?
- Warum erzeugen diese Entwicklungen widersprüchliche Wirkungen in Bezug auf den Zustand der Demokratie?

#### **Migrationsbewegungen**

Die globalen Migrationsbewegungen sind auf sozio-ökonomische, politische und ökologische Ursachen zurückzuführen. Bewaffnete Auseinandersetzungen in vielen Teilen der Welt, Konsequenzen des Klimawandels (→ 3.6.2 Ökologische Kompetenz – Sehen, Der Klimawandel und seine Folgen), politische Verfolgung oder Diskriminierung führten und führen zu weltweiten Wanderungsbewegungen

gen. Menschen sind auf der Flucht, weil sie ihr Leben durch Kriege, Bürgerkriege, Hungersnöte, politische oder religiöse Verfolgung bedroht sehen.

Ende 2021 befanden sich nach Zählung des UN-Flüchtlingswerks (UNHCR) weltweit ca. 89,3 Millionen Menschen auf der Flucht (UNHCR 2021). 53 Millionen Menschen sind Binnenvertriebene, die innerhalb ihrer eigenen Staaten flüchten, häufig suchen die Menschen Zuflucht in Flüchtlingslagern angrenzender Staaten, zumeist bleiben sie auf ihrem eigenen Kontinent.

#### Literaturhinweis

- ❑ Aktuelle Zahlen zur Migration finden sich auf den Seiten der Vereinten Nationen. Das UN-Flüchtlingshilfswerk (UNHCR) veröffentlicht regelmäßig Statistiken unter: <https://www.unhcr.org/de/was-wir-tun/zahlen-im-ueberblick> (Abruf: 18. Januar 2025)

Migrationsbewegungen sind nicht neu, sie haben sich aber in den letzten 10 Jahren intensiviert, v. a. weil kriegerische Auseinandersetzungen und die Folgen des Klimawandels immer bedrohlichere Ausmaße angenommen haben. Die verstärkte Flucht nach Europa, die seit 2015 zu beobachten ist, wird ebenfalls mit diesen Entwicklungen in Verbindung gebracht.

In Europa hatte dies, nach der anfänglichen Bereitschaft einiger Staaten, verstärkt Migrant:innen aufzunehmen, Abschottungstendenzen zur Folge. Obwohl nach der EU-Charta politischen Flüchtlingen Asyl zusteht, entfalteten sich sehr kontroverse Diskussionen über die Frage, wie viele Flüchtlinge in Europa aufgenommen werden könnten. Grundsätzlich war zu beobachten, dass vorhandene Ängste der Bevölkerung von einigen Parteien oder auch extremistischen Gruppen bewusst aufgegriffen wurden. Argumente wie die der „Überfremdung“ einer Gesellschaft, der sozialen und politischen Benachteiligung der nationalen Bevölkerung, der wachsenden sozialen Ungerechtigkeit wurden in die politische Debatte eingebracht mit dem Ziel, Ressentiments zu schüren und nationalistische Parolen wieder salonfähig zu machen (→ 3.1.3 Identitätskompetenz – Urteilen, Gefährdung oder Bedrohung der Identität).

#### Literaturhinweis

Die Veröffentlichungen zum Thema Migration sind mittlerweile unüberschaubar. Einen ersten, jeweils aktuellen Überblick geben Dossiers der Bundeszentrale für politische Bildung, die regelmäßig überarbeitet werden. Dort finden sich Hinweise auf aktuelle Entwicklungen und Diskussionen:

- ❑ Dossier zur EU-Migration: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/517146/eu-migrations-und-asylpolitik/>
- ❑ Grundlegendossier: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/> (Abruf: 18. Januar 2025)

### **Terrorismus**

Zweifellos haben terroristische Bewegungen auf der ganzen Welt ihren jeweiligen Forderungen auf eine menschenverachtende Art und Weise Nachdruck verliehen. Terror als Mittel, bestimmte politische oder religiöse Forderungen durchzusetzen, wird nicht erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts als Handlungsstrategie genutzt. Aber seit dieser Zeit haben terroristische Anschläge überall auf der Welt zugenommen. Als besonders wirkungsvoll, um die jeweiligen Botschaften zu verbreiten, hat sich seit der Jahrtausendwende das Internet erwiesen. Botschaften lassen sich so schneller und auch gezielter verbreiten. So werden v. a. auch Angst und Unsicherheit geschürt und verbreitet.

Neben dem unmittelbaren Leid, das Betroffene und ihre Familien erfahren, haben solche Anschläge häufig direkte und indirekte Folgen für demokratische, ihrem Selbstverständnis nach offene Gesellschaften. In den letzten Jahren sind unterschiedliche Tendenzen zu beobachten: Diskutiert wurden Fragen der öffentlichen Sicherheit versus Überwachung; die Destabilisierung von Gesellschaften mit nachfolgenden Restriktionen; der Herrschaftszuwachs des Staates begründet mit dem Schutz der Bevölkerung; die Delegitimierung der Gewaltenteilung usw.

#### **Literaturhinweis**

- ❑ Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema „Terrorismus“ eignet sich u. a. das Themenheft Terrorismus der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* 66, 24–25, 16. Juni 2016. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/228899/terrorismus>
- ❑ Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten des Terrorismus im Anschluss an die Ereignisse am 11. September 2011 bietet das Themenheft 9/11 der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* 71, 28–29, 12. Juni 2021. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/336166/9-11>

(Abruf für beide url: 18. Januar 2025)

### **Populistische und nationalistische Bewegungen**

Die dargestellten Entwicklungen, bezogen auf die Globalisierung und ihre ökonomischen Folgen: Migration und Terrorismus, haben in vielen europäischen Staaten unter der Bevölkerung Unsicherheit und Angst ausgelöst. So betreffen Veränderungen der Arbeitsmarktstrukturen unmittelbar die Arbeitsplätze, in vielen Staaten wurden die sozialen Sicherungssysteme umgebaut. Frühere Solidarsysteme wurden teilweise privatisiert, Verantwortung für die Vorsorge individualisiert oder Rechte eingeschränkt. Die vermehrte Einwanderung übt Druck auf die sozialen Sicherungssysteme aus und führt zu verstärkter Konkurrenz bedürftiger Bevölkerungsgruppen untereinander.

Die Unsicherheit und Orientierungslosigkeit sowie die teilweise berechtigte Angst vor dem sozialen Abstieg oder auch die entmutigende Erkenntnis, keine Chancen auf sozialen Aufstieg (mehr) zu haben, radikalisierten das politische Denken (Decker u. a. 2016, 2024; Zick und Küpper 2021). Parteien bzw. politische Bewegungen wie die französische Front Nationale (FN), die Freiheitliche Partei Österreich (FPÖ), die niederländische Partij voor de Vrijheid (PVV), die polnische Partei Prawo i Sprawiedliwość (PiS), die Fidesz Magyar Polgári Szövetség des ungarischen Staatspräsidenten Victor Orbán, die United Kingdom Independence Party (UKIP) in Großbritannien oder die AfD (Alternative für Deutschland) oder Bewegungen wie Pediga in Deutschland machen sich diese Stimmung zu Nutzen. Sie schüren bewusst die Ängste der Menschen und machen Propaganda gegen „das Establishment“, die „Herrschenden“ oder „die Altparteien“. Sie vertreten antidemokratische Positionen, stigmatisieren Einwander:innen und nutzen eine radikalisierende Sprache (Manow 2021, 38).

Eine These zum Zustand der Demokratie lautet daher: „Was die gegenwärtige Gefährdung der Demokratie [...] auszeichnet, ist, dass sie nicht von außen, sondern von innen heraus erfolgt“ (Manow 2021, 33). Nach Einschätzung des Politikwissenschaftlers Philip Manow werden infolge dieser Beobachtung Stimmen lauter werden, die die Beteiligungsmöglichkeiten des Volkes einschränken möchten, es also in seinen demokratischen Rechten beschneiden wollen. Für Manow ergibt sich daraus ein Paradox, in dem Ursache und Wirkung in ihrer Entwicklung umgekehrt werden:

*„Als Heilmittel gegen die populistische Herausforderung wird das als Lösung empfohlen, was den populistischen Protest doch ursprünglich vor allem provozierte: mehr Technokratie, mehr Autonomie von Entscheidungseliten und eine weitere Abkoppelung von der Willensbildung demokratischer Mehrheiten.“* (Manow 2021, 34)

Diese ganze Diskussion steht seiner Ansicht nach im Widerspruch zu der Tatsache, dass sich für die Gegenwart feststellen lässt, dass „[d]ie institutionelle Verwirklichung der Demokratie [...] heute, in längerer Zeitperspektive betrachtet, umfassender gewährleistet [ist] als jemals zu vor“ (Manow 2021, 33).

#### **Gut zu wissen**

Um die politische Stimmung der Bevölkerung in Deutschland zu verstehen, führt die Friedrich-Ebert-Stiftung seit 2002 alle zwei Jahre eine sog. „Mitte-Studie“ durch. Dabei geht es darum, rechtsextremen und demokratiegefährdenden Einstellungen in der Mitte der Bevölkerung nachzuspüren und ihre Ursachen und Gründe zu verstehen. Die Erhebung der 2021 veröffent-

lichten Studie wurde 2020 in der Covid-19-Pandemie durchgeführt. Sie fiel in eine Krisenzeit, die das Denken und Handeln, aber auch die Emotionen, Gefühle und Orientierungen der Bevölkerung besonders herausforderte und beeinflusste.

Die „Mitte“ als größte soziale Bevölkerungsgruppe wird in den repräsentativen Erhebungen in der Annahme in den Blick genommen, dass ihre politischen Einstellungen besonderen gesellschaftlichen Einfluss ausüben können:

„Die Herabwürdigung von Menschen und Gruppen aus der Mitte heraus ist eine dauerhafte Gefährdung der Demokratie. Vorurteile und Rassismus sind Ausdruck einer Menschenfeindlichkeit, die dem Grundkonsens der Demokratie widerspricht und zugleich die Diskriminierung, Verfolgung oder Schädigung von anderen, ja sogar deren Vernichtung rechtfertigt. Wird sie in der Mitte geteilt, dann destabilisiert sich die Demokratie, auch wenn viele Menschen erklären, wie wichtig und gut sie sei.“ (Zick 2021, 18 f.)

Dies zeigte sich auch in den Ergebnissen der Befragung:

„Es sind Urteile, die Menschen mit anderen teilen und austauschen und die sie miteinander verbinden. Sie sind Ausdruck der Verarbeitung gesellschaftlicher Realitäten und Veränderungen und filtern diese Realität. Demokratiegefährdende Einstellungen werden besonders dann aktiviert und führen zu einer Radikalisierung, wenn Menschen meinen, sie hätten die Kontrolle verloren, ihre Bezugsgruppen wären bedroht, sie verlören etwas oder hätten einen Anspruch auf mehr Einfluss und Macht. Gesellschaftliche Krisen und Konflikte spielen dabei eine große Rolle. Sie erhöhen den Wunsch nach geteilter Sicherheit und Kontrolle, nach Zugehörigkeit, nach Erklärungen für Veränderungen sowie nach Vertrauen, wenn Misstrauen herrscht.“ (Zick 2021, 19)

Quelle: Zick, Andreas (2021). Die gefährdete wie geforderte Mitte in Zeiten einer Pandemie. In: Ders. und Beate Küpper (Hg.) (2021). Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn, 17–31.

Die Studie zeigt, dass das Vertrauen der Bevölkerung in die Demokratie und ihre Institutionen 2020/21 zugenommen hat. Offene gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und offener Rassismus sind zwar rückläufig ebenso wie offen rechtsextreme Einstellungen. Es bestätigt sich aber der Trend, dass Menschen mit geringer Schulbildung, geringem Einkommen und/oder in prekären Lebenslagen eher zu rechtsextremen, rassistischen, chauvinistischen oder menschenfeindlichen Einstellungen neigen als andere Bevölkerungsgruppen.

Im zusammenfassenden Pressedossier zur Vorstellung der Studie heißt es abschließend:

„Insgesamt zeichnet die Studie einerseits eine mehrheitlich demokratisch orientierte Gesellschaft, andererseits eine immer unkonkretere Ablehnung gegenüber rechtsextremen Einstellungen, die sich in Uneindeutigkeiten, Ambivalenzen und subtilen Zustimmungen zeigt. Es braucht mehr politische Demokratiebildung, Arbeit gegen Vorurteile und weniger Verharmlosung von Demokratiefeindlichkeit und rechten Meinungen. Die Mitte ist in ihrer großen Mehrheit nicht rechtsextrem eingestellt, dennoch müssen Graubereiche und Ambivalenzen ernst genommen werden, die eine Offenheit dafür erkennen lassen.“ (Friedrich Ebert Stiftung u. a. 2021, 20)

Quelle: Friedrich-Ebert-Stiftung u. a. (2021): Ergebniszusammenfassung. Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn.

Die Aufzeichnung einer Veranstaltung zur Vorstellung der Studie im Juni 2021 und weitere Informationen finden sich unter: <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie-2021> (Abruf: 18. Januar 2025).

Die grundsätzlich positive Einstellung der Deutschen zur Demokratie zeigt sich auch im *Datenreport. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Dabei handelt es sich um eine repräsentative Erhebung, die regelmäßig von der Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlicht wird.

Dem Datenreport zufolge bejahen 91 Prozent der erwachsenen Bevölkerung in den westdeutschen Bundesländern und 79 Prozent der erwachsenen Bevölkerung in ostdeutschen Bundesländern 2019 die Aussage „Die Demokratie ist die beste Staatsform“ (Stroppe u. Mauck 2021, 387). Gefragt wurde also nach der Verfassungsnorm.

Trotz dieser positiven Veränderungen differieren die Zufriedenheitsraten zum Funktionieren der Demokratie je nach politischer Einstellung erheblich. Personen, die sich politisch rechts positionieren, schätzen die Demokratie seltener positiv ein: 2018 waren 56 Prozent der westdeutschen und 35 Prozent der ostdeutschen Bevölkerung dieser Gruppe mit dem Funktionieren der Demokratie zufrieden, 2019 waren es 63 Prozent bzw. 37 Prozent (ebd.).

Auffällig an den Umfrageergebnissen ist die große Diskrepanz zwischen der Akzeptanz der Demokratie als Staatsform und der Zufriedenheit mit dem tatsächlichen Funktionieren der Demokratie. Einerseits ist die hohe Akzeptanzrate eine gute Grundlage für die weitere Festigung und Stabilisierung der Demokratie – andere Staatsformen sind damit eigentlich ausgeschlossen. Andererseits zeigen die sehr variantenreichen Zufriedenheitsraten, dass in bestimmten Bevölkerungsgruppen Unzufriedenheit herrscht, begründet mit einem Gefühl des Abgehängtseins und der Unsicherheit. Dies ist gepaart mit der Angst vor dem sozialen Abstieg, weshalb sich Betroffene für rechte bis rechtsextreme Positionen öffnen, wie die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung bestätigte.

#### Literaturhinweis

- ❑ Statistisches Bundesamt (DeStatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hg.). *Sozialbericht 2024. Ein Datenreport für Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Sozialbericht\\_2024\\_bf.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Sozialbericht_2024_bf.pdf) (Abruf: 22. August 2025)

Menschen, die die vielfältigen, teilweise auch widersprüchlichen Folgen, die eine gelebte, pluralistische Demokratie ausmachen, nicht verstehen, sind für derartige politische Richtungen sehr empfänglich. Dies zeigt sich in der Wahl rechtsgerichteter Parteien überall in Europa. Kamen diese dann auch an die Regierungsmacht, setzten sie ihre protektionistische und teilweise nationalistisch geprägte Politik durch, mit weitreichenden Folgen für die Demokratie in ihren Ländern.

**Literaturhinweis**

- Wer sich mit den Themen „Repräsentation in der Krise, Populismus, Partizipation“ vertieft auseinandersetzen möchten, findet hierzu im Themenheft „Repräsentation in der Krise“ der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* 66, 40–42, 4. Oktober 2016 weitere Anregungen. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/234711/repraesentation-in-der-krise> (Abruf: 18. Januar 2025)
- Mit dem aktuellen Zustand der Demokratie setzt sich das folgende Heft auseinander: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71. Jg., Heft 26–27 vom 28. Juni 2021. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/335451/zustand-der-demokratie> (Abruf: 18. Januar 2025)

**Postdemokratie**

In eine ähnliche Richtung argumentiert seit 2004 der britische Politikwissenschaftler Colin Crouch, der den Begriff „Postdemokratie“ in die internationale Debatte einbrachte. Er beschreibt Entwicklungen demokratischer Gesellschaften, in denen demokratische Errungenschaften systematisch, teilweise gezielt, teilweise als Reaktion auf äußere Entwicklungen und Einflüsse zurückgenommen werden. Das Volk („demos“) verliert Macht, es behält zwar sein Wahlrecht, aber weitere Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten werden eingeschränkt.

Postdemokratische Entwicklungen führen zu erhöhter Einflussnahme politischer und ökonomischer Akteurinnen und Akteure, deren Handeln nicht politisch legitimiert ist. In einer Postdemokratie vertritt die Politik v. a. die Interessen der Lobbyist:innen. Der Staat kommt seiner Aufgabe, soziale Ungleichheiten durch finanzielle Umverteilungen, Entlastungen oder direkte Unterstützung auszugleichen, nur (mehr) unvollkommen nach. Die Konsequenz ist in vielen Fällen eine Vertiefung der sozialen Spaltung mit entsprechenden Folgen für die Demokratie.

**Literaturhinweis**

- Colin Crouch (2008). *Postdemokratie*. Schriftenreihe Band 745. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

**Reflexion**

- Welche der dargestellten Beispiele gefährden die Demokratie in Ihrem Land?
- Welche Auswirkungen lassen sich feststellen?
- Betreffen die Entwicklungen Ihr eigenes Leben oder das Ihres sozialen Umfelds?

### 3.2.4 Zukunftsfähigkeit von Demokratie und Menschenrechten

Ideen zu Demokratien und Menschenrechten wurden schon sehr früh formuliert und Menschen haben sich aus Überzeugung auf Auseinandersetzungen und teilweise bewaffnete Kämpfe eingelassen, um diese Ideen durchzusetzen. In der Regel stand dahinter die Überzeugung, dass eine Demokratie allen Menschen größere Chancen für die freie Entfaltung ihrer Person bietet und dass staatliches Handeln, orientiert an den Menschenrechten, sozialen Ausgleich schafft und die Menschen sowohl schützt als auch unterstützt.

Im Prinzip hat sich daran auch nicht viel geändert. Die grundsätzlichen Vorteile einer demokratischen Gesellschaft bleiben bestehen, auch wenn sie immer wieder bedroht sind oder heute von einer Krise der Demokratie gesprochen wird.

Im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Kompetenzen, deren Ziel es nach Negt u. a. ist, Menschen zum politischen Handeln anzuregen, stellt sich eher die Frage, was der/die Einzelne und was eine Gesellschaft tun kann, die Demokratie zu verteidigen und weiterzuentwickeln. Sie existiert nicht als abgeschlossener, gleichbleibender und unveränderlicher Zustand. Vielmehr muss sie auf wechselnde Bedingungen reagieren oder sie antizipieren, indem sie ihr Funktionieren auf die Zukunft ausrichtet. Unveräußerliche Merkmale, die eine Demokratie erst zur Demokratie machen, gilt es zu verteidigen. Das heißt, es ist im Sinne der von Negt vorgestellten Utopiefähigkeit unabdingbar, den jeweiligen Zustand einer Demokratie kritisch zu hinterfragen und ihre aktuellen Schwachpunkte zu benennen.

Das ist aber nur ein erster Schritt. Notwendigerweise müsste sich daran eine Diskussion über Verbesserungen und Veränderungen anschließen, zugespitzt auf die Frage, in welcher Gesellschaft man in Zukunft leben möchte und welche Schritte notwendig wären, um entsprechende Ideen zu verwirklichen. Weiter wäre zu fragen, welche erfolgreichen Beispiele demokratischer Entwicklungen zu finden sind, wo und warum erstrittene Erfolge rückgängig gemacht wurden und/oder warum sie nicht mit dem notwendigen Nachdruck weiterverfolgt wurden. Eine solche Analyse ist wichtig, um Veränderungen anzustoßen.

In jedem Fall sind historische und zeitgeschichtliche Kenntnisse notwendig, um Entwicklungen und Begründungen zu verstehen. Dies berührt den Kern der historischen Kompetenz:

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

*„Sich begrifflich mit dem Vergangenen 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 Gegenwartbewältigung. 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, 43 f.)*

### 3.3 Gerechtigkeitskompetenz

Was ist „gerecht“? Wie wird in einer Gesellschaft „Gerechtigkeit“ hergestellt? Was macht eine „gerechte“ Gesellschaft aus?

Das sind schwierige Fragen, für deren Beantwortung es wesentlich ist, wer sie stellt und aus welcher Perspektive sie gestellt werden. Geht es um ein Aushandeln der Kriterien für eine gerechte Gesellschaft im Sinne eines politisch-philosophischen Diskurses oder um das Streben nach Gerechtigkeit als eine gesellschaftliche Praxis? Geht es um soziale Gerechtigkeit, globale Gerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Generationengerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Umweltgerechtigkeit, Klimagerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit oder Verfahrensgerechtigkeit?

In einer Demokratie geht es im Wesentlichen um Verteilungsgerechtigkeit. Über zuvor festgelegte Verfahren soll Gerechtigkeit zwischen verschiedenen Mitgliedergruppen hergestellt werden. Fraglich bleibt, wie ihre unterschiedlichen Interessen gerecht ausgeglichen werden können.

Gerechtigkeit im modernen Sinn bedeutet, dass sich die Mitglieder einer Gesellschaft eine Ordnung geben, die bestimmte Freiheitsrechte einschließt. Wie gerecht ein Zusammenleben gestaltet wird, ist damit abhängig von den Zielen, die sich eine Gesellschaft setzt. Sie fußen idealiter auf gemeinsamen ethischen Vorstellungen und auf der Fähigkeit und dem Willen aller, sich an sie zu halten und auch durchzusetzen. Die jeweilige Definition von Gerechtigkeit beruht also auf einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess. Normative Setzungen vor dem Hintergrund eigener/gesellschaftlicher/politischer Erfahrungen, Interessen und politischer Standpunkte fließen immer mit ein. Gesellschaftlich akzeptierte Konzeptionen von Gerechtigkeit sind damit abhängig vom Zeitgeist und von den herrschenden Macht- und Interessenkonstellationen.

Politisch-philosophische Gerechtigkeitskonzeptionen weisen immer einen normativen Charakter auf. Mit ihrer Hilfe und auf ihrer Grundlage können sich Gesellschaften darüber verständigen, was aus ihrer Sicht gerecht ist. Gesellschaftliche Strukturen, Organisationsformen und Regeln werden dann im

Idealfall so festgelegt, dass die jeweiligen Gerechtigkeitsvorstellungen durch- und umgesetzt werden können. Es geht also um die Frage, was Menschen denken und tun sollen, damit ihre Gesellschaft gerecht wird.

Bezogen auf die gesellschaftliche Praxis geht es darum zu überlegen, auf welche Weise Menschen zu einem Urteil über Recht und Unrecht kommen. Wie sie gesellschaftlich akzeptierte Gerechtigkeits*normen* und die von ihnen erlebte Gerechtigkeits*wirklichkeit* einschätzen und wie sie mit diesen Erkenntnissen individuell und auch gesellschaftlich umgehen. Bürger:innen sollten die Gerechtigkeitsprinzipien ihrer Gesellschaft benennen können und sich für ihre Umsetzung einsetzen. Dazu benötigen sie eine Kompetenz, die als *Gerechtigkeitskompetenz* bezeichnet wird.

Damit stellt sich die Frage, was Menschen tatsächlich denken und tun, wenn sie von Gerechtigkeit sprechen. Mithilfe empirischer Forschung werden Einstellungen und Handlungen zu individuellen Gerechtigkeitskonzeptionen bereits seit geraumer Zeit überprüft. Man versucht herauszufinden, was Menschen als gerecht (oder ungerecht) empfinden und auf welchen Voraussetzungen diese Einstellungen und Einschätzungen beruhen. Zudem wird der Zusammenhang zwischen subjektiven Einstellungen zur Gerechtigkeit und dem darauf bezogenen individuellen und kollektiven Handeln hinterfragt. Analysiert wird, ob bestimmte Gerechtigkeitskonzeptionen eher partikulare Gültigkeit besitzen, also eher Einzelinteressen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen spiegeln, oder universale Gültigkeit beanspruchen. Sie schließen dann Perspektiven und Dimensionen mit ein, die über den direkten, individuellen Erfahrungshorizont eines Menschen hinausgehen. Aspekte globaler Gerechtigkeit diskutieren die Auswirkungen individuellen Handelns im Zusammenhang mit globalen Entwicklungen.

Alle diese verschiedenen Aspekte von Gerechtigkeit werden im folgenden Kapitel vorgestellt und diskutiert. Zunächst wird der Begriff „Gerechtigkeit“ definiert mit dem Ziel, unterschiedliche Perspektiven und damit verbundene Zielsetzungen zu erläutern (Kapitel 3.3.1, Gerechtigkeit). Es folgt ein Abschnitt zur „Gerechtigkeitskompetenz“, deren Verständnis für die weiteren Ausführungen grundlegend ist (Kapitel 3.3.1, Gerechtigkeitskompetenz). Im nächsten Schritt (Kapitel 3.3.2) werden anhand von Beispielen Aspekte von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit diskutiert, um ein Nachdenken über das individuelle und das gesellschaftliche Verständnis von Gerechtigkeit anzuregen. In Kapitel 3.3.3 werden unterschiedliche normative Gerechtigkeitskonzeptionen vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen theoretische Konzepte zur distributiven Gerechtigkeit, verknüpft mit Fragen über gesellschaftliche Gleichheit und Ungleichheit. Sie berühren primär das Problem der sozialen Gerechtigkeit und der Verteilungsgerechtigkeit.

Dabei geht es um Arbeitsbedingungen, Verteilung von Lohn und Leistung sowie Unrechtserfahrungen in der Arbeitswelt. In Kapitel 3.3.4 wird das Konzept der Menschenrechte als ein universales Konzept diskutiert, das versucht, die Rechte und Pflichten von Menschen in freien Gesellschaften aus der Perspektive einer human begründeten Idee der Menschenwürde zu definieren. Die Menschenrechte gelten als ideelle Grundlage für das politische und gesellschaftliche Handeln in den freien, demokratischen Gesellschaften/Staaten der Welt mit dem Ziel der Schaffung von Gerechtigkeit. Sie sind in diesem Sinn allgemeingültig. Abschließend werden in Kapitel 3.3.5 ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie referiert, die zeigen, was Menschen *tatsächlich* über Gerechtigkeit denken. Ziel ist es, auf der Grundlage aktueller Aussagen und Auffassungen über Gerechtigkeit nach der Tragfähigkeit normativer Gerechtigkeitskonzeptionen zu fragen und ihre Einflussmöglichkeiten und Wirkungen zu diskutieren.

### 3.3.1 Herkunft und Bedeutung: Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz

#### Gerechtigkeit

Eine einheitliche, allgemein akzeptierte Definition des Begriffs „Gerechtigkeit“ existiert nicht. Gerechtigkeitsvorstellungen orientieren sich am jeweiligen Zeitgeist und entstehen im Rahmen konkreter politischer und gesellschaftlicher Konstellationen. Wie Gerechtigkeit gedacht wird, fußt damit auf den Werten und Normen, die eine Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt prägen. Gleichzeitig bilden Gesellschaftsstrukturen den Handlungsrahmen, innerhalb dessen Menschen bestimmte „Plätze“ zugewiesen werden, die über ihre Rechte, Pflichten und Einflussmöglichkeiten gerecht entscheiden sollen.

Die nachfolgenden Ausführungen setzen sich mit Definitionen von Gerechtigkeit auseinander, die für die Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz besonders relevant sind.

Ausgangspunkt moderner Gerechtigkeitskonzeptionen ist die Überlegung, dass Gerechtigkeit ein Tauschverhältnis bzw. eine Wechselwirkung beinhaltet. Daher bezieht sie sich ausschließlich auf Erwachsene, die im politisch-rechtlichen Sinn handlungsfähig sind.

Kinder werden ebenso wie nicht-menschliche Lebewesen (Tiere, Natur) von den meisten Gerechtigkeitskonzeptionen ausgeschlossen, aber zumeist unter den besonderen Schutz der Gemeinschaft gestellt. Erklärt wird dieser Ausschluss v. a. damit, dass Kinder (oder auch Tiere, die Natur) keine Verantwortung im Sinne der wechselseitigen Berücksichtigung von Gerechtigkeitsvorstellungen überneh-

men könnten. Sie seien damit nicht fähig oder sind auch nicht befugt, Gerechtigkeitsvorstellungen bewusst und gemäß freier Entscheidung einzuhalten.

#### **Gut zu wissen**

Die Idee, dass Kinder und Jugendliche keine Gerechtigkeitsentscheidungen treffen können bzw. dürfen, wird mittlerweile von den Betroffenen selbst vehement in Frage gestellt. Kinder und Jugendliche engagieren sich seit 2018 in der Bewegung „Fridays for Future“ und setzen sich für eine gerechte, globale Klimapolitik ein. Eines ihrer Hauptargumente ist, dass die menschengemachte Klimakrise mittlerweile ein existenzgefährdendes Ausmaß erreicht hat und v. a. die junge Generation bereits heute weltweit unter ihren Auswirkungen leidet und in Zukunft mit den bedrohlichen Veränderungen leben muss.

❑ <https://fridaysforfuture.org> oder <https://fridaysforfuture.de>

Gerechtigkeitskonzeptionen demokratischer, moderner, liberal-pluraler Gesellschaften basieren auf moralisch-rechtlichen Grundsätzen:

*„So bedarfes zur Gewährleistung der Stabilität einer freiheitlich-demokratischen Ordnung einerseits eines institutionell-rechtlichen Arrangements für Macht und Verfassung und andererseits komplementärer sozialmoralischer Dispositionen der Bürger.“*  
(Bierbrauer und Klinger 1999, 33)

Eine Gesellschaft legt allgemeine Gerechtigkeitsgrundsätze im Konsens fest, die als Handlungsrahmen dienen. Die Sinnhaftigkeit dieser Gerechtigkeitsgrundsätze sollte allen Mitgliedern der Gesellschaft einsichtig sein und zudem verlässlich gestaltet werden.

Gerechtigkeitskonzeptionen werden in Teilgerechtigkeiten unterteilt. Unterschieden werden unter anderen die

- *retributive* oder vergeltende Gerechtigkeit, die
- *distributive* oder Verteilungsgerechtigkeit und die
- *prozedurale* oder Verfahrensgerechtigkeit (Ritsert 2012, 11 f.).

Diese drei Teilgerechtigkeiten beziehen sich auf verschiedene gesellschaftliche Handlungsfelder und definieren für die jeweiligen Bereiche normative Gerechtigkeitsvorstellungen, an denen das gerechte Verhalten der Gesellschaftsmitglieder oder der Gesellschaft als Ganze gemessen wird.

#### **Retributive Gerechtigkeit**

Die retributive oder vergeltende Gerechtigkeit fragt nach gerechten Sanktionen für Menschen, die gegen gesellschaftliche Normen und Werte verstoßen haben. Es geht also im weiteren Sinn um Fragen von Recht und Gerechtigkeit (Ritsert

2012, 11). Rechte und auch Pflichten der Einzelnen, der Gesellschaft und der Regierung in einem Staat werden in Verfassungen und Gesetzen festgelegt, die in Demokratien möglichst im Konsens verabschiedet werden. In ihnen werden unterschiedliche Interessen geregelt und austariert. Bei Verstößen gegen die Regeln dienen sie der Rechtsprechung als Handlungsrahmen (→ 3.2.2 Historische Kompetenz – Sehen, Gesellschaft, Staat und Verfassung: Grundlagen demokratischer Entwicklungen). Das Konzept der retributiven Gerechtigkeit spielt bei der Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz eine Rolle, wenn beispielsweise Enteignungserfahrungen thematisiert werden, die vor dem Hintergrund verbrieft Rechte benannt werden können. Ausgehend von der Deklaration der Menschenrechte und den, beispielsweise in Deutschland im Grundgesetz verankerten Grundrechten, ist im Sinne der retributiven oder vergeltenden Gerechtigkeit nach deren Verwirklichung und nach partiellen Einschränkungen zu fragen.

### ***Distributive Gerechtigkeit***

Die distributive Gerechtigkeit bezieht sich auf die gerechte Verteilung von Gütern. Hier wird gefragt, wem welche Güter unter welchen Bedingungen zustehen und zugeteilt werden. Dabei geht es sowohl um materielle Güter wie Geld, Besitz, Ressourcen oder Arbeit als auch um ideelle Güter, also z. B. um Bildung, kulturelle, soziale und politische Beteiligung, Gesundheitsvorsorge bzw. -versorgung usw. Im Rahmen gesellschaftlicher Werte und Normen wird grundsätzlich gefragt, was unter welchen Umständen als eine gerechte Behandlung der Mitglieder einer Gesellschaft gelten soll (Ritsert 2012, 12 ff.).

### ***Prozedurale oder Verfahrensgerechtigkeit***

Die prozedurale oder Verfahrensgerechtigkeit entwickelt Vorgehensweisen, mithilfe derer vorhandene Güter gerecht verteilt werden sollen. Hier fließen Überlegungen ein, die unter dem Stichwort „soziale Gerechtigkeit“ diskutiert werden. Die Verfahrensgerechtigkeit spielt in demokratischen Gesellschaften eine besondere Rolle. Gefragt wird, auf welche Weise über staatlich gelenkte Verfahren (z. B. über das Prinzip des Sozialstaats oder der sozialen Marktwirtschaft) sozialer Ungleichheit zumindest entgegengewirkt werden kann ( 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische Wirtschaftskonzepte, Kapitalismusmodelle).

#### **Literaturhinweis**

- ❑ Eine sehr ausführliche und verständlich geschriebene Darstellung von Konzepten und Positionen zur sozialen Gerechtigkeit findet sich in dem Buch von Thomas Ebert (2015). *Soziale Gerechtigkeit. Ideen, Geschichte, Kontroversen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Konzeptionen distributiver Gerechtigkeit und prozeduraler Gerechtigkeit spielen in der Aneignung der Gerechtigkeitskompetenz eine große Rolle, da ihre Auswirkungen für die meisten Menschen am deutlichsten erfahrbar sind: in der Arbeitswelt, im Zugang zu sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Gütern und/oder Privilegien.

In Kapitel 3.3.3 werden daher unterschiedliche Konzeptionen distributiver Gerechtigkeit dargestellt, um zu zeigen, wie und unter welchen Bedingungen „Verteilungsgerechtigkeit“ diskutiert wird. Unter anderem werden Konzepte von Platon und Aristoteles, John Rawls (1921–2002), Michael Walzer (\*1935), Amartya Sen (\*1933) und Martha Nussbaum (\*1947) berücksichtigt. Die unterschiedlichen Perspektiven auf Gerechtigkeit zielen darauf, die Urteilsfähigkeit zu schärfen. Sie eröffnen Möglichkeiten, individuelle Gerechtigkeitskonstrukte kritisch zu überprüfen und ihre Ansprüche und Tragfähigkeit im Rahmen theoretischer Gerechtigkeitskonzeptionen einzuordnen.

Individuelle Einschätzungen und (Vor-)Urteile über subjektiv erfahrene Rechts- und Unrechtserfahrungen werden auf diese Weise in einen erweiterten Kontext gestellt. Die Kenntnis von moralischen und ethischen Grundsätzen, die sich auf gesellschaftliche Normen und Übereinkünfte zur Gerechtigkeit beziehen, ermöglichen Wahrnehmungen, Relativierungen und Überprüfungen eigener Einstellungen. Diese Vorgehensweise schließt die Bearbeitung von Widersprüchen mit ein. – Der Widersprüche im eigenen Denken, aber auch der Widersprüche zwischen gesellschaftlichen Normen und der erfahrenen/erlebten Realität und führt zu dialektischen Denkprozessen.

### **Gerechtigkeitskompetenz**

Wenn eine Gesellschaft bestimmte Gerechtigkeitsprinzipien als Handlungsrahmen akzeptiert, sollten ihre Bürger:innen auch fähig sein, diese zu benennen und ihre Umsetzung mit zu gestalten. Dazu benötigen sie eine Kompetenz, die als *Gerechtigkeitskompetenz* bezeichnet wird.

Gerechtigkeitskompetenz ist ein umfassender Begriff, der verschiedene Perspektiven einschließt: Ausgehend von gesellschaftlich geteilten Gerechtigkeitsvorstellungen und -prinzipien ist darunter zunächst die Entwicklung einer „Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit“ (Negt 2010, 226) zu verstehen.

Ziel ist es, mithilfe der Gerechtigkeitskompetenz die „Wahrnehmung zu schärfen für die *unsichtbaren Ungleichheiten* und für die *versteckten Ungerechtigkeiten*“ (Negt 2010, 227; kursiv im Original), die in einer Gesellschaft existieren können.

Enteignungserfahrungen können sich in schleichenden, weitgehend unmerkten Veränderungen äußern, wie sie nicht nur in der (bundes-)deutschen Gesellschaft, sondern in vielen Staaten Westeuropas bei genauem Hinsehen seit den 1980er Jahren zu beobachten sind: am Rückbau des Sozialstaats und den damit verbundenen Einschränkungen erworbener bzw. festgeschriebener Rechte und Leistungen; an der ungleichen Behandlung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihres sozialen Status, ihrer Religion, ihrer politischen Überzeugungen usw. Auch kam es zu einer Ökonomisierung des Bildungssystems und in der Folge zur Zunahme sozialer Ungleichheit; zu einer Einschränkung der Grundrechte wie des Demonstrations- und Versammlungsrechts; zu einer Beschränkung der freien Berufsausübung oder der Meinungsäußerung; zur Überwachung der digitalen Medien oder der Überwachung öffentlicher Räume usw.

Enteignungen finden nicht nur auf der Ebene von erworbenen Rechtsansprüchen statt, sondern auch durch die Aufrechterhaltung von Ungleichheiten etwa im Ausbildungs- und Qualifizierungssektor, im Gesundheitssektor, durch die Vernichtung von Arbeitsplätzen im Produktions- und Dienstleistungssektor, durch ungerechte Entlohnung und durch die Nichtinanspruchnahme von personalen Fähigkeiten, die zur Vorenthaltung von Lebenschancen führen können.

Enteignungserfahrungen können also im privaten, politischen, gesellschaftlichen, betrieblich-politisch-ökonomischen und internationalen Zusammenhang gemacht werden. Viele Menschen nehmen solche Veränderungen oder Verletzungen der Rechtsverhältnisse kaum wahr, da diese häufig nur allmählich, beinahe unsichtbar vonstattengehen. Andere bemerken sie zwar, interpretieren sie aber nicht im Sinne einer Enteignung erworbener, erkämpfter oder normativ festgeschriebener Rechte, die es zu verteidigen gilt.

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

Gerechtigkeitskompetenz soll Menschen nicht nur für Enteignungen sensibilisieren, ihr politisches Bewusstsein schärfen und sie dabei unterstützen, Handlungsstrategien gegen diese Enteignungen zu entwickeln, sondern auch ihr Rechtsverständnis verbessern.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen setzt sich eine Gesellschaft immer selbst, allerdings klaffen Ideal und Wirklichkeit häufig auseinander. Dies zu erkennen, ist ein weiteres Ziel der Gerechtigkeitskompetenz:

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

Gerechtigkeitskompetenz soll Menschen dabei unterstützen, demokratische Strategien zu entwickeln, um Enteignungen rückgängig zu machen. Dies beinhaltet einen Lernprozess über vorhandene politische Verfahren, die im Rahmen von Rechtssystemen existieren, um eigene Interessen durchzusetzen auch hinsichtlich der Durchsetzung von Gerechtigkeit und Menschenwürde für alle.

Da sich viele Enteignungen schleichend ereignen, stellen sie nicht immer offensichtliche Rechts- oder Normverletzungen dar und entziehen sich damit zunächst einer Analyse. „Sie liegen häufig *unterhalb* der Ebene einklagbarer und sichtbar verletzter Rechte“ (Negt 2010, 227; kursiv im Original).

Die Wahrnehmung von und die Sensibilisierung für Enteignungserfahrungen, die verschiedenste gesellschaftliche und persönliche Bereiche betreffen, stehen im Mittelpunkt der Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz.

In der Auseinandersetzung mit Fragen zu Gerechtigkeit eröffnet die *Gerechtigkeitskompetenz* Menschen Zugänge zum Verständnis von Gerechtigkeitskonzepten.

#### **Zielsetzungen der Gerechtigkeitskompetenz**

- Bescheid zu wissen über individuell und kollektiv erkämpfte Rechte.
- Bescheid zu wissen über Rechtsnormen, die im Rahmen von Demokratisierungsprozessen in Gesellschaften, Staaten oder internationalen Vereinbarungen (Völkerrecht) festgelegt wurden.
- Bescheid zu wissen über die Entstehung von Rechtsverhältnissen und ihre unterschiedlichen Ausprägungen: Grundrechte, Menschenrechte, Rechte, die den Sozialstaat sichern.
- Zu erkennen, dass die in den Verfassungen von Staaten enthaltenen Grundrechte und die in den von den Vereinten Nationen formulierten Menschenrechte nicht immer eingehalten werden. Gesellschaften handeln nicht immer verfassungskonform. In solchen Fällen spricht man von einer Diskrepanz, also einer Nichtübereinstimmung zwischen der Verfassung als Norm und der Verfassungswirklichkeit, d. h. ihrer Umsetzung in der gesellschaftlichen Praxis.
- Sensoren zu entwickeln für Rechtsverletzungen, die sich im Zusammenhang mit den Interessen von Arbeitnehmer:innen im Arbeitsleben ergeben.

- Gegensätze zu erkennen zwischen Armut und Reichtum und der sich daraus ergebenden Konsequenzen auf gesellschaftlicher und individueller Ebene.
- Enteignungen zu verstehen vor dem Hintergrund des ständigen technologischen Wandels und der Rechtsverhältnisse. Enteignungen sind Ausdruck von gesellschaftlichen Machtverhältnissen.
- Die Funktionslogik der *Verteilungsgerechtigkeit* zu verstehen. Sie soll im Idealfall soziale und ökonomische Ungerechtigkeit abbauen. Ziel sollte der Ausbau des Sozialstaates bzw. der sozialstaatlichen Sicherheiten sein und nicht ihr Abbau.
- Zu erkennen, dass nur die Überwindung des Eurozentrismus und die Entwicklung einer ökologisch ausgerichteten, nachhaltigen und klimagerechten Ökonomie im Weltmaßstab langfristig das Leben auf diesem Planeten sichern werden.
- Eine Solidar- und Protestfähigkeit zu entwickeln, um Diskriminierung, Rassismus, Unterdrückung und Ungleichheit zu überwinden.

Gerechtigkeitskompetenz beinhaltet zudem die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen politischen, sozialen, ökonomischen, technologischen und ökologischen Entwicklungen zu erkennen und ihre gegenseitigen Beeinflussungen und Abhängigkeiten zu erklären. Denn keiner dieser Bereiche existiert völlig unabhängig, sie werden von den Interessen Einzelner oder den Interessen gesellschaftlicher Gruppen bestimmt. Dies zu erkennen und entsprechend politisch zu handeln, erfordert, so Negt, einen gesellschaftlichen Bildungsprozess:

*„Es geht um die Wahrnehmungsfähigkeit für Gleichheit und Ungleichheit und die Wahrnehmung der Machtverhältnisse in unserer Gesellschaft, die auch Zentrum politischer Bildung sein muss, die auch Zentrum eines demokratischen Bewusstseins ist; sie ergibt sich nicht von selbst und schon gar nicht von Geburt an. Sie ist Ergebnis eines geplanten, intentionalen Bildungsprozesses, der allerdings für die Stabilität unserer Gesellschaftsordnung fundamentale Bedeutung hat.“* (Negt 2000, 14)

Die Gerechtigkeitskompetenz fungiert somit wie ein Scharnier zwischen den anderen gesellschaftlichen Kompetenzen. Weder ökonomische noch ökologische oder technologische Entwicklungen und ihre mittel- und langfristigen Folgen können in Bezug auf die Menschheitsgeschichte (→ 3.2 Historische Kompetenz) oder in Bezug auf die Individuen (→ 3.1 Identitätskompetenz) gedacht, analysiert und kritisch eingeschätzt werden, wenn kein Verständnis für die Ideen und Prinzipien von Gerechtigkeit entwickelt wurde.

### 3.3.2 Gerechtigkeitskompetenz – Sehen

Unter „Sehen“ wird die Entwicklung der Fähigkeit verstanden, wahrzunehmen und zu erkennen, was Menschen unter Gerechtigkeit verstehen und welche

Emotionen sie damit verbinden können. Im Folgenden werden drei Beispiele/Situationen vorgestellt, in denen Teilaspekte der Gerechtigkeitskompetenz beschrieben und diskutiert werden.

### Individuelle Gerechtigkeitskonzepte

Im ersten Beispiel tauschen sich jugendliche Arbeitnehmer:innen in einem Gesprächskreis darüber aus, was sie unter Gerechtigkeit verstehen. Sie fragen, welchen Stellenwert Gerechtigkeit bezogen auf unterschiedliche Kulturen hat und ob Gerechtigkeit in der heutigen Gesellschaft eine Chance hat.

#### Der Moderator (M) fragt: „Gibt es mehrere Gerechtigkeiten?“

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

**M:** Die Bestrafung empfindest du nicht als ungerecht?

**Marec:** Nee, ich wusste ja, wenn etwas schiefgeht, krieg' ich ein Problem.

**M:** Und wenn du nicht geschnappt worden wärest?

**Marec:** Dann hätte ich Glück gehabt.

**M:** Aber du hättest dem Kaufhaus geschadet.

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

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

**Marec:** Vielleicht, aber ich bin ja bestraft worden.

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

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

**Gürsel:** Aber der Familie ist doch großes Leid entstanden.

**M:** Jetzt leiden beide Familien.

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

**M:** Also kann jeder sein eigenes Recht setzen?

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

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

**Tanja:** Haben dir deine Eltern nicht beigebracht, dass du nicht einfach jeden vertrimmen kannst?

**Mike:** Jeder entscheidet für sich, was gerecht ist.

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

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

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

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

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

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

**Sascha:** Das sind doch Utopien!

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

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

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

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

Quelle: Das Beispiel haben die Partner im Rahmen des Grundtvig-Projekts formuliert, es beruht auf Erfahrungen der politischen Jugendbildung. Adolf Brock, Jochen Dressel, Christina Herrmann, Wilfried Wienen und Christine Zeuner. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Gerechtigkeitskompetenz. Universität Flensburg 2005, 24–25.

<https://openhsu.uh.hsu-hh.de/handle/10.24405/21135>, DOI: 10.24405/21135

In diesem Beispiel werden verschiedene Formen der Gerechtigkeit angesprochen: Marc erkennt Prinzipien der retributiven Gerechtigkeit an. Er akzeptiert es, bestraft zu werden, wenn er im Sinne der gesellschaftlichen Regeln unrecht gehandelt hat, also beispielsweise gestohlen hat. Gleichzeitig lehnt er Bestrafung ab, wenn er sich ungerecht behandelt fühlt. Als Beispiel führt er Diskriminierungen aufgrund eines bestimmten ethischen Hintergrundes an. Widersprüchlich diskutieren die Jugendlichen das Problem eines traditionell-kulturell verstandenen Rechtsempfindens, das nicht übereinstimmt mit dem aktuellen gesellschaftlichen Konsens der Gesellschaft, in der sie leben. Fragen der distributiven Gerechtigkeit werden in Bezug auf Arbeit, Arbeitsentgelt und Arbeitslosigkeit diskutiert.

### **Gerechtigkeit im Arbeitsleben?**

Das zweite Beispiel handelt von einer geplanten Werksschließung bzw. Produktionsverlagerung, in deren Folge eine Entlassungswelle droht. Eine Situation, mit der Arbeitnehmer:innen selbst in hoch industrialisierten bzw. digitalisierten Gesellschaften immer rechnen müssen.

Es trifft nicht nur weniger qualifizierte Arbeitskräfte, sondern auch zunehmend Facharbeiter:innen und höher qualifizierte Personen. Ihre Arbeitsplätze sind v. a. durch die zunehmende Digitalisierung der Produktion und der Arbeitsorganisation bedroht. Besonders schwer haben es heute jugendliche Arbeitnehmer:innen mit geringer Schulbildung sowie ältere Menschen, die häufig der Gefahr von Langzeitarbeitslosigkeit ausgesetzt sind und damit von gesellschaftlichen Bezügen ausgegrenzt werden.

### Verlegung eines Firmensitzes

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

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

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

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

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

### Reflexion

- Welchen Ideen zur Gerechtigkeit, die die Jugendlichen im ersten Beispiel äußern, würden Sie zustimmen, welchen nicht?
- Haben Sie selbst oder Bekannte Ungerechtigkeiten im Arbeitsleben erlebt, wie sie im zweiten Beispiel beschrieben werden?
- Was sind Ihre persönlichen Vorstellungen von Gerechtigkeit?

## Globale Gerechtigkeit und Interessensausgleich?

Das dritte Beispiel lenkt den Blick auf Fragen globaler Gerechtigkeit. Die Herstellung von Textilien erfolgt zum größten Teil in sog. „Billiglohnländern“ in Südostasien, Afrika, teilweise in Osteuropa und der Türkei. Das Problem ist, dass weder die Arbeitsbedingungen der zumeist weiblichen Textilarbeiter:innen noch die Sicherheitsstandards oder die Bezahlung westlichen Vorschriften und Ansprüchen entsprechen. Angebot und Nachfrage des globalen Marktes, die vor allem über einen möglichst niedrigen Preis und möglichst hohe Gewinnmargen definiert werden, sind ausschlaggebend für die Gestaltung der Geschäftsbeziehungen (→ 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische Wirtschaftskonzepte, Globaler Warenwirtschaftskreislauf: Die Reise eines T-Shirts).

Die Menschenrechte und darauf aufbauende Rechte, bezogen auf die allgemeinen Arbeitsbedingungen, den Arbeitsschutz, die gesundheitliche Vorsorge, Bildungsmöglichkeiten usw., werden nur in Ansätzen berücksichtigt, obwohl viele Staaten Mitglied der ILO (International Labor Office, dt. Internationale Arbeitsorganisation) sind, die verbindliche Erklärungen zu Arbeitsbedingungen, Globalisierung und sozialer Gerechtigkeit verabschiedet hat (ILO 1998 u. 2008). Auch in der Grundrechtscharta der Europäischen Union wurden diese Themen berücksichtigt (Europarat 1961 u. 1996). Die Regelungen wurden von den Staaten der EU verabschiedet und von den meisten ratifiziert. Die Erklärungen basieren jeweils auf einem normativ festgelegten Verhaltenskodex, der die Grundlage für menschenwürdige Rahmenbedingungen der Arbeitsorganisation schaffen soll.

In welchem Zusammenhang stehen Fragen der Gerechtigkeit mit den Arbeitsbedingungen von Textilarbeiter:innen in sog. Billiglohnländern und dem globalen Warenwirtschaftskreislauf?

Das Problem ist mehrdimensional zu analysieren: Ökonomisch und strukturell betrifft es Fragen der globalen Wirtschaft. Individuell berührt es einerseits Fragen des Konsumverhaltens der Bevölkerung der sog. westlichen Welt, andererseits geht es um Arbeitsmöglichkeiten für Millionen von Arbeiter:innen, für die die Arbeit in den Fabriken trotz Ausbeutung und extrem schlechter Arbeitsbedingungen zumeist die einzige Möglichkeit ist, ihre Existenz überhaupt zu sichern. Strukturell geht es um Fragen der politischen und speziell der wirtschafts-, arbeits- und sozialpolitischen Bedingungen.

### Eine Textilarbeiterin in Dhaka

Nabila ist 18 Jahre alt und arbeitet seit zwei Jahren in einer Textilfabrik in Dhaka, der Hauptstadt von Bangladesch. Dhaka hat 19 Millionen Einwohner:innen, 4 Millionen Menschen arbeiten in der Textilindustrie, davon sind 80 Prozent Frauen. Die meisten von ihnen arbeiten unter

ähnlichen Bedingungen wie Nabila: Sie ist vom Land in die Stadt gekommen, um Geld für ihre Familie zu verdienen, weil dies auf dem Land kaum möglich ist. Nabila ist einige Jahre in die Schule gegangen, musste diese aber abbrechen. In Dhaka verdient sie, wie die meisten anderen Arbeiterinnen, umgerechnet zwischen 80 und 90 Euro im Monat, das ist etwas mehr als der seit 2014 gesetzlich vorgeschriebene Mindestlohn von 63 Euro im Monat.

Ihr typischer Tagesablauf beginnt um 8.00 morgens in der Fabrik. Dort arbeitet sie, abgesehen von einer kurzen Mittagspause, regulär 8 Stunden am Tag, 6 Tage in der Woche. Erlaubt sind zusätzlich regelmäßig 3 Überstunden pro Tag. Es werden mehr unbezahlte Überstunden, wenn terminierte Ware abgeliefert werden muss. So kann es passieren, dass sie bis zu 80 Stunden in der Woche arbeitet.

Nach der Arbeit geht sie in ihre Unterkunft. Häufig leben die Arbeiterinnen zu mehreren in einem oder zwei Zimmern in einer Wellblechhütte – ca. 40 Prozent der Bevölkerung Dhakas wohnen in Slums. Für die Schlafstelle muss sie 25 Euro im Monat bezahlen. Da sie monatlich 15 Euro an ihre Familie sendet, bleiben ihr 40 bis 50 Euro zum Leben.

Resultat sind Unterernährung und ein schlechter gesundheitlicher Allgemeinzustand. Es gibt keine Kranken- und Arbeitslosenversicherung. Wenn sie krank wird, besteht die Gefahr, dass sie entlassen wird.

In Bangladesch, ebenso wie in anderen Staaten, in denen die Textilindustrie eine große Rolle spielt, sind die Löhne sehr niedrig, so dass sie teilweise unterhalb des Existenzminimums liegen. Die Arbeitsbedingungen sind schlecht bis gefährlich, weil häufig Arbeitssicherheitsvorschriften nicht eingehalten werden, da diese die Produktionsgeschwindigkeit einschränken könnten und damit den Gewinn, der durch den Verkauf der Textilien erzielt wird.

Das fiktive Beispiel der Textilarbeiterin Nabila in Bangladesch verweist auf vielfältige Fragen zur globalen Gerechtigkeit.<sup>15</sup> Es steht exemplarisch für viele weitere Industriezweige in den Ländern Südasiens (v. a. in Bangladesch, Kambodscha), aber auch in Indien, China, Pakistan und mittlerweile in Afrika, etwa in Äthiopien. Dabei handelt es sich nicht nur um die Produktion von Textilien, sondern auch um weitere Bekleidungsartikel wie Schuhe oder Lederwaren, um Unterhaltungselektronik, teilweise um Lebensmittel, die exportiert werden.

Bei der Herstellung dieser Waren werden sehr häufig grundlegende Maßnahmen, die in Europa für selbstverständlich gelten, nicht eingehalten. Angefangen bei Standards für die Arbeitssicherheit und festgelegte Arbeitszeiten über Löhne, die sich am Mindestlohn oder tariflichen Vereinbarungen orientieren, bis hin zur Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. Auch soziale Sicherungssysteme wie Kranken-, Arbeitslosen- und Rentenversicherung existieren nur sehr rudimentär. Die Arbeiterinnen erhalten für 60 bis 70 Stunden Arbeit umgerechnet zwischen 80 und 150 Euro im Monat. Davon müssen sie Essen und Miete für schäbige

<sup>15</sup> Das gleiche Beispiel wird unter ökonomischen Aspekten noch einmal diskutiert (→ 3.5 *Ökonomische Kompetenz*).

Unterkünfte bezahlen. Die meisten unterstützen mit einem Teil des Geldes ihre Familien, die weit entfernt in anderen Landesteilen leben.

#### Reflexion

- Ist es gerecht, dass eine Arbeiterin sehr schlecht bezahlt wird und unter Bedingungen arbeiten muss, die nicht den Richtlinien der ILO entsprechen und damit häufig auch gegen die Menschenrechte verstoßen?
- Welche Vor- und Nachteile hat diese Arbeit für die Betroffenen?
- Sollten wir in Europa auf den Kauf billiger Textilien verzichten?
- Welche Möglichkeiten eines fairen Handelns wären denkbar?

#### Literaturhinweise<sup>16</sup>

- Allgemeine Informationen zu dem Thema finden sich in der Broschüre des Vereins FEMNET e. V., „Ich mache deine Kleidung! Die starken Frauen aus Südostasien.“ Eine Photoausstellung von FEMNET. Bonn o. J. Dieser Broschüre sind auch die verwendeten Zahlen zur Textilindustrie, bezogen auf das Jahr 2015, entnommen.
- Die Broschüre „Licht ins Dunkel. Ein Blick in die Ausbeutung der Modebranche“ (2020), von Dominique Muller, herausgegeben von FEMNET e. V., beleuchtet neuere Entwicklungen und Diskussionen über einen Existenzlohn für Textilarbeiterinnen in der ganzen Welt vor dem Hintergrund von Benchmarks in Bezug auf die notwendige Höhe eines Existenzlohns (im Gegensatz zum Mindestlohn) in den jeweiligen Ländern.
- Zur Vertiefung kann auf YouTube die sehr aufschlussreiche ZDF-Dokumentation Gesichter der Armut: Unsere Kleidung aus Bangladesch angesehen werden. <https://www.youtube.com/watch?v=-6mnRzxJ2LQ>
- Auf tagesschau.de finden sich ebenfalls verschiedene Reportagen zu dem Thema, u. a. zur Entlohnung der Textilarbeiterinnen.: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/weltwirtschaft/bangladesch-textilarbeiter-loehne-100.html>

Alle Links wurden zuletzt am 8. Februar 2025 abgerufen.

In Kapitel 3.3.1 wurden unterschiedliche Gerechtigkeitskonzeptionen vorgestellt, in Kapitel 3.3.2 sollten die Beispiele verschiedene Perspektiven auf Fragen zur Gerechtigkeit aufzeigen.

#### Reflexion

- Über welche Gerechtigkeitsformen wird in den drei Beispielen gesprochen?
- Was ist Ihre persönliche Meinung in Bezug auf die Aussagen in den Beispielen?
- Kennen Sie ähnliche Situationen bzw. haben Menschen, die Sie kennen, bereits Ähnliches erlebt?

<sup>16</sup> Literaturhinweise *ohne url* werden mit vollständigen Angaben im Literaturverzeichnis aufgeführt.

### 3.3.3 Gerechtigkeitskompetenz – Urteilen

Nachdem in den ersten Kapiteln beispielhaft Vorstellungen von Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit diskutiert wurden, werden nun ausgewählte Theorien zur Gerechtigkeit bzw. Gerechtigkeitskonzepte vorgestellt. Zunächst geht es um historische Konzepte zur Gerechtigkeit, um wichtige Grundelemente wie die Idee der Gleichheit und die der ausgleichenden Gerechtigkeit einzuführen. Anschließend wird auf gesellschaftspolitische Debatten eingegangen, die in der westlichen Welt zum Tatbestand der „sozialen Gerechtigkeit“ geführt haben. Zu Wort kommen die zeitgenössischen Theoretiker John Rawls, Michael Walzer, Amartya Sen und Martha Nussbaum. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf Oskar Negts „Solidarität und Nächstenliebe“. Beides sind erweiterte Komponenten der Gerechtigkeitskompetenz.

#### Gerechtigkeitskonzepte in der Geschichte

Gerechtigkeitskonzepte reichen bis ins 4. Jahrhundert vor Christus zurück. Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit wurde die gesellschaftliche Ordnung als gottgegeben und als weitgehend unveränderlich dargestellt. Die existierende Ordnung definierte Gerechtigkeit. Zur Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert schuf der Philosoph Immanuel Kant (1724–1804) mit seinem „kategorischen Imperativ“ die Grundlage für eine moderne Beschäftigung mit Fragen der Gerechtigkeit. Die Industrialisierung im 19. Jahrhundert veränderte gesellschaftliche Strukturen. Die Arbeitsbedingungen des frühen Proletariats waren untragbar. Karl Marx (1818–1883) und Friedrich Engels (1820–1895) fragten in diesem Zusammenhang nach Möglichkeiten, eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen.

#### *Immanuel Kant*

Der Mensch, wie es in der Aufklärung propagiert wurde, ist von Geburt an frei und gleich allen anderen. Folglich liegt auch der letzte Grund ethischer Verpflichtung im Menschen selbst. Diese Prämissen haben Immanuel Kant (1724–1804) zur Formulierung seines *kategorischen (=unbedingten) Imperativs* geführt.

„Handle so, dass die *Maxime* deines Willens jederzeit zugleich als *Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung* gelten könne.“ (Kant 1788/1989, 54)

Gerecht ist derjenige, dessen Handeln diesem formalen Verfahrensgrundsatz entspricht. Gerechtes Handeln beruht nach Kant auf dem Willen des Menschen, der von Vernunft geleitet wird. Ritsert (1997) folgend äußert sich nach

Kant der freie Wille eines Menschen als ein guter Wille „entscheidend bei den Gelegenheiten, wo andere Personen gerade nicht strategisch als Mittel, Bedingung und Zwangsumstand für die Durchsetzung der eigenen Ziele und Zwecke auskalkuliert und austariert, sondern als ‚Zwecke an sich selbst‘ (Kant) anerkannt werden“ (Ritsert 1997, 56).

Willen und Vernunft bedürfen der Freiheit, die nach Kant nur in einem Rechtsstaat existiert. Allerdings bedeutet die prinzipielle Freiheit der Menschen in einem Rechtsstaat nicht, dass jede/r die unbeschränkte Möglichkeit hat, diese Freiheitsrechte individuell auszuüben. Dies würde voraussetzen, dass jede/r über die notwendigen Ressourcen (ökonomisch und ideell) verfügt. Kant ist sich damit der möglichen Ungleichheit der Menschen bewusst (Ebert 2015, 185) und sieht es als einen Akt der Gerechtigkeit an, für Bedürftige zu sorgen, indem der Staat Pflichtabgaben von den Vermögenden für die Existenzsicherung der Armen einsetzt (Ebert 2015, 194). Die Schwachstelle im Kant'schen Konzept formaler Gerechtigkeit hat vor allem Jürgen Habermas (\*1929) aufgedeckt. Habermas bestreitet, dass Gerechtigkeit oder Fragen der Gerechtigkeit allein in der Innerlichkeit des/der Einzelnen ihre Wurzeln haben können.

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

Die Erkenntnisse und Ergebnisse der Kritik von Karl Marx (1818–1883) und Friedrich Engels (1820–1895) am aufsteigenden Kapitalismus des 19. Jahrhunderts sind keineswegs überholt. Nach wie vor beruhen die gesellschaftlichen Grundverhältnisse kapitalistischer Gesellschaften/Staaten auf dem Lohnarbeitsverhältnis, d. h. auf dem Konflikt von Lohn und Leistung. Der Lohn ist für die Kapitalbesitzenden ein Kostenfaktor im Produktionszusammenhang, für die Lohnarbeiter:innen ist er ein Existenzmittel bzw. die Existenzgrundlage (→ 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische Wirtschaftskonzepte). Das Direktionsrecht, d. h. die Verfügungsmacht über die Produktionsmittel und damit auch über die Arbeitsplätze der Kapitalbesitzenden, steht der Fremdbestimmung und *Entfremdung*\* der Arbeiter:innen gegenüber.

Arbeiter:innen und Angestellte sind zwar formal frei, ein Lohnarbeitsverhältnis einzugehen. Für die Mehrheit besteht aber nach wie vor ein objektiver Zwang, unter Lohnarbeitsbedingungen zu arbeiten. Obwohl durch den Aufstieg der Arbeiter:innen- und Gewerkschaftsbewegung in den hoch industrialisierten Ländern des Westens Arbeitsschutzrechte durchgesetzt worden sind (Tarifregelungen, Arbeitszeitregelungen, Arbeitsschutz-Unfallverhütungen, zum Teil Mindestlöhne, Einschränkung von Nacht- und Sonntagsarbeit usw.), haben alle

diese Regelungen das grundsätzliche Abhängigkeitsverhältnis nicht aufgehoben, sondern nur reguliert.

Ökonomische und soziale Missstände werden in Deutschland schon seit beinahe 200 Jahren kritisiert. Sie wurden auch verbessert, aber nicht grundsätzlich gelöst. Im Gegenteil: In den letzten 30 Jahren haben sich die Gegensätze zwischen Arbeit und Kapital, zwischen Arm und Reich erneut verschärft. Stichworte sind: Deregulierung der Sozialverhältnisse, Privatisierung von Gemeinschaftsvermögen (Staats-, Kommunal-, Gemeinschaftsbesitz), aber auch von Gemeinschaftsaufgaben: Bildung, Erziehung, Gesundheitssicherung. Die Existenzsicherung von Arbeitnehmer:innen durch Lohnfortzahlung im Krankheitsfall ist die einzige wirkliche soziale Verbesserung, die in Westdeutschland 1956 von den Gewerkschaften erkämpft wurde.

Aber nicht nur in Deutschland, auch in vielen anderen Staaten und Gesellschaften, in denen nach dem Zweiten Weltkrieg soziale Sicherheiten erreicht wurden (Sozialstaatsgebot), werden diese aktuell im Wechselspiel von Wirtschaft und Politik wieder abgebaut.

Für Karl Marx und Friedrich Engels, die beiden ersten führenden Theoretiker der Arbeiter:innenbewegung, war es klar, dass eine Befreiung aus den kapitalistisch bestimmten Verhältnissen nur durch ihre Aufhebung gelingt. Als notwendig erachteten sie eine proletarische Revolution, in der die Macht der Bourgeoisie, also die des Kapitals besitzenden Bürgertums, gebrochen wird zugunsten einer klassenlosen, herrschaftsfreien Gesellschaft. Marx nannte im Kommunistischen Manifest „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller“ (Marx 1848/1981, 45). Marx ging es um die Schaffung einer neuen Gesellschaft, in deren Mittelpunkt der Mensch als menschliches Wesen steht, in der die Herrschaft von Menschen über Menschen überwunden wird und Fremdbestimmung und Ausbeutung aufgehoben sind. Eine solche Gesellschaft ist für ihn gerecht.

Friedrich Engels äußerte sich ebenfalls zur modernen Gleichheitsforderung und führte dazu Folgendes aus:

#### **Friedrich Engels zur Gleichheit**

„Die moderne Gleichheitsforderung besteht darin, „aus jener gemeinschaftlichen Eigenart des Menschseins, jener Gleichheit der Menschen als Menschen, den gleichen Anspruch auf gleiche politische respektive soziale Geltung aller Menschen, oder doch wenigstens aller Bürger eines Staates, oder aller Mitglieder einer Gesellschaft abzuleiten“ (Engels 1878/1894, 95 f.). Und weiter:

„Die Gleichheitsforderung im Munde des Proletariats hat somit eine doppelte Bedeutung. Entweder ist sie – und dies ist namentlich in den ersten Anfängen, z. B. im Bauernkrieg, der Fall – die naturwüchsige Reaktion gegen die schreienden sozialen Ungleichheiten, gegen den

Kontrast von Reichen und Armen, von Herren und Knechten, von Prassern und Verhungern- den; als solche ist sie einfach Ausdruck des revolutionären Instinkts und findet darin, aber auch nur darin, ihre Rechtfertigung. Oder aber sie ist entstanden aus der Reaktion gegen die bürgerliche Gleichheitsforderung, zieht mehr oder weniger, richtige, weitergehende Forde- rungen aus dieser, dient als Agitationsmittel, um die Arbeiter mit den eignen Behauptungen der Kapitalisten gegen Kapitalisten aufzuregen, und in diesem Fall steht und fällt sie mit der bürgerlichen Gleichheit selbst. In beiden Fällen ist der der wirkliche Inhalt der proletarischen Gleichheitsforderung die Forderung der *Abschaffung der Klassen*. Jede Gleichheitsforderung, die darüber hinausgeht, verläuft notwendig ins Absurde. [...]

Somit ist die Vorstellung der Gleichheit, sowohl in ihrer bürgerlichen wie in ihrer proletarischen Form, selbst ein geschichtliches Produkt, zu deren Hervorbringung bestimmte geschichtliche Verhältnisse notwendig waren, die selbst wieder eine lange Vorgeschichte voraussetzen. Sie ist also alles, nur keine ewige Wahrheit.“ (Engels 1878/1894, 99; kursiv im Original)

Quelle: Engels, Friedrich (1878/1894). Anti-Dühring. Dialektik der Natur. In: Karl Marx und Friedrich Engels (1962/1975). Werke. Bd. 20. 3. Auflage. Berlin: Dietz. Online: [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band20.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band20.pdf) (Abruf: 12. Februar 2025)

## Normative Gerechtigkeitskonzeptionen der Moderne

Im folgenden Kapitel werden moderne Konzeptionen zur Gerechtigkeit vorge- stellt. Gefragt wird, welche Formen der Verteilung von Gütern eine Gesellschaft gerecht machen. Welche Strukturen wirken unterstützend, um eine Gesellschaft sozial gerecht zu gestalten? Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Fähigkeiten der Menschen und wie müssen diese entwickelt werden, damit Gerechtigkeit hergestellt werden kann?

### Literaturhinweise

Die Literatur zu Gerechtigkeitstheorien und -konzepten ist unüberschaubar. Eine Einführung in das Thema, die sowohl historische als auch aktuelle Gerechtigkeitskonzepte anschaulich erklärt, stammt von

- ❑ Felix Heidenreich (2011). *Theorien der Gerechtigkeit. Eine Einführung*. UTB Band 3136. Opla- den: Verlag Barbara Budrich.
- ❑ Darüber hinaus werden in der neueren Literatur v. a. themenbezogene Aspekte der Ge- rechtigkeit behandelt, die im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Kompetenzen interessieren: internationale Gerechtigkeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische Gerechtigkeit.
- ❑ Julian Nieder-Rümelin, Detlef von Daniels und Nicole Wlonka (Hg.) (2019). *Internationale Gerechtigkeit und institutionelle Verantwortung*. Berlin-brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Forschungsberichte Bd. 41. Berlin: Walter de Gruyter.
- ❑ Christoph Butterwegge (2020). *Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche und soziale Ungleich- heit in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- ❑ Stefan Theßenvitz (2021). *Nachhaltig wirtschaften im 21. Jahrhundert. Ein Aufruf zu ökonom- isch klugem Handeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

### **John Rawls: Soziale Gerechtigkeit als faire Kooperation**

Der US-Amerikaner John Rawls (1921–2002), ein Vertreter des politischen Liberalismus, prägte mit seinem 1971 verfassten Werk „A Theory of Justice“ maßgeblich die aktuelle Debatte um soziale Gerechtigkeit.

#### **Literaturhinweis**

- John Rawls (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Im englischen Original: John Rawls (1971/1975). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Rawls eröffnet sein Werk mit einem Gedankenexperiment. Alle Mitglieder einer Gesellschaft finden in einem Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens zusammen. Dieser Schleier des Nichtwissens soll in den Dingen, die zur Verhandlung oder Regelung anstehen, ein unparteiisches Urteil der Bürger:innen garantieren. Weil niemand von den Bürger:innen weiß, welchen Platz er/sie in der kommenden Ordnung einnehmen wird, sollen die Entscheidungen, die sie durch den Schleier fällen, so weder durch Egozentrismen noch durch mögliche Machtverhältnisse beeinflusst werden können. Rawls glaubt, dass dadurch für alle die gleichen Rechtsnormen gelten und Ungleichheiten nicht mit dem Grundsatz der Chancengleichheit kollidieren.

Rawls versteht seine Theorie im Kontext eines modernen demokratischen Verfassungsstaates. Als *Konsensstheorie*\* korrespondiert sie mit dem *Wertpluralismus*\* einer solchen Gesellschaft. Moralischer Grundkonsens ist das Prinzip der Fairness. Für die Verteilung stellt Rawls zwei Grundregeln auf, die sich auf die Verteilung von Grundgütern (z.B. Selbstwertgefühl, Selbstachtung und Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen) und auf die von Grundfreiheiten (z.B. Willensfreiheit, Meinungsfreiheit etc.) beziehen. Beide, Grundgüter und Grundfreiheiten, stellt er bewusst nicht in den freien Diskurs der Gemeinschaft, sondern setzt sie als Prämissen voraus.

Für die Verteilung von Grundfreiheiten geht er vom folgenden Grundsatz kommutativer Gerechtigkeit aus:

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

Negativ formuliert meint der Satz: Niemand hat das Recht auf eine besondere Freiheit, die ihn/sie damit von den anderen unterscheiden würde (Egalitätsprinzip). Innerhalb des Systems der Grundfreiheiten bleibt jede/r mit seiner/ihrer

Freiheit im Rahmen der Freiheiten der anderen. Konkurrenzen um die Grenzen der individuellen Freiheiten kann es nicht geben.

Bei der Verteilung von Grundgütern rechnet Rawls mit sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten in der Gesellschaft (Differenzprinzip). Er formuliert folgenden Grundsatz:

*„Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, dass (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen.“* (Rawls 1979, 81)

Hier wird Chancengleichheit mit dem Prinzip des Güterausgleichs verbunden. Gerechtigkeit bedeutet in diesem Sinn, dass beabsichtigte Ungleichheiten denjenigen den größtmöglichen Vorteil sichern, die in der Gesellschaft am wenigsten begünstigt sind. Also mag jemand mehr verdienen, weil er/sie beispielsweise mit einer großen motorischen Begabung ausgestattet ist, doch soll sein/ihr Mehrverdienst immer noch mit dem größtmöglichen Verdienst desjenigen/derjenigen gekoppelt sein, der/die diese nicht besitzt. Also im besten Fall wird auch die Situation des/der weniger gut Ausgestatteten so verbessert, dass er/sie seine/ihre mangelnde Begabung durch etwas auszugleichen lernt. Bei Rawls treten beide Grundsätze miteinander in eine Art von Spannungsverhältnis, und eben diese Mischung macht für ihn erst die in der Praxis gerechte und plurale Gesellschaft aus.

### **Michael Walzer: Die Sphären der Gerechtigkeit**

Der amerikanische Sozial- und Moralphilosoph Michael Walzer (\*1935) geht in seinem Werk „Sphären der Gerechtigkeit“ einen anderen Weg.

#### **Literaturhinweis**

- Michael Walzer (1992). *Die Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Campus. Im englischen Original: Michael Walzer (1983). *The Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*. Oxford: Robertson.

Im Mittelpunkt seiner Gerechtigkeitskonzeption steht der gesellschaftliche Pluralismus, der moderne Demokratien auszeichnet. Aus dieser Perspektive diskutiert er das Problem der Verteilungsgerechtigkeit nicht auf der Grundlage der Gleichverteilung von Gütern, sondern im Zusammenhang mit Fragen zu Ungleichheit und Unterschiedlichkeit, die moderne Gesellschaften auszeichnen.

*„Wir müssen nicht alle gleich sein oder die gleiche Menge gleicher Dinge besitzen. Die Menschen sind einander (in allen wichtigen moralischen und politischen Belangen)*

*dann gleich, wenn es niemanden gibt, der Mittel in seinem Besitz hält oder kontrolliert, die es ihm erlauben, über andere zu herrschen.“ (Walzer 1992, 19)*

Walzer unterscheidet sich von Rawls insofern, als er keine Prämissen in Bezug auf verteilungsrelevante Grundgüter formuliert. Nach seiner These ist es realitätsnäher, anzunehmen, dass die Menge und die Beschaffenheit der Grundgüter den jeweiligen kulturellen Traditionen der Gesellschaften entsprechen und somit von Gesellschaft zu Gesellschaft und durch die Geschichte variabel sind. Folglich geht es bei der Verteilung dieser Güter um die Annahme, dass *gerecht ist, was jeweils als gerecht definiert wird.*

Walzer definiert „Sphären“ der Gerechtigkeit, da es seiner Ansicht nach kein wirklich beherrschendes Gut in der Gesellschaft geben soll. Sphären sind jene Bereiche definierter Güter, die bestimmte Regeln für die Verteilung dieser Güter festlegen. Wer immer von einem Gut zu viel besitzt – Macht ist übrigens auch ein solches Gut – und damit in die Relationen anderer Sphären einzugreifen in der Lage ist, produziert Herrschaftsverhältnisse. Dies nennt Walzer dann Ungerechtigkeit.

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

Gerechtigkeit wird bei Walzer jeweils im Rahmen anerkannter gesellschaftlicher Regeln definiert, die verhandelbar sind. Er sagt dazu:

*„Eine bestehende Gesellschaft ist dann eine gerechte Gesellschaft, wenn sie ihr konkretes Leben in einer bestimmten Weise lebt – in einer Weise, die den gemeinsamen Vorstellungen ihrer Mitglieder entspricht.“ (Walzer 1992, 42)*

Da es aber schwierig ist, in pluralen Gesellschaften Konsens herzustellen, sieht Walzer die Notwendigkeit, kontroversen Interessen Raum und Artikulationsmöglichkeiten zu geben. Festgelegte Verfahrensweisen und -techniken sollten Interessensausgleich erlauben und so Gerechtigkeit erzeugen.

### **Amartya Sen: Ideen der Gerechtigkeit in einer globalisierten Welt**

Der indische Ökonom und Sozialphilosoph Amartya Sen (\*1933) orientiert seine Überlegungen zu Gerechtigkeit an der Theorie von John Rawls, grenzt sich aber gleichzeitig von ihm ab. Nach seiner Einschätzung sind die Festlegungen, die Rawls in seiner „Theorie der Gerechtigkeit“ in Bezug auf Dimensionen einer

gerechten Gesellschaft macht, zwar nachvollziehbar, aber nicht in jeder Gesellschaft anwendbar. Ähnlich wie Walzer geht Sen davon aus, dass Gesellschaften auf unterschiedlichen Werten und Normen beruhen, was sich auch in ihren jeweiligen Gerechtigkeitsvorstellungen spiegelt. Daher spricht er auch von der „Idee“ der Gerechtigkeit, nicht wie Rawls von einer „Theorie“, die Allgemeingültigkeit beansprucht.

#### Literaturhinweis

- ❑ Amartya Sen (2013). *Die Idee der Gerechtigkeit*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. Im englischen Original: Amartya Sen (1983). *The Idea of Justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

In seinem Werk „Die Idee der Gerechtigkeit“ fragt Sen nach Möglichkeiten, in einer globalisierten Welt Gerechtigkeit zu erzeugen. Anders als Rawls, der seine Theorie der Gerechtigkeit jeweils auf Staaten bezieht, die über Institutionen Gerechtigkeit herstellen sollten, geht Sen davon aus, dass in einer globalisierten und digital vernetzten Weltgesellschaft, in der die Einzelstaaten und Gemeinschaften vor allem über globale Handelsbeziehungen voneinander abhängig sind, Gerechtigkeit und das Streben nach ihr zwar einen großen Stellenwert haben sollten, es aber kaum *eine* Idee geben könne, die für alle Gesellschaften tragfähig und durchsetzbar sei.

Für Sen muss eine Idee von Gerechtigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen Traditionen, Kulturen und der konkreten politischen wie ökonomischen Bedingungen einer Gesellschaft formuliert werden. Im Mittelpunkt steht für ihn die Kommunikation über Gerechtigkeit im Verhältnis zum Verhalten der Menschen. Auch fragt er, ob es nicht sinnvoller sei, Maßnahmen zu erdenken und umzusetzen, die zu einer *weniger ungerechten* Gesellschaft und zu *weniger Ungerechtigkeit* für den/die Einzelne/n führen. Dies soll dann den Menschen ermöglichen, in ihrer jeweiligen Umwelt und Gesellschaft ein besseres Leben zu führen.

Sen stellt sein Denken in die Tradition der europäischen Aufklärung sowie in die Tradition indischer Philosophie. In Bezug auf die europäische Aufklärung beruft er sich weniger auf Immanuel Kant als vielmehr auf die sog. „Komparatist:innen“, (z. B. Marquis de Condorcet (1743–1794), Karl Marx (1818–1883), Mary Wollstonecraft (1759–1797)), die über Vergleiche von *realen* Gesellschaften zu Aussagen über Gerechtigkeit kamen. Sie würdigten auf diese Weise pluralistische Ansätze gesellschaftlicher Organisation und berücksichtigten, dass es sinnvollerweise unterschiedliche Lösungen für die Schaffung von Gerechtigkeit geben kann. Sen sagt dazu:

*„Auch wenn die genannten Autoren sehr unterschiedliche Vorstellungen von den Anforderungen der Gerechtigkeit hatten und ganz verschiedene Wege zur vergleichenden Betrachtung von Gesellschaften einschlugen, kann man doch ohne Übertreibung sagen, dass sie alle ihre Analysen nicht auf die ‚über die Realität hinausgehende‘ Suche nach einer vollkommenen Gesellschaft beschränkten, sondern sich mit dem Vergleich von Gesellschaften befassten, die schon bestanden oder verwirklicht werden konnten. Für Autoren, die im Interesse der Verwirklichung Vergleiche anstellten, war es oft in erster Linie wichtig, sichtliches Unrecht aus der Welt zu schaffen.“ (Sen 2013, 35 f.)*

Sen verdeutlicht diese Unterscheidung, indem er Begriffe aus der indischen Jurisprudenz aus dem 2. Jahrtausend vor Christus einführt. Er will damit auch zeigen, dass Überlegungen zu Gerechtigkeit nicht nur im aufgeklärten Europa des 18. Jahrhunderts diskutiert wurden, sondern auch in anderen Kulturen.

Beide Begriffe, „*niti*“ und „*nyaya*“, bezeichnen im klassischen Sanskrit den Begriff Gerechtigkeit. Sie beziehen sich aber zum einen („*niti*“) auf ein auf Regeln gerichtetes und zum anderen („*nyaya*“) auf ein auf Verwirklichung zielendes Rechtsverständnis (Sen 2013, 48). „Der Begriff *niti* bezeichnet unter anderem die Korrektheit von Organisationen und Verhaltensweisen. *Nyaya* dagegen steht für ein umfassendes Konzept verwirklichter Gerechtigkeit“ (Sen 2013, 48; kursiv im Original).

Welche Ideen zur Verwirklichung von Gerechtigkeit entwickelt Amartya Sen also? Ihm geht es in der Tradition der Komparatist:innen und des indischen Begriffs *Nyaya* darum, Ideen zu entwickeln, die sowohl Gesellschaften gerechter machen, als auch dem einzelnen Menschen ein besseres Leben ermöglichen. Dies geht seiner Meinung nach nicht nur, indem Institutionen Gerechtigkeit herstellen und die Einhaltung von Regeln überwachen, sondern indem alle Menschen die Möglichkeit erhalten, ihre Gesellschaft entsprechend zu gestalten.

Folgerichtig fragt er nach den hierfür notwendigen Voraussetzungen. Erstens müssen kollektive Entscheidungen getroffen werden, die im Sinn der „social choice“ eine bewusste Wahl darstellen. „Eine Theorie der Gerechtigkeit muss etwas über die zur Verfügung stehenden Optionen zu sagen haben; sie darf uns nicht in einer Welt unübertrefflicher Großartigkeit gefangen halten“ (Sen 2013, 134).

Die kollektiven Entscheidungen sollten dabei auf folgenden Grundsätzen beruhen (Sen 2013, 134–139):

- Es ist zentral, dass Gerechtigkeit immer vergleichend betrachtet wird.
- Es wird anerkannt, dass es verschiedene konkurrierende Grundsätze gibt.
- Die Gerechtigkeitsansätze werden auf ihre Wechselwirkungen mit anderen gesellschaftlichen Regeln hin überprüft.

- Teillösungen werden ermöglicht
- Die Vielfalt individueller Interpretationen, Perspektiven und Präferenzen wird berücksichtigt.
- Es wird auf präzise Argumentation geachtet
- Kollektive Entscheidungen werden öffentlich und vernünftig diskutiert.

Zweitens können sich gerechte Gesellschaften nach Sen nur dann entwickeln, wenn den Menschen die Freiheit zum Handeln eröffnet wird. Es geht dabei nicht, wie manche Kritiker:innen unterstellen, um die Entwicklung des einzelnen Menschen auf Kosten eines anderen, sondern um die kollektive Entwicklung, was die Sorge um zukünftiges Leben miteinschließt. Menschen müssen befähigt werden, ein gutes Leben zu leben – ein solches kann in unterschiedlichen Gesellschaften unterschiedlich aussehen.

Sen entwirft den sog. „capability-approach“ (Befähigungsansatz), der darauf zielt, die unterschiedlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Menschen zu fördern, mit Hilfe derer sie ihre Umwelt gestalten.

*„Der Befähigungsansatz [...] bringt [...] soziale Einflüsse sogar auf doppelte Weise ins Spiel: er befasst sich mit der Fähigkeit der Menschen, das Leben zu führen, das sie mit gutem Grund wertschätzen, und untersucht deshalb zum einen, was Personen wertschätzen (zum Beispiel ‚Teilnahme am Gemeinschaftsleben‘) und zum anderen fragt er, welche Einflüsse auf ihre Bewertungen einwirken (zum Beispiel die Relevanz des öffentlichen Vernunftgebrauchs für individuelle Einschätzungen).“ (Sen 2013, 272)*

Sen definiert als notwendige Voraussetzung nicht nur die Schaffung einer hinreichenden ökonomischen Absicherung der Menschen. Vielmehr geht er im Sinne des Nyaya davon aus, dass Menschen erst dann gerecht und frei handeln können, wenn sie Zugang zu Bildung und Kultur, Gesundheitsvorsorge, sozialer Teilhabe usw. bekommen. Hier argumentiert er bewusst im Sinne der Menschenrechte (→ 3.3.4 Die Menschenrechte als universales Prinzip zur Herstellung von Gerechtigkeit).

Drittens geht Sen davon aus, dass eine gerechte Gesellschaft v.a. dann erschaffen werden kann, wenn in einer Demokratie die Vernunft das Handeln leitet.

*„Wenn die Forderungen der Gerechtigkeit nur durch den Einsatz der öffentlichen Vernunft eingeschätzt werden können und wenn der öffentliche Vernunftgebrauch grundlegend mit der Idee der Demokratie verbunden ist, dann haben Gerechtigkeit und Demokratie gemeinsame diskursive Merkmale und stehen in engem Zusammenhang.“ (Sen 2013, 352)*

Die Möglichkeiten, sich in einer Demokratie diskursiv zu verständigen und plurale Meinungen gelten zu lassen, eröffnen den Menschen Wege, ihre vielfältigen Identitäten zu leben, die sich nicht nur auf die Zugehörigkeit zu einer einzigen sozialen Gruppe beschränken. Der Anspruch auf ein Leben in Freiheit und Würde spiegelt sich für Sen in der Deklaration der Menschenrechte, die er als ethische Gebote versteht (Sen 2013, 384). Er übersieht nicht, dass diese nicht überall rechtlich abgesichert sind, aber seiner Meinung nach kann sich die globale Weltgesellschaft an ihnen orientieren, auch ohne bereits alle notwendigen Grundlagen im Sinne von Rawls institutionalisiert zu haben (Sen 2013, 436).

**Martha Nussbaum: Die Grenzen der Gerechtigkeit**

Die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum (\*1947), die seit den 1990er Jahren mit Amartya Sen zusammenarbeitet, veröffentlichte 2006 ein umfangreiches Werk, in dem sie nach den Grenzen der Gerechtigkeit fragt. Ausgangspunkt ist die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls, mit der sie sich wie Amartya Sen kritisch auseinandersetzt.

**Literaturhinweis**

- ❑ Martha Nussbaum (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp. Im englischen Original: Martha Nussbaum (2006). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Sie fragt, auf welche Weise die Ideen von Rawls zur Schaffung einer gerechten Gesellschaft umgesetzt werden können und diskutiert Unzulänglichkeiten und Grenzen seiner Konzeption, die auf der Annahme eines Gesellschaftsvertrags beruht.

Rawls Grundüberlegung, dass Menschen ihr Zusammenleben jeweils zum gegenseitigen Vorteil organisieren, setzt voraus, dass alle Menschen die gleiche Macht haben, solches zu tun. – Was aber Nussbaums Einschätzung nach nicht zutrifft.

*„Vertragstheoretische Modelle der Gerechtigkeit haben zahlreiche Stärken. Ihr Verständnis politischer Prinzipien als Ergebnis eines Vertrages zwischen vernünftigen und unabhängigen Erwachsenen betont zu Recht den Wert eines jeden Menschen und die Irrelevanz künstlicher Vorteile wie Klasse, Vermögen, Status und existierender Machtasymmetrien für (normative) politische Zwecke.“* (Nussbaum 2010, 103)

Nussbaum geht besonders auf drei Probleme ein, die ihrer Meinung nach von Rawls nicht ausreichend berücksichtigt werden:

1. In Rawls Gerechtigkeitskonzeption sind Menschen mit Behinderungen – unabhängig von der Art ihrer Behinderung – kaum in der Lage bzw. werden kaum in die Lage versetzt, eine in Rawls Sinn gerechte Behandlung zu erfahren bzw. sie einzufordern. Deren ungerechte bzw. ungleiche Behandlung manifestiert sich nach Nussbaum vor allem in der Tatsache, dass Menschen mit Behinderungen häufig soziale Ausgrenzungen erfahren, auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind und sowohl ihre politischen/gesellschaftlichen als auch ihre ökonomischen Partizipationsmöglichkeiten aufgrund von Hilfsbedürftigkeit eingeschränkt sind bzw. werden.
2. Rawls hat kaum Fragen der globalen Gerechtigkeit diskutiert. Aspekte globaler Gerechtigkeit müssten aber nach Nussbaum in einer erweiterten Perspektive betrachtet werden. Globale Gerechtigkeit entspricht nicht unbedingt den Regeln, die sich Gesellschaften im Verständnis von Rawls als Nationalstaaten geben, um Gerechtigkeit zu erzeugen. Diese ignorieren oder negieren unter Umständen sogar die Bedürfnisse und Ansprüche anderer Gesellschaften/Nationen. Nach Nussbaum müssten globale Zusammenhänge und gegenseitige Abhängigkeiten bzw. Einflüsse bei der Gestaltung einer gerechten Weltgesellschaft unbedingt berücksichtigt werden.
3. In den bisherigen Gerechtigkeitskonzeptionen spielen Tiere selten eine Rolle. Obwohl sie Teil der Gemeinschaft aller Kreaturen sind, werden sie häufig in unterschiedlichster Weise durch den Menschen ihrer Würde beraubt und ihre Eigenheiten, Eigenschaften und spezifischen Bedürfnisse werden missachtet.

Mit ihrem „Fähigkeitsansatz“ will Nussbaum diesen Problemen begegnen. Der „Fähigkeitsansatz“ rückt die Fähigkeiten, die Menschen noch entwickeln müssen, in den Mittelpunkt und stellt einen Zusammenhang mit den Aspekten Menschenwürde, Utilitarismus, Rechte, kulturelle Diversität und Gleichheit her. Auch fragt Nussbaum nach dem Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen an Gerechtigkeit und ihrer Einlösung bzw. der Umsetzung dieser Ansprüche in der Realität.

Sie setzt sich damit von dem ökonomisch geprägten Fähigkeitsansatz Amartya Sen ab (Nussbaum 2010, 104) und fragt stattdessen, „was Menschen tatsächlich zu tun und zu sein in der Lage sind“ (Nussbaum 2010, 104), und verfolgt damit die Idee eines „der Menschenwürde gemäßen Lebens“ (Nussbaum 2010, 104). Unter der Voraussetzung, dass Menschen ihre Fähigkeiten entfalten, werden sie auch befähigt, gesellschaftlich und politisch zu handeln. Die Fähigkeiten versteht Nussbaum

*„als spezifisch politische Ziele [...], die nicht auf eine besondere metaphysische Begründung angewiesen sind. In dieser Form können Fähigkeiten meines Erachtens zum Gegenstand eines übergreifenden Konsenses zwischen Menschen werden, die ansonsten sehr unterschiedliche ‚umfassende Lehren‘ und Konzeptionen des Guten vertreten.“* (Nussbaum 2010, 105)

Fähigkeiten versteht Nussbaum als Zweck an sich, nicht als Mittel, um irgendeinen anderen Zweck zu erreichen. Sie sollten von jedem Menschen so weit wie möglich entwickelt werden. Für jede Fähigkeit definiert sie dabei einen Schwellenwert,

*„unterhalb dessen ein wirklich menschliches Tätigsein den Bürgerinnen und Bürgern nicht mehr möglich ist; das gesellschaftliche Ziel sollte deshalb darin bestehen, die Bürgerinnen und Bürger über diesen Schwellenwert zu heben.“* (Nussbaum 2010, 105)

Zu den zentralen menschlichen Fähigkeiten rechnet Nussbaum (2010, 113 f.):

- Die Fähigkeit, ein menschliches Leben zu leben, ohne vor der Zeit zu sterben oder unter Bedingungen zu leben, die das Leben nicht lebenswert machen.
- Körperliche Gesundheit einschließlich reproduktiver Gesundheit, Ernährung und Unterkunft.
- Durch Erziehung und Bildung sollen Menschen ihre Sinne, Vorstellungskraft und Denkvermögen so entwickeln, dass sie befähigt werden, sich im Sinne der Aufklärung ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Das Denkvermögen soll genutzt werden, die politische, kulturelle und religiöse Freiheit zu nutzen und zu gestalten.
- Gefühle sollen empfunden und geäußert werden. Die Menschen sollen fähig werden, Bindungen einzugehen und sich emotional zu entwickeln.
- Im Sinne der praktischen Vernunft sollen Menschen befähigt werden, eine persönliche Auffassung des Guten zu entwickeln.
- Die Menschen sollen ein Gefühl der *Zugehörigkeit* entwickeln können, ohne deswegen Diskriminierungen ausgesetzt zu werden. Dies bezieht sich auf Ethnie, Geschlecht, Religion, Kaste, sexuelle Orientierung, nationale Herkunft. Es schließt auch die Fähigkeit mit ein, andere Menschen und ihre Interessen anzuerkennen, sich in andere hineinzusetzen und mit ihnen zu interagieren.
- Anteilnahme mit anderen Spezies (Tiere, Pflanzen, Natur).
- Entwicklung von Spiel, Entspannung, Freizeitgestaltung.
- Menschen sollen Fähigkeiten entwickeln, die ihnen eine Kontrolle der eigenen Umwelt erlauben, bezogen auf politische Partizipation, Meinungsfreiheit, Gestaltung des Arbeitsplatzes.

Die von ihr aufgeführten Fähigkeiten sind je nach kulturellem Zusammenhang, in dem ein Mensch lebt, variabel. Sie betonen die Achtung eines lebensweltlichen Pluralismus. Gleichzeitig beruhen sie auf dem Grundsatz der Menschenwürde

für jede Person. Die Achtung der Menschenwürde gilt als unabhängiges Kriterium, dem ein bestimmtes Menschenbild zugrunde liegt.

Im Anschluss an Aristoteles und Karl Marx versteht Nussbaum den Menschen als soziales und politisches Wesen, „das in Beziehungen zu anderen Erfüllung findet“ (Nussbaum 2010, 125). Dies bedeutet auch, dass die Menschen in unterschiedlichen Graden ein Leben lang voneinander abhängig sind und Gesellschaften darauf ausgerichtet werden sollten, ihnen und auch anderen Spezies zu jeder Zeit ein menschenwürdiges, an den Menschenrechten orientiertes Leben zu bieten, in dem ihre jeweiligen Fähigkeiten anerkannt werden.

### **Oskar Negt: Solidarität und Nächstenliebe**

Wenn Gerechtigkeit also eine gesellschaftliche Zielvorstellung im obigen Sinne ist, und dies dürften alle hier angeführten Ideen zur Gerechtigkeit nachdrücklich gezeigt haben, so bedarf es einerseits der kritischen Einsicht in diese Ziele. Andererseits ist es notwendig, Regeln des Zusammenlebens zu entwickeln und Instrumente bereitzustellen, mit deren Hilfe diese Ziele umgesetzt werden können. Eine weitere Voraussetzung ist die Schaffung einer Kultur, die den Raum bietet, um mit diesen Zielen und für diese Ziele zu leben.

Gerechtigkeitskompetenz ist nach Negt eines der Instrumente, mit deren Hilfe diese Ziele umgesetzt werden können. Dem muss jedoch eine Einsicht in die Ziele vorausgehen. Der Erwerb von Gerechtigkeitskompetenz ist auf Lernorte solidarischen und politischen Handelns angewiesen (→ 4.3.3 Gerechtigkeitskompetenz).

*„Wie verwickelt die Fragen von Gerechtigkeit und Gleichheit werden, wenn es nicht mehr allein um gegebene Besitzstände oder die Verteilung vorhandener Güter geht, sondern der Produktionsprozeß, die Verausgabung lebendiger Arbeitskraft normative Bedeutung gewinnt, hat bereits Marx differenziert auseinandergelegt. [...] Aber selbst wenn man annimmt, daß lebendige Arbeit die Substanz der Wertschöpfung und des Mehrwerts ist, gibt es nur unbefriedigende Lösungen der Gerechtigkeitsfrage, solange das Proportionale aus dem Quantum verausgabter Arbeitskraft begründet wird. Wirklich soziale Gerechtigkeit ist etwas anderes und wohl auch mehr als die Durchsetzung des Gleichheitsprinzips, nämlich eine Zielvorstellung, bei der die Differenzierung der Lebenslagen und der natürlichen Voraussetzungen der Menschen in den gesellschaftlichen Umwandlungsprozeß miteinbezogen werden.“* (Negt 2001, 569 f.)

### 3.3.4 Die Menschenrechte als universales Prinzip zur Herstellung von Gerechtigkeit

Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten modernen Gerechtigkeitstheorien bzw. Ideen zur Umsetzung von sozialer Gerechtigkeit orientieren sich zumeist an den universalen Prinzipien der Menschenwürde und der Menschenrechte. Ihnen liegt die Überzeugung zugrunde, dass jeder Mensch unveräußerliche Rechte besitzt, deren Ziele die Entwicklung und der Erhalt seiner/ihrer menschlichen Würde sind. Menschliche Würde wird von Martha Nussbaum als unabhängiges Kriterium bewertet, dem ein bestimmtes Bild des Menschen zugrunde liegt. Danach soll jeder Mensch seine/ihre Fähigkeiten in Freiheit entfalten können mit dem Ziel, seine/ihre Umwelt zu gestalten.

Menschliche Würde ist in ihrem Konzept zur Gerechtigkeit nicht verhandelbar, sondern normative Grundlage menschlicher Existenz. Verbunden damit ist die Frage, *wie* sie in Gesellschaften berücksichtigt, entfaltet und umgesetzt werden kann, und nicht, *ob* sie *überhaupt* eine Rolle spielt. Der Anspruch, die Würde des Menschen zu berücksichtigen, ist universal. Sowohl Nussbaum als auch Sen weisen darauf hin, dass die Beachtung der Menschenrechte und darin eingeschlossen die Menschenwürde in demokratischen Gesellschaften größtmögliche Umsetzungschancen haben, aber auch andere Gesellschaftsformen könnten sie zur Grundlage ihres Handelns machen, um einer gerechteren Gesellschaft näher zu kommen.

Es wurde bereits in der ausführlich dargestellt (→ 3.2.2 Historische Kompetenz – Sehen, Der Kampf um die Menschenrechte), dass die gedankliche Auseinandersetzung mit den Menschenrechten bis in die Antike zurückverfolgt werden kann. Aber erst mit der Aufklärung im 18. Jahrhundert begannen Fragen der Entwicklung einer an Humanität orientierten Gesellschaft eine größere Rolle zu spielen, indem *alle* Menschen (also auch Frauen, Kinder, Sklaven, Leibeigene usw.) als Einzelwesen mit entsprechenden Rechten wahrgenommen wurden. Menschen wurden nicht mehr nur in Gruppen zusammengefasst, denen eine Entwicklung ausschließlich entsprechend ihrer sozialen Herkunft und gesellschaftlichen Stellung zugestanden wurde.

Dieses allmähliche Aufbrechen einer hierarchisierten, ständischen Gesellschaft führte zu einer Aufwertung des Individuums und zu individuellen und kollektiven Emanzipationsbestrebungen. Verschiedene Philosoph:innen, Literat:innen, Politiker:innen setzten sich mit der Idee und mit Fragen der Menschenrechte auseinander.

**Literaturhinweis**

- ❑ In dem Buch *Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente* von Michael-Lysander Fremuth (Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2015) finden sich sehr ausführliche Darstellungen zur historischen und systematischen Entwicklung der Idee der Menschenrechte, zu ihrer Umsetzung sowie Diskussionen zukünftiger Herausforderungen. Zudem enthält das Buch Abdrucke zahlreicher relevanter historischer und aktueller Dokumente.

**Die Entwicklung der Menschenrechte im 20. Jahrhundert<sup>17</sup>**

Dass Mitte des 20. Jahrhunderts die Frage der Menschenrechte intensiv diskutiert wurde und sie dann 1948 von den Vereinten Nationen durch die Verabschiedung der „Erklärung der Menschenrechte“ institutionalisiert wurden, war eine direkte Folge der Ereignisse des Zweiten Weltkriegs und der Gräueltaten der Nationalsozialist:innen. Ihr politischer Extremismus und Rassenwahn hatten zur Verfolgung und Vernichtung von Millionen unschuldiger Kinder, Frauen und Männer aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit, ihrer ethnischen Herkunft oder ihrer politischen Auffassungen geführt. Die hierfür eigens geschaffene Gesetzgebung legitimierte staatliche Verfolgung, Vernichtung, Aberkennung der Staatsbürgerschaft, Beschlagnahmung von Eigentum usw., ohne dass die Staatengemeinschaft Möglichkeiten hatte, direkt einzugreifen.

Vor diesem Hintergrund setzten die Mitglieder der 1945 gegründeten Vereinten Nationen, deren vordringlichste Aufgabe die Bewahrung des Weltfriedens sein sollte, 1946 eine Kommission unter der Leitung der Ehefrau des amtierenden amerikanischen Präsidenten, Eleanor Roosevelt (1884–1962), ein. Die Kommission sollte einen Menschenrechtskodex entwickeln, um ihn verbindlich in die UN-Charta zu integrieren.

Allerdings verhinderte der beginnende Ost-West-Konflikt die Verabschiedung eines völkerrechtlich bindenden Vertrags, so dass die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ am 10. Dezember 1948 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen als bis heute gültige Resolution verabschiedet wurde. Jeder Staat, der Mitglied der Vereinten Nationen ist oder werden will, verpflichtet sich zu ihrer Einhaltung und zur Schaffung politischer Rahmenbedingungen, die ihre Etablierung und Durchsetzung ermöglichen.

---

17 Eine Darstellung der historischen Entwicklung der Menschenrechte findet sich hier: → 3.2.2 Historische Kompetenz – Sehen, Zum Begriff der Verfassung; Der Kampf um die Menschenrechte.

**Literaturhinweis**

- ❑ Eine deutsch-englische Fassung der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“, der Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. findet sich unter: [https://de.wikisource.org/wiki/Allgemeine\\_Erklärung\\_der\\_Menschenrechte](https://de.wikisource.org/wiki/Allgemeine_Erklärung_der_Menschenrechte) (Abruf: 11. Januar 2025).

In der Charta der Vereinten Nationen vom 26. Juni 1945 heißt es dazu, bezogen auf ihre Ziele und Grundsätze u. a. (Vereinte Nationen 1948, Kapitel 1, Artikel 1, Abs. 3):

*„Die Vereinten Nationen setzen sich folgende Ziele:*

*3. eine internationale Zusammenarbeit herbeizuführen, um internationale Probleme wirtschaftlicher, sozialer, kultureller und humanitärer Art zu lösen und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten für alle ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder der Religion zu fördern und zu festigen.“*

Auch wenn die Menschenrechte bis heute kein verbindliches Völkerrecht darstellen, gelten sie mittlerweile als Völkergewohnheitsrecht. Dies ist v. a. auf zwei 1966 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete völkerrechtliche Verträge zurückzuführen, auf den „Internationalen Pakt über wirtschaftliche soziale und kulturelle Rechte“ (den sog. „Sozialpakt“) und auf den „Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ (den sog. „Zivilpakt“), die jeweils 1976 in Kraft getreten sind. Beiden multinationalen Pakten liegen Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zugrunde. Sie haben sie rechtsverbindlich umgeformt, so dass auf ihrer Grundlage Menschenrechtsverletzungen angeklagt werden können (Riedel 2004, 15).

Eine Definition der Menschenrechte erweist sich als schwierig. Fremuth schrieb:

*„Menschenrechte sind die allen Menschen kraft Geburt zustehenden, egalitären und vorstaatlichen Rechte, die auf Achtung, Schutz und Erfüllung an staatliche oder überstaatliche Hoheitsgewalt gerichtet sind. Sie beanspruchen universelle Geltung, sind unveräußerlich, unteilbar und interdependent.“* (Fremuth 2015, 23)

Die Menschenrechte gelten als subjektive Rechte, die jedem Menschen von Geburt an zustehen und die nicht veräußert oder aberkannt werden können:

*„Menschenrechte als Geburtsrechte bedeutet [...], dass die jeweils für den konkreten Menschen in seiner Eigenartigkeit und Phase der Entwicklung in Betracht kommenden Menschenrechte ihm zustehen, ohne dass er diese Rechte erwerben oder verdienen muss.“ (Fremuth 2015, 26)*

Die Menschenrechte gelten damit als vorstaatliches Recht, das einem Menschen nicht vom Staat gewährt wird. Vielmehr ist es Aufgabe des Staates zu gewährleisten, dass die Menschenrechte eingehalten werden können. Zum einen müssen sich Staaten also eine Verfassung geben, deren Werteordnung die Anerkennung der Menschenrechte beinhaltet und damit gleichzeitig die Macht des Staates zugunsten der Einhaltung der Menschenrechte einschränkt (Fremuth 2015, 26). Zum anderen muss ein Staat Maßnahmen ergreifen und die notwendige Infrastruktur aufbauen, die ein Leben entsprechend den Maßgaben der Menschenrechte ermöglichen (z. B. Gesundheitsvorsorge, Bildung, Wirtschaft, aber auch den Schutz von Minderheiten usw.) (Fremuth 2015, 30).

Mit den Menschenrechten wird „dem Individuum durch die Rechtsordnung verliehene Rechtsmacht zur Durchsetzung privater Interessen“ (Fremuth 2015, 24) zugestanden. Subjektives Recht bedeutet zudem einen Schutz des/der Einzelnen im Rahmen des Völkerrechts, woraus folgt, „dass Menschenrechte nunmehr auf nationaler und internationaler Ebene als subjektive Rechte abgesichert werden“ (Fremuth 2015, S. 25).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 besteht aus 30 Artikeln, 28 Grundrechten und zwei Grundpflichten (Artikel 29 und 30). In der Präambel wird allen Menschen eine angeborene Würde zugesprochen. Darauf beruhend werden allen die gleichen Rechte zuerkannt:

*„Da die Anerkennung der angeborenen Würde und dergleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet“,*

[Auslassung von sechs erläuternden Absätzen]

*„verkündet die Generalversammlung*

*diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung durch die Bevölkerung der Mitglied-*

*staaten selbst wie auch durch die Bevölkerung der ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Gebiete zu gewährleisten.*“ (Vereinte Nationen 1948; Hervorhebung im Original)

Das heißt, mit der Anerkennung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verpflichten sich die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen nicht nur, die Menschenrechte in ihrem Staat zu beachten und einzuhalten, sondern der Bevölkerung die Menschenrechte durch Unterricht und Erziehung so zu vermitteln, dass sie ihnen gemäß handeln können.

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist wie folgt gegliedert:

1. Allgemeine Bestimmungen: Artikel 1 und 2
2. Katalog der Freiheitsrechte: Artikel 3 bis 20
3. Politisches Betätigungsrecht: Artikel 21
4. Gleichheitsrechte: Artikel 22 bis 28
5. Pflichten, die mit den Menschenrechten einhergehen: Artikel 29 und 30.

Die *allgemeinen Bestimmungen* definieren den Menschen als Mensch und seine/ihre Zugehörigkeit zur menschlichen Gesellschaft unter Ausschluss jeglicher Diskriminierung.

**Artikel 1**

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

**Artikel 2**

*„Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, 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 Gebiets, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.“*

Der *Katalog der Freiheitsrechte* umfasst ein Recht auf Leben in Freiheit (Artikel 3), das Verbot der Sklaverei und des Sklavenhandels (Artikel 4), das Verbot der Folter (Artikel 5). In Artikel 6 bis 11 werden Rechte festgelegt, die einem Mensch als Rechtsperson zustehen: die Gleichheit vor dem Gesetz, der Anspruch auf Rechtsschutz, der Anspruch auf Rechtsbehelf, der Schutz vor willkürlicher Verhaftung und Ausweisung, der Anspruch auf ein faires Gerichtsverfahren. Zudem hat die Unschuldsvermutung zu gelten, solange nicht eine Schuld bewiesen wurde (Artikel 11). Artikel 12 schützt die Privatsphäre des/der Einzelnen. Artikel 13 regelt die Freizügigkeit des Aufenthaltsorts und das Recht eines jeden Menschen, sein/ihr Land zu verlassen und auch wieder in es zurückzukehren

(Auswanderungsfreiheit). Als Schutz vor Verfolgung steht den Menschen Asylrecht in einem anderen Land zu (Artikel 14).

Unter dem Eindruck der Herrschaftsausübung der Nationalsozialist:innen, die politisch und rassisch verfolgten Menschen die Staatsbürgerschaft aberkannnten und damit teilweise deren Emigration verhinderten, legt Artikel 15 nicht nur ein Recht auf Staatsangehörigkeit fest, sondern sagt darüber hinaus: „Niemandem darf seine Staatsangehörigkeit willkürlich entzogen noch das Recht versagt werden, seine Staatsangehörigkeit zu wechseln“.

Artikel 16 trifft Aussagen über das Recht, freiwillig eine Ehe einzugehen und eine Familie zu gründen. Familien steht ein besonderer Schutz durch Staat und Gesellschaft zu.

Artikel 17 gibt den Menschen ein Recht auf Eigentum, das ihnen auch nicht willkürlich genommen werden darf.

Artikel 18 bis 20 regeln bürgerliche Freiheiten, wie sie in der Regel in einer Demokratie verankert werden: Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, Meinungs- und Informationsfreiheit sowie die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit.

Artikel 21 beinhaltet das *politische Betätigungsrecht* und ist grundlegend für die demokratische Verfasstheit eines Staates. Er legt das allgemeine und gleiche Wahlrecht fest und damit das politische Mitwirkungs- und Beteiligungsrecht aller Bürger:innen eines Staates.

Die Gleichheitsrechte (Artikel 22 bis 28) befassen sich mit wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten des/der Einzelnen und beinhalten ein Recht auf soziale Sicherheit (Artikel 22), auf Arbeit einschließlich des Rechts, sich in Gewerkschaften zu organisieren (Artikel 23). Das Recht auf Erholung und Freizeit (Artikel 24) und das Recht auf Wohlfahrt, das sich v. a. in einem angemessenen Lebensstandard ausdrückt (Artikel 25) werden ebenfalls festgelegt. Artikel 27 gibt das Recht zur kulturellen Teilhabe und sichert gleichzeitig das in Wissenschaft, Literatur oder Kunst entwickelte geistige Eigentum zu.

Artikel 26 gibt jedem Menschen das Recht auf Bildung und verpflichtet die Staaten zum Ausbau eines frei zugänglichen Bildungssystems. Das Ziel von Bildung wird folgendermaßen formuliert:

*„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“* (Artikel 25, Abs. 2)

Artikel 29 benennt die Pflichten, die die Menschen mit der Akzeptanz der Menschenrechte eingehen. Absatz 2 besagt:

*„Jeder ist bei der Ausübung seiner Rechte 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 Wohles in einer demokratischen Gesellschaft zu genügen.“*

Diese Regel spiegelt in gewisser Weise Kants kategorischen Imperativ wider: Menschen dürfen auch im Rahmen der Menschenrechte ihre Freiheiten nur so weit wahrnehmen und ausleben, wie sie ihnen zugesichert werden. Die Freiheitsgrenze wird dort gezogen, wo die Rechte anderer Menschen durch ihr Verhalten eingeschränkt oder gegen Grundsätze der Menschenrechte selbst verstoßen würden.

Artikel 30, die sog. „Auslegungsregel“, stellt fest, dass die Menschenrechte weder abgeschafft noch aufgehoben werden können. Einschränkungen der Menschenrechte werden also begrenzt.

Die Vereinten Nationen haben im Laufe der Zeit noch viele weitere Deklarationen verabschiedet, die bestimmte Aspekte, die in der Erklärung der Menschenrechte nur ansatzweise geklärt wurden, spezifizieren. Dies zeigt, dass 1948 weder alle Probleme berücksichtigt noch zukünftige Entwicklungen vorhergesagt werden konnten, die weiterer Regelungen bedurften. Insofern sind die Menschenrechte ein dynamisches Instrument zur demokratischen und gerechteren Gestaltung der Weltgesellschaft. In ihrem Namen werden Entwicklungen kritisch beobachtet. Auf diesem Weg wird versucht, Einfluss auf die Staatengemeinschaft zu nehmen und politisch einzugreifen, falls Entwicklungen einer weiteren Demokratisierung der Welt entgegenstehen.

#### Hinweis

- ❑ Unter <http://hrlibrary.umn.edu/instree/ainstls1.htm> findet sich eine Liste mit allen Abkommen/Erklärungen, die in Folge der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte seit 1948 verabschiedet wurden.
- ❑ Das Deutsche Institut für Menschenrechte listet alle Abkommen im Zusammenhang mit den Menschenrechten auf, die von der Bundesregierung ratifiziert wurden. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/deutschland-im-menschenrechtssystem/vereinte-nationen/vereinte-nationen-menschenrechtsabkommen>

Alle Links wurden zuletzt am 10. Februar 2025 abgerufen.

Der Europarat hat bereits 1950 in Rom die „Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ verabschiedet, die sich in den Artikeln 2 bis 14 an der Deklaration der Menschenrechte orientiert (Europarat 1950). Die Konvention trat am 2. September 1953 in Kraft. 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 46 Vertragsstaaten (Stand: Januar 2025) 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.

#### Hinweise

Eine aktuelle Liste aller europäischer Staaten, die die Konvention ratifiziert haben, findet sich unter [http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/005/signatures?p\\_auth=al7TR9Rx](http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/005/signatures?p_auth=al7TR9Rx) (Abruf: 11. Januar 2025).

### Kritik an den Menschenrechten

Ähnlich wie die Frage der Verfassungsnorm und der Verfassungswirklichkeit bezogen auf demokratische Entwicklungen kritisch gesehen wird (→ 3.2.3 Historische Kompetenz – Urteilen, Populistische und nationalistische Bewegungen), werden auch die Menschenrechte in verschiedener Hinsicht kritisiert. Dabei geht es (wie bei der Verfassungsnorm) weniger um die wesentlichen Grundsätze der Menschenrechte, die allen Menschen ein menschenwürdiges Leben in Freiheit sichern sollen und dafür für viele Bereiche Regeln aufstellen. Kritik entfaltet sich vielmehr in folgende zwei Richtungen:

1. Wird die Umsetzung der Menschenrechte kritisiert, geht es vor allem um die *Rechtspraxis*. Es ist feststellbar, dass immer wieder einzelne Staaten, obwohl sie die UN-Menschenrechtskonvention, die Europäische Menschenrechtskonvention oder andere auf einzelne Kontinente bezogene Abkommen unterzeichnet haben, teilweise fundamental gegen die Menschenrechte verstoßen. Die Durchsetzung der Menschenrechte wird zwar von verschiedenen Gremien überwacht und es gibt auch die Möglichkeit von Klagen gegen Verstöße vor dem internationalen Gerichtshof für Menschenrechte in Den Haag. Trotzdem bleibt die Überwachung der Einhaltung schwierig und die

Durchsetzung berührt in der Regel nationale Politik und nationales Recht, auf die eine supranationale Organisation wie die Vereinten Nationen keinen direkten Einfluss hat.

2. Richtet sich die Kritik an die inhaltliche Natur der Menschenrechte, geht es meist um die *Rechtstheorie*. Das heißt, es wird eine Auseinandersetzung über die Perspektiven und Ausrichtungen der Menschenrechte geführt. Im Mittelpunkt steht die Kritik an den eurozentristisch bzw. westlich geprägten Grundsätzen der Menschenrechte. – Dies ist zunächst nicht verwunderlich, wurden die Menschenrechte doch im Zusammenhang mit Gedanken der europäischen Aufklärung im 18. Jahrhundert entwickelt. Die Kritik richtet sich v. a. gegen die durch die Menschenrechte unterstützte weiße Dominanzkultur, die andere Traditionen und Kulturen kaum berücksichtigt. Weiter wird kritisiert, dass die Menschenrechte wenig zu Rechten nichtmenschlicher Lebewesen, also zu Tieren und Pflanzen sagen. Zudem werden die Rechte zukünftiger Generationen kaum berücksichtigt.

Eine Initiative, verstanden als Ergänzung und Gegengewicht zu den Menschenrechten, haben Kirchen und Nicht-Regierungsorganisationen im Anschluss an die UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung (dem sog. „Nachhaltigkeits-Gipfel“) in Rio de Janeiro 1992 begonnen (→ 3.6 Ökologische Kompetenz). Ziel der sog. „Erdcharta“ war es, eine ethische Grundlage für gemeinsames Handeln in einer globalen Welt zu entwickeln. Mittlerweile existiert ein weltweites Erdcharta-Netzwerk, dem sich Gruppen zuordnen.

Die Erdcharta, wie sie im Jahr 2000 nach mehrjährigen weltweiten Diskussionen und Konsultationen von zahlreichen Organisationen verschiedener Länder verabschiedet wurde, setzt sich ein für

- Achtung vor dem Leben
- Ökologische Ganzheit
- Soziale Gerechtigkeit
- Demokratie und Frieden

Sie ist mittlerweile weltweit von 4.000 Nicht-Regierungsorganisationen und auch Einzelpersonen unterzeichnet worden. Über das Netzwerk, dem sich nationale und regionale Gruppen angeschlossen haben, wird die Verbreitung der Ideen durch aktives Handeln und v. a. auch durch Bildungsarbeit unterstützt.

**Gut zu wissen**

- Internationale Website der Earth-Charta-Bewegung: <https://earthcharter.org>
- Die Website der deutschen Initiative: <https://erdcharta.de/index.php>
- Die Erdcharta wurde bisher in 65 Sprachen übersetzt: <https://earthcharter.org/read-the-earth-charter/download-the-charter/>
- Deutsche Version der Erdcharta: [https://earthcharter.org/wp-content/uploads/2020/03/echarter\\_german-1.pdf?x79755](https://earthcharter.org/wp-content/uploads/2020/03/echarter_german-1.pdf?x79755)

Alle Links wurden zuletzt am 28. Januar 2025 abgerufen.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden unterschiedliche Theorien und Ideen zur Gerechtigkeit vorgestellt. Sie zeigen, dass sich Menschen bereits vor mehr als 2.000 Jahren Gedanken darüber gemacht haben, auf welche Weise Gesellschaften gerecht gestaltet werden könnten. Während Platon und Aristoteles ihre Vorschläge v. a. bezogen auf bestimmte Gruppen des Staats formuliert haben (als Bürger anerkannte, männliche Bewohner der griechischen Polis) und damit automatisch andere ausschlossen (Frauen, Sklaven, Bedienstete, Arbeiter), beziehen sich die Gerechtigkeitstheorien seit der Aufklärung auf alle Menschen – ohne dies aber explizit zu betonen, weshalb in der Französischen Revolution neben der Deklaration der Menschenrechte ausdrücklich auch eine Version für die Rechte der Frauen verfasst wurde, die aber in ihrer Zeit nicht anerkannt wurde (→ 3.2.2 Historische Kompetenz – Sehen, Die amerikanische „Declaration of Independence“ (1776) und die französische „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (1789)).

Aktuelle Konzeptionen, wie etwa die von Amartya Sen und Martha Nussbaum erweitern den Blick auf globale Zusammenhänge. Nussbaum bezieht zudem die Natur als Ganze sowie das Tierreich mit in ihre Überlegungen ein. Ihre Darstellungen zeigen, dass die Ideen und Konzepte in Teilen noch auf ihre gesellschaftliche Umsetzung warten. Da es sich häufig als sehr schwierig erweist, die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen, plädieren Sen und Nussbaum dafür, wenigstens in Teilbereichen Gerechtigkeit zu schaffen – diese bezieht sich dann häufig auf soziale Aspekte.

**Reflexion**

- Warum wurden im Laufe der Zeit unterschiedliche Gerechtigkeitskonzeptionen entwickelt?
- Welche Zielsetzungen verfolgen sie jeweils?
- Welche Bedeutung hat das Prinzip der „Verantwortung“ in den Konzeptionen?
- Welche Bedeutung haben moralisch-ethische Konzepte wie die Menschenwürde in den Konzeptionen?
- Welcher Idee von Gerechtigkeit können Sie selbst zustimmen?

### 3.3.5 Individuelle Gerechtigkeitskonzeptionen

Abschließend werden die Ergebnisse einer Erhebung vorgestellt, „Was ist gerecht? Gerechtigkeitsbegriff und -wahrnehmung der Bürger“ für die das Instituts für Demoskopie Allensbach in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2012 1.847 und im Jahr 2013 1.653 Bürger:innen nach ihren Vorstellungen, Erfahrungen und Urteilen über Gerechtigkeit befragte.

Auf diese Untersuchungsergebnisse muss nicht zuletzt deshalb zurückgegriffen werden, weil keine neueren, entsprechend umfassenden und differenzierten Studien zu Gerechtigkeitskonzeptionen bzw. Gerechtigkeitsvorstellungen der Bevölkerung vorliegen. Zu berücksichtigen ist, dass die Befragung subjektive Eindrücke jener Personen wiedergibt, die interviewt wurden. Es ging nicht darum zu fragen, wie eine gerechte Gesellschaft aussehen *sollte*, sondern darum, in welchem Zustand sie sich aus der Sicht der Befragten *befindet*.

Die Studie setzte sich mit folgenden Themen auseinander:

- der Kritik an Verteilungs-, Chancen- und Generationengerechtigkeit
- einem mehrdimensionalen Gerechtigkeitsbegriff
- der Marktwirtschaft und Gerechtigkeit
- der Verantwortung der Politik für die Schaffung von Gerechtigkeit

Ausgangspunkt der Studie waren Überlegungen zu subjektiven Gerechtigkeitsvorstellungen und -wahrnehmungen. 68 Prozent der Befragten stimmten der Aussage zu, dass der wirtschaftliche Reichtum in Deutschland ungleich verteilt sei und soziale Ungerechtigkeit herrscht. 23 Prozent der Befragten hielten Deutschland dagegen für sozial gerecht. Die Befragten waren der Meinung, dass *soziale Gerechtigkeit* auf verschiedenen Faktoren beruht:

- Das Einkommen einer Vollerwerbstätigkeit sollte ausreichen, den Lebensunterhalt zu bestreiten.
- Der Staat sollte ein soziales Netz finanzieren, das Bedürftige absichert.
- Alle Kinder sollten die gleichen Bildungschancen erhalten.

Als Aspekte der *Chancengerechtigkeit* wurden genannt:

- Staatliche Unterstützung von Familien
- Zugang zum Arbeitsmarkt für alle Generationen
- Politische Entscheidungen sollten auf dem Grundsatz der Generationengerechtigkeit beruhen
- Soziale Aufstiegsmöglichkeiten

Die *Verteilungsgerechtigkeit* hatte bei den Befragten einen etwas geringeren Stellenwert. Sie wurde als eine Aufgabe des Staates definiert, der durch gezielte Maß-

nahmen verhindern sollte, dass die Einkommensunterschiede weiter anwachsen. Zugleich vertraten 64 Prozent der Befragten die Auffassung, dass die soziale Gerechtigkeit in Deutschland seit 2008 abgenommen habe.

Die Befragung zeigte, dass sich das Gerechtigkeitsverständnis der Bevölkerung an einer Idee des sozialen Ausgleichs und an erbrachten Leistungen orientiert, nicht an einer egalitären Vorstellung, nach der alle Menschen gleichbehandelt werden müssten. Das heißt konkret, dass die meisten Befragten der Meinung waren, Bezahlung müsse den Leistungen des/der Einzelnen entsprechen. Arbeitslose sollten bspw. weniger Geld erhalten als Personen im Niedriglohnssektor. Renten sollten nach der Lebensarbeitsleistung differenziert werden. Gleichzeitig plädierten 73 Prozent der Befragten für ein gestaffeltes Steuersystem nach Einkommen und Vermögen. Über die Steuern sollte sozialer Ausgleich geschaffen werden, wobei 60 Prozent die Vermögensverteilung in Deutschland für ungerecht hielten und höhere Steuern auf Vermögen forderten.

*Chancengerechtigkeit* wurde als einer der wichtigsten Aspekte sozialer Gerechtigkeit eingeschätzt. Es unterschieden sich allerdings die Einschätzungen, inwiefern tatsächlich Chancengerechtigkeit gegeben ist: Während 57 Prozent der Arbeiter:innen den gesellschaftlichen Aufstieg von Arbeiterkindern durch Bildung und Qualifikation als weniger bzw. als nicht gut einschätzten, vertraten diese Meinung nur 39 Prozent der selbstständigen/freien Berufe. Es zeigte sich also, dass subjektive Erfahrungen oder Betroffenheit unmittelbar in Urteile über Gerechtigkeit mit einfließen.

Ebenfalls unterschiedlich beurteilt wurden die Möglichkeiten, durch soziale Marktwirtschaft soziale Gerechtigkeit durchzusetzen: Während 56 Prozent der Befragten mit hohem gesellschaftlich-wirtschaftlichen Status einen positiven Zusammenhang sahen, stimmten dieser Einschätzung nur 29 Prozent der Befragten mit einem niedrigen Status zu. Von ihnen sagten 52 Prozent, dass die soziale Marktwirtschaft zu größerer sozialer Ungerechtigkeit führe, indem sie die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer mache. Die Studie stellte in Bezug auf die Ergebnisse fest:

*„Das Unbehagen über die wachsende soziale Differenzierung führt keineswegs zu einer Ablehnung des Wirtschaftssystems. Die Bürger sehen nicht das Wirtschaftssystem und die Unternehmen in der Verantwortung, soziale Sicherheit sicherzustellen, sondern die Politik. Aufgaben der Wirtschaft und des Wirtschaftssystems sind der wirtschaftliche Erfolg, Wachstum und die Schaffung von finanziellen Spielräumen, die es wiederum erlauben, sozialen Ausgleich zu realisieren. Dieser soziale Ausgleich ist jedoch nach*

*Überzeugung der großen Mehrheit Aufgabe der Politik.*“ (Institut für Demoskopie Allensbach 2013, 22)

Die Herstellung von Gerechtigkeit sahen 65 Prozent der Befragten als vorrangige Aufgabe der Politik an, 32 Prozent als eine Aufgabe der Wirtschaft, 28 Prozent als Aufgabe der Bürger:innen selbst, 21 Prozent als eine der Gewerkschaften. Insgesamt wurde von den Befragten der Politik und den politisch Handelnden die größte Verantwortung für die Schaffung einer sozial gerechten Gesellschaft beigemessen. Ein besonderer Fokus lag auf Fragen der Verteilungsgerechtigkeit entsprechend den Grundsätzen der Leistungsgerechtigkeit. In den meisten Fragen (mit Ausnahme der Fragen zu Bildung und Qualifikation) wurde der Idee einer egalitären Verteilung der vorhandenen Güter eine Absage erteilt.

#### Reflexion

- Welche Rolle spielen nach Ihrer Einschätzung der Staat und die Politik bei der Schaffung gerechter sozialer Verhältnisse?
- Welche Faktoren haben nach Ihrer Einschätzung besondere Bedeutung für die Herstellung gerechter Verhältnisse?
- Welche Verhältnisse der gegenwärtigen Gesellschaft würden Sie selbst als gerecht bzw. ungerecht einschätzen?
- Worin liegen die Ursachen sozialer/ökonomischer Ungerechtigkeit?

Das Bundesamt für Statistik veröffentlicht regelmäßig Ergebnisse zu der Frage, als wie gerecht die repräsentativ befragten Personen die deutsche Gesellschaft einschätzen. Die konkrete Frage lautet: „Was meinen Sie zur sozialen Gerechtigkeit bei uns in Deutschland, geht es da im Großen und Ganzen sehr gerecht zu, gerecht, ungerecht oder sehr ungerecht zu?“ 2023 sagten 36 Prozent der Befragten (1.200 Personen ab 18 Jahren), dass es in Deutschland sehr gerecht zugehe, 63 Prozent fanden den Zustand in Deutschland sehr ungerecht (Statista 2023).

### 3.3.6 Gerechtigkeitskompetenz als Scharnier zwischen den gesellschaftlichen Kompetenzen

Die vorangegangenen Darstellungen sollten darauf aufmerksam machen, dass Fragen der Gerechtigkeit nicht nur aus einer subjektiven Perspektive diskutiert werden können, sondern dass eine Gesellschaft theoretisch begründete Gerechtigkeitskonzeptionen entwickeln kann, die dann übergeordnete Bedeutung bekommen.

Die hier vorgestellten Ideen/Konzepte sowie die in der Einleitung aufgeführten Begriffe zeigen, dass Diskussionen über Gerechtigkeit sehr unterschied-

liche gesellschaftliche Bereiche betreffen können. Zuvorderst wird meist an soziale Gerechtigkeit, also an die Verteilungsgerechtigkeit gedacht. Das Thema Gerechtigkeit kann aber auch mit Blick auf bestimmte Bevölkerungsgruppen oder auch in der Frage nach einem gerechten Zusammenleben zwischen Mensch und Natur diskutiert werden.

Ein übergeordnetes gesellschaftliches Gerechtigkeitskonzept kann demnach auch bedeuten, dass im Sinne von Solidarität nicht immer alle alles bekommen können, sondern dass manche im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit zugunsten anderer verzichten müssen.

*„Solidarität beruht in erster Linie darauf, daß verschiedene Interessen gegenseitig geachtet und anerkannt werden, daß kein Konkurrenzkampf auf Leben und Tod abläuft. Solidarität hat immer damit zu tun, daß die aus Machtstrukturen und Wohlstandsbereichen Herausgefallenen – Arbeitslose, Arme, Obdachlose – in die Fürsorge der Gesellschaft aufgenommen werden. Solidarität ist aber etwas anderes als Nächstenliebe, wobei sich beides nicht ausschließt.“ (Negt 2001, 571)*

Die historische Perspektive auf Ideen der Gerechtigkeit sollte zeigen, dass zu unterscheiden ist zwischen theoretisch-philosophischen Betrachtungen und der gesellschaftlichen Praxis. Die kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ansätzen, Konzepten und Ideen zur Gerechtigkeit sollte zum Verständnis ihrer kulturellen und historischen Eingebundenheit beitragen. Darüber hinaus sollte die Darstellung dazu anregen, eigene Gerechtigkeitsvorstellungen zu hinterfragen, Idee und Wirklichkeit zu prüfen und weitergehende Gedanken zu entwickeln.

Im Abschnitt über die Menschenrechte wurde deutlich gemacht, dass ihre Idee historisch bis in das europäische Zeitalter der Aufklärung zurückgeht (→ 3.2.2 Historische Kompetenz – Sehen, Der Kampf um die Menschenrechte). Viele der damals diskutierten Ideen und Forderungen wurden weitgehend unverändert in die Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 übernommen. Nicht immer bedeutet die Deklaration jedoch die tatsächliche Durchsetzung der Menschenrechte in allen Staaten.

Und doch zeigt sich an den Menschenrechten die Kraft der Utopie. Zwar hatte die Utopiefähigkeit eines Thomas Paine, der amerikanischen Siedler:innen und Kaufleute oder der französischen Bürger:innen weder direkt noch umgehend zur Durchsetzung ihrer politischen Forderungen geführt. 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 anerkannt werden und sich viele Staaten auch bemühen, diese in ihrer gesellschaftlichen Praxis umzusetzen.

In Verbindung mit den anderen, in diesem Band dargestellten Kompetenzen soll deutlich werden, dass Ideen zur Gerechtigkeit nicht nur Bestandteil der europäischen Kultur sind, sondern seit Jahrtausenden auch in anderen Kulturen diskutiert werden. Unter dem Aspekt globaler Gerechtigkeit, die sich auf Verteilungsgerechtigkeit im Sinne ökonomischen Wohlstands für alle (→ 3.5 Ökonomische Kompetenz), aber auch den Erhalt des ökologischen Gleichgewichts im Sinne der Generationengerechtigkeit bezieht (→ 3.6 Ökologische Kompetenz), erhalten Gerechtigkeitskonzeptionen einen universalen Anspruch. In Bezug darauf müssten Fragen der Gerechtigkeit im Verhältnis von Gewinn (globaler Süden) auf der einen und Verzicht auf der anderen Seite (globaler Norden) neu diskutiert werden. Auch technologische Entwicklungen können unter Gerechtigkeitsaspekten diskutiert werden (→ 3.4 Technologische Kompetenz).

Es stellen sich Fragen der Gerechtigkeit hinsichtlich der Verteilung von Arbeit, der gerechten Bezahlung im Verhältnis zur Leistungsfähigkeit des/der Einzelnen. Ebenfalls gefragt werden müsste nach sozialer und gesellschaftlicher Gerechtigkeit denjenigen gegenüber, die aufgrund technologischer Entwicklungen oder auch aufgrund klimagerechter Ausrichtung der Industrie und Produktion ihre Arbeit verlieren werden. Hier geht es dann z. B. auch um Fragen der Generationen- und Verteilungsgerechtigkeit in Bezug auf die Erhaltung einer lebensfähigen Umwelt.

Letztlich geht es darum, solche Zusammenhänge zu verstehen und auch zu überlegen, welche Folgen bestimmte politische Entscheidungen für die gerechte Gestaltung einer Gesellschaft haben können. Es geht um die Fähigkeit, bestimmte Entwicklungen in ihren verschiedenen möglichen Facetten und Dimensionen einzuschätzen und zu fragen, welche gesellschaftlich sinnvoll und richtig sind und durch politisches Handeln unterstützt werden sollten. Im Sinne von Gerechtigkeitsüberlegungen nach Sen und Nussbaum heißt dies aber unter Umständen, dass nach Abwägungs- und Aushandlungsprozessen nicht immer alle Interessen bedient werden können, sondern Kompromisse geschlossen werden. Diese Prozesse zu verstehen und mit zu gestalten, erfordert Urteilsfähigkeit. Oskar Negt sagt dazu:

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

### 3.4 Technologische Kompetenz

Das Alltags- und Berufsleben von Menschen der Industrie- und Schwellenländer wird bestimmt von Technik und technologischen Entwicklungen. Kaum ein Bereich ist davon ausgenommen und viele Techniken, die genutzt werden, erleichtern das Leben und sparen Zeit. Umgekehrt gilt aber auch, dass Techniken „Zeit kosten“, vor allem wenn sie zu extensiv genutzt werden (z. B. digitale Medien), dass sie Gefahren bergen, die nur schwer gänzlich einzuschätzen sind (z. B. *Atomenergie\**), dass sie oft unentbehrlich geworden sind (z. B. Elektrizität), dass sie die Arbeitswelt grundlegend verändern (z. B. *Arbeit 4.0\**, *Industrie 4.0\**, *Digitalisierung\**, Künstliche Intelligenz).

Unser Verhältnis zur Technik ist deshalb häufig ambivalent: Es werden sowohl ihre Vor- als auch ihre Nachteile gesehen. Je nach Einstellung und auch Erfahrung kann die Haltung zur Technik von euphorischer Zustimmung und allumfänglicher Nutzung bis zu vehementer Ablehnung reichen. Im Rahmen der in diesem Kapitel vorgestellten technologischen Kompetenz geht es darum, Technik als ein *gesellschaftliches Projekt* zu begreifen, das von Menschen gemacht, geprägt und beeinflusst wird. Technik ist damit prinzipiell veränderbar und wird laufend fortentwickelt.

Im Mittelpunkt der Darstellung stehen Fragen nach der Rolle, die Menschen bei der Gestaltung und Anwendung von Technik übernehmen können. Dabei muss zunächst unterschieden werden zwischen Expert:innen, die Techniken entwickeln und herstellen, und der Öffentlichkeit, die Techniken einsetzt oder nutzt. Hinzu kommt die öffentlich verantwortete Bereitstellung bestimmter Techniken (z. B. im Rahmen der Stromerzeugung).

Es werden verschiedene Beispiele von Techniken und technologischen Entwicklungen vorgestellt und es wird gezeigt, welche Rolle die Menschen in Bezug auf ihre Anwendung und Nutzung spielen können. Es geht darum, Zusammenhänge zwischen Expert:innentum, Politik, Ökonomie und den Nutzer:innen sichtbar zu machen. Ziel technologischer Kompetenz ist die Entwicklung von Unterscheidungsvermögen. Damit soll einerseits ein Verständnis geschaffen werden für die Vor- und Nachteile bestimmter Techniken. Andererseits soll veranschaulicht werden, dass die Nutzung von Technik von Expert:innen und Entwickler:innen vielfach anders gesehen und bewertet wird als von Politik und Öffentlichkeit. Dahinter steht die Frage, wer entwickelt welche Technik mit welchen Interessen und wie wird sie wofür und mit welchem Ziel eingesetzt. Denn: Nicht jede Technik, die entwickelt wird, muss auch zwingend eingesetzt werden.

Damit dem Einsatz risikobehafteter oder gefährlicher Technik Grenzen gesetzt werden, bedarf es neben gesetzgeberischen Verfahren auf der politischen

Ebene auch einer kritischen Öffentlichkeit. Diese muss über Urteilsvermögen verfügen, das auf einem grundlegenden Verständnis über technische Zusammenhänge und auf fachlichem Wissen fußt, welches situationsbezogen angeeignet werden kann. Die Aneignung technischen Wissens ermöglicht es einerseits, Technik beispielsweise im beruflichen Kontext adäquat anzuwenden. Andererseits trägt es dazu bei sich der gesellschaftlichen, politischen, sozialen und psychosozialen Folgen bestimmter Techniken bewusst zu werden.

*„Technologische Kompetenz umfasst aber einen viel weitergehenden Aspekt als die Verfügung über Fertigkeiten. Da Technologien heute sehr tief in unseren Lebenszusammenhang eingreifen und viele Probleme berühren, die unmittelbar gar nicht als technische erkennbar sind, müssen wir Technik in ein Subjekt-Objekt-Verhältnis rückübersetzen, das grundlegende Probleme von Sein und Wollen aufwirft.“ (Negt 2010, 225)*

Um die vielfältigen Dimensionen technologischer Kompetenz zu vermitteln, werden in Kapitel 3.4.1 die Begriffe „Technologie“ und „Technik“ definiert und es wird diskutiert, was in diesem Zusammenhang „Technikfolgenabschätzung“ bedeutet. Beide sind Grundlagen für den danach vorgestellten Ansatz der technologischen Kompetenz. In Kapitel 3.4.2 „Sehen“ wird zunächst beispielhaft der Technikbereich Elektrizität und Energieerzeugung thematisiert. Anschließend wird gezeigt, auf welche Weise die Einführung elektrisch und später mikroelektronisch gesteuerter Maschinen die Arbeitswelt verändert hat. Schwerpunkt des Kapitels 3.4.3 „Urteilen“ ist die Digitalisierung. Ausgehend von der Entwicklung des Smartphones werden bezogen auf verschiedene gesellschaftliche Bereiche (die Gesellschaft insgesamt, Arbeit und Medienbildung) Folgen und mögliche Entwicklungen der Digitalisierung diskutiert. Kapitel 3.4.4 stellt das „Digitale Manifest“ vor, das Journalist:innen und Wissenschaftler:innen unterschiedlicher Bereiche 2017 verfassten. Sie fragen darin: „Unsere digitale Zukunft. In welcher Welt wollen wir leben?“

### **3.4.1 Herkunft und Bedeutung: Technologie, Technik und technologische Kompetenz**

#### **Technologie und Technik**

Der Begriff „Technologie“ (von griechisch τέχνη = Kunst, λόγος = Wissenschaft) wird je nach geschichtlicher Epoche und je nach Sprachraum mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen versehen.<sup>18</sup> Häufig werden sowohl die Wissenschaft

<sup>18</sup> Näheres dazu im Wikipedia-Artikel „Technik“ unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Technik> (Abruf: 31. Januar 2025).

der Lehre von der Technik als auch ihr Forschungsgegenstand (und Teilbereiche davon wie z. B. die „Biotechnologie“) als Technologie bezeichnet. Im Folgenden wird der Begriff Technologie stets im Sinn der Technikwissenschaften verwendet. Dabei wird vermieden, Technikgebiete (wie vor allem im englischen Sprachraum üblich) als Technologien zu bezeichnen.

Historisch hat sich die Technik aus der Erfindung und Verwendung von Werkzeugen entwickelt. Auf Wikipedia findet sich folgender Eintrag:

*„Technik‘ bezeichnet also zunächst die von Menschen gemachten Gegenstände, aber auch die Entstehung und Verwendung der technischen Sachen und das dafür erforderliche Können und Wissen. Technik ist in diesem Verständnis kein isolierter, selbständiger Bereich, sondern als geplante Vorgehensweise und sachmittelgerechte Ausstattung zur Aufgabenerledigung auf das Engste mit menschlicher Arbeit, Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur verflochten.“<sup>19</sup>*

Die Technik gliedert sich in eine Vielzahl von Teilbereichen, die sich grob nach den Technikgegenständen klassifizieren lassen: Materie, Energie und Information (siehe Tab. 1). Die Aufteilung in Technikgebiete sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Einsatz einer Technik häufig auf der Anwendung anderer Technikgebiete aufbaut. Beispielsweise ist die Informationsverarbeitung ohne Elektrizität und Mikroelektronik nicht möglich.

Materie	Energie	Information
Bio- und Gentechnik	Elektrotechnik einschließlich Energieübertragungstechnik	Nachrichtentechnik
Chemietechnik	Elektronik und Mikroelektronik	Steuerungs- und Regelungstechnik
Nukleartechnik	Optik	Datenspeicherungstechnik
Nanotechnik	Nutzung von Wind- und Wasserkraft	Drucktechnik
Bautechnik	Solartechnik	Informationsverarbeitungstechnik (IT)
Maschinenbau	Energiespeichertechnik	
Verfahrenstechnik		
Fördertechnik		
Verkehrstechnik		
Lagertechnik		
Medizintechnik		

**Tabelle 1: Technikgebiete (eigene Darstellung)**

<sup>19</sup> Nachzulesen unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Technik> (Abruf: 31. Januar 2025); Hervorhebung im Original.

Gemeinsam ist all diesen Technikgebieten, dass Naturgesetze angewendet werden, um eine durch direktes Handeln nicht zugängliche Wirkung zu erreichen (vgl. Renn 2014, 5). „Gleichzeitig ist Technikeinsatz immer ein Willensakt. [...] Mag auch jedes einzelne Individuum geringe Einflussmöglichkeiten auf die konkrete Entscheidung über den Einsatz einer Technik besitzen, irgendjemand in der Gesellschaft muss den Einsatz wollen“ (Renn 2014, 5).

Eine andere Klassifikation von Technik, die für die nachfolgende Darstellung entscheidend ist, führt Oskar Negt ein:

*„Ich möchte zunächst das Verhalten der Menschen zur Technik differenzieren und sagen, man muß zwischen hermetischen und offenen Technologien unterscheiden. Hermetische Technologien sind in sich strukturell mit Herrschaft verknüpft. [...] Die beiden Komplexe der hermetischen Technologie sind für mich Atomkraft und Gentechnologie.“* (Negt 1986, 42)

Ziel der technologischen Kompetenz ist es, ein Unterscheidungs- und Einschätzungsvermögen zu entwickeln, das es erlaubt, die Anwendungsgebiete, die Reichweite und die Vor- und Nachteile bestimmter Techniken zu beurteilen und abzuwägen. Grundlegend hierfür sind Elemente der Technikfolgenabschätzung und der Technikbewertung, die bereits seit den 1970er Jahren für viele Technikbereiche mehr oder weniger systematisch durchgeführt werden. Bevor genauer die Ziele der Aneignung technologischer Kompetenz erklärt werden, wird daher zunächst auf Fragestellungen der Technikfolgenabschätzung eingegangen, da deren Überlegungen und Ansätze für die Entwicklung technologischer Kompetenz eine wichtige Rolle spielen.

### **Technikfolgenabschätzung/Technikbewertung**

Die in Tabelle 1 dargestellten unterschiedlichen Technikbereiche haben sehr vielfältige Auswirkungen auf Menschen und ihre Arbeit, auf Politik, Wirtschaft, Kultur und das (Welt-)Klima. Damit sich Techniken mit ihren Vor- und Nachteilen für Gesellschaften und die einzelnen Menschen nicht wildwüchsig und unkontrolliert entwickeln, wurden in den 1960er Jahren zunächst in den USA Verfahren zur *Technikfolgenabschätzung (Technology Assessment)* eingeführt.

*Technology Assessment* sollte den amerikanischen Kongress, also die vom Volk gewählten Politiker:innen im Repräsentantenhaus und im Senat, bei Entscheidungen über die Einführung neuer Techniken unterstützen. 1972 wurde als neutrale Institution das „Office of Technology Assessment“ durch den Kongress gegründet. Es beschäftigt Wissenschaftler:innen, die vor der Einführung neuer Techniken

Berichte über ihre Vor- und Nachteile verfassen und Empfehlungen abgeben, um den Politiker:innen Entscheidungshilfen zu geben (Saretzki 2014, 12).

Verfahren der Technikfolgenabschätzung nach amerikanischem Vorbild etablierten sich ab den 1970er Jahren in vielen Staaten. Anlass waren die seit den 1960er Jahren sichtbaren enormen technischen Fortschritte im Bereich der *Automatisierung*\*, die v. a. auf die Entwicklung leistungsfähigerer Computer zurückzuführen waren. Viele Regierungen sahen sich veranlasst, über die Politik Rahmenbedingungen für die Einführung neuer Techniken zu definieren: Dies geschieht bis heute in Form von Gesetzgebungsverfahren, die die verschiedenen Bereiche wie die Zulassung, den Betrieb, die Produktionsverfahren usw. regeln.

Hierbei ist zunächst zu berücksichtigen, dass die Einführung neuer Techniken jeweils mit spezifischen Interessen verbunden ist: Die Wirtschaft verspricht sich zumeist mehr Profit, wenn sie auf die Nachfrage des Marktes mit der Einführung neuer Techniken reagiert. Oder sie entwickelt neue Techniken und bietet diese den Verbraucher:innen an.

Allgemein können Menschen in vielen Bereichen von der Neu- oder Weiterentwicklung von Techniken profitieren. Sie erleichtern die Arbeit (z. B. Robotertechniken in der Produktion), sparen Zeit (z. B. Haushaltsgeräte), dienen der Gesundheitsvorsorge (Medizintechnik), werden in der Freizeit genutzt usw.

Möglichen positiven Effekten neuer Techniken stehen durchaus auch Nachteile und „Nebenwirkungen“ gegenüber. Sinn der Technikfolgenabschätzung ist es, Vor- und Nachteile abzuwägen und zu entscheiden, was überwiegt. Dass ein solcher Entscheidungsprozess so kontrovers sein kann wie die letztliche Entscheidung über die Einführung einer neuen Technik selbst, ist naheliegend. Denn schon hier spielen die unterschiedlichen Interessen verschiedener Akteure und Akteurinnen eine Rolle.

Zu fragen ist, welche Maßstäbe von wem für eine Entscheidung angelegt werden. Die Wirtschaft, die eine Technik einführen will, hat v. a. den möglichen Profit im Blick. Dieser kann aber erst eintreten, wenn eine Technik großflächig eingesetzt wird, damit sich die Entwicklungskosten lohnen. Aufgabe der Politik ist es, neben den Interessen verschiedenster gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure den Erhalt einer intakten Umwelt zu berücksichtigen.

Zusammenfassend geht es bei der Technikfolgenabschätzung konkret um Fragen des Nutzens, um die Vor- und Nachteile einer Technik und um die zu erwartenden Folgen im Fall ihrer Einführung. Zur Diskussion steht dann, inwiefern mögliche vorhersehbare Gefahren als tragbares Risiko zu werten sind.

Bezogen auf die Nutzung der Atomkraft wurde beispielsweise in den 1970er und 1980er Jahren angenommen, dass die Vorteile einer günstigen und vor-

dergründig wenig umweltschädlichen Stromerzeugung (unter Vernachlässigung des in die Zukunft verschobenen Problems der Endlagerung des radioaktiven Abfalls) das wahrscheinliche Risiko einer Havarie eines Atomkraftwerks bei Weitem überwiegen. Der Kyschtym-Unfall 1957 in der kerntechnischen Anlage Majak, der GAU von Harrisburg 1979, die Explosion des Kernkraftwerks von Tschernobyl 1986 und die Havarie von Fukushima 2011 zeigten die Fehlerhaftigkeit der Risikobewertung. Als Folge davon legte der Deutsche Bundestag die Stilllegung aller deutschen Atomkraftwerke bis 2022 gesetzlich fest.

Eine Technikfolgenabschätzung beruht heute v. a. auf der Einschätzung und Bewertung möglicher zukünftiger Risiken. „Dazu gehören eine bestmögliche Voraussage der möglichen Folgen einer Techniknutzung und entsprechende Handlungen der Risikobegrenzung, um die Wahrscheinlichkeit negativer Auswirkungen zu verringern“ (Renn 2014, 7). Das heißt, es geht um *zukünftige Entwicklungen* von Techniken und die Prognostizierbarkeit ihrer möglichen Risiken.

Nur können manche Entscheidungen nicht rückgängig gemacht werden, auch wenn sie in Frage gestellt werden. Zudem sind individuelle Handlungen und Entscheidungen immer auch abhängig von den Handlungen anderer Personen oder gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure. Handeln diese anders als erwartet, kann das ebenfalls die Zukunft beeinflussen:

*„Welche Gestalt die Zukunft schließlich einnehmen wird, bleibt dem Handelnden im Voraus verborgen; [...]. Zu jedem Zeitpunkt sind mehrere Zukünfte möglich; jede Handlung und jede Entscheidung schneidet mindestens eine Zukunft ab. [...]*

*In dem Maße, wie wir das Verhalten anderer mit unseren Vorstellungen und Erwartungen verknüpfen und dadurch die Vergangenheit mehrdeutig interpretieren können, nehmen wir auch die einzelnen Stränge möglicher Zukunftsszenarien in vielfach schillernder Form wahr und bewerten sie – abhängig von welchen Reaktionsweisen der anderen wir ausgehen – unterschiedlich.“ (Renn 2014, 3 f.)*

Bei der Technikfolgenabschätzung stehen weniger Fragen zur grundlegenden Entwicklung von Techniken im Vordergrund als vielmehr Fragen zu ihrer Anwendung und zu ihrem zukünftigen gesellschaftlichen Nutzen.

Die Technikfolgenabschätzung beschäftigt sich also einerseits mit wissenschaftlichen Problemanalysen, bezogen auf bestimmte Techniken und Verfahren. Sie betrachtet Ursache-Wirkungsbeziehungen, die Techniken im Fall ihres Einsatzes auf gesellschaftlicher Ebene auslösen können. Andererseits stellt die Technikfolgenabschätzung „neben Fakten-, Ursachen- und Prognosewissen auch

Orientierungs- und Handlungswissen bereit“ (Saretzki 2014, 16) und hat die Aufgabe, Wissen über eine Technik, ihre Vor- und Nachteile, ihr Gefahrenpotential und ihre Risiken der Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit zu vermitteln.

Die Verfahren zur Technikfolgenabschätzung, die auf politische und gesellschaftliche Entscheidungsfindung abzielen, sollten idealerweise in einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs geführt werden. Dabei werden nach Ortwin Renn (2014) Ebenen der Beteiligung unterschieden, die mit verschiedenen Zielsetzungen verbunden sind:

**Expert:innenebene:** Sie beschäftigt sich mit der Frage der möglichen Vor- und Nachteile und mit der Frage nach den zukünftigen Potentialen einer Technik bezogen auf unterschiedliche Zukunftsentwürfe. Gefragt wird auch nach möglichem Konsens oder Dissens unter den Expert:innen bezogen auf eine Technik.

**Technikgestalter:innen und Technikanwender:innen:** Im Mittelpunkt stehen Fragen über Vor- und Nachteile der Anwendung einer Technik und danach, welche Modifikationen, Veränderungen oder Regulierungen im Sinne ihrer Verbesserung sinnvoll wären. Gleichzeitig sollten mögliche Zielkonflikte formuliert und Prioritäten vorgeschlagen werden.

**Öffentlichkeit:** Bürger:innen sollten nicht nur über die Vor- und Nachteile einer Technik informiert, sondern zu einer diskursiven Auseinandersetzung über ihren Einsatz ermutigt werden. Dies erfordert die aktive Aneignung von Wissen über eine Technik. Überlegungen zu möglichen Folgen des Einsatzes einer bestimmten Technik sollten subjektive Fragen zu Lebensstilen, Präferenzen, möglichen Einschränkungen, Veränderungen von Gewohnheiten usw. einschließen. Gleichzeitig beinhalten solche Diskurse auch Überlegungen über gesellschaftliche Zukunftsentwürfe, über die nicht nur Politik und Wirtschaft bestimmen sollten, sondern an denen sich alle interessierten Bürger:innen beteiligen sollten.

Quelle: Ortwin Renn (2014). Mit Sicherheit ins Ungewisse. Aus Politik und Zeitgeschichte, 64, 6 f. u. 9.

Eine Technikfolgenabschätzung ist also nicht nur etwas für Expert:innen. Ihr Wissen und ihre Einschätzungen sind wichtig und sie übernehmen in einem Diskurs über Techniken eine wichtige Vermittlungsrolle. Aber es würde zu kurz greifen, ihnen oder der Politik die Verantwortung vollständig zu überlassen. Techniken bergen immer Vor- und Nachteile, Gefahren und Risiken, die es abzuwägen und zu bewerten gilt. Gleichzeitig sollte man sich immer vergegenwärtigen, dass Technik von Menschen gemacht und angewandt wird. Daher kommt der Technikfolgenabschätzung eine wichtige Rolle zu:

*„[Sie] wird auch maßgeblich unsere Möglichkeiten bestimmen, ob und inwieweit wir in Zeiten raschen technischen Wandels in eigener Verantwortung und mit Blick auf die für uns als wesentlich erkannten Werte des Menschseins handlungsfähig bleiben können.“ (Renn 2014, 10)*

## Technologische Kompetenz

Was ist also unter technologischer Kompetenz zu verstehen? Es geht dabei vor allem um drei Aspekte: um die Aneignung von Wissen über Technik, um die Entwicklung von Urteilsfähigkeit über Technik und um demokratische Entscheidungsprozesse bezüglich des Einsatzes von Technik.

Um technologische Kompetenz entwickeln zu können, ist es in einem ersten Schritt wichtig, die unterschiedlichen Aspekte und Dimensionen, die Technikbereiche beinhalten, zu begreifen. Das bedeutet nicht, jede technische Einzelheit verstehen zu müssen. Wichtig ist es aber, grundlegendes Wissen über Zielsetzungen, Funktionsmechanismen und Prozesse eines Technikbereichs zu besitzen. Hierbei spielen auch die historischen Schnittpunkte und Zusammenhänge mit anderen Technikbereichen eine Rolle. Kenntnisse der Entwicklungsgeschichte von Technikbereichen können zudem bei der Prognose ihrer weiteren Entwicklungen hilfreich sein. – Dieser Aspekt wird am Beispiel der Stromerzeugung in Kapitel 3.4.2 „Sehen“ vertieft werden.

Das Wissen über einen Technikbereich ist die Grundlage, um sich in einem zweiten Schritt ein Urteil über mögliche Folgen und Nebeneffekte bestimmter technologischer Anwendungen bilden zu können und damit einen Standpunkt zu entwickeln. Selbst wenn eine Technik (wie z. B. die Atomkraft) vordergründig einen großen Nutzen für die Menschheit zu haben scheint (Stromerzeugung), sind mögliche Begleiterscheinungen (v. a. die Notwendigkeit, radioaktiven Abfall über Zehntausende von Jahren sicher zu lagern) sowie potenzielle Katastrophen (durch Schäden an Atomkraftwerken) zu berücksichtigen.

Das Problem solcher „hermetischen Technologien“, wie Negt sie beschrieb, ist, dass sie überwacht, gesteuert und abgesichert werden, ohne dass ihr Wirken von neutralen Instanzen oder der Öffentlichkeit regelmäßig kontrolliert wird oder ihre möglichen Wirkungen kritisch hinterfragt werden. Negt zieht daraus den Schluss, dass es notwendig ist,

*„auch in Bildungsprozessen die Herrschaftsfunktion von Technik zum Gegenstand zu machen, das würde bedeuten, daß Arbeiter darüber aufgeklärt werden, daß die offiziellen Ideologien, die mit Technik betrieben werden, sie auch selber in ihren Lebensmöglichkeiten bedrohen.“ (Negt 1986, 43)*

Mithilfe technologischer Kompetenz können nicht nur Ziele, Mechanismen und Wirkungen einer Technik nachvollzogen werden, sondern auch die ökonomischen, politischen, sozialen, ökologischen und kulturellen Folgen ihres Einsatzes bewertet und beurteilt werden. – Am Beispiel der Digitalisierung werden solche Aspekte in Kapitel 3.4.3 „Urteilen“ genauer beleuchtet.

Ziel des Aneignungs- und Erkenntnisprozesses ist es, die Besonderheiten und Strukturen technologischer Prozesse zu verstehen. Dabei geht es zum einen um die Entwicklungslinien, Verzweigungen und Wirkungen eines technologischen Prozesses, vor allem was die Verwertungszusammenhänge in Produktion und Reproduktion anbelangt. Zum anderen ist es notwendig und vernünftig, sich im Sinne der Technikfolgenabschätzung an der Diskussion über mögliche Alternativen zu beteiligen. Diese können das Denken über vorgefundene Strukturen hinausführen – eine Aufgabe, die im politischen und gesellschaftlichen Zusammenhang nicht nur „Expert:innen“ (s. o.) überlassen werden darf. Die Diskussion um die Entwicklung von Alternativen muss demokratisch und öffentlich geführt werden. Es geht um gesellschaftspolitisches Handeln in der Wechselwirkung von Theorie und Praxis, um Demokratisierung und Menschenwürde.

Dies führt zum dritten Schritt: Die Entwicklung und der Einsatz von Technik sind ein gesellschaftliches Projekt. Das bedeutet, in einer demokratischen Gesellschaft sollten alle darüber entscheiden, welche Technik wirklich zum Nutzen der Menschheit entwickelt und eingesetzt werden sollte. Das heißt aber auch, dass die Bevölkerung objektiv und umfassend über Vor- und Nachteile bestimmter Techniken informiert werden muss. Diese Informationen sollten weder von den Hersteller:innen noch von Lobbyist:innen oder Personengruppen stammen, die den Einsatz einer bestimmten Technik vor allem mit ökonomischen Interessen verbinden.

Diesem Aspekt kommt bei der Entwicklung technologischer Kompetenz große Bedeutung zu: Es sollte immer gefragt werden, wer mit welchen Interessen eine bestimmte Technik entwickelt und einsetzen möchte. Welchen Vorteil hat eine Gesellschaft als Gesamtheit von einer bestimmten Technik? Wer kontrolliert die Technik? – Die Betreiber:innen oder demokratisch legitimierte Regierungsinstanzen? Welches Mitspracherecht hat die Bevölkerung eines Staates?

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

Technologie als gesellschaftliches Projekt zu begreifen, bedeutet für Negt folglich, sowohl ihre Vorteile als auch ihre Gefahren benennen und beurteilen zu können.

*„Indem wir uns technisches Wissen aneignen, ist es gleichzeitig notwendig, dessen gesellschaftliche Folgen, ja dessen politische und psychosoziale Wirkungen im Auge zu behalten. Technik ist nicht neutral. Sie kann als Herrschaftsmittel benutzt werden, und sie kann der Befreiung dienen. Wo man sie wertfrei betrachtet, übt sie in der Regel eine für die Betroffenen undurchsichtige Herrschaftsfunktion aus. Als Mittel der Befreiung dagegen bedarf sie des aktiven Eingriffs, der bewussten Gestaltung der Verhältnisse.“* (Negt 2010, 225)

Technik ist nie neutral! In diesem Sinn fordert Negt einen produktiven und kritischen Umgang mit Technik, durch den die Menschen in die Lage versetzt werden, Gefahren und Vorteile abzuwägen und zu beurteilen. So können sie sich von Fall zu Fall gegen den Einsatz bestimmter Technologie entscheiden und auch zur Wehr setzen. Denn:

*„Mit technologischer Kompetenz meine ich, dass Menschen begreifen müssen, dass Technik ein gesellschaftliches Projekt ist und nicht Schicksal, das den Menschen zustößt. Die Bewusstseinsbildung in technischen Zusammenhängen muss die gesellschaftlichen Bedingungen der Entscheidung für bestimmte Techniken enthalten.“* (Negt 2000, 17)

In hochtechnisierten Ländern und Regionen, in denen die gesellschaftlichen und ökonomischen Systeme von Technologien bestimmt werden, sind Menschen in verschiedenen Funktionen und auf unterschiedliche Art und Weise von Technik betroffen. Sie sind Objekt und Subjekt zugleich, ohne sich dessen bewusst zu sein.

Als selbstbestimmte Subjekte bestimmen Menschen, wann sie welche Technik in ihrem Alltag nutzen wollen, etwa um Arbeitsbelastungen im Haushalt zu reduzieren, Gesundheitsgefährdungen einzuschränken, sich Zeit zu sparen etc.

Der Mensch wird zum Objekt der Technik, wenn die Entwicklungen und Errungenschaften der technologisch bestimmten Systeme Abhängigkeiten schaffen, denen sich die Einzelnen nur schwer entziehen können. Zumeist werden Menschen mit Technik in ihren Arbeitsprozessen konfrontiert. (Neue) Technik kann die Arbeit erleichtern, häufig führt sie jedoch auch zu Rationalisierungen. Dies führt zu der Frage, ob Diskussionen über Vor- und Nachteile bestimmter technischer Neuerungen überhaupt mit den davon betroffenen Arbeitskräften geführt wurden und werden, welche Einflussmöglichkeiten Belegschaften und Gewerkschaften auf die Einführung und den Einsatz von Techniken hatten und haben.

Notwendig ist ein kritischer Umgang mit der angewandten Technik besonders dann, wenn die Einführung neuer Techniken oder die Veränderung alter Techniken neben der Technik selbst die Bereiche Wirtschaft und Arbeit

betreffen. Sinnvoll wäre in einem solchen Fall, über ihre Einführung mithilfe demokratischer Prozesse zu entscheiden. Dies schließt eine Abschätzung möglicher Wirkungen auf die Arbeitsplätze im Kontext neuer Organisations- und Management-Methoden, die damit verbunden sein können, mit ein.

Voraussetzungen hierfür sind ein Verständnis des Funktionierens technischer Systeme, die Ausbildung eines Differenzierungsvermögens sowie vernetzte Forschungs- und Fertigungsanwendungen. Hinzu kommt die Fähigkeit, technische/ technologische Entwicklungen und ihre Folgen für die heutigen Lebensverhältnisse, aber auch für die Lebensverhältnisse künftiger Generationen abschätzen und einschätzen zu können. Damit wird der Zusammenhang zwischen Technik und Natur berücksichtigt, werden also mögliche Folgen der Ausbeutung der Natur und ihre Auswirkungen auf die Wasser-, Boden- und Luftverhältnisse berücksichtigt.

Um solche und weitere Fragen zu beantworten, bedarf es der Ausbildung technologischer Kompetenz.

#### **Zielsetzungen der Aneignung technologischer Kompetenz**

- Das Verständnis des Funktionierens technischer Systeme.
- Die Kenntnis historischer Schnittpunkte der Technikgeschichte.
- Die Fähigkeit, Folgen der Technikentwicklung auf die Natur und die Lebensverhältnisse einzuschätzen.
- Die Erkenntnis, dass Technik Teil des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs und damit beeinflussbar ist.
- Die Erkenntnis, dass Technik/technologische Systeme gestaltbar, beherrschbar und kontrollierbar sind/sein sollten.

#### **Reflexion**

- Welche Chancen, Gefahren und Risiken bergen Technologien?
- Überwiegt die Gefahr oder der Nutzen?
- Wie können Risiken einer bestimmten Technik eingeschätzt werden?
- Darf in der Technik alles zur Anwendung gebracht werden, was möglich ist?
- Wer setzt Maßstäbe und Grenzen für eine menschen- und naturgerechte Anwendung von Technologien?
- Wie können Herrschaftsinteressen in Bezug auf Technik erkannt werden?
- Was sind die Bedingungen einer ethisch- und ökologisch bestimmten Technik?

### **3.4.2 Technologische Kompetenz – Sehen**

Im folgenden Abschnitt wird anhand dreier Situationen illustriert, wie sehr die moderne Welt vom Strom und von der Stromerzeugung abhängig ist und dass ohne diese keinerlei technische Entwicklung denkbar ist. Gezeigt werden exem-

plarisch positive Veränderungen wie auch negative Auswirkungen technischer Entwicklungen. Die jeweiligen Folgen können gesellschaftlich wie individuell durchaus unterschiedlich sein.

### **Energiegewinnung als Teil der menschlichen Kulturgeschichte**

Die Entwicklungsgeschichte der menschlichen Kultur wurde maßgeblich vom Einsatz von Energie, die aus der Natur gewonnen wurde (etwa Feuer, Windenergie, Wasserkraft, Dampf) beeinflusst, geformt und vorangetrieben. Die industrielle Revolution wurde durch die Erfindung der Dampfmaschine (ab 1712 durch Thomas Newcomen (1663–1729), ab 1769 durch James Watt (1736–1819) erst ermöglicht. Heutige Technologien sind ohne Elektrizität und Stromerzeugung undenkbar. Was aber wenn diese Energie aus- oder wegfällt? Da der Energiesektor eines der tragenden Fundamente des Wirtschaftslebens und der Volkswirtschaft ist, wirken sich die Störungen in diesem Sektor sofort auf den gesamten Wirtschaftszusammenhang aus: auf die Produktion über den Transport – Material und Menschen – bis hin zum Informationssektor und zu den einzelnen Haushalten.

### **Stromausfälle**

Weltweit kommt es regelmäßig zu kleineren und größeren Stromausfällen. Die Ursachen können Natureinwirkungen sein (wie Sturm, Blitzschlag, Eisregen, Überschwemmungen) oder einen technischen Ursprung haben. Dazu zählen Unfälle in Kraftwerken, eine fehlerhafte Wartung im Verteilungssystem, an Überlandleitungen, in Umformstationen, zu lange Laufzeiten der Turbinen, zu geringe Ersatz- und Neuinvestitionen, Fehler im Verbundsystem, eine einseitige Energieträgerstruktur, Überzentralisation, Beherrschungs- und Monopolstrukturen etc.

#### **Stromausfälle und ihre Ursachen**

- Im August 2003 ereignete sich ein Stromausfall, der fast den gesamten Osten der USA und Kanadas betraf. Ursache war ein Softwarefehler gewesen, der zunächst in einem Umspannwerk in Ohio auftrat und dann zu einer Kettenreaktion geführt hatte (Bachfeld 2004).
- Am 13. Juli 2019 hatten ca. 73.000 Menschen in Manhattan (New York) keinen Strom. Die Ursache war vermutlich ein Brand in einem Trafowerk.
- Im Februar 2021 kam es, vermutlich als Folge des Klimawandels, im Südwesten der USA zu einer ungewöhnlichen Kältewelle, die v. a. in Texas die Stromversorgung über Tage massiv beeinträchtigte. Hunderttausende Menschen waren tagelang ohne Strom, zahlreiche starben.

Auch die Überschwemmungen in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen im Sommer 2021 hatten erhebliche Konsequenzen für die Stromversorgung der

betroffenen Gebiete. Zeitweise waren 200.000 Menschen von jeder Kommunikation abgeschnitten.

Dass der Stromausfall in den USA vom August 2003 eine so große Zahl von Menschen betraf (55 Millionen), liegt an der starken Interdependenz des nordamerikanischen Stromnetzes (Bachfeld 2004). Die vollständige Wiederherstellung der Stromversorgung dauerte in einigen Regionen bis zu zwei Wochen, während manche Regionen mit lokalen Kraftwerken schon nach wenigen Stunden wieder Strom hatten. In kritischen Infrastrukturen (wie Krankenhäusern) konnte durch Notstromaggregate ein Notbetrieb aufrechterhalten werden.

Die deutsche Bundesregierung hat bereits vor mehr als einem Jahrzehnt eine wissenschaftliche Studie in Auftrag gegeben, um mögliche gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Folgen eines längeren Stromausfalls zu eruieren. Gefragt wurde, auf welche Weise sich die Bevölkerung bisher mit dieser Gefahr auseinandergesetzt hat und darauf vorbereitet ist (Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung der Bundesregierung 2011).

#### Literaturhinweis

- Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung der Bundesregierung (2011). „TA-Projekt: Gefährdung und Verletzbarkeit moderner Gesellschaften am Beispiel eines großräumigen und langandauernden Ausfalls der Stromversorgung.“ Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode. Drucksache 17/5672 vom 27. 4. 2011. <https://dserver.bundestag.de/btd/17/056/1705672.pdf> (Abruf: 30. Januar 2025).

#### Reflexion

- Haben Sie selbst bereits Stromausfälle erlebt? Welche Ursachen hatten diese?
- Welche Aspekte des Stromausfalls haben Sie als besonders problematisch/bedrohlich empfunden?
- Haben Sie nach dieser Erfahrung irgendwelche Vorkehrungen getroffen?

### Zur Gliederung des Energiesektors

Basis des Energiesektors sind die *Primärenergieträger*. Es sind das Energierohstoffe in ihrer in der Natur vorkommenden Form vor ihrer technischen Umwandlung. Dazu zählen Steinkohle, Braunkohle, Holz, Erdöl, Erdgas und Uranerze. Sonnenstrahlung, Wind, Wasserkraft und Geothermie sind ebenfalls primäre Energieträger. Aus den *Primärenergien*\* entstehen durch Umwandlung *Sekundärenergien* bzw. „veredelte Energien“: elektrischer Strom, Benzin, Heizöl. Im strengen Sinne sind diese „Produkte“ auch wieder Energieträger, denn aus ihnen kann wieder Energie gewonnen werden. Der *Endenergieträger*, der schließlich in

einem technischen Gerät verbraucht wird, kann je nach Situation aus Primär- oder Sekundärenergie bestehen.

Drei große Gruppen von primären Energieträgern stehen heute zur Nutzung zur Verfügung:

- fossile Brennstoffe
- Kernbrennstoffe
- erneuerbare Energien

**Fossile Brennstoffe** – Kohle, Torf, Erdöl, Erdgas – entstanden vor Jahrmillionen aus Resten von Pflanzen und Tieren. Die Umwandlung der fossilen Stoffe in Sekundärenergie erfolgt meist durch Verbrennung. Der Verbrennungsprozess schadet der Umwelt, die Lagerstätten erschöpfen sich zusehends.

**Kernbrennstoffe** – Uran und das künstlich erzeugte Plutonium – setzen durch Kernspaltung ihrer Atome enorme Energiemengen frei. Kernbrennstoffe sind im Gegensatz zu Erdöl für die Herstellung anderer Produkte praktisch wertlos; sie können nur zur Energiegewinnung genutzt werden. Die verbrauchten Brennstäbe aus Kernkraftwerken enthalten radioaktive Spaltprodukte, deren gefährliche Strahlung spätere Generationen gefährden kann und die deshalb dauerhaft sicher gelagert werden müssen. Als Alternative wird gegenwärtig die Nutzung der Kernfusion entwickelt, bei der wie in der Sonne die bei der Verschmelzung von Wasserstoffatomen zu Helium freiwerdende Energie genutzt werden soll. Hierbei entstehen keine langfristig strahlenden Abfälle. Forschungsreaktoren sind im Aufbau, aber eine großtechnische Umsetzung ist noch Jahrzehnte entfernt.

**Erneuerbare Energien** oder regenerative Energiequellen – Sonne, Wind, Gezeiten und Wasserkraft, Geothermie – erneuern sich ohne das Zutun der Menschen selbst. Ihre Nutzung belastet die Umwelt nur mäßig. Zunehmend wird auch Biomasse (z. B. aus Holzabfällen, organischen Reststoffen oder eigens angebaute Pflanzen wie Mais, Raps, Zuckerrüben, Zuckerrohr, Getreide) zur Energiegewinnung genutzt.

Bisher trägt die aus diesen Stoffen gewonnene Energie den kleinsten Teil zur Energieversorgung bei. Es wird aber keine „Nischenproduktion“ bleiben, sondern in dem Maße, wie die fossilen Energieträger ausgeschöpft werden, werden diese Energieträger immer wichtiger werden.

Die Primärenergieversorgung in Deutschland basiert auf einem breiten Mix unterschiedlicher Energieträger, der sich in den letzten zehn Jahren insbesondere zu Lasten der Kohle und zu Gunsten des Erdgases verändert hat. Ein Vergleich der Zahlen von 1990 und 2023 zeigt die Veränderungen in der Nutzung von Energieträgern wie folgt:

Energieträger	1990	2023
Mineralöl	35 %	36 %
Steinkohle	15 %	8 %
Braunkohle	21 %	8 %
Erdgas	15 %	25 %
Kernenergie	11 %	1 %
Erneuerbare Energien	1 %	20 %
Andere Energiequellen	–	2 %

**Tabelle 2: Primärenergieverbrauch nach Energieträgern in Deutschland: Vergleich zwischen 1990 und 2023<sup>20</sup>**

### **Energieerzeugung in Kraftwerken**

Kraftwerke haben die Aufgabe, elektrische Energie zu erzeugen bzw. zu liefern. In der Regel wird zunächst Wärme durch Verbrennung oder Kernspaltung erzeugt, die teilweise in elektrische Energie umgewandelt wird.

#### **Verbrennung im Kraftwerk**

„Bei einem Kraftwerk mit fossiler Feuerung verbrennt man in einem riesigen, ca. 100 Meter hohen Kessel, dem Dampferzeuger, Öl, Kohlepulver oder Gas. Die dadurch gewonnene Wärme erhitzt Wasser und bringt es zum Verdampfen. Der Dampf hat einen hohen Druck und eine Temperatur von etwa 530 Grad Celsius. Er wird zu einer Turbine geleitet. Diese hat auf einer langen Welle eine Vielzahl von Schaufeln, auf die der Dampf mit großer Kraft drückt. Das Schaufelrad beginnt sich, ähnlich wie bei einer Windmühle, deren Flügel vom Wind in Bewegung gesetzt werden, zu drehen. Die Turbine rotiert mit bis zu 3000 Umdrehungen pro Minute und treibt einen gewaltigen, viele hundert Tonnen schweren Generator an, der ähnlich einem Fahrraddynamo Strom erzeugt. Die elektrische Energie gelangt dann über Transformatoren und Schalter in das öffentliche Netz.

Wenn der Dampf seine Energie an die Turbine abgegeben hat, ist er drucklos und kühl. Um ihn erneut zu verwenden, muss er wieder in Wasser rückverwandelt werden. Das geschieht im Kondensator.

Der Dampf wird dort mit wassergekühlten Rohren in Verbindung gebracht, auf denen er zu Wasser kondensiert, welches zum Kessel zurück gepumpt wird.

Das Kühlwasser in den Rohren erwärmt sich dadurch von etwa 25 auf 35 Grad Celsius. Zur Wiederabkühlung wird es in einem Kühlturm verrieselt. Die entstehenden Wassertröpfchen fallen nach unten und kühlen sich dabei ab. Das abgekühlte Wasser wird gesammelt und zum Kondensator zurückgepumpt.

<sup>20</sup> Quelle: Umweltbundesamt (2024). [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/384/bilder/dateien/3\\_abb\\_pev-energietraeger\\_2024-04-02.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/384/bilder/dateien/3_abb_pev-energietraeger_2024-04-02.pdf) (Abruf: 3. Juni 2024).

Bei der Verrieselung erwärmt sich die Luft im Kühlturm und wie in einem Kamin entsteht ein starker Sog nach oben. Ein Teil des Wassers verdunstet, wird von der aufsteigenden Luft mitgeführt und kann über den Kühltürmen dicke Wolken bilden. Dieses verloren gegangene Wasser wird meist aus einem Fluss ersetzt.“

Quelle: Was ist was? Band 3. „Energie – Was ist das?“ Nürnberg 2003, 14.

In Kraftwerken wird also Primärenergie in Sekundärenergie umgewandelt (meist in Elektrizität, aber zum Teil auch in Wärme als Prozesswärme oder Fernwärme).

### ***Umwandlung und Transport von Energie – Nutzungsgrad***

Ein wichtiger Grund für die Umwandlung von Primär- in Sekundärenergie ist der Energietransport. Dieser ist notwendig, da Energie nicht nur an der Stelle gebraucht wird, an der die Energieträger vorkommen. Außerdem benötigen technische Geräte die Energiezufuhr meist in einer bestimmten Form.

Energieformen (wie Strom) lassen sich leichter transportieren als andere (z. B. Kohle). Die in Kraftwerken erzeugte elektrische Energie wird durch Überlandleitungen und Umformstationen zu den Verbraucher:innen geleitet (etwa Industriebetrieben, Eisenbahnen bis hin zu privaten Haushalten).

Die Kraftwerke sind durch ein Verbundsystem gekoppelt. Fällt ein Netz aus, kann es durch Umschaltungen Energie aus einem anderen Netz beziehen. Dies gilt auch für Überlastzeiten. In der Regel erfahren die Verbraucher:innen von den Schaltungen im Netz bzw. Verbund nichts, es sei denn, bei einem großen Störfall, wie bei dem geschilderten Netzzusammenbruch in Nordostamerika im August 2003, sind große Flächen und sehr viele Menschen betroffen.

Bei der Umwandlung und dem Transport von Energie geht stets ein Teil der Energie verloren. Der Nutzungsgrad ist das Verhältnis von nutzbarer Energie zur eingesetzten Energie. Er beträgt bei modernen Gas- und Dampf-Kraftwerken bis zu 60 Prozent, bei Kernkraftwerken bis zu 33 Prozent, bei Dieselmotoren bis zu 50 Prozent, bei Ottomotoren bis zu 40 Prozent, bei Elektromotoren ab 90 Prozent.<sup>21</sup> In Zukunft wird es darauf ankommen, Anlagen zu entwickeln, die einen höheren Nutzungsgrad garantieren. Aber auch die Verbraucher:innen können durch ihr individuelles Verhalten selbst zur ökologischen Nutzung der Energie beitragen.

### **Rationalisierung der Produktion**

Die technologische Entwicklung der Moderne (also ca. seit Mitte des 18. Jahrhunderts) hatte erhebliche Auswirkungen auf die Arbeitsweise der Menschen

21 Mehr dazu im Wikipedia-Beitrag „Wirkungsgrad“ unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wirkungsgrad> (Abruf: 3 Februar 2025).

und bot Möglichkeiten, ihre Arbeitskraft mithilfe technischer Entwicklungen zu unterstützen und zu erleichtern. Gleichzeitig bedeutete der zunehmende Einsatz von Technik aber auch eine *Rationalisierung*\*.

### **Fabrikssystem**

Das Ansinnen, menschliche Arbeitskraft durch Maschinen zu ersetzen, folgte der Logik der Rationalisierung. Dadurch wurden nicht nur die Qualifikationen der Arbeiter:innen sukzessive entwertet und Arbeitsplätze abgebaut. Durch die Entwicklung neuer Technologien (z. B. im Bereich der Mikroelektronik seit Mitte des 20. Jahrhunderts) wurden gleichzeitig neue Betätigungsfelder und damit neue Arbeitsplätze geschaffen.

Der folgende Bericht von Elke Gruber (2005) aus dem ursprünglichen Studienheft zur technologischen Kompetenz zeigt exemplarisch, auf welche Weise technische Entwicklungen über Generationen Arbeitsabläufe verändern können.

#### **Der Schlosser Hans Vogel findet Arbeit in einer Maschinenfabrik**

Hans Vogel absolvierte seine Ausbildung zum Schlosser in einem Handwerksbetrieb, den er jedoch schon bald nach dem Lehrabschluss verlässt. Seither hat er in den verschiedensten Betrieben in der eisenverarbeitenden Industrie gearbeitet. Seit kurzem gibt es Fabriken zur Herstellung von Werkzeugmaschinen, in eine solche tritt Hans Vogel im August des Jahres 1864 als angelernter Arbeiter ein. Die Arbeit erfolgt in Schichten. Nach einiger Zeit wird er als gelernter Schlosser zur Bearbeitung genauere Teile herangezogen und schneidet Gewinde. In der Fabrik arbeitet Hans Vogel an einer modernen Drehmaschine. Im Unterschied zu den alten Drehbänken, an denen mühsam mit dem Handmeißel gearbeitet wurde, besitzt diese einen Support (frz. ‚Unterlage‘) oder auch Werkzeugschlitten genannt. Hans Vogel hat nun für die Arbeit beide Hände frei. Er kann dadurch leichter, genauer und rascher die einzelnen Werkstücke produzieren. Allerdings wird die Arbeit auch eintöniger und erfordert weniger handwerkliche Qualifikationen.

In den Betrieben, die Hans Vogel bisher kennen gelernt hat – es handelte sich dabei zumeist um Handwerks- oder Manufakturbetriebe – wurden Werkzeugmaschinen vor allem dazu benutzt, die Handarbeit zu unterstützen oder überhaupt zu ermöglichen. Nun – in der Fabrikproduktion – dient eine Maschine einem ganz anderen Zweck: sie tritt als Konkurrenz zur Handarbeit auf und ‚ersetzt‘ die Hand des Drehers. Ihr neuer Zweck ist es, die zu produzierenden Teile besser, schneller und billiger zu bearbeiten, als es zuvor möglich war. Die Werkzeugmaschine ersetzt einen Großteil der Arbeitskraft von Heinz Vogel. Sie arbeitet mit vervielfachter Produktionskraft. Das Schwergewicht der Arbeit liegt nun nicht mehr auf Hans Vogel, sondern auf seinem, eisernen Kollegen‘.

Da sich die Arbeitsteilung in der Fabrik gegenüber der in der Manufaktur um ein Vielfaches erhöht hat, muss die Arbeit insgesamt so organisiert werden, dass alle Tätigkeiten aufeinander abgestimmt sind. Das erfordert eine genaue Planung, Koordination und Überwachung – also

eine Bürokratie –, die Hans Vogel immer wieder zu spüren bekommt. Von Zeit zu Zeit wird von der Firmenleitung kontrolliert, wie viel Zeit ein Arbeiter zur Herstellung eines Werkstücks benötigt. Danach dauert es meist nicht lange, und die Norm wird erhöht, das heißt, in derselben Zeit müssen mehr Werkstücke hergestellt werden. Hans Vogel muss dann schneller arbeiten, um am Monatsende den gleichen Lohn zu erhalten.

Die ausgeprägte Arbeitsteilung erhöht die Abhängigkeit der Arbeiter. Treten im Arbeitsprozess Zeitverzögerungen und Ungenauigkeiten ein, so ist die Arbeit aller davon betroffen. Die Maschinen, die in der Fabrik durch Transmissionsriemen miteinander verbunden sind, bestimmen die Arbeitsgeschwindigkeit aller Arbeiter und lassen die Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse nicht zu (50).

### **Paul Vogel als angelernter Arbeiter in einer Fahrradfabrik**

Im 20. Jahrhundert wurde in den Fabriken als technische Neuerung die Elektrotechnik eingeführt. Nach der Durchsetzung dampfbetriebener Maschinen im 19. Jahrhundert waren es nun elektrotechnisch betriebene Maschinen. Sie erlaubten es, auch am Fließband unabhängige Teilarbeitsschritte nach individueller Geschwindigkeit zu steuern, im Gegensatz zur einheitlichen Geschwindigkeit der Transmissionsriemen. Paul Vogel, der Enkel von Hans Vogel, arbeitet als angelernter Arbeiter in einer Fahrradfabrik. Obwohl er keinen Beruf erlernt hat, kann er in einer arbeitsteilig organisierten Fabrik dieselbe Arbeit leisten wie ein Geselle, da die Arbeit am Fließband kaum handwerkliche Kenntnisse erfordert. Die Arbeit besteht aus den immer gleichen Handgriffen, die durch die Maschine vorgegeben sind. In der Sprache der Techniker und Ingenieure, die von Zeit zu Zeit am Band auftauchen, heißt das Rationalisierung. Mit der Stoppuhr in der Hand registrieren sie, wie viel Zeit Paul Vogel für die einzelnen Arbeitstätigkeiten aufwendet. Sie sprechen von ‚Menschenökonomie‘ und sorgen dafür, dass ‚Leerläufe‘ ausgemerzt werden.

In der Fließbandarbeit hat die Arbeitsteilung ihren Höhepunkt erreicht. Sie hat die Arbeiter, aber auch die Unternehmerfunktion erfasst. Nicht nur der Verwaltungsbereich expandiert, auch für die Entwicklung neuer Produkte sind Konstruktionsabteilungen notwendig, die die Einrichtung von Forschungsstellen erfordern. Während in ihr nur hoch qualifizierte Kräfte arbeiten, wird die Fließbandarbeit vorwiegend von angelernten Arbeitskräften verrichtet (51).

Quelle: Elke Gruber (2005). Vom Handwerk zur Industriearbeit. In Adolf Brock, Elke Gruber und Christine Zeuner. *Technologische Kompetenz*. Universität Flensburg, 50–51.

Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. *Technologische Kompetenz*. Universität Flensburg 2005, 24–25. <https://openhsu.uh.hsu-hh.de/handle/10.24405/21137>, DOI: 10.24405/21137

### **Die Folgen zunehmender Fabrikarbeit**

Maschinen können an allen Stellen des Produktionsprozesses Menschenhände entbehrlich machen. Bildlich ausgedrückt, besteht eine Maschine aus der Summe vieler Arbeitskräfte. Sie besitzt ein Vielfaches an Energie und Intensität. Jede Verbesserung der Maschine vervielfacht ihre Produktionskraft.

Die Arbeit in einer Fabrik erforderte im Verlauf der Geschichte immer weniger Geschicklichkeit und Kraft und verlangte auch keine besondere Ausbildung mehr. Die Arbeitskraft von Männern wurde durch die von Frauen und Kindern ersetzt. Karl Marx schrieb dazu:

*„Wir betrachteten im Beginn dieses Kapitels den Leib der Fabrik, die Gliederung des Maschinensystems. Wir sahen dann, wie die Maschinerie das menschliche Exploitationsmaterial des Kapitals vermehrt durch Aneignung der Weiber- und Kinderarbeit, wie sie die ganze Lebenszeit des Arbeiters konfisziert durch maßlose Ausdehnung des Arbeitstags und wie ihr Fortschritt, der ein ungeheuer wachsendes Produkt in stets kürzerer Zeit zu liefern erlaubt, endlich als systematisches Mittel dient, in jedem Zeitmoment mehr Arbeit flüssig zu machen oder die Arbeitskraft stets intensiver auszubeuten.“* (Marx 1867/1968, 441)

Die Verdichtung des Arbeitstages kam nicht nur zustande, weil die Arbeiter:innen schneller wurden, sie ist vor allem auf die Verbesserung der Maschinen zurückzuführen. Im Unterschied zu den „höheren Handwerker:innen“ im Handwerks- und Manufakturbetrieb des Frühkapitalismus hatten die Arbeiter:innen kaum mehr Anteil an technischen Innovationen. Während die „Handwerker-Ingenieure“ – wie der Name sagt – Maschinen nicht nur bedienten, sondern auch erfanden oder weiterentwickelten, reduzierte sich die Arbeit der Fabrikarbeiter:innen auf ausführende Tätigkeiten, die keinen Raum mehr ließen für handwerkliches Können oder Experimentieren.

Veränderungen der Arbeit, die sich aus dem Einsatz von Maschinen im Verhältnis zur Arbeit in Manufaktur oder Handwerk ergaben, beschrieb Karl Marx in „Das Kapital“ (Marx 1867/1968):

#### **Kapitel 13: Maschinerie und große Industrie – 4. Die Fabrik**

„In Manufaktur und Handwerk bedient sich der Arbeiter des Werkzeugs, in der Fabrik dient er der Maschine. Dort geht von ihm die Bewegung des Arbeitsmittels aus, dessen Bewegung er hier zu folgen hat. In der Manufaktur bilden die Arbeiter Glieder eines lebendigen Mechanismus. In der Fabrik existiert ein toter Mechanismus unabhängig von ihnen, und sie werden ihm als lebendige Anhängsel einverleibt.“ (445) [...]

„Während die Maschinenarbeit das Nervensystem aufs äußerste angreift, unterdrückt sie das vielseitige Spiel der Muskeln und konfisziert alle freie körperliche und geistige Tätigkeit. Selbst die Erleichterung der Arbeit wird zum Mittel der Tortur, indem die Maschine nicht den Arbeiter von der Arbeit befreit, sondern seine Arbeit vom Inhalt. Aller kapitalistischen Produktion, soweit sie nicht nur Arbeitsprozeß, sondern zugleich Verwertungsprozeß des Kapitals, ist es gemeinsam, daß nicht der Arbeiter die Arbeitsbedingung, sondern umgekehrt die Arbeits-

bedingung den Arbeiter anwendet, aber erst mit der Maschinerie erhält diese Verkehrung technisch handgreifliche Wirklichkeit. Durch seine Verwandlung in einen Automaten tritt das Arbeitsmittel während des Arbeitsprozesses selbst dem Arbeiter als Kapital gegenüber, als tote Arbeit, welche die lebendige Arbeitskraft beherrscht und aussaugt.“ (445–446)

Quelle: Karl Marx (1867/1968). Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Band 1. Karl Marx und Friedrich Engels. Werke, Band 23. Berlin/DDR: Dietz 1968, 445–446.

Deutlich wird, dass durch die Arbeit und die Arbeitsbedingungen die Arbeiter:innen durch den Rhythmus der Maschinen bestimmt werden und nicht umgekehrt. Der Mensch wird zum Anhängsel der Maschinen, die Arbeit wird inhaltsleer und damit sinnentleert, Marx charakterisierte sie als „tote Arbeit“.

Allerdings gab es auch bei den ausführenden Tätigkeiten eine gewisse Spannweite. Diese reichte von monotoner Handarbeit über souveräne Beherrschung von Universalmaschinen bis zur Präzisionsarbeit in der Montage. Entwicklung und Forschung blieben den Arbeiter:innen freilich überall verschlossen. Für diesen Bereich waren ab nun speziell ausgebildete und in einigen Abteilungen (meist räumlich getrennt von der materiellen Produktion) arbeitende Ingenieure zuständig. Nicht die Arbeiter:innen an den Maschinen gaben den Takt und Inhalt der Arbeit vor, sondern die Maschinen mit ihrem gleichmäßigen Gang bestimmten die Arbeitsintensität der Menschen. Auch wenn es nicht wenige Arbeiter:innen gab, die selbstbewusst und souverän die neue Technik meisterten, die ihnen eigentlich fremd und feindlich gegenüberstand, so gab es doch viele, die die oft einseitige und eintönige Arbeit deprimierte.

#### Gut zu wissen

- Die Bestimmung des Arbeitstaktes durch Maschinen wird besonders anschaulich in dem bereits 1936 von Charlie Chaplin gedrehten Film „Moderne Zeiten“.

### *Rationalisierung im Maschinenbau*

#### **Veränderung von Arbeitsprozessen – Rationalisierung**

##### **1. Erfahrungen des Metallfacharbeiters Ronald beim Wechsel von einer konventionellen an einer CNC-Werkzeugmaschine**

Ronald, 46, ist gelernter Dreher. Seit Abschluss seiner Ausbildung als Metallfacharbeiter vor 26 Jahren ist er in einem mittelständischen Maschinenbaubetrieb mit ca. 400 Beschäftigten tätig (7).

Ronald arbeitete bis vor einem halben Jahr an einer herkömmlichen (konventionellen) Drehmaschine und fertigte komplizierte Drehteile in Kleinserien oder als Einzelstücke. Seitdem

arbeitet er an einer von drei neu eingeführten CNC-Maschinen. [...] Ronalds Arbeit hat sich in wesentlichen Punkten verändert. Betrachten wir zunächst seine bisherige Arbeit an der konventionellen Drehbank (7).

Ronald erhält von der Arbeitsvorbereitung lediglich grobe Arbeitsanweisungen in Form einer Konstruktionszeichnung. Er selbst entscheidet darüber, wie er den Auftrag abarbeitet. Im Einzelnen bedeutet das: Er bestimmt die Art und Weise, wie das Werkstück aufspannt und welche Werkzeuge er einsetzt. Ferner legt er eigenständig die Reihenfolge der Bearbeitungsschritte fest. Über seine fachlich-theoretischen Kenntnisse hinaus, die ihm das für die richtige Einstellung und Bedienung der Drehbank unerlässliche ‚Übersetzen‘ der geometrischen Daten auf der Arbeitsanweisung ermöglichen, hat sich Ronald im Laufe der Jahre ein umfangreiches ‚Erfahrungswissen‘ angeeignet. Ronald weiß, daß es in der Praxis beim Drehen ganz entscheidend auf das optimale Zusammenspiel von Werkzeugen, Werkstückmaterial, Vorschub und Schnittgeschwindigkeit ankommt (8). [...]

Die Arbeit an der CNC-Maschine bietet bei weitem nicht so viel Selbständigkeit, wie Ronald es von ‚seiner‘ konventionellen Drehbank her gewohnt ist (9). [...]

Ronald kann jetzt nicht mehr wie an der konventionellen Drehbank die Arbeit vorplanen und über die Reihenfolge der Bearbeitungsschritte entscheiden: Deren Abfolge ist im Programm festgelegt. Früher besaß Ronald beim Aufspannen einen Handlungsspielraum, jetzt ist die Lage der Aufspannung der Werkstücke ebenfalls festgelegt. Auch die Werkzeugauswahl trifft er nicht mehr. Sie obliegt nun der Werkzeugvoreinstellung. Hat er an der konventionellen Drehbank noch kleinere Störungen selbst beheben können, so muss er in solchen Fällen jetzt stets die Instandhaltung herbeirufen. Mit der Technik der elektronischen Steuerung kennt er sich nicht aus (10).

Quelle: Claus Mäulen (1995). Technik und Arbeitsbedingungen. In: Arbeitsheft aus dem Projekt „Arbeit und Technik in der politischen Arbeiterbildung“ an der Universität Bremen/Akademie für Arbeit und Politik Bremen, 7–10.

CNC-Maschinen (Computerized Numerical Control) sind ein Beispiel für den Einsatz von Computern in der Fertigung, das heißt für die Digitalisierung der Arbeitsprozesse. Nicht die menschliche *Arbeitskraft* wird durch die Maschine ersetzt, sondern die menschliche *Qualifikation*. Dies gilt im zunehmenden Maß für die ganze Wertschöpfungskette (z. B. geschieht die Entwicklung des Werkstücks nun mittels CAD, „Computer Aided Design“) und wird durch den heutigen Begriff „Industrie 4.0“ beschrieben.

### ***Rationalisierung und Qualifikation***

Eine Folge von Rationalisierung kann sein, dass die Arbeit ihren Inhalt verliert. Mit dem Fabrikssystem erreichte die Unterscheidung zwischen Wissen und Arbeit ihren Höhepunkt. In der industriellen Fertigung wurden die Arbeiter:innen von den geistigen Potenzen ihrer eigenen Produktionstätigkeit getrennt. Sichtbaren Ausdruck fand diese Entwicklung in der räumlichen Trennung von Planungs-,

Überwachungs- und Konstruktionsarbeiten in den Werkhallen. Die Arbeitsteilung erfasste aber nicht nur die Tätigkeit der Arbeiter:innen. Unternehmenstätigkeiten wurden immer häufiger von den Produktionstätigkeiten getrennt und eigens dafür bezahlten Arbeitskräften übertragen. Zu den Verwaltungsbeamt:innen kamen zunehmend auch technische Angestellte hinzu. Auf eine:n Arbeiter:in kam fast ein:e Angestellter:r.

Parallel zur hohen Arbeitsteilung kam es zu einer fortschreitenden Vergesellschaftung des gesamten wirtschaftlichen Lebens, das zu einem einzigen Ganzen, zu einem immer dichteren Gewebe wurde.

#### Reflexion

- Welche Bedeutung hat der Energiesektor für die Entwicklung von Wirtschaft, Gesellschaft und Arbeit?
- Welchen Einfluss hat der Einsatz von Maschinen auf die Produktion im Laufe der Zeit?
- Haben Sie in den letzten 20 Jahren ähnliche Erfahrungen gemacht, wie sie in den Beispielen in Bezug auf die Veränderung von Arbeitsprozessen beschrieben wurden?

### 3.4.3 Technologische Kompetenz – Urteilen

Die beiden vorangegangenen Kapitel hatten das Ziel, eine Definition von Technik und Technologie vorzustellen. Auch sollte gezeigt werden, was in diesem Zusammenhang Technikfolgenabschätzung und technologische Kompetenz bedeuten.

Entsprechend dem Dreischritt Sehen – Urteilen – Handeln wurde in Kapitel 3.4.2 am Beispiel des Energiesektors als exemplarischem Technikbereich Aspekte technischer Entwicklungen präsentiert. Ziel war es, Verständnis für die Komplexität eines Technikbereichs zu wecken. Verschiedene Facetten des Energiesektors wurden so dargestellt, dass sie die Abhängigkeit von diesem Technikbereich zeigen, aber auch Hinweise zur Gestaltbarkeit von Technik geben.

Im folgenden Kapitel geht es darum, beispielhaft am Prozess der Digitalisierung die Urteils- und Kritikfähigkeit im Sinne der technologischen Kompetenz zu schärfen. Das Thema Digitalisierung wurde gewählt, weil es in zunehmendem Maß alle Menschen betrifft. Einerseits können die Vorteile der Digitalisierung in unterschiedlicher Hinsicht ständig privat und beruflich genutzt werden – andererseits kann sich mittlerweile kaum jemand mehr ihrem Einfluss entziehen.

In ihrer ursprünglichen Definition bedeutet Digitalisierung (von englisch digit = Ziffer) die Darstellung von messbaren Größen (wie Helligkeit, Schalldruck, Stromstärke, Temperatur) durch Zahlen; dadurch können sie von Computern verarbeitet werden. Im weiteren Sinn bezeichnet Digitalisierung die Veränderung

von Prozessen, Objekten und Ereignissen durch die zunehmende Verwendung von Computern in allen Lebensbereichen.<sup>22</sup> Dieser Aspekt wird weiter unten genauer ausgeführt.

Aus einer – digitalisierten – Welt sind Computer in ihren vielfältigen Formen und Ausprägungen nicht mehr wegzudenken, sie sind nahezu unverzichtbar. Sie reichen vom Smartphone bis hin zu Smart Grid/Smart Meter (Netzwerkanwendungen im Rahmen von Stromlieferungen), die notwendig sind, um elektrische und elektronische Geräte überhaupt betreiben zu können. Aber trotzdem, oder gerade deswegen, ist es wichtig, sich über Nutzen, Vor- und Nachteile der Digitalisierung, ihre sinnvollen, aber auch missbräuchlichen Anwendungen Gedanken zu machen. Es geht nicht darum, Computertechnik bis in ihre Einzelheiten zu verstehen, wohl aber darum, ihre unterschiedlichen Anwendungsfelder zu kennen und mögliche Konsequenzen kritisch zu hinterfragen und zu diskutieren.

Im Rahmen der Entwicklung technologischer Kompetenz geht es

- *erstens* darum zu zeigen, welche Lebensbereiche die Digitalisierung beeinflusst und welche Entwicklungen für die Zukunft zu vermuten sind.
- *Zweitens* wird gefragt, welche Rolle die Digitalisierung für die Einzelnen spielt, wie sie damit umgehen, welche Einflussmöglichkeiten bestehen.

Im Sinne des bereits beschriebenen Prozesses der Technikfolgenabschätzung soll am Beispiel der Digitalisierung gezeigt werden, welche Vor- und Nachteile mit einer Technik verbunden sind, die die meisten Menschen heute ständig nutzen. Es wird gefragt, welche Vorteile die Digitalisierung hat, welche Gefahren und Risiken sie birgt und auf welche Weise diese gesellschaftlich diskutiert werden.

Durch die Nutzung digitaler Medien werden Menschen Einflüssen ausgesetzt, die ihr *Denken* gestalten und lenken, ohne dass ihnen das zur Gänze bewusst wäre. Große webbasierte Datenbanken wie Google lenken die Informationsbeschaffung, teilweise wird gezielt manipuliert oder die Nutzer:innen lassen sich unbewusst manipulieren. Die Frage ist, welche Strategien die Menschen dabei unterstützen können, Kritik- und Urteilsfähigkeit zu erlangen, damit sie Einflussnahmen erkennen können und reflektieren, auf welche Weise sie sich Manipulationen nötigenfalls entziehen.

In Bezug auf das *Handeln* kommen Menschen ebenfalls in vielfältiger Weise mit Aspekten der Digitalisierung in Berührung, denen sie sich nicht immer entziehen können. Es gibt heute nur noch wenige Arbeitsplätze – und wenn,

---

22 Mehr dazu im Wikipedia-Beitrag unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Digitalisierung> (Abruf: 3. Februar 2025)

dann vor allem in schlecht bezahlten Dienstleistungsbereichen –, bei denen die Digitalisierung eine geringe oder gar keine Rolle spielt. Die meisten Arbeitsplätze sind zumindest partiell von der Digitalisierung betroffen.

Vermutlich sind die meisten Arbeitsplätze in einer Industrie- und Wissensgesellschaft ohne Anteile von Digitalisierung überhaupt nicht mehr denkbar. Das heißt, es ist in Bezug auf das berufliche Handeln, aber auch zunehmend im Alltagshandeln sehr schwierig, Aspekten der Digitalisierung willentlich auszuweichen. Insofern ist es wichtig, sich im Rahmen der technologischen Kompetenz mit verschiedenen Handlungs- und Einflussfeldern der Digitalisierung auseinanderzusetzen, denn sie verändern das Denken und Handeln, das Arbeits- und Alltagsleben, das Kommunikationsverhalten und das Freizeitverhalten der Menschen – sichtbar und teilweise auch im Verborgenen und unmerklich.

### Der Weg zur Digitalisierung

Die Entwicklung der Computertechnik, die das Smartphone, das *Internet of Things* (Internet der Dinge) und die *Künstliche Intelligenz* ermöglicht hat, ist die Vorbedingung der Digitalisierung und soll im Folgenden skizziert werden. Voraussetzung war die Erfindung des Mikroprozessors, ohne den kein Computer und kein Smartphone konstruiert werden könnten.

Zur Einführung wird an einem frühen Beispiel von Künstlicher Intelligenz, dem Programm ELIZA des deutsch-US-amerikanischen Informatikers und Wissenschaftskritikers Joseph Weizenbaum (1923–2008), gezeigt, dass Computer schon seit langem auch ganz andere Dinge als numerische Berechnungen ausführen können.

#### **Exkurs: Der Computer als Psychologe?**

Der folgende Dialog<sup>23</sup> erfolgte 1966 zwischen ELIZA und einer Testperson.

<p>ELIZA: How do you do. Please state your problem.</p> <p>&gt;&gt; I spend too much time with computers.</p> <p>ELIZA: Why do you mention computers?</p> <p>&gt;&gt; You are one.</p> <p>ELIZA: Does it please you to believe I am one?</p> <p>&gt;&gt; Yes.</p>	<p>ELIZA: Wie geht es Ihnen? Bitte erklären Sie Ihr Problem.</p> <p>&gt;&gt; Ich verbringe zu viel Zeit am Computer.</p> <p>ELIZA: Warum erwähnen Sie Computer?</p> <p>&gt;&gt; Du bist einer.</p> <p>ELIZA: Gefällt es Ihnen zu glauben, dass ich einer bin?</p> <p>&gt;&gt; Ja.</p>
---	---

23 Nachzulesen unter <https://jerz.setonhill.edu/if/canon/eliza.htm> (Abruf: 3. Februar 2025; Übersetzung: C. Zeuner)

ELIZA: You seem to be quite positive.	ELIZA: Sie scheinen ziemlich überzeugt zu sein.
>> I suppose I am.	>> Ich nehme an, das bin ich.
ELIZA: How long have you been?	ELIZA: Wie lange sind Sie das gewesen?
>> 31 years.	>> 31 Jahre.
ELIZA: I'm not sure I understand you fully.	ELIZA: Ich bin nicht sicher, ob ich Sie richtig verstehe.
>> Join the club.	>> Willkommen im Club.
ELIZA: Please go on.	ELIZA: Bitte machen Sie weiter.
>> You don't make too much sense yourself.	>> Du bist selbst nicht wirklich gut zu verstehen.
ELIZA: We were discussing you -- not me.	ELIZA: Wir diskutieren Sie --- nicht mich.

Obwohl ELIZA nur mittels Textbausteinen auf Schlüsselworte des menschlichen Gesprächspartners reagierte, hatten viele Proband:innen den Eindruck, mit einer richtigen Person zu kommunizieren, selbst wenn – wie in diesem Beispiel – das Programm manches missverstand. Im Grunde ist ELIZA eine Frühform der heutigen *Chatbots*\*. Weizenbaum selbst begleitete in der Folge die Entwicklung des Computers sehr kritisch, wie Helmut Merschmann berichtete:

### Über Joseph Weizenbaum (1923–2008)

„In den lärmenden Jubel über die ‚digitale Revolution‘ wollte er nicht einstimmen. Weizenbaum war ein Skeptiker, verstand sich als Gesellschaftskritiker und bezeichnete das Internet gern als ‚riesigen Müllhaufen mit Perlen drin‘. Die naive Technikgläubigkeit, die überall zu beobachten war, verärgerte ihn maßlos. ‚Technik bezieht ihren Wert aus der Gesellschaft, in die sie eingebettet ist‘, lautete sein Credo, das sich aus ureigenster Erfahrung und Anschauung speiste.

#### Gegen Künstliche Intelligenz

Ein Schlüsselerlebnis in dieser Hinsicht muss das von ihm 1965 entwickelte Programm Eliza gewesen sein, mit dem Weizenbaum die Probleme der computergestützten Verarbeitung von natürlicher Sprache untersuchte und eine Wende in die Debatte um Künstliche Intelligenz (KI) einleitete. Die Software simulierte ein psychoanalytisches Gespräch in schriftlicher Form. Da viele Versuchsteilnehmer tatsächlich annahmen, mit einer intelligenten Person zu kommunizieren, interessierten sich alsbald Psychologenverbände für den Einsatz der Software innerhalb der Psychotherapie. Weizenbaum zeigte sich schockiert darüber, dass formale Regeln, nach denen er Eliza programmiert hatte, mit Intelligenz verwechselt werden konnten.

Der Computerpionier entwickelte sich daraufhin zum schärfsten Kritiker seiner Zunft. Sein 1976 erschienenes und noch immer aktuelles Hauptwerk, *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft*<sup>1</sup> plädiert nachdrücklich für ein ethisches Denken in den Naturwissenschaften. Besonders gegen deren vermeintliche Wertfreiheit richtete sich Weizenbaums Kritik.

Dass Forschung und Wissen von der jeweiligen Kultur und dem Zeitgeist, denen sie unterliegen, zutiefst geprägt sind, erschien ihm als selbstverständlich.“

Quelle: Helmut Merschmann (2008). Zum Tode von Joseph Weizenbaum. Der Kritiker geht, die Kritik bleibt bestehen. Spiegel online vom 7.3.2008. <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/zum-tode-von-joseph-weizenbaum-der-kritiker-geht-die-kritik-bleibt-bestehen-a-540088.html> (Abruf: 11. Februar 2025).

### **Automatisierung und die Entwicklung des Computers**

Zwei historische Entwicklungslinien bilden die konzeptionelle Grundlage der heutigen Computer und der Digitalisierung.

*Einerseits* wurden schon in der Antike Geräte zur Unterstützung bei der Durchführung von arithmetischen Berechnungen erfunden, z. B. der Abakus, der die direkte Addition und Subtraktion zweier mehrstelliger Zahlen ermöglichte. Die erste Vierspezies-Rechenmaschine (Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division) wurde 1623 von Wilhelm Schickhard (1592–1635) erbaut. Durch die Fortschritte in der Uhrmacherskunst wurde in den folgenden Jahrhunderten die Operation dieser Geräte immer weiter mechanisiert und automatisiert. Entscheidend bis heute ist auch die auf Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) zurückgehende binäre Darstellung der verarbeiteten Zahlen.

*Andererseits* wurde die programmgesteuerte Weiterverarbeitung der Ergebnisse zur Steuerung von Webstühlen und mechanischen Orgeln durch die eingeführten Lochkarten/Lochstreifen (Jacquard 1805) genutzt. Die von Charles Babbage (1791–1871) 1837 konzipierte „Analytical Engine“ sollte sowohl ihre Daten als auch die Ablaufsteuerung über Lochkarten einlesen. Sie konnte zwar mit der damals verfügbaren Technik nicht gebaut werden, ist aber Grundlage des Konzepts, dass nicht nur (wie schon bei den Rechenmaschinen) die *Eingabedaten* frei wählbar sind, sondern auch die *Verarbeitungssteuerung*, die *Programmierung*.

Als erste Programmiererin der Welt gilt die Britin Lady Ada Lovelace (1815–1852). Eine Lochkarten-gesteuerte Maschine zur Auswertung von medizinischen Statistiken und der US-Volkszählung wurde 1888 von dem amerikanischen Ingenieur und Unternehmer Herman Hollerith (1860–1929) erbaut. Während Holleriths Tabelliermaschine nur *spezielle* Aufgaben lösen konnte, war Babbages Analytical Engine als *Universalmaschine* konzipiert, d. h., jedes prinzipiell lösbare Problem kann von dieser Maschine (genügend Rechenzeit und genügend Speicherplatz vorausgesetzt) gelöst werden. Diese als „Turing-Vollständigkeit“ (so genannt nach dem englischen Mathematiker, Logiker und Kryptoanalytiker Alan Turing (1912–1954)), bezeichnete Eigenschaft ist Paradigma aller heutigen Computer.

Sämtliche Vorformen des Computers bis 1938 arbeiteten mechanisch mit Hilfe von speziell entwickelten Zahnrädern und waren entsprechend langsam.

Der entscheidende Anstoß für die enorme Steigerung der Leistungsfähigkeit war die Nutzung der Elektrizität. Die von dem deutschen Bauingenieur, Erfinder und Unternehmer Konrad Zuse (1910–1995) gebauten Digitalrechner Z2 (1938) und Z3 (1941) waren mit elektromechanischen Relais aufgebaut und konnten bis zu 2 Additionen pro Sekunde ausführen. Zum Brechen der im Zweiten Weltkrieg von Deutschland verwendeten Verschlüsselung wurde in England 1944 der Colossus mit 2.400 Radoröhren gebaut. Die Röhrentechnik wurde auch von dem als Universal-Maschine konzipierten und 1946 in Pennsylvania gebauten ENIAC verwendet. Dieser konnte pro Sekunde 5.000 Additionen ausführen.

Ein weiterer technologischer Durchbruch für die Entwicklung des Computers war die Erfindung des Transistors im Jahr 1947 als platz- und stromsparender Ersatz für die Radoröhren. Seither findet eine kontinuierliche Miniaturisierung von Transistor-Schaltungen statt. 1958 wurde der erste *integrierte Schaltkreis* mit mehreren Transistoren (und anderen elektronischen Bauteilen) in einem Gehäuse hergestellt. 1970 gelang es, die gesamte CPU (Central Processing Unit = Hauptprozessor) in einen Chip zu integrieren und damit den ersten *Mikroprozessor* zu bauen.

Dank spezieller Fertigungsmethoden (insbesondere photolithographischer Verfahren) können heute Mikroprozessoren mit über 100 Milliarden Transistoren gebaut werden. Das nach Gordon Moore benannte „Moore'sche Gesetz“ (1965) besagt, dass sich die Leistungsfähigkeit von Mikroprozessoren – und damit von Computern – etwa alle 20 Monate verdoppelt. In modernen PCs verbaute Mikroprozessoren können über 2 Billionen Operationen pro Sekunde ausführen. Durch die Miniaturisierung ist auch der Einbau in Kleingeräte wie Smartphones möglich.

### **Vom Telefon zum Smartphone**

Die ersten mobilen Telefone kamen in Deutschland 1958 als Autotelefone auf den Markt und waren entsprechend groß und teuer. Das erste „tragbare“ Telefon wurde 1973 angeboten. Die Miniaturisierung dieser Geräte wurde einerseits durch die Fortschritte in der Mikroelektronik möglich. Andererseits wurde der Strombedarf (und somit kleinere Akkus) dank moderner Funkmodulationsverfahren verringert. Mobiltelefone als Massenphänomen kamen mit der Einführung der digitalen D-Netze im Jahr 1992 auf. Zu Beginn hatten diese ausschließlich die Funktion der Telefonie.

Die Entwicklung, die schließlich zum Smartphone führte, begann 1994 mit der Einführung von SMS (Short Message Service). Schrittweise kamen weitere Kommunikationsmethoden (MMS, Chat, Internet) hinzu. Zudem erhielten die

Mobiltelefone Funktionen als „Personal Information Manager“ (Adressbuch, Terminkalender etc.), es wurden Diktiergeräte, Mediaplayer, Kameras und Navigationssysteme integriert, ermöglicht durch immer leistungsfähigere Mikroprozessoren und Bildschirme. Das erste Smartphone im engeren Sinn war das 2007 eingeführte Apple iPhone, das eine einheitliche Bedienung durch den berührungsempfindlichen Bildschirm brachte und durch eine Vielzahl von Apps (Programmen) individualisiert werden konnte.

Vor allem mit dem 2008 eingeführten Android-Betriebssystem wurde die Bedienung per Touchscreen auch für Konkurrenzprodukte zum Standard. Eine weitere Bedienmöglichkeit ist inzwischen die Sprachsteuerung, wobei die Spracherkennung nicht auf dem Gerät selbst, sondern auf einem Server in der Cloud ausgeführt wird. Auch viele Apps kommunizieren regelmäßig mit Systemen in der Cloud. Benutzer:innen sind meist gezwungen, der datenschutzrechtlich problematischen Datenübertragung zuzustimmen, damit sie die App nutzen können.

Dass das Smartphone aus unserem Alltag heute kaum mehr wegzudenken ist, zeigt eine britische Studie:<sup>24</sup>

#### **Persönliches Nutzungsverhalten Smartphones**

„Eine Studie der britischen Marketing-Agentur Tecmark soll dies belegen: Der durchschnittliche Nutzer greift pro Woche 1.500 Mal zu seinem Smartphone, das heißt 214 Mal pro Tag. Für diese Studie wurden 2014 2.000 Smartphone-Nutzer interviewt und sie widerlegt die bisher gern kolportierte Zahl von 150 Mal pro Tag.

Schon morgens um 7:31 Uhr geht es los. Der Durchschnittsnutzer checkt seine Mails und Facebook. Und die Mehrheit hat auch schon, vor dem Aufstehen, das Wetter gecheckt, Nachrichten gelesen und ein bis zwei Nachrichten an Freunde versandt. Weiter geht es dann am Morgen mit der Überprüfung der Abfahrtszeiten öffentlicher Verkehrsmittel, Banking-Transaktionen und einem ersten Update auf Instagram.“ [...]

„Die Studie zeigte auch, dass ein durchschnittlicher Nutzer sein Smartphone täglich drei Stunden und sechzehn Minuten nutzt. Auf eine Woche hoch gerechnet ergibt das mit rund 22 Stunden fast einen Tag, den wir jede Woche mit unseren Mobiltelefonen verbringen. Da verwundert es nicht, wenn vier von zehn Befragten zugeben, dass sie sich ohne ihr Smartphone verloren fühlen würden. Man bezeichnet die Angst, sein Mobiltelefon gern mit dem Kofferwort ‚NoMoPhobie‘, zusammen gesetzt aus No-Mobilephone und eben Phobie (=Angst).“

„Viele Teilnehmer an der Studie gaben an, dass sie ihr Smartphone manchmal nutzen ohne es zu bemerken. Zwei Drittel der Befragten sagten, dass sie sich ohne zu denken bei Facebook

24 Für Deutschland sei auf die Studie von Bitkom verwiesen. Nachzulesen unter: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Durchschnittliche-Smartphone-Nutzung-pro-Tag> (Abruf: 11. Februar 2025).

anmelden und dort unterwegs seien. Vier von zehn Befragten bestätigten dies auch für das Checken ihrer Mails.“

Quelle: Heike Scholz (2017). Studie: Wir nutzen unsere Smartphones 1.500 Mal pro Woche. In: mobile-zeitgeist, vom 1. August 2017. <https://www.mobile-zeitgeist.com/studie-wir-nutzen-unsere-smartphones-1-500-mal-pro-woche/> (Abruf: 11. Februar 2025).

Das heißt, sehr viele Menschen nutzen ihr Smartphone beinahe ständig zu den unterschiedlichsten Anlässen – am seltensten vermutlich für das Telefonieren. Ein Smartphone als Lebensbegleiter ist eine nur schwer ersetzbare aktuelle Informations- und Nachrichtenquelle, wenn es mit dem Internet verbunden ist. Es hilft durch Mitgliedschaft in den sozialen Netzwerken, Kontakte zu halten, es wird genutzt zum Lesen, Musikhören und zum Betrachten von Fotos und Videos.

#### Gut zu wissen

- ❑ 2024 nutzten in Deutschland 69,1 Millionen Menschen ein Smart-Phone (= 94 Prozent der Bevölkerung über 14 Jahren) – im Gegensatz zu 2009. Damals waren es 6,3 Millionen.

Quellen: Statista (2025). Anzahl der Smartphone-Nutzer\* in Deutschland in den Jahren 2009 bis 2023 und Prognose bis 2030 (in Millionen). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/198959/umfrage/anzahl-der-smartphonenuutzer-in-deutschland-seit-2010/> (Abruf: 11. Februar 2025).

Statista (2025a). Persönliche Gerätenutzung für den Medienkonsum in Deutschland in den Jahren 2014 bis 2024. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/476467/umfrage/persoelniche-geraetenutzung-fuer-den-medienkonsum-in-deutschland/> (Abruf: 11. Februar 2025).

Die extensive Nutzung von Smartphones wird mittlerweile auch kritisch gesehen. Wie die oben zitierte Studie feststellt, gibt es Menschen, die so in Abhängigkeit von ihrem Smartphone geraten sind, dass sie Angstgefühle entwickeln, wenn es ihnen einmal nicht zur Verfügung steht.

Zu einer potenziellen Abhängigkeit von einem solchen Gerät gesellt sich die Möglichkeit der Überwachung. Diese reicht von Eltern, die die Smartphones ihrer Kinder mit Apps bespielen, durch die sie jederzeit wissen, wo diese sich aufhalten, bis hin zu der Möglichkeit, die in jedem Smartphone vorhandene GPS-Funktion („Global Positioning System“) für die Erstellung von Bewegungsprofilen der Smartphone-Besitzer:innen zu nutzen.

Hinzu kommt, dass das Smartphone als Computer genutzt werden kann und viele persönliche Daten (Bilder, Adressen, Telefonnummern usw.) gespeichert werden können. Bei Verlust eines Smartphones oder durch Angriff von Hacker:innen auf die in der Cloud gespeicherten Daten können diese Daten missbraucht werden.

## Künstliche Intelligenz

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Digitalisierung ist die Entwicklung der Künstlichen Intelligenz, deren Anwendungen nicht nur in der Industrie, in Dienstleistungsbereichen, in der Medizin, um einige wichtige Bereiche zu nennen, eine Rolle spielen und damit auch das Arbeitsleben vieler Menschen beeinflussen. Vielmehr finden sich Anwendungen Künstlicher Intelligenz mittlerweile auch im privaten Bereich in vielen elektronischen Geräten – häufig ist dies den Nutzer:innen nicht wirklich unbewusst.

Was bedeutet Künstliche Intelligenz? Eine Definition der Europäischen Kommission lautet folgendermaßen:

*„Künstliche Intelligenz ist die Fähigkeit einer Maschine, menschliche Fähigkeiten wie logisches Denken, Lernen, Planen und Kreativität zu imitieren.*

*KI ermöglicht es technischen Systemen, ihre Umwelt wahrzunehmen, mit dem Wahrgenommenen umzugehen und Probleme zu lösen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Der Computer empfängt Daten (die bereits über eigene Sensoren, zum Beispiel eine Kamera, vorbereitet oder gesammelt wurden), verarbeitet sie und reagiert.*

*KI-Systeme sind in der Lage, ihr Handeln anzupassen, indem sie die Folgen früherer Aktionen analysieren und autonom arbeiten.“* (Europäisches Parlament 2023, o.S.)

Der Begriff „Artificial Intelligence“ (AI, dt. Künstliche Intelligenz, KI) wurde schon 1956 von dem US-amerikanischen Logiker und Informatiker John McCarthy (1927–2011) eingeführt, aber erst in den letzten Jahrzehnten durch Fortschritte bei der Verarbeitungsgeschwindigkeit und der Kapazität von Computern in vielen Gebieten praktisch anwendbar (Mainzer 2019).

### Teilgebiete der Künstlichen Intelligenz

**Expert:innensysteme:** Sie beantworten auf der Grundlage einer Wissensbasis Fragen (wie z. B. das Programm Watson von IBM) oder geben Handlungsempfehlungen (in der medizinischen Diagnostik, bei der Steuerung autonomer Roboter).

**Linguistische Datenverarbeitung:** Sie erlaubt es, geschriebene oder gesprochene Sprache durch den Computer zu „verstehen“, umzuformen (wie z. B. das Übersetzungsprogramm DeepL) oder selbstständig sinnhafte Texte zu erzeugen (wie z. B. das oben erwähnte Programm ELIZA, ChatBots und der LLM (Large Language Models = große Sprachmodelle) wie ChatGPT, Copilot oder Gemini, die zu vorgegebenen Themen freie Texte erzeugen).

**Maschinelles Lernen** erkennt in einer großen Menge von Trainingsdaten logische oder statistische Zusammenhänge, die dann in neuen Situationen Vorhersagen erlauben. Beispiele sind die Erkennung von Verkehrszeichen in Bilddaten oder das Credit Scoring (Bewertung des Risikos eines Kredits aufgrund der bekannten persönlichen Daten des Antragstellers/der Antragstellerin). Nahe verwandt dazu sind auch Methoden des Data Mining.

Auf den ersten Blick erscheinen Entscheidungen eines KI-Systems als objektiv, da sie von einem Gerät und nicht (direkt) von einem Menschen stammen. Allerdings werden die Algorithmen zunächst von Menschen entwickelt, was bedeuten kann, dass

*„Einerseits der Einsatz solcher Systeme eine Chance sein [kann], bestehende Formen der Diskriminierung aufzulösen: Sie entscheiden jedes Mal nach den gleichen, vorab bestimmten Kriterien. Demnach unterscheiden sie weder bewusst noch unbewusst zwischen Menschen, etwa aufgrund von Vorurteilen oder situativen Einflussfaktoren wie der Stimmungslage.*

*Andererseits sind algorithmische Systeme nicht von Vorurteilen befreit. Denn wie diese Systeme gebaut werden, hängt letztlich von vorurteilsbehafteten Menschen ab. Ein einfaches algorithmisches System kann über die Zielvorgaben diskriminieren, die Entwicklungsteams vorgeben. Oft finden solche Bewertungsvorgaben unbewusst, auf Grundlage gängiger gesellschaftlicher Stereotype statt. [...]*

*Ethische Fragestellungen zu lernenden algorithmischen Systemen, also Künstlicher Intelligenz, knüpfen direkt an die zuvor beschriebene Herausforderung an. Denn auch lernende Systeme sind eine bestimmte Art algorithmischer Systeme. Selbstlernende Bewerbungssoftware analysiert beispielsweise die Profile aller Mitarbeitenden eines Unternehmens, um herauszufinden, welche Merkmale besonders erfolgreiche Beschäftigte haben. Die herausgefilterten Muster wendet das System in Folge auf die künftigen Entscheidungen an und filtert danach Bewerbungen. Wenn ein Unternehmen in der Vergangenheit Frauen systematisch benachteiligte und deshalb zu wenige Frauen einstellte, dann lernt ein System aus diesen Daten, auch dieses Muster zu erkennen und zu übernehmen: Es wählt ebenfalls bevorzugt männliche Bewerber aus.“ (Müller-Brehm u. a. 2020, 74)*

Müller-Brehm, Otto und Puntschuh (2020) beschreiben weitere Anwendungsfelder der Künstlichen Intelligenz, bei denen z.B. Richter:innen mithilfe einer Software einen „Kriminalitätsrisikowert“ ermitteln und diesen u. a. in ihren Urteilen berücksichtigen, etwa bezogen auf die Länge der Haftstrafe oder eine Verurteilung auf Bewährung. Ebenfalls genutzt wird Software zur Vorauswahl von Kandidat:innen im Rahmen der Personalauswahl, indem sie nach bestimmten Kriterien vorgefiltert werden. Die Chance auf einen Arbeitsplatz hängt für die Bewerber:innen also nicht nur von einem persönlichen Eindruck ab, den sie vor einer Auswahlkommission machen können, sondern von weiteren, ihnen nicht bekannten Kriterien.

### Literaturhinweise

Die Literatur zur Künstlichen Intelligenz, ihren sinnvollen Anwendungen, aber auch Gefahren ist mittlerweile unüberschaubar. Zwei Quellen geben verständliche erste Einführungen in das Thema.

- ❑ Das Heft zur *Digitalisierung* der Bundeszentrale für politische Bildung aus dem Jahr 2020 bietet durch eine Vielzahl von einführenden Beiträgen zu verschiedenen Aspekten der Digitalisierung und zur Künstlichen Intelligenz einen ersten Überblick über das weitläufige Thema.
- ❑ Das von Klaus Mainzer 2019 veröffentlichte Buch *Künstliche Intelligenz – wann übernehmen die Maschinen?* bietet eine wissenschaftlich orientierte, aber gut verständliche Einführung in die verschiedenen Fragestellungen und Aspekte der Künstlichen Intelligenz, einschließlich einer Darstellung ihrer Entwicklung.
- ❑ Aktuelle Informationen zu KI und ihre vielfältigen Anwendungsgebiete bietet ein regelmäßiger Podcast der ARD: <https://www.ardaudiothek.de/sendung/ki-und-jetzt-wie-wirkuenstliche-intelligenz-leben-wollen/12833245/> (Abruf: 11. Februar 2025).

### Was kann Digitalisierung bedeuten?

Warum werden die durch die Digitalisierung hervorgerufenen Veränderungen als wesentlich weitgehender interpretiert als etwa die Computerisierung und Automatisierung der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts?

1. Entwicklungen ereignen sich mit exponentieller Geschwindigkeit. Durch neue Technologien werden sehr viel schneller als früher weitere technologische Entwicklungen angestoßen. Ein Beispiel hierfür ist die Zunahme der Speicherkapazität von Mikrochips, welche die Grundlage für jede weitere technische Entwicklung ist.
2. Die Digitalisierung betrifft nicht nur einzelne Lebensbereiche, sondern beeinflusst unsere gesamte Lebenswelt. Neben der Transformation der Wirtschaft (→ 3.5 Ökonomische Kompetenz), in der die Veränderungen in Bezug auf Produktions-, Transport- und Liefersysteme bereits deutlich zu erkennen sind, sind weitere gesellschaftliche Bereiche betroffen: die Politik und Dienstleistungsbereiche ebenso wie die gesellschaftlichen Subsysteme Gesundheit, Bildung, Verkehr und Kultur.
3. Die Kommunikation und das Kommunikationsverhalten der Menschen verändern sich durch die enorme Geschwindigkeit und die umfassende Erreichbarkeit über das Internet. Damit werden die Möglichkeiten der internationalen und globalen Kommunikation ausgeweitet.

**Reflexion**

- Welche Bedeutung hat die Digitalisierung für Sie persönlich und Ihr näheres Umfeld?
- Haben Sie durch die Digitalisierung Veränderungen in Ihrer Lebenswelt/Ihrem Umfeld beobachtet?
- Hat sich die Gesellschaft vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung in den letzten 20 Jahren verändert?
- Welche gesellschaftlichen Teilbereiche sind von den Veränderungen besonders betroffen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Veränderungen für das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen?

**Auswirkungen von Digitalisierung**

Im folgenden Kapitel werden einige Bereiche vorgestellt, die von der Digitalisierung mehr oder weniger stark betroffen sind und Auswirkungen auf Politik, Arbeitswelt und Individuen haben. Ein durchgreifender Prozess wie die Digitalisierung – der weder von heute auf morgen entstanden ist noch als abgeschlossen gilt – berührt alle Lebensweltbereiche. Ihn darzustellen, kann nur eine Momentaufnahme sein. Es wird ein Überblick über Themen gegeben, an denen sich Vor- und Nachteile, Chancen und Risiken der Digitalisierung besonders gut zeigen lassen. Zugrunde liegt den Ausführungen eine Definition von Hartmut Hirsch-Kreinsen:

*„Unter dem Begriff Digitalisierung soll [...] der Prozess des sozio-ökonomischen Wandels verstanden werden, der durch Einführung digitaler Technologien, darauf aufbauender Anwendungssysteme und vor allem ihrer Vernetzung angestoßen wird. Eine zentrale Dimension dieses Wandlungsprozesses betrifft dabei die Sphäre der Arbeit, insbesondere auch von Industriearbeit [...].“ (Hirsch-Kreinsen 2018, 16)*

Bei der Sichtung der mittlerweile ins Unermessliche angewachsenen Literatur zur Digitalisierung fällt auf, dass sich auf der Seite der Wissenschaft vor allem die Betriebswirtschaft, die Arbeits-, Organisations- und Betriebssoziologie und teilweise Arbeits- und Organisationspsychologie mit den Zielen und Folgen von Digitalisierungsprozessen auseinandersetzen. Dagegen finden sich weniger Texte aus der Politikwissenschaft oder Erziehungswissenschaft – diese beschäftigen sich, wenn überhaupt, eher mit dem Problem, auf welche Weise sich Kinder und auch Erwachsene digitale Bildung oder digitale Kompetenzen aneignen können. Dieser Aspekt wird in Kapitel *Bildung 4.0 – Medienkompetenz und digitale Bildung* noch genauer beleuchtet.

Für die Praxis diskutieren vor allem Vertreter:innen von Unternehmerverbänden und Gewerkschaften Fragen und mögliche Konsequenzen umfassender

Digitalisierungsprozesse. Naheliegenderweise konzentrieren sie sich auf Auswirkungen und Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Festzustellen ist, dass Betriebswirtschaft und Unternehmen häufiger die von ihnen gesehenen Vorteile der Digitalisierung betonen, während die Soziologie Digitalisierung eher in ihren gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang einordnet und die Gewerkschaften die direkten, auch negativen Auswirkungen der Digitalisierung auf den Arbeitsmarkt in den Blick nehmen.

#### Literaturhinweis

- ❑ Der 2018 von Hartmut Hirsch-Kreinsen, Peter Ilttermann und Jonathan Niehaus herausgegebene Sammelband *Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen* beleuchtet gesellschaftliche Entwicklungen und Folgen der Digitalisierung bezogen auf Arbeitsorganisation, Arbeitsgestaltung und ihre Konsequenzen für die Arbeitnehmer:innen. Es werden nicht nur ökonomische und arbeitssoziologische Perspektiven berücksichtigt, sondern auch politische und bildungswissenschaftliche.

Ohne in die Tiefe gehen zu können, werden im Folgenden zunächst einige gesellschaftliche Bereiche vorgestellt, auf die die Digitalisierung mittlerweile Einfluss nimmt, um dann Veränderungen in der Arbeitswelt zu skizzieren. Daran anschließend wird gefragt, auf welche Weise Bildungsprozesse Menschen unterstützen können, um aufgeklärt und kritisch mit den Auswirkungen der Digitalisierung umzugehen. Die Frage der individuellen Nutzung digitaler Geräte und ihr Einfluss auf und ihre Konsequenzen für die Identitätsentwicklung wurden im Rahmen der Darstellung der Identitätskompetenz diskutiert (→ 3.1.3 Identitätskompetenz – Urteilen). Anschließend sollte es möglich sein, vor dem Hintergrund der erörterten Themenbereiche, Wege der Urteilsfindung im Rahmen technologischer Kompetenz zu entwickeln.

#### **Deutschland 4.0 – Digitalisierte Gesellschaft?**

Deutschland 4.0 – dieses Stichwort fällt zurzeit häufig in politischen Debatten, um eine Wende anzuzeigen. Die sogenannte „digitale Revolution“ oder „Vierte Industrielle Revolution“ hat angeblich alle Lebensbereiche erreicht und zieht tiefgreifende gesellschaftliche und soziale Veränderungen nach sich (Schwab 2016). Die Bezeichnung „4.0“ ist Programmentwicklungsschritten für Computersoftware entlehnt und soll eine Weiterentwicklung bzw. etwas prinzipiell Neues signalisieren. Sie wird genutzt für Begriffe wie „Industrie 4.0“, „Arbeit 4.0“, „Landwirtschaft 4.0“, „Bildung 4.0“, „Deutschland 4.0“ usw. (Kollmann und Schmidt 2016).

Digitalisierung verändert unsere Lebenswelt, unsere Art der Kommunikation, unsere Wahrnehmung des Selbst. Im Mittelpunkt steht die extensive

Nutzung des *Internets*. Während dieses zunächst (in seinen Anfängen in den 1980er Jahren) als wissenschaftliche Informationsplattform entwickelt wurde, ist es mittlerweile eine virtuelle Parallelwelt geworden, in der nicht nur Informationen gesammelt, ausgetauscht und präsentiert werden. Immer mehr wird das Internet privat wie kommerziell genutzt, um Geschäfte zu tätigen, unabhängig von zeitlichen und räumlichen Grenzen. Darüber hinaus dient das Internet über soziale Netzwerke der Kommunikation und wird als virtueller Treffpunkt Gleichgesinnter selbst ein sozialer Interaktionsraum (Müller-Brehm u. a. 2020a).

Privatpersonen nutzen das Internet in vielfältiger Weise für die Arbeit, für zivilgesellschaftliches Engagement, für ihre Freizeit (Nachrichten- und Unterhaltungsindustrie wie Netflix, Spotify, YouTube, Instagram, TikTok u. a.), für privates oder berufliches Networking (X, WhatsApp, Snapchat, Xing, LinkedIn), zum Einkaufen usw. Aber auch andere, digital gesteuerte Geräte wie Smartphones oder Smartwatches beeinflussen zunehmend die Lebensführung der Menschen, ihre Einstellungen, ihr Verhalten.

Die Digitalisierung macht vor der Gestaltung des Privatlebens nicht halt. Häuser oder Wohnungen werden durch Vernetzung zu sog. „Smarthomes“ umgestaltet, die per Handy gesteuert werden. Die Anwendungen reichen von der Bedienung von Alarmanlagen über Heizungsanlagen bis hin zu Kleingeräten, die bedarfsgerecht ein- und ausgeschaltet werden. Es gibt kaum noch Haushaltsgeräte, die keinen Mikrochip besitzen. Roboter werden als Staubsauger und Rasenmäher verwendet. Diese Geräte kommunizieren über das Internet und gehören somit zum „Internet der Dinge“ (Internet of Things, IoT).

Bezogen auf die Gesamtgesellschaft sind durch die Digitalisierung Veränderungen im Kommunikationsverhalten der Menschen untereinander und bei der Geschwindigkeit der Übermittlung von Daten zu verzeichnen. Jeder der großen Technikbereiche, die bereits vorgestellt wurden, ist von der Digitalisierung betroffen bzw. nutzt ihre Möglichkeiten, ohne dass dies immer direkt sichtbar ist.

Wirtschaftlich gesehen gibt es kaum noch Branchen, die nicht auf die eine oder andere Weise die Digitalisierung nutzen oder von ihr profitieren. Dazu zählen die Herstellung von Produkten ebenso wie Warenwirtschaftssysteme, Vertrieb und Logistik. Aber auch Sektoren, die unmittelbare Dienstleistungen für die Gesellschaft hervorbringen, nutzen und profitieren von der Digitalisierung, wie Verkehr, Gesundheit, Banken, Versicherungen, öffentliche Verwaltung, Bildung usw. Überall sind die Veränderungen umfassend und weitgehend und werden von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen (Müller-Brehm u. a. 2020b).

So werden die Risiken für die Vergabe von Verbraucherkrediten durch Banken mittlerweile zumeist von Programmen berechnet, die über bestimmte Algo-

rithmen die Kreditwürdigkeit der Bewerber:innen bewerten und entsprechende Empfehlungen abgeben. Das heißt, hinter der Vergabe stehen nicht mehr Entscheidungen von Menschen, sondern sie erfolgt auf der Grundlage mathematischer Wahrscheinlichkeit über den Vergleich von Millionen von Daten anderer Kreditnehmer:innen und ist damit kaum mehr hinterfragbar.

Digitalisierungsprozesse beeinflussen auch die Politik und das politische System. Zum einen nutzt die Politik die Möglichkeiten der Digitalisierung in vielerlei Hinsicht, um die öffentliche Verwaltung umzustrukturieren. Routineaufgaben werden zunehmend von Programmen übernommen, administrative und bürokratische Abläufe sollen auf diese Weise vereinfacht und verkürzt werden.

Zum anderen lässt sich in den letzten Jahren eine veränderte Kommunikationskultur der politischen Vertreter:innen beobachten. Wurde das Internet zunächst als zusätzlicher Kommunikationskanal genutzt, in dem sich Parteien, Regierungen, Vereine, Verbände, Organisationen, Betriebe usw. selbst darstellten und informierten, hat seit einigen Jahren die Nutzung und Weiterentwicklung der sog. „sozialen Netzwerke“ einen höheren Stellenwert erlangt. Noch ist nicht entschieden, welchen Einfluss eine extensive oder relativ geringe Nutzung der sozialen Netzwerke z. B. auf den Ausgang von Wahlen hat oder wie sich die öffentliche Meinung insgesamt aufgrund der Nutzung der sozialen Medien entwickelt.

Für die politische Kommunikation wird positiv angenommen, dass das Internet mehr Menschen zur politischen Partizipation anregt, da die Kommunikation direkter und zeitunabhängig erfolgen kann. Zugleich wird immer augenfälliger, dass Menschen sich im Internet bzw. den sozialen Netzwerken in sog. „Filterblasen“ oder „Echokammern“ bewegen, die es ihnen ermöglichen, sich ausschließlich mit denjenigen auszutauschen, die ihre subjektiven politischen Einschätzungen und Meinungen teilen. Nicht in ihre Ideologie passende Fakten werden als „Fake News“ abgetan. Dadurch entsteht die Gefahr, dass die für die Demokratie so wichtige kontroverse gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung über bestimmte Themen ausbleibt. Dies aber verhindert die Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Kritikfähigkeit, wenn keine anderen als nur die eigenen Meinungen mehr zur Kenntnis genommen werden oder zugelassen werden (Lamberty 2020).

Die beschriebenen, sehr weitgehenden Veränderungen in der Wirtschaft und auch in der Politik haben dazu geführt, dass mittlerweile von einem „digitalen Kapitalismus“ gesprochen wird. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass die Distributivkraft im Vergleich zur Produktivkraft an Bedeutung gewinnt und sich die Schwerpunkte kapitalistischen Handelns verlagern (Pfeiffer 2021) (→ 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische Wirtschaftskonzepte, Kapitalismusmodelle).

**Reflexion**

- Welche der hier beschriebenen Auswirkungen der Digitalisierung treffen für Sie persönlich oder Ihr näheres Umfeld zu?
- Hat sich Ihr Kommunikationsverhalten aufgrund der Digitalisierung in den letzten Jahren verändert?
- Schätzen Sie die Folgen der Digitalisierung, soweit sie zurzeit erkennbar sind, positiv oder negativ ein?
- Welche Entwicklungen können Sie sich für die nächsten fünf Jahre vorstellen?

**Arbeit 4.0 – Schöne neue Arbeitswelt?**

Die Veränderungen und Umwälzungen durch die Digitalisierung in Arbeitswelt und Ökonomie werden mit denen der Industriellen Revolution im 19. Jahrhundert verglichen. Es wird angenommen, dass sich „unsere Art zu leben, zu arbeiten und miteinander zu interagieren, grundlegend verändern wird“ (Schwab 2016, 10). Andere Stimmen bezeichnen die Entwicklungen eher als eine zweite Phase der Digitalisierung, da sich an der Mikroelektronik selbst, außer der Möglichkeit der Erweiterung der Speicherkapazitäten, grundsätzlich nicht viel geändert habe.

Sehr deutlich werden die Auswirkungen der Digitalisierung in der Gestaltung der Arbeitswelt. Veränderte Techniken und die Digitalisierung ermöglichen neue, stark vernetzte Produktionsweisen. Kennzeichen der Industrie 4.0 ist das sog. „Internet der Dinge“. Dabei

*„handelt es sich um das informationstechnologische Zusammenspiel von physischen Systemen mit eingebetteter Software und globalen Datennetzen. Konkret wird in diesem Kontext auch von cyber-physischen Systemen (CPS) gesprochen, die als ‚intelligente‘ Geräte, Verkehrsmittel, Maschinen wie aber auch Logistik-, Koordinations- und Managementprozesse vernetzen und autonom steuern.“ (Hirsch-Kreinsen 2018, 15)*

Unter Industrie 4.0 wird die Vernetzung verschiedenster Fertigungs- und Produktionsprozesse verstanden, verbunden mit einer Neugestaltung von Produktentwicklungsprozessen. Wesentliche Elemente sind die Selbststeuerung und Kontrolle der Komponentenfertigung zur individualisierten bzw. personalisierten Produktgestaltung mithilfe digitaler Plattformen. Hier werden Produktionsmittel, Produktionsprozesse und Produkte zusammengeführt und entwickelt, geplant, gefertigt und vertrieben. Durch die Digitalisierung werden ökonomische Prozesse beschleunigt. Die internationale Vernetzung der Wirtschaft erhält einen wesentlich höheren Stellenwert (Müller-Brehm u. a. 2020b, 43).

Dies ist nicht wirklich etwas Neues. Solche Prozesse, die zum Teil mit einschneidenden Veränderungen der Arbeitsorganisation und neuen Anforderungen an die Qualifikationen der Arbeitskräfte verbunden waren, gehören seit den 1970er Jahren zur Arbeitswelt. Bedingt durch ökonomische Veränderungen der letzten 30 Jahre, die unter dem Stichwort Globalisierung die Internationalisierung der weltweiten Wirtschaft vorantrieben, Märkte ausweiteten, internationale Konkurrenzsituationen verschärfen und den Finanzmarkt global erweiterten, wurden auch nationale und regionale Märkte tangiert (→ 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische Wirtschaftskonzepte, Globalisierung der Weltwirtschaft und ihre Folgen). Unternehmen sahen sich gezwungen, den neuen Anforderungen Rechnung zu tragen, der Konkurrenzkampf erforderte v. a. in der Produktion grundlegende Veränderungen. Dies hatte und hat Folgen für die Gestaltung der einzelnen Arbeitsplätze, für die Gestaltung der Arbeitsbeziehungen, auf die Arbeitsformen selbst.

*„[D]as Konzept Industrie 4.0 [zielt] im Vergleich zu den vorangegangenen Ansätzen auf eine neue Qualität der industriellen Nutzung digitaler Technologien [...]. Durch eine hoch flexible Vernetzung der virtuellen Datenebene mit realen Fabrikabläufen eröffnen sich grundlegend neue Potenziale für die Planung, die Steuerung und die Organisation von Wertschöpfungsprozessen, die Entwicklung völlig neuer Produkte und den Aufbau internetbasierter Geschäftsmodelle.“ (Hirsch-Kreinsen 2018, 15)*

Es ist bereits absehbar, dass im Rahmen der Industrie 4.0 ähnliche Prozesse stattfinden wie in anderen Umbruchzeiten, die wir bereits weiter oben vorgestellt haben: Veränderungen von handwerklicher Fertigung im Rahmen von Manufaktur und Verlagssystem; die Auswirkungen computergesteuerter CNC-Maschinen auf die Arbeitstätigkeit oder die Möglichkeit einer angelernten Arbeitskraft, dank technischer Unterstützung die Tätigkeit eines Gesellen auszuüben. Noch ist nicht ausgemacht, welche Auswirkungen die Digitalisierung im Rahmen der Industrie 4.0 auf die Arbeitswelt haben wird. Aber im Rahmen von Arbeit 4.0 werden bestimmte Trends bereits sichtbar.

Auch wenn es nicht möglich ist, die Veränderungen und Wirkungen (die teilweise noch nicht bekannt sind) dieser Entwicklungen in vollem Umfang abzuschätzen und darzustellen, ist es dennoch möglich, sich im Sinne der Technikfolgenabschätzung Gedanken über die Vor- und Nachteile von Industrie 4.0 und Arbeit 4.0 sowie über ihre Chancen und Risiken zu machen.

Bezogen auf die Arbeitsabläufe zeichnet sich ab, dass die Digitalisierung das Zusammenspiel von Mensch, Maschine und Organisation beeinflusst und dass es zu grundsätzlichen Veränderungen der Arbeitsgestaltung kommen wird. Diese

Zusammenhänge werden auch als „sozio-technisches System“ bezeichnet, was darauf hinweisen soll, dass an einer Produktionseinheit mehrere Subsysteme beteiligt sind, die die Wertschöpfungskette aufrechterhalten (Hirsch-Kreinsen 2014, 422).

Veränderungen der Arbeitswelt durch die Digitalisierung unterscheiden sich in ihrer Reichweite, da Arbeitstätigkeiten in verschiedenem Ausmaß davon betroffen sind. Die Trends reichen von der Nutzung von Computern als unterstützendem Arbeitsgerät über die Substitution (den Ersatz) menschlicher Tätigkeiten durch den Computer bis hin zu neuen Arbeitsformen/Arbeitsplätzen, die erst durch die Digitalisierung sinnvoll wurden:

- Computer als Arbeitsplatzrechner (Personal Computer, PC) sind seit ca. 30 Jahren als unterstützendes Arbeitsgerät in Wissenschaft, Dienstleistung, Gesundheitswesen usw. nicht mehr wegzudenken. Hier spielen Arbeitsplatzrationalisierungen eine untergeordnete Rolle, Computer dienen mehr der *Unterstützung, Vereinfachung und Optimierung von Arbeitsschritten*. Ihre Möglichkeiten werden zur Unterstützung der Arbeit kreativ genutzt, v. a. in Wissenschaft und Kultur. In der Produktion werden computergesteuerte roboterähnliche Hilfsmittel wie etwa Exoskelette eingesetzt, um die Schwächen des menschlichen Körpers auszugleichen und bei schweren Arbeiten zu unterstützen.
- Weitergehend sind Trends, bei denen durch den Einsatz von Computersteuerung Arbeitstätigkeiten grundlegend verändert werden. Beispielsweise Veränderungen, die sich für einen handwerklich ausgebildeten Dreher durch den Einsatz einer CNC-Maschine ergeben. Seine Tätigkeiten haben sich gewandelt, er hat weniger Entscheidungsmöglichkeiten, da ihm das Programm bestimmte Arbeitsschritte vorgibt. In der Konsequenz wird sein berufliches Erfahrungswissen entwertet. Gleichzeitig muss er sich aber neue Kenntnisse aneignen, um die neuen Erwartungen, die an seine Tätigkeiten gestellt werden, erfüllen zu können. Ähnliches gilt für den Dienstleistungsbereich. Arbeiten in Branchen wie Versicherungen, Banken, aber auch Personalwirtschaft usw. sind ohne Computerunterstützung nicht denkbar. Die Medizintechnik hat durch die Digitalisierung einen großen Aufschwung genommen. Dies ist für alle Menschen vorteilhaft, denn dank ihrer Weiterentwicklung werden Diagnose- und Behandlungsmethoden ständig verbessert.
- In einigen Sektoren, v. a. in der Produktfertigung (z. B. Automobilindustrie), wurden durch den Einsatz von computergesteuerten Maschinen (teilweise Roboter) Arbeitsplätze in großem Umfang vernichtet. Hier wurde menschliche Arbeitskraft durch Maschinen ersetzt, dies ist aber noch nicht mit einer Digitalisierung im oben genannten Sinn gleichzusetzen, denn dann würde die Mensch-Maschine-Interaktion eine größere Rolle spielen (Stich u. a. 2018, 145).

- Zu beobachten ist, dass sich durch den Ausbau und die andere Art der Nutzung des Internets neue Berufe entwickelt haben, etwa in den Bereichen Web-Design und Kommunikation für die Informationstechnologie.
- Ein weiterer Trend der letzten zehn Jahre sind völlig neue Arbeitsformen, die über das Internet gesteuert werden, sogenanntes „Crowdworking“ oder „Crowdsourcing“. Hierbei handelt es sich um Arbeitsaufträge, die über das Internet von Unternehmen ausgeschrieben werden und für die jeder Mensch, der sich dafür in der Lage sieht, Angebote oder Vorschläge einreichen kann (Müller-Brehm u. a. 2020b, 43).

Als Vorteile der bislang sichtbaren Entwicklungen können benannt werden:

1. Erzielung höherer Gewinne, da Produkte individualisiert und den Kund:innenwünschen angepasst und flexibel produziert werden können. Aspekte wie die Verkürzung von Produktzyklen durch eine aufgrund der Digitalisierung verbesserte Automatisierungs-Technologie unterstützen dies (Hirsch-Kreinsen 2014, 421).
2. Veränderte Formen der Logistik führen zu effizienterem Vertrieb der Waren unter Einsparung von Kosten.
3. Neue Arbeitsplätze erfordern höhere Qualifikationen, sie eröffnen den Arbeitskräften aber auch mehr Gestaltungsmöglichkeiten und werden zumeist besser bezahlt (Dengler und Matthes 2021, 4).
4. Robotergestützte Arbeitsplätze entlasten die Menschen von körperlich schwerer, taktgebundener, gesundheitsgefährdender und anstrengender Arbeit. Das heißt, Arbeitsplätze sind gesundheitlich weniger belastend und können altersgerechter gestaltet werden.
5. Absehbar ist eine Zunahme von plattformbasierten Arbeitsmöglichkeiten. Unternehmen werden Arbeitsangebote in das Netz stellen und damit neue Arbeitsmarktchancen bieten. Hochqualifizierte Personen können über das Crowdworking höhere Einkommensgewinne erzielen als bei einer festen Anstellung im Betrieb (Jürgens u. a. 2017, 66).

Als Nachteile dieser Entwicklungen werden diskutiert:

1. Bezogen auf die Arbeitswelt ist bereits heute empirisch nachweisbar, dass die Digitalisierung zum Wegfall von Arbeitsplätzen v. a. in der Produktion im mittleren Lohnsegment geführt hat. Zwar wurden im Gegenzug neue Arbeitsplätze geschaffen, sie stellen aber höhere Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter:innen. Damit sind sie nur einer Minderheit zugänglich. Zudem erfordern sie teilweise völlig neue Qualifikationen. Kaum zu pro-

agnostizieren ist bisher, ob genügend neue Arbeitsplätze entstehen, um die Verluste auszugleichen (Hirsch-Kreinsen 2018, 17). Wie zu Zeiten der Automatisierung kann die Digitalisierung zu weiterer Rationalisierung führen. Was unter anderem eine Polarisierung der Arbeitsplätze in Bezug auf inhaltliche Anforderungen und Bezahlung nach sich ziehen kann.

2. Das Verhältnis zwischen Menschen und Maschine verändert sich und die Arbeit wird umverteilt, technische Systeme übernehmen mehr Aufgaben. Nicht geklärt ist das Verhältnis bezogen auf größere Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit durch die Menschen und ihre zunehmende Entfremdung von der Arbeit durch den Einsatz digital gesteuerter Maschinen.
3. Durch digitale Steuerungsprozesse und die Nutzung cloudbasierter Plattformen können Arbeitsprozesse kleinteiliger und ortsungebunden ausgeführt werden. Firmen können auf einen globalen Arbeitsmarkt zurückgreifen, Arbeitseinsätze ersetzen vertraglich geregelte Arbeitsverhältnisse.
4. Das plattformbasierte Crowdfunding ist zurzeit mit vielen Nachteilen behaftet: Viele Personen, die sich daran beteiligen, sehen dies als Nebenverdienstmöglichkeit an. Offen bleiben bisher arbeitsrechtliche Fragen wie Sicherstellung der Vergütung, Umgang mit Bereitschaftszeiten, Verwertung des geistigen Eigentums und die damit verknüpften Urheberrechtsfragen. Ebenfalls ungeklärt ist das Konkurrenzverhältnis zwischen Betriebsangehörigen und den selbständigen Plattformmitarbeiter:innen (Jürgens u. a. 2017, 66 f.).
5. Zudem eröffnet die Nutzung des Internets und der digitalen Medien – ob beruflich oder privat – die Möglichkeit der Überwachung. Gesprochen wird vom „Überwachungskapitalismus“, der sich v. a. auf die Informationsgewinnung über die Nutzer:innen des Internets bezieht. Die Daten werden genutzt, um Profile der Nutzer:innen zu erstellen, die sich auf ihre Vorlieben, Interessen und ihr Verhalten beziehen. Teilweise geht es dann um die Zusendung von passender Werbung. Teilweise werden die Datenprofile aber auch genutzt, um versteckt genauere Informationen über Menschen zu gewinnen. Möglich sind etwa die Einschätzung der Kreditwürdigkeit von Menschen, eine Beurteilung ihres Gesundheitsbewusstseins oder ihres Lebensstils, indem beispielsweise ihre Surfgewohnheiten im Internet nachverfolgt werden. Besonders problematisch wird dies, wenn die Daten verkauft werden, wenn Banken mittels Algorithmen über eine Kreditvergabe entscheiden oder Versicherungen über Tarife (Müller-Brehm u. a. 2020b, 45–47).
6. Alle Formen digital unterstützten Arbeitens lassen sich von Arbeitgeber:innen überwachen und kontrollieren – ob dies legitim ist oder nicht.

Um zu verdeutlichen, wie die Überwachung von Arbeitnehmer:innen mittels digitaler Technik möglich wird und wie weitgehend diese sein kann, sei ein Beispiel aus dem Jahr 2016 zitiert, das über die Arbeitsbedingungen in einem Zentrallager des Versandhändlers Amazon berichtet:

### **Amazons digitaler Taylorismus**

„Den Schlüssel zur umfassenden Prozessüberwachung im Hause Amazon bilden Handscanner, die vor allem von Beschäftigten, die mit einfachen Aufgaben betraut sind, permanent genutzt werden. Picker, also jene Beschäftigte, die zu Fuß in den riesigen Lagerhallen die einzelnen Produkte einsammeln und zu den Packstationen bringen, nutzen dieses Gerät für beinahe jeden Arbeitsschritt. Smartphones nicht unähnlich verfügen die Handscanner über Kameras und aufnahmefähige Mikrofone und liefern detaillierte Bewegungsdaten der Beschäftigten. Das Unternehmen kann durch das Nutzen dieser Daten individualisierte Leistungsprofile erstellen und die Performanz unterschiedlicher Beschäftigter im Detail vergleichen. Jede außerplanmäßige Verschnaufpause wird so für das Management offensichtlich. [...]

Der Gebrauch neuerer digitaler Technologien im Hause Amazon geht allerdings weit über die beschriebenen Methoden zur Prozessüberwachung und individualisierten Leistungsbeurteilung hinaus. Die Handscanner stehen zudem für ein in Dienstleistungstätigkeiten bisher kaum erreichtes Ausmaß technischer Prozesskontrolle. Denn die Geräte geben ihren Trägern jeden noch so kleinen Arbeitsschritt unmittelbar vor, weisen ihnen beispielsweise detailgenau den effizientesten Weg zwischen zwei anzusteuern Stationen in den Großlagern. Zusätzlich zu den genannten Überwachungsfunktionen entsteht daher ein beinahe lückenloses System automatisierter Steuerung, aus dem die Spielräume für die autonome Ausgestaltung der Arbeitsprozesse durch die Beschäftigten fast vollständig getilgt sind.

Die Handscanner sind insofern weit mehr als mobile Aufzeichnungswerkzeuge, die Kontrolle in räumlich dezentralen Arbeitsprozessen ermöglichen. Sie sind eher mit mobilen Fließbändern zu vergleichen, verkoppeln sie doch die verstreut tätigen Beschäftigten mit einem technischen System, das deren Aufgaben bis ins Detail reguliert und so jede Autonomie aus dem Arbeitsprozess tilgt, ähnlich wie es das Fließband in der industriellen Massenproduktion mit stärker zentralisierten Aufgaben tut. Es zeigen sich hier die Konturen eines digitalen Taylorismus, der Merkmale der Arbeitsorganisation und Rationalisierung des industriellen Sektors zunehmend auf bisher relativ technisierungsaverse Tätigkeiten im Dienstleistungssektor überträgt. [...] Ähnlich wie in industriellen Zusammenhängen ist damit eine Abwertung menschlicher Arbeit impliziert. Denn die umfassende digitale Prozesssteuerung führt zum einen zu einer Intensivierung von Arbeit, weil der Leistungsdruck aufgrund der umfassenden Kontrollmöglichkeiten des Managements steigt. Zum anderen findet eine inhaltliche Abwertung von Tätigkeiten statt, wenn die Autonomiespielräume der Beschäftigten beschnitten werden. Es kommt zu einer Entwertung des Erfahrungswissens der ausführenden Ebene, auf der nun beispielsweise keine spezifischen Orientierungs- oder Selbstorganisationsfähigkeiten mehr vorausgesetzt werden müssen.“

Quelle: Phillipp Staab und Oliver Nachtwey (2016). Die Digitalisierung der Dienstleistungsarbeit. Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 66, Nr. 18–19, 2016, 27–28.

Die Branchen und Technikbereiche sind von den Veränderungen und auch der Geschwindigkeit, mit der die Digitalisierung umgesetzt wird, unterschiedlich stark betroffen. Es zeichnen sich Trends ab, die sowohl die Arbeitsplatzgestaltung als auch die Arbeitskräfte unmittelbar betreffen: So wird erwartet, dass die Arbeitskräfte jederzeit flexibel auf neue Anforderungen reagieren. Kritisch wird in diesem Zusammenhang von der „Zurichtung“ der Menschen auf die jeweiligen Arbeitssituationen gesprochen. Ansprüche an Selbstorganisationsfähigkeiten steigen, gleichzeitig ermöglichen digitalisierte Arbeitsplätze eine unmittelbare Kontrolle aller Arbeitsabläufe.

Die Diskussionen über Industrie 4.0 und Arbeit 4.0 beziehen sich zurzeit v. a. auf die Frage ihres Ausbaus und ihrer Optimierung. Relativ selten wird gefragt, welche Auswirkungen die Digitalisierung der Arbeitswelt auf die Arbeitenden selbst haben. Fragen, die in den 1970er Jahren unter dem Stichwort „Humanisierung der Arbeit“ oder „Würde des Menschen in der Arbeitswelt“ diskutiert wurden, werden seltener erörtert. Unterstellt wird eher, dass mit den neuen Arbeitsformen eine schöne, neue Arbeitswelt im Entstehen begriffen ist, in der sich die Menschen selbst verwirklichen und entfalten können. Sie erhalten eine höhere Arbeitszeitsouveränität, womit die neuen Arbeitsformen auch der individuellen biographischen Entwicklung entgegenkommen.

Vergessen wird dabei häufig, dass auf der anderen Seite Arbeitsplätze in großem Umfang wegfallen, womit gefragt werden müsste, welchen gesellschaftlichen Stellenwert Erwerbsarbeit in Zukunft als Ausdruck und Notwendigkeit menschlicher Existenz haben wird.

Diese Fragen werden mittlerweile gestellt und es liegen auch erste arbeitssoziologische und bildungswissenschaftliche Untersuchungen vor, die Entwicklungen darstellen und versuchen, Trends und vielleicht notwendige Konsequenzen bezogen auf die Arbeitsgestaltung und auch die Weiterbildungs- und Qualifizierungserwartungen zu formulieren. Darüber hinaus werden Qualifizierungsbedarfe vor allem in Hinsicht auf drei Bereiche identifiziert:

*„Fachkenntnisse (Anwendung und Beherrschung digitaler Technologien), prozess- und kundenorientierte Kompetenzen (Verständnis für Zusammenhänge in Wertschöpfungsnetzwerken und Koordination von Kundenbeziehungen) sowie infrastruktur- und organisationsorientierte Kompetenzen (Umgang mit technischen Komponenten im Unternehmen und Soft Skills).“* (Stich u. a. 2018, 145)

**Reflexion**

- Welche Rolle spielen die neuen von der Digitalisierung beeinflussten Arbeitsabläufe und Arbeitsorganisationsformen?
- Wie werden die wegfallenden Arbeitsplätze, die zumeist geringe Qualifizierung erforderten, kompensiert?
- Was passiert mit den „frei gesetzten“ Arbeitskräften?
- Welche gesellschaftlichen und politischen Diskussionen begleiten diesen neuerlichen Umbau der Wirtschaft?
- Wer nimmt welchen Einfluss auf die Diskussionen?

**Bildung 4.0 – Medienkompetenz und digitale Bildung**

Da Digitalisierungsprozesse unumkehrbar sind, ist auch unstrittig, dass Menschen auf die Digitalisierung vorbereitet werden müssen. Sie müssen den Umgang mit digitalen Technologien erlernen bzw. ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bei Bedarf vertiefen. Gefordert sind Schule, Ausbildung, Hochschulbildung und Weiterbildung. Menschen werden sich Grundkenntnisse und bei Bedarf auch vertiefte Fachkenntnisse für bestimmte Handlungsbereiche, die digitale Technologien mit einbeziehen, aneignen (müssen).

Die deutsche Bundesregierung veröffentlichte 2016 die Stellungnahme „Digitale Bildung. Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel“ (BMW i 2016). Aber nicht das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zeichnete sich für dieses Papier verantwortlich, sondern das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMW i). Damit zielten die Aussagen des Papiers von Anfang an vor allem auf die Qualifizierung der Menschen für den Arbeitsmarkt:

*„Bildung für die Digitalisierung wird zur Voraussetzung für den Erfolg des Einzelnen am Arbeitsmarkt und für die Wettbewerbsfähigkeit unserer Unternehmen. Die Digitalisierung wirkt sich zudem auf unser soziales Miteinander aus, auf unsere Demokratie und unseren Alltag. Digitale Bildung ist somit der Schlüssel zur Teilhabe an einer digitalen Welt: im Beruf, als Verbraucherin oder Verbraucher, als Bürgerin oder Bürger. Gleichzeitig entstehen neue Möglichkeiten für Bildung durch die Digitalisierung: neue didaktische Mittel, Verbreitungswege und Zugang zu Wissen.“* (BMW i 2016, S. 4)

Besagte Studie stellte Defizite in Bezug auf die Infrastruktur fest, v. a. hinsichtlich des Zugangs zu schnellem Breitbandinternet (BMW i 2016, 11). – Dies wurde mittlerweile verbessert: Im Jahr 2020 waren 91 Prozent aller privaten Haushalte in Deutschland mit Breitbandanschlüssen ausgestattet (Statistisches Bundesamt 2020). – Allerdings sind die Breitbandanschlüsse ungleich verteilt, insbesondere

der Ausbau im ländlichen Raum entspricht nicht den technischen Möglichkeiten (BMW i 2021, 3; 14). Den Grund hierfür sieht der wissenschaftliche Beirat des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie darin, dass der Ausbau der digitalen Infrastruktur „im ländlichen Raum für private Anbieter nicht hinreichend profitabel ist, auch wenn der gesellschaftliche Nutzen größer ist als die Kosten“ (BMW i 2021, 3).

Die beschriebenen Defizite bestätigten sich im Rahmen der Covid-19-Pandemie 2020 bis 2022. Besonders problematisch waren die Folgen des ungleichen Ausbaus des Breitbandnetzes im Zuge der Umstellung der Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen von Präsenzunterricht auf Online-Lehre. Wesentlich mehr Menschen nutzten gleichzeitig das Internet. Zudem zeigten sich enorme Defizite aufgrund fehlender Hardware, also der Bereitstellung von Computern für alle Schüler:innen, aber auch in Bezug auf die digitale Infrastruktur der Schulen und v. a. der privaten Haushalte. Hinzu kam, dass die Lehrkräfte kaum auf die Durchführung digitalen Unterrichts vorbereitet waren – im Unterschied zu vielen anderen Ländern, in denen hybride Unterrichtsformen bereits seit längerem erprobt wurden (BMW i 2021, 10). Konstatiert wurde für 2020 daher ein erheblicher Rückgang der Unterrichtszeiten, was v. a. Schüler:innen aus einem bildungsfernen sozialen Umfeld vermutlich dauerhaft zu Nachteilen gereichen wird (BMW i 2021, 10).

In der Studie von 2016 war die altersgerechte Vermittlung digitaler Kenntnisse als defizitär eingeschätzt worden. Verwiesen wurde zum einen auf die noch nicht angepassten schulischen Lehrpläne, auf die kaum erfolgte Veränderung vieler Ausbildungsberufe und auf die altersabhängig unterschiedlichen digitalen Kenntnisse Erwachsener. Darüber hinaus wurde konstatiert, dass Lehrkräfte in den Schulen bisher in geringem Maße auf die Vermittlung digitaler Kenntnisse und den Einsatz digitaler Medien als lernunterstützende Instrumente vorbereitet seien und die Ausstattung der Schulen mit digitalen Geräten nur langsam voranschreite. Auch wenn sich die Bestandsaufnahme des BMW i-Berichts aus dem Jahr 2016 im Zuge der Covid-19-Pandemie 2020 bis 2022 bewahrheitete, bleiben die daraus gezogenen Schlüsse bis heute eher oberflächlich. Die Zielsetzungen konzentrieren sich weiterhin auf die Bereitstellung qualifizierter Arbeitskräfte für die neue Arbeitswelt 4.0. Auffällig ist zudem, dass es kaum Hinweise dazu gibt, was *inhaltlich* unter digitaler Bildung verstanden wird.

Ausgangspunkt des Papiers „Nationale Weiterbildungsstrategie“ (NWS) der Bundesregierung, das im Juni 2019 unter dem Titel „Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen“ vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales sowie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlicht wurde

(BMAS und BMBF 2019), sind weiterhin die sich durch die Digitalisierung verändernden und steigenden Anforderungen an die Arbeitskräfte.

Im Vordergrund der Argumentation stehen im Sinne einer neoliberalen Perspektive die Wirtschaftsentwicklung, die Standortsicherung und der Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit. Aufgabe und Ziel der beruflichen Weiterbildung sei in diesem Zusammenhang v. a. die Sicherung und Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit:

*„Weiterbildung ist der Schlüssel zur Fachkräftesicherung, zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und damit für die Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes.“* (BMAS und BMBF 2019, 2)

Zwar folgt der Satz: „Sie [die Weiterbildung] ist zugleich Investition in gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit“ (BMAS und BMBF 2019, 2). Wie dies umgesetzt werden soll, wird in dem Papier aber im weiteren Verlauf weder begründet noch in Bezug auf notwendige Konsequenzen weiter ausgeführt, und zwar weder bezogen auf den notwendigen Ausbau der Weiterbildungsinfrastruktur und -angebote noch bezogen auf politische Strategien, um gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit zu unterstützen.

Im Mittelpunkt stehen vielmehr der prognostizierte Strukturwandel des Arbeitsmarkts und eine aus dem bisherigen Weiterbildungsverhalten abgeleitete Strategie für die berufliche Weiterbildung:

*„Die NWS fokussiert auf die berufliche Weiterbildung. Sie hat zum Ziel, die berufliche Handlungsfähigkeit im Rahmen von Anpassungs- bzw. Erhaltungsqualifizierungen zu sichern oder im Rahmen von Entwicklungs- bzw. Aufstiegsqualifizierungen zu erweitern und berufliche Aufstiege zu ermöglichen. Auch Umschulungen oder der nachholende Erwerb von Grundkompetenzen oder eines Berufsabschlusses lassen sich – in einem weiteren Sinne – zum Bereich der beruflichen Weiterbildung zählen.“* (BMAS und BMBF 2019, 5)

Besonderes Augenmerk wird auf die Digitalisierung gelegt, ohne dass aber – ähnlich wie in dem Papier zur digitalen Bildung aus dem Jahr 2016 – konkrete inhaltliche Vorschläge gemacht werden, auf welche Weise Menschen mittels Weiterbildung auf die Veränderungen der Arbeitswelt durch die Digitalisierung vorbereitet werden könnten.

*„Die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt führt dazu, dass sich viele Tätigkeitsprofile und Kompetenzanforderungen wandeln. Ein Ziel der NWS be-*

*steht darin, Fortbildungsabschlüsse und Weiterbildungsangebote in Abstimmung mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern so weiter zu entwickeln, dass sie zusätzlichen Kompetenzanforderungen, z. B. im Zuge der Digitalisierung, Rechnung tragen. Orientierung hierfür sind der Bedarf der Unternehmen an entsprechend qualifizierten Fachkräften sowie die individuelle berufliche Entwicklung.“* (BMAS und BMBF 2019, S. 17)

Die Regierungspapiere spiegeln in gewisser Hinsicht das Problem, das im vorigen Kapitel bereits diskutiert wurde: Digitalisierung und die daraus resultierenden vielfältigen Veränderungen der Lebens- und Arbeitswelt sind ein unabgeschlossener und vermutlich nie endender Prozess, dessen mögliche Entwicklungen nicht absehbar sind. Insofern kann man natürlich argumentieren, dass eine Festlegung von Qualifikations- und Weiterbildungszielen und -inhalten angesichts der vielfältigen Anwendungs- und Tätigkeitsbereiche kaum möglich ist.

Trotzdem kann man sich aber fragen, in welche Richtung digitale Bildung gedacht werden soll. Ist ihre Aufgabe die der Zurichtung auf einen bestimmten Arbeitsplatz und auf bestimmte Tätigkeiten hin? Oder soll sie Menschen befähigen, die Möglichkeiten, aber auch Nachteile und Risiken der Digitalisierung zu erkennen, einzuschätzen und kritisch zu beurteilen? – Und zwar sowohl bezogen auf gesellschaftliche Auswirkungen als auch bezogen auf den eigenen Umgang mit ihnen. Zu überlegen gilt auch, auf welche Weise digitale Bildung die Menschen dabei unterstützen kann, die digitale Welt selbst mitzugestalten.

### ***Kritische Medienkompetenz***

In diesem Sinn wird auf ein Konzept zur Medienkompetenz verwiesen, das der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke (1934–1999) bereits in den 1990er Jahren entwickelt hat. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es den praktischen Umgang mit und den Einsatz von Medien durch die Individuen betrachtet, also auch fragt, welches Wissen und welche Fähigkeiten sich Menschen aneignen sollten, um sich kritisch mit den Möglichkeiten von Medien auseinanderzusetzen.

Baacke hat sein Konzept bereits vor mehr als 25 Jahren entwickelt und dennoch sind seine Vorschläge in gewisser Weise zeitlos. Sein Konzept kann ohne weiteres auf eine kritische Betrachtung der Chancen und Risiken digitaler Medien übertragen werden. Baacke unterscheidet vier Bereiche der Medienkompetenz: Mediennutzung, Medienkunde, Mediengestaltung und Medienkritik (Baacke 1996).

### Dimensionen der Medienkompetenz nach Dieter Baacke (1996)

**Mediennutzung:** Der Begriff „Medien“ bezieht sich bei Baacke auf Printmedien (Bücher, Zeitschriften und Zeitschriften, Wochenjournale), Bilder (Gemälde, Fotografien) ebenso wie auf Radio, Tonträger, Fernsehen, Filme, Video und Computer. Es werden damit die verschiedenen Ausprägungen heutiger und auch zukünftiger digitaler Medien und ihre Nutzung erfasst.

**Medienkunde:** Hier geht es um das Wissen über die verschiedenen Formen von Medien, ihre Zielsetzungen, ihre Reichweite sowie ihre Anwendung. Einige Medien (Printmedien, Film, Fernsehen) werden eher rezipiert, während insbesondere die sozialen Medien neben der individuellen Nutzung den Menschen auch vielfältige Gestaltungs- und Eingriffsmöglichkeiten eröffnen.

**Mediengestaltung:** Diese bezieht sich auf die Fähigkeit, aktiv mit Medien umgehen zu können und selbst Medien kreativ zu erzeugen. Baacke nennt hier Filme, Radiosendungen, Texte, Computerprogramme. Die neuen digitalen Medien eröffnen über die Nutzung sozialer Netzwerke oder Anwendungen wie Bloggen, YouTube, Instagram, TikTok usw. sehr viel mehr Möglichkeiten der individuellen Mediengestaltung.

**Medienkritik:** Im Mittelpunkt steht die Entwicklung kritischer Urteilsfähigkeit hinsichtlich der kritischen Einschätzung des Wahrheitsgehalts der durch die Mediennutzung erhaltenen Informationen (Stichwörter hierzu sind „Fake News“, „Verschwörungserzählungen“, „Filterblasen“ usw.). Darüber hinaus geht es um die Entwicklung von Fähigkeiten, Informationen auszuwählen, systematisieren und verarbeiten zu können. Weiterführend wird auch von „kritischer Medienbildung“ gesprochen.

Quelle: Dieter Baacke (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Antje von Rein (Hg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 112–124.

Besonders der Aspekt der Medienkritik ist anschlussfähig an das Konzept der technologischen Kompetenz: Der Umgang mit und das Verstehen von Technikbereichen erfordern eine kritische Auseinandersetzung. Medien und v. a. digitale Medien können in diesem Sinn auch als Teilaspekt der technologischen Kompetenz verstanden werden. Die Fähigkeit, mediale Erzeugnisse auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen, sie vor dem Hintergrund vorhandenen Wissens einzuordnen und mithilfe gewonnener Erkenntnisse neues Wissen zu erzeugen, ist die eine Seite der Medienkompetenz. Die andere bezieht sich auf die Entwicklung eines kritischen Urteilsvermögens, das die Wirkungen von Medien in gesellschaftliche Zusammenhänge einordnet.

#### Literaturhinweise

Die Literatur zur Medienkompetenz ist mittlerweile unüberschaubar geworden.

Besondere Aufmerksamkeit wird *einerseits* der Frage des individuellen Umgangs mit digitalen Medien geschenkt in Bezug auf die reflektierte Anwendung und die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins in Bezug auf die Möglichkeiten, aber auch Grenzen und Gefahren der Nutzung digitaler Medien.

- ❑ Harald Gapski, Monika Oberle und Walter Staufer (Hg.) (2017). *Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Schriftenreihe Bd. 10111. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/250676/medienkompetenz>
- ❑ Helmut Peissl, Andrea Sedlaczek, Barbara Eppensteiner und Carla Stenitzer (2018). *Kritische Medienkompetenz und Community Medien*. Dossier erwachsenenbildung.at <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-kritische-medienkompetenz.pdf>
- ❑ *Medienkompetenz in einer digitalen Welt. Informationen zur politischen Bildung, IZPB*, Heft 355 vom 26. Juli 2023. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/>
- ❑ Hier findet sich ein kurzes Statement von Dieter Baacke zur Medienkompetenz: <https://dieter-baacke-preis.de/ueber-den-preis/was-ist-medienkompetenz/>
- ❑ Unter der url: <https://www.bpb.de/lernen/bewegt-bild-und-politische-bildung/themen-und-hintergruende/lernen-mit-und-ueber-tiktok/> der Bundeszentrale für politische Bildung finden sich aktuelle Dossiers zu den verschiedensten Aspekten zur Medienbildung und politischer Bildung.

Mittlerweile gibt es sehr viele Untersuchungen/Erhebungen zur Medienkompetenzen der Bevölkerung. Einen Überblick dazu gibt die folgende Studie:

- ❑ Initiative D21 (2021). *Digital Skills Gap. So (unterschiedlich) digital kompetent ist die deutsche Bevölkerung*. Eine Sonderstudie zum D21-Digital-Index 2020/2021. Gefördert durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. Berlin. [https://initiated21.de/app/uploads/2021/08/digital-skills-gap\\_so-unterschiedlich-digital-kompetent-ist-die-deutsche-bevölkerung.pdf](https://initiated21.de/app/uploads/2021/08/digital-skills-gap_so-unterschiedlich-digital-kompetent-ist-die-deutsche-bevölkerung.pdf)

*Andererseits* geht es auch um Fragen der Veränderung der Arbeitswelt durch die Digitalisierung und ihre Konsequenzen für Arbeitsprozesse und damit auch für die Arbeitskräfte. Ein wichtige Frage ist in diesem Zusammenhang, welche neuen Qualifikationsanforderungen sich durch die Digitalisierung für die Mitarbeiter:innen ergeben, die an ihren Arbeitsplätzen von der Digitalisierung besonders betroffen sind.

- ❑ Katharina Dengler und Britta Matthes (2021). Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt. Auch komplexere Tätigkeiten könnten in Zukunft automatisiert werden. In: *IAB-Kurzbericht* Nr. 13, 13. Juli 2021. <http://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-13.pdf> (Abruf: 3. Februar 2025)
- ❑ Die Autorinnen verweisen darüber hinaus auf den „Jobfutoromat“ des IAB, in dem man für 4.000 Berufe überprüfen kann, auf welche Weise Technologien einen Beruf in Zukunft verändern könnten und welche Konsequenzen sich für Aus- und Fortbildung daraus ergeben. <https://job-futuroomat.iab.de>

Alle Abrufe: 11. Februar 2025

**Reflexion**

- Welche Bedeutung messen Sie der Medienkompetenz im Sinne von Dieter Baacke für die Individuen/die Gesellschaft bei?
- Auf welche Weise kann man sich auch als Erwachsene/r Medienkompetenz aneignen?
- Wie würden Sie Ihre eigene Medienkompetenz einschätzen?
- Welche Rolle spielen die sozialen Medien bei der Entwicklung/Entfaltung von Medienkompetenz?

### 3.4.4 Das digitale Manifest: Hauptargumente im Sinne der Technikfolgenabschätzung

Ein weiterer Aspekt, der in der Medienkritik Dieter Baackes aufgrund des damals erreichten Stands der digitalen Technik noch eine geringere Rolle spielte, ist die Auseinandersetzung mit der Frage von Chancen und Risiken digitaler Technologien. In Bezug auf die Entwicklungen der Arbeitswelt wurden im vorangegangenen Kapitel bereits einige Aspekte benannt. Im folgenden Kapitel werden vor dem Hintergrund des sog. „Digitalen Manifests“ einige Punkte vorgestellt, die v. a. in Bezug auf die individuelle Nutzung digitaler Technologien kritisch hinterfragt und reflektiert werden sollten.

In der Einleitung des Kapitels zur technologischen Kompetenz wurden zwei Ziele der Aneignung technologischer Kompetenz genannt:

1. Das Ziel, die unterschiedlichen Aspekte und Dimensionen, die Technikbereiche beinhalten, zu begreifen und grundlegende Zielsetzungen, Funktionsmechanismen und Prozesse nachzuvollziehen und zu verstehen.
2. Das Ziel, mithilfe der technologischen Kompetenz Urteils- und Kritikfähigkeit zu entwickeln. Wissen über Technikbereiche ist die Grundlage, um sich ein Urteil über mögliche Folgen und Nebeneffekte, über Chancen und Risiken bestimmter technologischer Anwendungen zu bilden und dazu einen eigenen Standpunkt zu entwickeln.

Im Kapitel „Urteilen“ wurde das Beispiel Digitalisierung in verschiedenen Facetten dargestellt, um zu zeigen, wie sehr Digitalisierungsprozesse mittlerweile in die meisten Bereiche des Lebens hineinreichen. An verschiedenen Stellen wurde auf mögliche Vor- und Nachteile hingewiesen.

Im Sinne der Technikfolgenabschätzung werden nun Positionen aus dem sogenannten „Digitalen Manifest“ beleuchtet, das 2017 von Wissenschaftler:innen und Wissenschaftsjournalist:innen in der Zeitschrift *Spektrum der Wissenschaften* veröffentlicht und in der Folge kontrovers diskutiert wurde. Die Autor:innen des Manifests hatten sich vor dem Hintergrund einer Zeitdiagnose kritisch mit

den Auswirkungen der Digitalisierung und ihren möglichen Folgen auseinandergesetzt und einen Forderungskatalog mit 10 Punkten veröffentlicht. Bezogen auf Digitalisierungsprozesse und die Nutzung digitaler Technik wird für die Einhaltung folgender Grundprinzipien plädiert. Gefordert wird „eine digitale Aufklärung“:

### **Digitale Demokratie statt Datendiktatur**

1. „Die Funktion von Informationssystemen stärker zu dezentralisieren,
2. informationelle Selbstbestimmung und Partizipation zu unterstützen,
3. Transparenz für erhöhte Vertrauenswürdigkeit zu verbessern,
4. Informationsverzerrungen und -verschmutzungen zu reduzieren,
5. von den Nutzern gesteuerte Informationsfilter zu ermöglichen,
6. gesellschaftliche und ökonomische Vielfalt zu fördern,
7. die Fähigkeit technischer Systeme zur Zusammenarbeit verbessern,
8. digitale Assistenten und Koordinationswerkzeuge zu kreieren,
9. kollektive Intelligenz zu unterstützen, und
10. die Mündigkeit der Bürger in der digitalen Welt zu fördern, – eine ‚digitale Aufklärung‘“

Quelle: Dirk Helbing, Bruno S. Frey, Gerd Gigerenzer, Ernst Hafen, Michael Hagner, Yvonne Hofstetter, Jeroen van den Hoven, Roberto V. Zicari, Andrej Zwitter (2017). Digitale Demokratie statt Datendiktatur. Das digitale Manifest. In: Carsten Könneker (Hg.). Unsere digitale Zukunft. In welcher Welt wollen wir leben? Berlin: Springer-Verlag, 20.

Mit den zehn Punkten verweisen die Autor:innen auf einige grundsätzliche Probleme der Digitalisierung. Sie betreffen den Zugang zu digitalen Medien, v. a. auch zu schnellem Internet, das viele Menschen noch nicht haben. Das heißt, die Möglichkeiten der Partizipation sind eingeschränkt und ungleich verteilt. Die Frage der informationellen Selbstbestimmung ist damit ebenso verbunden wie das Problem der Überwachung der Internetkommunikation.

Zudem wird gefordert, die Vielfalt der Informationsgewinnung im Internet zu fördern. Dies bezieht sich v. a. auf die Tatsache, dass zumindest in Europa ca. 90 Prozent aller Informationen über die Suchmaschinen von Google laufen – was eine Kanalisierung und Steuerung von Informationen bedeutet. Mangels alternativer Informationsquellen wird die Überprüfung des Wahrheitsgehalts von Informationen erschwert. Um sich bestimmter Probleme der Digitalisierung bewusst zu werden, sollten sich die Nutzer:innen kritisch mit den Vor- und Nachteilen der Digitalisierung auseinandersetzen. Daher fordern die Autor:innen des Manifests „die Mündigkeit der Bürger in der digitalen Welt zu fördern, – eine ‚digitale Aufklärung‘“ (Helbing u. a. 2017, 20). – Liest man ihre Ausführungen genauer, zeigt sich, dass ihre Position weitgehend Dieter Baackes Vorschlag zur Medienkompetenz einschließlich der Medienkritik entspricht.

Einer der wichtigsten Aspekte, der beachtet werden sollte, sobald regelmäßig digitale internetfähige Geräte genutzt werden, ist nach Meinung der Autor:innen die Möglichkeit der *Überwachung*. Dazu einige zunächst eher harmlos wirkende Beispiele, die aber durchaus das Recht der Menschen auf informationelle Selbstbestimmung einschränken können:

- Circa 2 Milliarden Menschen weltweit nutzen regelmäßig X und andere soziale Netzwerke. Trotz der Sicherheitsmaßnahmen der Betreiber haben immer wieder Unbefugte Informationen erhalten, die eigentlich nicht für sie bestimmt sind – zum Schaden der rechtmäßigen Inhaber:innen eines Profils.
- Sehr viele Menschen kaufen im Internet ein und zahlen die Waren auf elektronischem Wege. Dabei speichern die Anbieter:innen Informationen zum Kauf, um ähnliche oder dazu passende Produkte anbieten zu können. Dies geschieht auch noch zu späteren Zeitpunkten, wenn etwa beim Besuch anderer Internetseiten zielgerichtet auf die Käufer:innen zugeschnittene Werbung eingeblendet wird („targeted advertising“, „behavioral targeting“). Auch das ist eine Form der Überwachung. Beim elektronischen Bezahlen müssen die Käufer:innen aktiv darauf achten, dass die Datenübertragung sicher verschlüsselt ist, damit kein/e Unbefugte/r Kontoinformationen abrufen kann.
- Menschen benutzen in ihren Smartphones oder auf Smartwatches Apps, die ständig ihren Gesundheitszustand und ihr Gesundheitsverhalten überprüfen. – Das kann für den/die Einzelne/n durchaus sinnvoll sein (z. B. bei chronischen Krankheiten oder auch als Trainingsunterstützung usw.), um das körperliche Befinden und die eigene Leistungsfähigkeit besser einschätzen zu können. Problematisch kann es dann werden, wenn diese Daten z. B. an Krankenkassen weitergeleitet werden und diese daraufhin Risiken anders einschätzen. Als Folge könnte der Versicherungsschutz verändert oder entzogen werden (→ 3.1.3 Identitätskompetenz – Urteilen, Identität in der Postmoderne: Auf dem Weg zum „Neuen Menschen“?).
- Das weiter oben zitierte Beispiel des Unternehmens Amazon, das über die Handscanner ein weitgehendes Bewegungsbild seiner Mitarbeiter:innen erstellen kann, ist nur eines von vielen, bei denen Arbeitskräfte mittels digitaler Technik direkt – entgegen arbeitsrechtlicher Regelungen – regelmäßig überwacht werden. Es ist schon lange bekannt, dass Kassiererinnen in Supermärkten von Videokameras überwacht werden; dass Städte großflächig mit Videokameras bestückt wurden; dass öffentliche Verkehrsmittel überwacht werden. Mittlerweile wird Gesichtserkennungssoftware erprobt, um Menschen an öffentlichen Plätzen unbemerkt zu identifizieren. In der Regel wird dies mit einer Erhöhung der öffentlichen Sicherheit begründet, die allen zugutekommen

soll. Tatsächlich sind die Erfolge in Bezug auf den sog. Antiterrorkampf eher gering, gleichzeitig werden aber unzählige unbescholtene Personen ständig überwacht. Möglich wird dadurch, Bewegungsprofile zu erstellen, ohne dass die Personen dies bemerken. Dieses Vorgehen schränkt Persönlichkeitsrechte ebenso ein, wie es die Unschuldsvermutung aushebelt.

- Ein weiteres Problem, das mit Fragen der Überwachung zusammenhängt, ist das der Datensicherheit im Internet. Spätestens seit den Enthüllungen um Wikileaks ist bekannt, dass die Geheimdienste der Welt, allen voran der USA, regelmäßig und in großem Umfang Daten ausspähen. Insofern sollte sich jede/r überlegen, wo und wie Daten gespeichert werden, wem sie durch die Art der Speicherung prinzipiell zugänglich sein könnten, und wie dies vermieden werden könnte. Die Tendenz der großen Computerunternehmen, Geräte und Apps zu entwickeln, die auf externe Speicher (vorzugsweise in der unternehmenseigenen Cloud) angewiesen sind, weil die Speicherung von Daten auf eigenen, externen Speichermedien nicht mehr vorgesehen ist, verstärkt den Trend möglicher Überwachung.
- Hinzu kommt die Gefahr durch Hackerangriffe, die die Datensicherheit sowohl auf Endgeräten als auch in Netzwerken bedrohen können. Die Folgen reichen von Datenraub bis zur vollständigen Zerstörung von Datenbanken. Hierbei werden häufig Sicherheitslücken von Standardsoftware ausgenutzt, die staatlichen Stellen zwar bekannt sind, aber dem Softwarehersteller nicht mitgeteilt werden, damit Geheimdienste diese Lücken für Angriffe auf Zielpersonen nutzen können.

Die Digitalisierung unterstützt und erleichtert das (Alltags-)Leben in vielfältiger Hinsicht und ermöglicht überhaupt erst bestimmte Formen unseres modernen Lebens. Trotzdem ist es wichtig, sich der Gefahren bewusst zu werden, die v. a. in Verbindung mit der Nutzung des Internets entstehen. Es bedarf einer aufgeklärten Öffentlichkeit, die sich kritisch mit möglichen Folgen der Digitalisierung auseinandersetzt. Problematisch sind Einschränkungen des Persönlichkeitsrechts oder der informationellen Selbstbestimmung (Datendiebstahl, Persönlichkeitsdiebstahl, Identitätsdiebstahl usw.). Sichtbar werden Aspekte wie die Bedrohung der Menschenwürde (z. B. durch Mobbing und Diskriminierung im Internet) und die Beeinflussung politischer Einstellungen und Meinungen durch sogenannte „Fake News“ (gezielte Fehlinformationen durch Menschen) oder durch „social bots“. Dies sind algorithmisch erzeugte Mitteilungen, die scheinbar von echten Menschen verfasst wurden.

**Reflexion**

- Stimmen Sie den Forderungen des Digitalen Manifests von 2017 zu?
- Welche weitergehenden Entwicklungen haben seither die Digitalisierung der Gesellschaft beeinflusst?
- Welche langfristigen Chancen und Risiken birgt die Digitalisierung für die Einzelnen/die Gesellschaft?
- Welche Entwicklungen wären wünschenswert und müssten stärker unterstützt werden?

### 3.4.5 Technologische Kompetenz im Verhältnis zu den übrigen gesellschaftlichen Kompetenzen

Bei der Herleitung der unterschiedlichen Aspekte technologischer Kompetenz ging es darum zu zeigen, dass dem heutigen Stand der Technik bzw. der Technikbereiche eine lange Entstehungsgeschichte vorausgeht. Technik wurde und wird von Menschen entwickelt und genutzt. Ausgehend von der Entwicklung einzelner Werkzeuge im Handwerk sind vielfältige Technikbereiche entstanden, die im Zusammenhang mit modernen Naturwissenschaften die Gestaltungskraft moderner kapitalistischer Gesellschaften mitbestimmen. Technik ist der gesellschaftliche Motor, ohne den weder Ökonomie noch Medizin, Verkehr, Infrastruktur usw. in der Weise arbeiten könnten, wie es heute als selbstverständlich an- und hingenommen wird.

Im Alltags- und Arbeitsleben ist Technik eine Selbstverständlichkeit. Oft wird sie nur dann bewusst bemerkt, wenn sie ausfällt. Seltener wird eine Technik im Sinne der Technikfolgenabschätzung öffentlich kontrovers diskutiert. Dabei wäre es vermutlich häufig vernünftiger, sollten die nicht abschätzbaren Risiken überwiegen, auf den gesellschaftlichen Einsatz einer Technik zu verzichten. Das geschieht allerdings eher selten, denn in der Regel sind mit dem Einsatz einer bestimmten Technik Interessen verbunden wie Macht, Profit, Erfolg, Prestige usw.

Dabei sollte immer berücksichtigt werden, was der Ingenieur Heinz Gretz, ehemaliger Geschäftsführer der Hauni-Werke Körper & Co Kg in Hamburg Bergedorf, schon in den 1980er Jahren zur Technik/Technologie-Bewertung sagte. Seine Beobachtung hat bis heute nichts von ihrer Plausibilität verloren. Er konstatierte, dass „Technik ein wesentlicher Aspekt der Gesellschaft oder großer Teile der gegenwärtigen Gesellschaft ist und voraussichtlich auch in Zukunft bleiben wird“ (Gretz 1983, 117). Kenntnisse zu Gesetzmäßigkeiten der Technik und auch Wissen seien ihm folgend notwendig, „um nicht beziehungslos herumzuirren in einer technischen Welt“ (Gretz 1983, 117).

Technologische Kompetenz soll, um diese Metapher aufzunehmen, dabei helfen, in einer technischen Welt nicht „beziehungslos herumzuirren“. Das heißt

aber auch, dass Technik und technologische Kompetenz im Zusammenhang mit den anderen Kompetenzen reflektiert werden müssen. Nur auf diese Weise werden Verbindungen und Wechselwirkungen deutlich. Technik hat erhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung der Ökonomie, des Arbeitsmarktes und damit auch auf die Individuen und ihre Identitätsentwicklung. Technische Systeme können den ökologischen Umbau einer Gesellschaft unterstützen, ihn aber auch be- oder verhindern bzw. gefährden. Der Zugang zu technischen Systemen, zu ihrer Anwendung und ihrer Nutzung (im positiven wie im negativen Sinn), ist eine Frage der Verteilungsgerechtigkeit, denn Menschen in weniger entwickelten Ländern profitieren kaum von technischen Errungenschaften und haben daher weniger Entwicklungschancen.

Die ungleiche Ausstattung der unterschiedlichen Schultypen mit Computern und einem zuverlässigen Internet sowie der sehr unterschiedliche persönliche Zugang zu Computern und Internet zeigten sich für Deutschland nicht zuletzt im Zuge der Covid-19-Pandemie. Es wurde mehr als deutlich, dass soziale Herkunft und ökonomischer Status darüber entschieden, wie gut Schüler:innen mit dem Homeschooling zurechtkamen, ob sie neben der technischen Ausstattung auch einen ruhigen Arbeitsplatz hatten, ob sie weitergehende Unterstützung durch Eltern oder andere Erwachsene erhielten oder wie gut die einzelnen Schulen und auch die Lehrer:innen auf diese Form des Unterrichts vorbereitet waren. Die vielgepriesene Digitalisierung zeigte sehr schnell ihre Grenzen, es fehlte an Hardware und Software, an der notwendigen Technik und Vernetzung, v. a. bei ökonomisch schlechter gestellten Familien. Die ohnehin bestehende Bildungsungleichheit verschärfte sich auf diese Art und Weise und es wird vermutet, dass viele Kinder mindestens ein Jahr verloren haben – eine Entwicklung, den der aktuelle Bericht „Bildung in Deutschland 2022“ bestätigt (Autor:innenteam Bildungsberichterstattung 2022, 10 u. 126).

Technik in ihrer historischen Entwicklung zu begreifen, heißt auch zu verstehen, dass sie immer ein gesellschaftliches Projekt war und ist, das von Menschen beeinflusst werden kann.

*„Die Technik ist nichts Neutrales. Ihre innere Zwiespältigkeit legt ganz verschiedene politische Optionen nahe. Sie kann als Herrschaftsmittel benutzt werden, und sie kann auch der Befreiung dienen. Wo man sie wertfrei betrachtet, übt sie in der Regel eine für Betroffenen undurchsichtige Herrschaftsfunktion aus. Als Mittel der Befreiung bedarf sie des aktiven Eingriffs, der bewußten Gestaltung der Verhältnisse.“ (Negt 1993, 664)*

### 3.5 Ökonomische Kompetenz

Alle Menschen leben in – wenn auch sehr unterschiedlichen – wirtschaftlichen Zusammenhängen, in lokalen, regionalen, nationalen und globalen Wirtschaftsräumen. Sie sind vom Funktionieren des Wirtschaftssystems ihres Landes abhängig und gestalten es selbst mit – ob als Produzent:innen, Arbeitnehmer:innen, Verbraucher:innen oder Konsument:innen. Wirtschaft bzw. Ökonomie geht damit alle etwas an.

Was bedeutet also Wirtschaft? Sehr allgemein gesprochen, gilt Wirtschaft als ein Organisationsprinzip des gesellschaftlichen Zusammenlebens mit dem Ziel, *Ressourcen\** (materielle und immaterielle Güter) unter Effizienz- und Effektivitätsgesichtspunkten so zu nutzen, dass Werte geschöpft werden, die der Gesellschaft und damit dem/der Einzelnen zugutekommen.

Eine allgemein gehaltene Definition bezeichnet die Wirtschaft als

*„die Gesamtheit aller Einrichtungen wie Unternehmen, private und öffentliche Haushalte sowie die notwendigen Abläufe wie Käufe und Verkäufe, die mit der Herstellung und dem Verbrauch von Gütern verbunden sind.“* (Pollert u. a. 2016, 55 f.)

Betrachtet man die Wirtschaft aus der Perspektive der Volkswirtschaft, dann wird unterschieden zwischen der Realwirtschaft und der Finanzwirtschaft.

Als Realwirtschaft wird der Teil der Wirtschaft bezeichnet, in dem Güter hergestellt oder Dienstleistungen erbracht werden. Die Realwirtschaft nutzt die Arbeitskraft der Menschen, diese produzieren Güter und konsumieren zugleich. Sie erbringen Dienstleistungen oder rufen sie ab – etwa bezogen auf das Sozial-, Gesundheits- oder Bildungssystem.

Die Finanzwirtschaft, auch Geldmarkt oder Finanzsektor genannt, umfasst alle Unternehmen, deren Kerngeschäft Finanzen oder Finanzierungen beinhaltet. Einen wesentlichen Bereich der Finanzwirtschaft stellt das Finanzwesen dar, vertreten durch Institutionen wie Banken, Versicherungen, Investmentfonds und weitere Finanzdienstleister. Volkswirtschaftlich gesehen wird die Finanzwirtschaft getragen von den Wirtschaftssubjekten, also den Unternehmen, den Privathaushalten sowie dem Staat. Der Staat bewirtschaftet u. a. den öffentlichen Finanzsektor über Einnahmen und Ausgaben, finanziert also Bereiche, die staatliches Handeln erfordern, und tätigt Investitionen. Verbraucher:innen nutzen die Möglichkeiten des Finanzsektors, indem sie bei einer Bank ein Konto führen lassen, Kredite in Anspruch nehmen, Investitionen tätigen usw.

Menschen sind also in das wirtschaftliche Geschehen ihrer Gesellschaft eingebettet, sie sind von diesem abhängig und beeinflussen es gleichzeitig über ihr

Verhalten und Handeln sowohl in der Real- als auch in der Finanzwirtschaft. Die wirtschaftlichen Zusammenhänge bestimmen ihr Zusammenleben in vielfältiger Art und Weise, was aber nicht heißt, dass diese immer bewusst sind oder dass jede/jeder sie vollkommen durchschaut und versteht. Im Gegenteil, viele Menschen fühlen sich wirtschaftlichen Zusammenhängen und Entwicklungen eher hilflos ausgeliefert.

Sie merken, dass sie in ihrem Leben beinahe täglich mit wirtschaftlichen Fragen konfrontiert werden oder wirtschaftliche Probleme lösen müssen. Ihre Aufmerksamkeit konzentriert sich zumeist auf das direkte Umfeld, auf die Frage nach den individuellen/familiären finanziellen Möglichkeiten, die abhängig sind von den jeweiligen Einkünften. Deren Höhe bestimmt, welche Ausgaben sich eine Person, eine Familie, ein Haushalt leisten können. Häufig ist das Haushaltsbudget begrenzt. Notwendige regelmäßige Ausgaben für Lebenshaltungskosten, für Lebensmittel, Wohnen, Kleidung, Bildung und Ausbildung, Gesundheit und Transport müssen berechnet werden, bevor weitere Konsumgüter angeschafft werden können oder Ausgaben für Freizeit, Hobby oder Kultur möglich werden. Auch langfristige Investitionen müssen bedacht werden wie Bildungsausgaben für die Kinder oder es muss Vorsorge getroffen werden für nicht wirklich vorhersehbare Ereignisse im Leben wie Krankheit, Berufsunfähigkeit, Versorgungsengpässe oder – etwas profaner – Reparaturen aller Art.

Die Frage einer angemessenen Versorgung oder Betreuung im Alter wird seitens der Politik immer mehr auf den/die Einzelne/n ausgelagert. Rentenkürzungen auf der einen Seite, Kostensteigerungen der Sozialversicherungen und der entsprechenden Dienstleistungen auf der anderen Seite sowie der demographische Wandel, durch den die Finanzierung eben dieser Versicherungen immer schwieriger wird, wirken erschwerend. Das heißt, die meisten Menschen müssen überlegen, wofür sie ihr Geld ausgeben müssen, wollen oder können. Wird aus individueller Perspektive an wirtschaftliche Zusammenhänge gedacht, stehen folglich zumeist finanzielle Fragen im Vordergrund.

Betrachtet man wirtschaftliche Entwicklungen und Transformationen nicht nur aus einer individuellen, sondern auch aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive, wird deutlich, dass sie verschiedenen Einflüssen ausgesetzt sind: Eine wesentliche Rolle spielt die *Konjunktur\**, die ein Indikator der wirtschaftlichen Entwicklung ist. Sie kann erheblich schwanken, Phasen wirtschaftlichen Auf- und Abschwungs (*Inflation\**, *Stagnation\**, *Deflation\**) können sich abwechseln und erheblichen Einfluss auf die gesamtwirtschaftliche Entwicklung nehmen.

In Aufschwungsphasen beschleunigt sich der private Konsum, im Idealfall investieren Unternehmen und Staat in die Weiterentwicklung von Unterneh-

men und Infrastruktur. Arbeitsplätze werden geschaffen, Löhne und Gehälter steigen und in der Folge auch der Konsum. In konjunkturellen Abschwüngen dreht sich die Entwicklung um, häufig begleitet von Arbeitsplatzabbau, Rationalisierung in Betrieben, dem Rückgang von Investitionen. Volkswirtschaftlich sinnvoll wäre es, dass der Staat gerade in Krisen- oder Abschwungphasen im Rahmen einer antizyklischen Fiskalpolitik investiert, um die beschriebenen Folgen zu bekämpfen.

Die Interessen und ungleichen Machtverhältnisse, die das kapitalistische Wirtschaftssystem prägen, sind nicht immer leicht zu durchschauen. Ziel der Aneignung ökonomischer Kompetenz ist es deshalb, sich mit den Bedingungen, Zusammenhängen und Gegebenheiten der Wirtschaft auseinanderzusetzen.

In den Abschnitten „Sehen“ und „Urteilen“ werden wichtige Aspekte zur Wirtschaft vorgestellt und erläutert. Es geht nicht darum, eine Einführung in die Betriebswirtschaftslehre oder die Volkswirtschaftslehre zu geben. Ziel ist es vielmehr, ausgehend von den Begriffen Ökonomie/Wirtschaft und Ökonomische Kompetenz (Kapitel 3.5.1) den Zusammenhang zwischen Ökonomie und Individuum aufzudecken (Kapitel 3.5.2). In Kapitel 3.5.3 „Urteilen“ werden aus historischer und aktueller Sicht Dimensionen des *Kapitalismus*\* diskutiert, welcher nach wie vor die weltweit dominierende Wirtschaftsform darstellt.

### 3.5.1 Klärung grundlegender Begriffe: Ökonomie und ökonomische Kompetenz

#### Ökonomie

Die Begriffe Ökonomie/Wirtschaft lassen sich nicht eindeutig definieren. Im Prinzip geht es bei der Wirtschaft immer um die Gesamtheit der Wirtschaftsbeziehungen zwischen den Wirtschaftssubjekten, die in der Realwirtschaft von Arbeitsteilung und Gütertausch geprägt sind, in der Finanzwirtschaft vom Geldverkehr.

Der Begriff Wirtschaftssubjekte bezieht sich sowohl auf Personen als auch auf Organisationen: Gemeint sind auf der einen Seite Personen wie Einzelpersonen, Unternehmer:innen, Arbeitgeber:innen, Arbeitnehmer:innen oder auch Personenzusammenschlüsse wie private Haushalte, Unternehmen, Gesellschaften, Vereine. Auf der anderen Seite betätigt sich der Staat wirtschaftlich über den Bund, die Länder, die Gemeinden und Kommunen, die Körperschaften des öffentlichen Rechts sind.

Wirtschaft ist also geprägt von verschiedensten Akteurinnen und Akteuren mit dem Ziel, Tauschbeziehungen zum gegenseitigen Nutzen zu etablieren

(z. B. Arbeitskraft gegen Lohn; Waren oder Dienstleistungen gegen Geld usw.). Wirtschaft auf Tauschbeziehungen zu reduzieren, verdeckt allerdings die Komplexität der Aufgaben und Zielsetzungen, die die Wirtschaft in Bezug auf den Fortbestand von Gesellschaften übernehmen muss.

Die folgende Definition von Wirtschaft beleuchtet Aspekte, die auch im Rahmen der ökonomischen Kompetenz ganz wesentlich sind:

*„Ganz allgemein kann man mit ‚Wirtschaft‘ alle Ressourcen, Einrichtungen und Aktivitäten bezeichnen, die in einer Gesellschaft materielle Produktion und die Grundlagen dafür sichern, dass die Produktion dauerhaft fortgeführt und auch ausgeweitet werden kann (Reproduktion). Nach dieser Auffassung geht es in der Wirtschaft darum, diejenigen Sachgüter und Dienstleistungen zu beschaffen (Produktion) und dauerhaft zu sichern (Reproduktion), die eine Gesellschaft nach ihren Maßstäben als angemessen betrachtet. Die Funktion von Wirtschaft in diesem Sinne ist es, die Mitglieder der Gesellschaft dauerhaft zu versorgen und zugleich die Gesellschaft zu erhalten. Die Sicherung materieller Produktion und Reproduktion ist ein Grundproblem aller menschlichen Gesellschaften. Gesellschaften lösen und lösen dieses Grundproblem, indem sie historisch, regional und kulturell sehr unterschiedliche Produktionssysteme entwickeln. Diese unterscheiden sich z. B. danach, was produziert wird und was nicht, wie die Produktion organisiert wird, wofür die Gemeinschaft, Unternehmen oder Familien zuständig sind oder wie die Produktionsergebnisse verteilt werden.“* (Hedtke 2008, 14 f.)

Das heißt:

- Es ist Aufgabe der Wirtschaft, Sachgüter und Dienstleistungen zu erbringen, die eine Gesellschaft benötigt, um ihre Mitglieder zu versorgen und den Fortbestand dieser Gesellschaft zu garantieren.
- Beteiligt an der Produktion und Reproduktion von Gütern sind alle im Arbeitsprozess stehenden Gesellschaftsmitglieder. Gleichzeitig erbringen etwa im Rahmen von Familienarbeit oder im Ehrenamt Personen einen wirtschaftlichen Mehrwert, die dafür nicht entlohnt werden.
- Gesellschaften entscheiden sich für bestimmte Produktionsformen, womit häufig auch die Modalitäten der Verteilung der Produktionsergebnisse festgelegt werden. Entscheidend ist die Frage nach den Eigentumsverhältnissen der *Produktionsmittel\** und damit auch die Frage, wer welche Macht im Rahmen von Produktionsprozessen erhält, wer welche Interessen durchsetzen kann und auf welche Art und Weise ein möglicher Gewinn verteilt wird.

**Gut zu wissen**

In seinem schon etwas älteren Buch „Bausteine der Wirtschaft. Eine Einführung“ beschreibt Hermann Adam (2015) an einem einfachen Beispiel verschiedene Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme, die sich v. a. hinsichtlich folgender Faktoren unterscheiden:

- „a) Eigentum an den Produktionsmitteln,
- b) Verfügungsgewalt über den erwirtschafteten Überschuss,
- c) Einsetzung und Kontrolle des ‚Unternehmers‘
- d) Steuerung der Produktion.“ (Adam 2015, 25)

Adam unterscheidet idealtypisch drei verschiedene Wirtschaftsordnungen: die kapitalistische (Produktionsmittel sind Privateigentum und gehören v. a. Einzelpersonen oder Unternehmen); die sozialistische (Produktionsmittel gehören v. a. dem Staat) und eine auf Partnerschaft beruhende Ordnung (Produktionsmittel können Privateigentum sein oder dem Staat gehören) (Adam 2015, 27).

Die hier verwendete Definition von Wirtschaft beruht auf einer sozioökonomischen Perspektive. Sie grenzt sich ab von einer Auffassung von Wirtschaft als einem völlig eigenständigen System, das vor allem auf Tauschbeziehungen beruht, die von außen unbeeinflusst bleiben.

Als wesentlicher Aspekt eines solchen Wirtschaftsverständnisses gilt die Selbststeuerung des Marktes. Diese Selbststeuerung des Marktes orientiert sich an einem Wirtschaftlichkeitsprinzip. Das heißt, wirtschaftliches Handeln wird als „vernünftig“ (Pollert u. a. 2016, 38) angesehen, wenn vor dem Hintergrund knapper Ressourcen Ziele wie die Gewinn- und Nutzenmaximierung verfolgt werden und damit das Streben nach *Profit*\* und Gewinn die wirtschaftliche Aktivität bestimmt.

*„Entweder gilt es, mit gegebenen Mitteln einen möglichst großen Erfolg zu erzielen, oder es gilt, ein vorgegebenes Ziel mit möglichst geringem Aufwand zu erreichen. Die erste Handlungsweise wird als Maximalprinzip [...], die zweite als Minimalprinzip [...] bezeichnet. Eine dritte Möglichkeit besteht darin, das Verhältnis von Erfolg und Mitteleinsatz möglichst optimal zu gestalten (Extremumprinzip).“* (Pollert u. a. 2016, 38)

Damit wird das wirtschaftliche Handeln der Wirtschaftssubjekte – der Unternehmen ebenso wie das einzelner Personen – reduziert auf ihre jeweiligen Interessen und es wird angenommen, dass sie eigenständig ohne Einfluss von außen agieren. In diesem Sinn wird der Mensch als „homo oeconomicus“ verstanden, dessen hauptsächliche Motivation für wirtschaftliches Handeln Gewinnstreben und persönliche Gewinnmaximierung sind (Attac Trägerverein e. V. 2017).

Aus sozioökonomischer Perspektive wird an dieser Annahme kritisiert, dass Knappheit der Hauptgrund für wirtschaftliches Handeln ist: „Beschränkt man

Ökonomik in diesem Sinn auf ‚natürliche‘ Knappheit, blendet man die Frage aus, wie eine Gesellschaft mit Bedürfnissen umgeht, d. h., welche sie zulässt, fördert, befriedigt, verlangt, verbietet oder unterdrückt“ (Hedtke 2008, 15). Eine sozioökonomische Perspektive geht dagegen davon aus, dass wirtschaftliches Handeln in soziale, politische, rechtliche, kulturelle und historische Zusammenhänge eingebettet ist, die die Wirtschaft durch Normen, Regeln und Strukturen beeinflussen und wechselseitige Bedingungen des Handelns erzeugen.

Auch Oskar Negt versteht Wirtschaft nicht als ein in sich abgeschlossenes, selbstgesteuertes System, das mehr oder weniger unabhängig von anderen gesellschaftlichen Subsystemen agiert – z. B. unabhängig von der Politik, dem Sozial-, Gesundheits- oder dem Bildungswesen, der Kultur, dem Infrastrukturwesen usw. –, sondern sieht Wirtschaft eingebettet in andere Bereiche des gesellschaftlichen Handelns. Die Wirtschaft nimmt aus einer solchen Perspektive eine wesentliche Funktion für die Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Bedürfnisse wahr, indem sie mit anderen gesellschaftlichen Systemen interagiert und in Wechselbeziehungen eintritt.

Ohne ein funktionierendes Wirtschaftssystem wären weder die Produktion, der Vertrieb, der Verkauf und der Erwerb von Waren möglich, noch gäbe es einen Dienstleistungssektor, der Lebensbereiche wie Gesundheit, Bildung, Sicherheit, Transport usw. regelt. Ohne den Finanzsektor, über den wirtschaftliche Transaktionen abgewickelt werden, könnten weder die Gesellschaft noch die Wirtschaft existieren. Alle profitieren von der Wirtschaft, sind auf sie angewiesen und beeinflussen sie mit ihrem Verhalten und ihren Erwartungen.

Ökonomie beruht auf Kommunikation und Interaktion, auf Kooperationen und auf Beziehungen zwischen Menschen. Ökonomie ist weder zufällig entstanden noch ist sie in ihrer Struktur unveränderbar. Sie wird von Menschen gestaltet, die die Rahmenbedingungen und Regeln wirtschaftlichen Handelns festlegen.

Ökonomische Prozesse werden von verschiedenen Gruppen geformt und beeinflusst und es bedarf keiner besonderen Phantasie, sich vorzustellen, dass diese verschiedenen Akteurinnen und Akteure nicht immer die gleichen Interessen und Ziele verfolgen. Für die meisten Unternehmen stehen Gewinnerzielung bzw. -maximierung sowie der Erhalt wirtschaftlicher Macht im Vordergrund. Die Arbeitnehmer:innen erwarten für ihre *Arbeit*\* angemessene Löhne oder Gehälter (*gerechter Lohn*\*), um ihre Existenz zu sichern und ihr Leben nach persönlichen Interessen gestalten zu können.

Sofern der Staat nicht selbst unternehmerisch handelt, übernimmt er über seine gewählten Repräsentant:innen durch politisches Handeln eine Gestaltungs- und Vermittlerrolle, indem Rahmenbedingungen geschaffen werden, die

die Interessen aller Akteurinnen und Akteure berücksichtigen und ausgleichend wirken sollen. Politisches Handeln in diesem Aufgabenfeld wird als Wirtschaftspolitik bezeichnet, für die in Bezug auf die ökonomische Kompetenz v. a. die Ordnungspolitik und die Prozesspolitik relevant sind. Weitere Bereiche wie die Sozial-, Verkehrs-, Umwelt-, Gesundheits-, Familien-, Gleichstellungs- und Bildungspolitik spielen ebenfalls für die Gestaltung von Wirtschaftssystemen eine Rolle. Mittels Regelungen werden die Interessen der jeweiligen Akteurinnen und Akteure anerkannt und durch Maßnahmen geschützt.

#### Literaturhinweise

Im *Lexikon der Wirtschaft. Grundlegendes Wissen von A bis Z*, 2016 herausgegeben von Achim Pollert, Bernd Kirchner und Marc Constantin Pollert, werden in Kapitel 4 die vielfältigen Aspekte der Wirtschaftspolitik jeweils in Stichwörtern kurz dargestellt.

- ❑ Das Arbeitsheft „Europa nach der Krise. Wirtschaft demokratisch gestalten“ von Attac (2015) setzt sich mit der ökonomischen Entwicklung nach der Wirtschafts- und Finanzkrise 2009 auseinander und vermittelt alternative Sichtweisen zur Ökonomie. Es deckt hegemoniale Wirtschaftsdeutungen auf und will zur Diskussion und Reflexion anregen.

Jeder Mensch sollte ein Interesse daran haben zu wissen, *wie* ein Wirtschaftssystem funktioniert, wie ein *gutes* Wirtschaftssystem funktioniert und in *wessen* *Interesse* wirtschaftliches Handeln erfolgt. Dies führt zu der Frage, wann ein Wirtschaftssystem als *gut* zu bezeichnen ist. Es ist naheliegend, dass sich die Kriterien unterscheiden – je nach den Interessen und Bedürfnissen derjenigen, die sie festlegen.

Im Folgenden werden Kriterien einer „guten Wirtschaft“ des kanadischen Gewerkschafters und Wirtschaftsexperten Jim Stanford zusammengefasst. Er argumentiert aus der Sicht von Arbeitnehmer:innen und stellt ihre Interessen in den Mittelpunkt. Er definiert Ziele, die eine Wirtschaft erreichen sollte, damit sich Vorteile für alle Beteiligten ergeben.

#### Literaturhinweis

- ❑ Jim Stanford (2015). *Economics for everyone. A short guide to the economics of capitalism*. 2. Aufl. Halifax: Fernwood Publishers, 28–31.

**Wohlstand:** Eine Wirtschaft sollte so organisiert sein, dass sie Menschen ein gutes Leben ermöglicht. Das heißt, sie sollten nicht nur genügend Mittel zur Verfügung haben, um lebensnotwendige Dinge kaufen zu können. Es geht auch um Zugang zu und Teilhabe an *Kultur\**, Bildung, Gesundheit, Dienstleistungen usw. sowie um politische *Partizipation\**. Auf diese Weise können Menschen ein

erfülltes Leben führen. Sie erhalten Gelegenheiten, nicht nur ihr privates Leben entsprechend den eigenen Wünschen und Vorstellungen zu realisieren, sondern durch politische Partizipation das öffentliche Leben mitzugestalten.

**Sicherheit:** Ein Wirtschaftssystem sollte so organisiert sein, dass es den Menschen in verschiedener Hinsicht Sicherheit gewährt, indem es dauerhafte und sichere Arbeitsplätze sowie ein regelmäßiges und ausreichendes Einkommen garantiert. Dieses sollte so bemessen sein, dass sich die Menschen selbst, ihre Kinder oder andere Personen in ihrem Umkreis angemessen versorgen können.

**Innovation:** Eine Wirtschaft lebt von der Innovationskraft der Menschen. Dabei geht es nicht nur um die Verbesserung und die Erfindung neuer Produkte, sondern auch um die Verbesserung von Produktionsweisen zur Arbeitserleichterung. Innovationen stärken die Wirtschaft auf der einen Seite. Auf der anderen Seite verändern sie häufig die strukturellen und organisatorischen Arbeitsabläufe. Rationalisierungsprozesse führen unter Umständen zum Abbau von Arbeitsplätzen, aufgrund technologischer Veränderungen können aber auch neue Arbeitsplätze geschaffen werden. Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Qualifikation von Arbeitskräften (→ 3.4 Technologische Kompetenz). Aufgabe einer „guten Wirtschaft“ wäre es, diese Folgen vorherzusehen und Strategien zu entwickeln, die verhindern, dass eine große Anzahl von Menschen als Verlierer:innen aus diesen Prozessen hervorgehen.

**Wahlmöglichkeiten:** Ein gutes Wirtschaftssystem eröffnet den Menschen Wahlmöglichkeiten, um entsprechend ihren eigenen Wünschen und Zielen zu handeln. Dies schließt Zugänge zu Bildung und die Wahl eines Arbeitsplatzes, der den eigenen Interessen und Fähigkeiten entspricht, mit ein. In der Realität sieht dies häufig anders aus, da das kapitalistische Wirtschaftssystem bezogen auf die Gewinnmaximierung bedarfsorientiert organisiert wird. Produktions- und Arbeitsprozesse werden danach ausgerichtet und entsprechen somit nicht unbedingt den Interessen der Arbeitskräfte.

**Gleichheit:** Dieser Aspekt, im Englischen „equality“, ist schwierig zu definieren. Ausgehend von dem Aspekt, dass kapitalistische Wirtschaftssysteme eher Ungleichheit („inequality“) produzieren, geht es eigentlich weniger um Gleichstellung als um Fragen der sozialen Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit. Gefragt wird nach der gerechten Verteilung des Reichtums einer Gesellschaft (→ 3.3 Gerechtigkeitskompetenz). Ein gutes Wirtschaftssystem müsste zum einen den

Abstand zwischen Armen und Reichen verringern und zum anderen für diejenigen sorgen, die nicht arbeiten können.

**Nachhaltigkeit:** Das Prinzip Nachhaltigkeit wird seit vielen Jahren weltweit diskutiert (→ 3.6 Ökologische Kompetenz). Dabei geht es um die Schaffung oder den Erhalt einer intakten Umwelt, auf die nicht nur die Menschen, sondern alle Lebewesen angewiesen sind. Ohne die natürlichen Vorkommen wie Luft und Wasser ist die Erde nicht lebensfähig. Nachhaltigkeit soll im weitesten Sinn dafür sorgen, dass heutige Generationen die Ökosysteme der Welt so pfleglich behandeln, dass auch die nachfolgenden Generationen nicht nur Überlebens-, sondern adäquate Lebenschancen haben. Im Rahmen der Wirtschaft geht es bei der Nachhaltigkeit auf der einen Seite um nachhaltige Produktionsprozesse, um umweltverträgliche Herstellungs- und Vertriebsverfahren von Produkten, um faire Lohn- und Arbeitsbedingungen. Auf der anderen Seite geht es um den nachhaltigen Einsatz und Verbrauch von *Ressourcen*\*. Sie sollen so genutzt werden, dass auch nachfolgende Generationen noch von ihnen profitieren können.

**Demokratie\* und politische Verantwortung:** Demokratische Staaten eröffnen ihren Mitgliedern weitgehende politische Partizipationsrechte (→ 3.2 Historische Kompetenz). Demokratie bedeutet selten Basisdemokratie, in der alle Entscheidungen von allen getroffen werden. In der Regel werden Entscheidungsprozesse an die politischen Vertreterinnen und Vertreter in den Parlamenten delegiert. Diese unterliegen als Parteimitglieder zumeist den Leitlinien ihrer Parteien, die die jeweiligen wirtschaftspolitischen Richtungen vorgeben. Aber selbst, wenn eine parlamentarisch beschlossene Gesetzgebung den Rahmen für wirtschaftliches Handeln steckt, können die Akteurinnen und Akteure des Wirtschaftssystems bezogen auf ihre Interessen meist sehr unabhängig agieren. Wirtschaftliche Entscheidungsprozesse bezogen auf die Produktentwicklung, den Technologieeinsatz, die Arbeitsorganisation, Standorte usw. treffen die Unternehmen zumeist autonom. In Deutschland können Betriebs- und Personalräte im Rahmen der *Mitbestimmung*\* nach dem Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) bzw. den Personalvertretungsgesetzen ihre Interessen vertreten.

#### Reflexion

- Wie ist das Wirtschaftssystem Ihres Landes organisiert?
- Welche Rolle spielt der Staat bezogen auf die Wirtschaftspolitik?
- Wie unabhängig kann das Wirtschaftssystem agieren?
- Welche Ziele gelten für das Wirtschaftssystem Ihres Landes?

- Wie werden sie erreicht?
- Gilt das für alle Bevölkerungsgruppen oder gibt es Unterschiede?
- Wie würden Sie Ihre persönliche wirtschaftliche Situation einschätzen?
- Was müsste sich ändern, damit die Kriterien für eine gute Wirtschaft erfüllt werden?
- Wer kann diese Änderungen bewirken?

## Ökonomische Kompetenz

Ökonomische Fragestellungen betreffen also nicht nur die nationalen und internationalen Wirtschaftssysteme und ihre Vernetzungen, sondern gehen alle Menschen etwas an. Die Aneignung ökonomischer Kompetenz zielt nach Oskar Negt darauf, wirtschaftliches Handeln als ein gesellschaftliches Projekt zu verstehen, das von Menschen geprägt, beeinflusst und gestaltet wird. Darüber hinaus ist das Ziel ökonomischer Kompetenz, ein

*„Sorgfältiger Umgang mit materiellen und geistigen Ressourcen – der eigenen Arbeitskraft ebenso wie dem gesellschaftlichen Rohstoff.“ (Negt 2010, 230)*

Dieser Zugang mag auf den ersten Blick überraschen, kommen doch die Begriffe Wirtschaft und Ökonomie darin nicht vor. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Aufforderung an die Menschen, mit den eigenen geistigen und materiellen Ressourcen und denen einer Gesellschaft sorgfältig umzugehen. Damit signalisiert Negt, dass er in Bezug auf die Entwicklung ökonomischer Kompetenz Dimensionen der Ökonomie aus der Perspektive des/der Einzelnen denkt.

Die Beschäftigung mit Fragen der Ökonomie soll dieselbe „wieder in den Horizont menschlicher Zwecke“ (Negt 2010, 230 f.) zurückbringen, indem sich die Menschen bewusst machen, dass sie selbst Teil des wirtschaftlichen Systems und Geschehens sind. Das bedeutet auch, dass „die ökonomischen Gesetze keine Naturgesetze sind“ (Negt 2010, 231), sondern beeinflussbar und veränderbar sind.

Ausgangspunkt ist für Negt die Feststellung, „dass wirtschaftliches Handeln ein gesellschaftliches Projekt ist, von Menschen gemacht, deshalb auch durch Macht- und Herrschaftsinteressen bestimmt“ (Negt 2010, 230). Diese Tatsache rückt nach seinem Eindruck immer stärker in den Hintergrund, denn Menschen fühlen sich wirtschaftlichen Prozessen ausgeliefert, „sodass ihnen der Blick auf Alternativen verdunkelt wird, das bedarf sehr wohl der Analyse und der Überprüfung von Gesetzmäßigkeiten, die sich als Ideologie oder gar scheinbar unvermeidliche Naturvorgänge auf die Lebensverhältnisse lagern.“ (Negt 2010, 231)

Das heißt, mithilfe der ökonomischen Kompetenz können Menschen erkennen, auf welche Art und Weise sie in wirtschaftliche Entwicklungen eingebunden

sind. Sie sollen verstehen, in welchen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen sie sich befinden. Auf diese Weise können sie eine aufgeklärte Sichtweise über Ökonomie entwickeln.

Negt geht in seiner Betrachtung des Wirtschaftssystems über die unmittelbar sichtbaren wirtschaftlichen Verhältnisse und die Abhängigkeiten hinaus. Mithilfe der ökonomischen Kompetenz sollen Menschen erkennen, dass neben der kapitalistischen Wirtschaftsordnung eine andere ökonomische Dimension existiert, die er als „zweite Ökonomie“ bezeichnet:

*„Wenn ich von ökonomischer Kompetenz spreche, dann nie im Sinn einseitigen Wissens über wirtschaftliche Transaktionen und subjektive Handlungsalternativen, sondern immer im Blick auf das Unterscheidungsvermögen, die Differenzwahrnehmung zweier Ökonomien.“* (Negt 2010, 231)

Was versteht Negt unter „zwei Ökonomien“? Die erste Ökonomie ist die der Wirtschaftsordnung und bestimmt die Lebenszusammenhänge der Menschen. Sie ist zu verstehen

*„als der praktische und theoretische Zusammenhang der Verfügung über Produktion, Arbeitsplätze und Arbeitsvermögen. Von ihr wird behauptet, sie verlaufe quasi nach naturgesetzlichen Mechanismen, die einer politischen Zugriffen entzogenen Realität folgten. Die Hauptakteure dieser Ökonomie sind der Überzeugung, selbst lediglich Vollstrecker ‚objektiver Gesetze‘ zu sein, ohne individuellen Entscheidungsspielraum. Die Kapital- und Marktlogik, Zentrum dieser Ökonomie, ist in diesem Verständnis allen menschlichen Eingriffen entzogen, sie ist härter als der Beton, der irgendwann der Erosion unterliegt.“* (Negt 2010, 231)

Charakteristisch für die erste Ökonomie ist, dass sie einem „betriebswirtschaftlich verengten Begriffshorizont“ unterliegt, der einer Marktrationalität anhängt, die zu „Irrationalität, Verschwendung, Ungerechtigkeit, Chancenungleichheit“ führt (Negt 2001, 405 f.). An dieser Ausprägung der Ökonomie kritisiert Negt, dass

*„alles ausgeklammert wird, was für die individuelle Lebenswelt und die gedeihliche Gesamtstruktur einer Gesellschaft von Bedeutung ist: das Wohl und Wehe des Gemeinwesens, politische Kultur, ohne die ein innergesellschaftlicher Friedenszustand nicht existieren kann, Moral und Verantwortung, ausgleichende Gerechtigkeit, die seit Aristoteles als wesentliches Moment des gesellschaftlichen Zusammenhalts gilt.“* (Negt 1995, 5; Hervorhebung im Original)

Negt zieht aus seiner Analyse der bestehenden Wirtschaftsordnung zwei Schlüsse:

*Erstens* sollte betriebswirtschaftliches Denken wieder dorthin zurückverlagert werden, wofür es ursprünglich entwickelt wurde: in die Betriebe, die als Organe der Gemeinschaft die Aufgabe haben, lebensnotwendige Güter zu produzieren oder Dienstleistungen anzubieten.

*Zweitens* sollte seiner Meinung nach als zweite Ökonomie eine „politische Ökonomie des Gemeinwesens“ entwickelt werden (Negt 2002, 405). Ihre Aufgabe sei es, den Arbeitsbegriff neu zu bewerten, eine gemeinsame Kultur zu entwickeln und die Technik als ein von der Gemeinschaft geplantes und verantwortetes Projekt und Produkt zu verstehen (→ 3.4 Technologische Kompetenz).

Im Sinne einer „Ökonomie des ganzen Hauses“ sollte mit ökonomischer Vernunft ein Gemeinwesen entwickelt werden, das nicht betriebswirtschaftlichem Nutzen- und Gewinnstreben untergeordnet wird. Vielmehr sollte es darum gehen, die „langfristigen gesamtgesellschaftlichen Kosten zum Ausgangspunkt, permanente Gesellschaftsreform zum Bewegungsziel“ (Negt 2010, 232) einer *politischen Ökonomie des Gemeinwesens* innerhalb einer demokratischen Gesellschaft zu machen.

Zusammenfassend kann die *Ökonomische Kompetenz* folgendermaßen definiert werden: Sie zielt zum einen auf das Verstehen wirtschaftlicher Zusammenhänge, der Grundlagen und Formen der Wirtschaft, ihrer Differenzierungen und Wirkungen. Zum anderen will sie dazu anregen, Widersprüche und Interessengegensätze, die in gegenwärtigen Wirtschaftssystemen existieren, zu hinterfragen und zu reflektieren. Menschen sollen befähigt werden, Alternativen zu entwickeln und sich für ihre Verwirklichung einzusetzen. Negts Zielsetzungen der Aneignung der ökonomischen Kompetenz entsprechen damit einer sozioökonomischen Sichtweise auf die Wirtschaft, wie sie auch Reinhold Hedkte definiert (s. o.).

#### **Ziel der Aneignung ökonomischer Kompetenz ist es,**

1. die subjektiven wirtschaftlichen Interessen und Bedürfnisse und die damit verbundenen objektiven gesellschaftlichen Interessen und Bedürfnisse zu erkennen, die einander oft diametral gegenüberstehen. Vor allem letztere erweisen sich im Wirtschaftssystem als dominant.
2. die Bedingungen des kapitalistischen Wirtschaftens zu verstehen. Z. B. wer verfügt über die *Produktionsmittel*\* und vergibt damit Arbeitsplätze; wer verteilt die erwirtschafteten Güter und wie; wie steht es um die *Partizipationsmöglichkeiten*\* der Arbeitnehmer:innen?
3. die Rolle der Märkte, des Produktivkapitals, des Finanzkapitals und der Arbeitsmärkte zu erkennen und zu verstehen.

4. die Bedeutung internationaler Wirtschaftsverflechtungen zu erkennen, die Rolle der Weltmarktkonkurrenz (Globalisierung\*) und die Rolle der Staaten und der internationalen Wirtschaftsorganisationen in diesem Prozess zu verstehen.
5. im letzten Schritt eine „zweite Ökonomie“ zu entwickeln, in deren Mittelpunkt die Menschen und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse stehen.

### 3.5.2 Ökonomische Kompetenz – Sehen

Zur Einführung in das ökonomische Denken werden im Folgenden drei Zugänge vorgestellt, die sichtbar machen, welchen Einfluss ökonomisches Handeln auf das tägliche Leben des/der Einzelnen hat und dass wirtschaftliche Entwicklungen je nach Perspektive und Interesse der beteiligten Akteurinnen und Akteure sehr unterschiedlich interpretiert werden können. Deutlich werden wird zudem, wie sehr die Wirtschaft als Teil des Gesellschaftssystems das Leben des einzelnen Menschen beeinflusst und Entscheidungen erfordert. Die folgenden drei Zugangsmöglichkeiten wollen Wege aufzeigen, über Ökonomie nachzudenken. Sie verdeutlichen die Einbettung aller Menschen in das wirtschaftliche System eines Landes, aber auch in internationale und globale wirtschaftliche Zusammenhänge. Alle drei Zugänge gehen von einer Wirtschaftsform aus, die zwar unterschiedliche Facetten haben kann, deren übergeordnete Zielsetzung aber gleichbleibt: das Streben nach *Profit*\* und Gewinn.

#### Zugangsmöglichkeit 1: Ein ökonomischer Rundgang

Jim Stanford hatte 2015 die Idee, ökonomische Zusammenhänge darzustellen, indem er dazu einlud, sich eine Wohnung/ein Haus und deren Bewohner:innen und dann weiter deren unmittelbare Nachbarschaft und den zugehörigen Stadtteil vorzustellen. Dabei sollten vor allem die Tätigkeiten der Menschen imaginiert werden. Idee war, auf diese Weise sichtbar zu machen, dass die öffentliche Infrastruktur eines Stadtteils immer auch die wirtschaftliche Lage und die wirtschaftlichen Verhältnisse eines Hauses/einer Familie spiegelt:

- In einer **Familie/Wohngemeinschaft** leben Menschen jeden Alters. Einige gehen einer Erwerbsarbeit nach, für die sie bezahlt werden, andere verrichten unbezahlte Erziehungs- oder Pflegearbeit, wieder andere gehen noch in die Schule, machen eine Ausbildung oder beziehen bereits Rente.
- Ihre **Nachbarschaft** kann sehr unterschiedlich aussehen. Sie kann eine reine Wohngegend sein oder auch eine Gegend, in der Menschen wohnen und arbeiten. Es können wenige/zahlreiche öffentliche Einrichtungen, aber auch ausreichend/wenige Grünflächen zu finden sein, ebenso kaum/viele private Dienstleister:innen.

- Die Art und Weise der **Bebauung** zeigt, ob ein Stadtteil eher arm oder reich ist. Die Zusammensetzung der Bewohner:innen kann sich im Laufe mehrerer Jahrzehnte verändern, Stadtteile können verarmen oder auch aufgewertet werden.
- In vielen Großstädten lässt sich zurzeit die sog. *Gentrifizierung\** von ehemals eher vernachlässigten Stadtteilen beobachten. Sie kann nicht nur zu steigenden Mieten für dort bereits lebende Menschen führen, sondern auch zum Verkauf größerer Wohneinheiten an Investor:innen oder Privatpersonen. Dadurch ändert sich die *soziale Struktur* der Bevölkerung und zugleich die *wirtschaftliche Struktur* eines Stadtteils. Denn alteingesessene Geschäfte, kleinere Betriebe oder Gewerbetreibende müssen aufgeben, weil auch für sie die Mieten steigen.

Damit geben ein Stadtteil, eine Stadt, eine Region sehr viele Hinweise darauf, unter welchen *wirtschaftlichen Verhältnissen* die einzelnen Menschen vor Ort leben. Zugleich ist zu fragen, welchen Einfluss die Politik, aber auch die Wirtschaft auf städtebauliche Entscheidungen oder auf die ländliche Entwicklung nehmen, also auf Prozesse wie die Gentrifizierung von Stadtteilen oder die Entvölkerung ländlicher Gebiete. Erst durch die Zurverfügungstellung öffentlicher Mittel kann sich eine gerechtere Ökonomie des Gemeinwesens im Sinne Negts entwickeln.

## Zugangsmöglichkeit 2: Verschiedene Blickwinkel, Zeiten und Medien

Die folgenden zwei Textauszüge beschreiben den Zustand der deutschen Wirtschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Der Text von Ulrike Herrmann wurde 2018 im Deutschlandfunk ausgestrahlt, der Kommentar von Sebastian Matthes erschien am 3. November 2023 im Handelsblatt.

### Deutsche Wirtschaft 2017

„Neuerdings macht ein Wort die Runde, das seit über 40 Jahren nicht mehr zu hören war, wenn es um die deutsche Wirtschaft ging: ‚Überhitzung‘. Das Wort erinnert an einen Dampfkochtopf, der kurz vor der Explosion steht – und diese Assoziation ist gewollt. Mit ökonomischer ‚Überhitzung‘ ist gemeint, dass das Wachstum so stark zulegt, dass es gefährlich wird. Anfang November haben beispielsweise die fünf Wirtschaftsweisen vor einem riskanten Boom gewarnt. Was stimmt: Die deutsche Wirtschaft legt zu. In diesem Jahr wird mit einem Wachstum von zwei Prozent gerechnet, und 2018 sollen es sogar 2,2 Prozent sein.

Auch der Arbeitsmarkt scheint weitgehend leergefegt. Die Unternehmer klagen lautstark, dass es für sie immer schwieriger wird, geeignetes Fachpersonal zu finden. [...]

Trotzdem – und dies ist seltsam – steigen die Löhne kaum. Die angebliche ökonomische ‚Überhitzung‘ ist bei den meisten Beschäftigten nicht angekommen. Wer auf seinen Gehaltszettel guckt, stellt fest: Viel hat sich dort nicht bewegt. Zuletzt sind die Gehälter real nur um ganze 1,8 Prozent gestiegen. Offenbar haben es die meisten Arbeitgeber nicht nötig, deutlich höhere Löhne zu zahlen, um die angeblich so knappen Arbeitskräfte zu halten.

Auch die Statistik gibt nicht her, dass die Wirtschaft ‚überhitzen‘ würde. Im Gegenteil. Die Arbeitsmenge hat sich nicht nennenswert verändert. Seit dem Jahr 2000 sind die geleisteten Arbeitsstunden insgesamt um ganze 2,6 Prozent gestiegen. Das ist fast nichts. Auch ansonsten wirkt die deutsche Wirtschaft keineswegs ‚überhitzt‘, sondern bewegt sich im Normalbereich. Diese Tatsache lässt sich bereits an der Ladenkasse beobachten: Die Preise steigen fast gar nicht. Die Kerninflation liegt derzeit bei nur 0,9 Prozent.

Bei einem echten Boom würde die Inflation jedoch galoppieren. Man stelle sich einmal vor, alle Fabriken wären komplett ausgelastet: Die Unternehmer würden sofort die Chance ergreifen, ihre Preise deftig anzuheben. Stattdessen sind sie derzeit froh, wenn sie für ihre Waren auch Käufer finden. Eine ‚Überhitzung‘ der gesamten Wirtschaft gibt es also nicht, was die Frage aufwirft: Warum wird sie dann von einigen Ökonomen behauptet? [...]

Der niedrige Eurokurs macht wiederum die deutschen Waren auf den Weltmärkten besonders billig, was die hiesigen Exporte ankurbelt. Es ist daher ein Alarmzeichen, dass die deutsche Wirtschaft nur um zwei Prozent wächst – obwohl die EZB die Zinsen so stark nach unten drückt. In Wahrheit ist die deutsche Wirtschaft nicht ‚überhitzt‘, sondern ähnelt einem lauwarmen Dampfkochtopf, der nicht auf Touren kommt.“

Quelle: Ulrike Hermann. Deutsche Wirtschaft. Von wegen ‚Überhitzung‘. Deutschlandfunk 21.11.2017. [https://www.deutschlandfunkkultur.de/deutsche-wirtschaft-von-wegen-ueberhitzung.1005.de.html?dram:article\\_id=401109](https://www.deutschlandfunkkultur.de/deutsche-wirtschaft-von-wegen-ueberhitzung.1005.de.html?dram:article_id=401109) (Abruf: 8. Februar 2025).

### **Deutschland hat vergessen, was Fortschritt bedeutet**

„In den ersten Monaten im Amt wurde Bundeswirtschaftsminister Robert Habeck ein eher geringes Interesse an Wirtschaft nachgesagt. Er verstehe sich mehr als Klimaminister, klagten Industrievertreter, sei gefangen im ideologischen Korsett seiner Partei. [...]

Im Kern fokussiert sich sein Industrieplan, den er diese Woche bei einem Industriegipfel mit Wirtschaftsvertretern diskutierte, allerdings etwas zu sehr auf das Konservieren der Gegenwart. ‚Wir wollen Deutschland als starken Industriestandort in seiner ganzen Vielfalt erhalten‘, heißt es darin. [...]

Nun ist eine Nation kein Unternehmen. Aber die Gegenwart zu erhalten, ist in Zeiten der geopolitischen und technologischen Umbrüche keine überzeugende Zukunftsstrategie. [...]

Die Zukunft spielt in der aktuellen Industriedebatte keine Rolle. Sowohl Habecks Strategie als auch Russwurms [Präsident des Bundesverbandes der Industrie, C.Z.] Worte zeugen von einem problematischen Fortschrittsverständnis in Deutschland. Sie klingen, als müsse man nur die Gegenwart linear weiterzeichnen, ein bisschen grüner natürlich, dann werde es schon.

Das ist aber nicht die Welt, auf die wir zusteuern. [...] Nur lässt sich die Vergangenheit nicht einfach in die Zukunft subventionieren, egal wie viel Geld eine Regierung in die Hand nimmt. Denn der grüne Umbau der Wirtschaft, aber auch Digitalisierung und Künstliche Intelligenz werden zu einem disruptiven Wandel bei vielen Unternehmen führen. [...]

Einige etablierte Firmen wird das stärker machen. Andere werden die nächsten Jahre nicht überleben, wie etwa der Strukturwandel der Autozulieferer zeigt. Vieles davon wird in der Debatte gerade ausgeblendet. Der Horizont von Habecks Überlegungen etwa endet zu sehr

in der Gegenwart. Was sind die künftigen Wachstumsfelder für ein industriell geprägtes Land wie Deutschland? In welchen Branchen entstehen die spannendsten Hightech-Firmen? [...]

Dabei weisen Ökonominen und Ökonomen seit Jahren darauf hin, dass Fortschritt nur mit tiefgreifenden Veränderungen möglich ist, Brüchen, aus denen dann Neues entstehen kann.

Habecks Strategie ist eine durchaus korrekte Beschreibung der Probleme (drohende Deindustrialisierung, lähmende Bürokratie und ein gelähmtes Bildungssystem). Aber es ist kein Programm für echten Fortschritt. Es ist eine Beruhigungsspielle, aber kein Aufbruchprogramm. [...]

Es fehlt die richtige Balance zwischen Zukunft und Gegenwart. Natürlich hat der Minister die Verantwortung für Millionen Industriebjobs. Was in seinen Überlegungen aber fehlt, ist die richtige Balance zwischen Zukunft und Gegenwart. Statt 30 Milliarden Euro für den Industriestrompreis zu fordern, könnte er zehn Milliarden Euro davon für einen Zukunftsfonds vorsehen, der in Forschungsförderung, industrielle Unternehmensnetzwerke und junge industrielle Hightech-Firmen investiert, den industriellen Mittelstand der nächsten Generationen. All das zusammen mit einem radikalen Programm für Bürokratieabbau und Bildung, was er bereits adressiert.“

Quelle: Sebastian Matthes. Deutschland hat vergessen, was Fortschritt bedeutet. Kommentar. Handelsblatt, 3. November 2023. <https://www.handelsblatt.com/meinung/kommentare/kommentar-deutschland-hat-vergessen-was-fortschritt-bedeutet/29479390.html> (Abruf: 8. Februar 2025).

### Reflexion

- Welche wirtschaftlich relevanten Problembereiche werden angesprochen?
- Welche Argumente können welchen Akteur:innen zugeordnet werden? (Arbeitgeber:innen, Arbeitnehmer:innen, Staat). Welche Übereinstimmungen und Gegensätze finden sich?
- Wie stellte sich die wirtschaftliche Situation Deutschlands im Jahr 2017 dar, wie Ende 2023?
- Auf welche Weise beeinflussen politische Ereignisse und politisches Handeln die wirtschaftliche Entwicklung?

### Literaturhinweise

Es gibt eine Vielzahl von Berichten, aber auch Bildungsmaterialien, die auf die Entwicklung globaler Märkte und die Konsequenzen für die Arbeitskräfte eingehen. Hier eine kleine Auswahl:

- Attac Trägerverein e.V. (Hg.) (2017). Kapitalismus oder was? Über Marktwirtschaft und Alternativen. Frankfurt.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.) (2017). Informationen zur politischen Bildung (IZBP). Themenheft „Internationale Finanz- und Wirtschaftsbeziehungen“. Nr. 334.
- Ceia, Vanessa (2021). Gender and Technology: A Rights-based and Intersectional Analysis of Key Trends. Oxfam Research Backgrounder Series. Die Autorin diskutiert in ihrem Report die Veränderung der Arbeitswelt speziell für Frauen durch die stärkere Nutzung der Digitalisierung.
- DGB Bildungswerk Bund (2017). Arbeiten und Wirtschaften in den Grenzen des Wachstums. Die Rolle der Gewerkschaften in einer ökologischen und sozialen Transformation. Düsseldorf.

Zu allen Literaturen finden sich Links im Literaturverzeichnis.

### Zugangsmöglichkeit 3: Globale Wirtschaftskreisläufe hinterfragen

Die fingierte Geschichte der Textilarbeiterin Nabila aus Bangladesch (→ 3.3.2 Gerechtigkeitskompetenz – Sehen, Globale Gerechtigkeit und Interessenausgleich?) illustriert die Folgen der Globalisierung.

#### Lebens- und Arbeitsbedingungen einer Textilarbeiterin in Bangladesch

Nabila ist 18 Jahre alt und arbeitet seit zwei Jahren in einer Textilfabrik in Dhaka, der Hauptstadt von Bangladesch, einem Land mit 165 Millionen Einwohner:innen (2020) und einer Fläche, die circa doppelt so groß ist wie das Land Bayern. Dhaka hat in der Metropolregion 19 Millionen Einwohner:innen, 4 Millionen Menschen arbeiten in der Textilindustrie, davon sind 80 Prozent Frauen. Die meisten von ihnen arbeiten unter ähnlichen Bedingungen wie Nabila: Sie ist vom Land in die Stadt gekommen, um Geld für ihre Familie zu verdienen, weil dies auf dem Land kaum möglich ist. Sie ist einige Jahre in die Schule gegangen, musste diese aber abbrechen. In Dhaka verdient sie, wie die meisten anderen Arbeiterinnen, umgerechnet zwischen 80 und 90 Euro im Monat, das ist etwas mehr als der seit 2014 gesetzlich vorgeschriebene Mindestlohn von 63 Euro pro Monat. Dieser Lohn liegt aber weit unter einem eigentlich notwendigen Existenzlohn, der nach Einschätzung der Gewerkschaften bei 180€ und mehr liegen müsste.

Nabilas typischer Tagesablauf beginnt um 8.00 morgens in der Fabrik. Dort arbeitet sie, abgesehen von einer kurzen Mittagspause, regulär 8 Stunden am Tag, sechs Tage in der Woche. In vielen Fabriken wird nicht nach der Arbeitszeit, sondern nach der gefertigten Stückzahl bezahlt, die Arbeiterinnen nähnen also im Akkord, was zusätzlichen Stress bedeutet. Erlaubt sind regelmäßig 3 Überstunden am Tag. Es werden mehr, wenn terminierte Ware abgeliefert werden muss. So kann es passieren, dass sie bis zu 80 oder mehr Stunden in der Woche arbeitet. Für diese Überstunden erhält sie zusätzlichen Lohn, den sie dringend zum Leben benötigt.

Nach der Arbeit geht Nabila in ihre Unterkunft. Häufig leben mehrere Arbeiterinnen gemeinsam in einem oder zwei Zimmern in einer Wellblechhütte – ca. 40 Prozent der Bevölkerung Dhakas wohnen in Slums. Für die Schlafstelle muss sie etwa 25 Euro im Monat bezahlen. Da sie monatlich 30 Euro an ihre Familie sendet, bleibt kaum noch Geld zum Leben übrig. Häufige Folge sind Unterernährung und ein schlechter gesundheitlicher Allgemeinzustand bei den Textilarbeiterinnen. Es gibt keine Kranken- und Arbeitslosenversicherung und Krankheit kann zur Entlassung führen. In Bangladesch, ebenso wie in anderen Staaten, in denen die Textilindustrie eine große Rolle spielt, sind die Löhne sehr niedrig, so dass sie häufig unterhalb des Existenzminimums liegen. Die Arbeitsbedingungen sind schlecht bis gefährlich, weil oft Arbeitssicherheitsvorschriften nicht eingehalten werden, da diese die Produktionsgeschwindigkeit einschränken könnten und damit den Gewinn, der durch den Verkauf der Textilien erzielt wird.

Mittlerweile sind im Textilbereich verschiedene Gewerkschaften gegründet worden, die versuchen, die Zahlung des gesetzlichen Mindestlohns durchzusetzen und die Einhaltung von Arbeitsschutzbestimmungen. Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass der Mindestlohn immer noch zu niedrig ist für ein menschenwürdiges Leben. Ihrer Berechnung nach müsste der Mindestlohn ca. 190€ pro Monat betragen. Eine andere Berechnung der NGO „Asia Floor Wage“ beziffert die Höhe eigentlich notwendigen Existenzlohns auf ca. 350€.

Auf welche Weise könnten die westlichen Unternehmen diese Bemühungen unterstützen?

Die negativen Folgen dieser Arbeitsbedingungen für die Arbeitskräfte des globalen Südens werden zumeist nicht wahrgenommen und auch kaum reflektiert.

In einem Interview spricht der Soziologe Stephan Lessenich in diesem Zusammenhang von einem Vorgang der „Externalisierung“:

*„Beispielsweise wird ‚schlechte‘ Arbeit ausgelagert. Wir kennen das aus der Textilproduktion. Aber auch viele Formen der Landwirtschaft oder Rohstoffförderung sind verbunden mit sehr, sehr schlechten Arbeitsbedingungen. Verbunden damit ist wiederum die Auslagerung von ökologischen und anderen Schäden, von Verwüstungen der Natur bis zu starken Gesundheitsschädigungen. [...] [Dies hat] massive Verwerfungen der lokalen Ökonomien und massive Verdrängungen der Menschen aus den ländlichen Räumen zufolge. Ausgelagert wird kurz gesagt all das, was wir in keiner Weise bei uns zu akzeptieren bereit wären.“* (Lessenich in Saager 2017, o. S.; 6. Absatz)

Welche Herausforderungen und Potenziale brächte es für die Arbeitskräfte aus dem globalen Süden aber mit sich, wenn die agierenden Wirtschaftsunternehmen die Güterproduktion in diesen Ländern einstellten und sich zurückzögen?

Liest man das Beispiel der (fiktiven) Textilarbeiterin Nabila aus der Perspektive der Aneignung ökonomischer Kompetenz und als Ausdruck globaler kapitalistischer Handelsbeziehungen, geht es nicht nur um die Konsument:innen, also um uns alle und unsere Konsumerwartungen, sondern auch um die wirtschaftlichen und vor allem gesetzlichen Rahmenbedingungen in diesen Ländern in Bezug auf das Lohnniveau, die Vorschriften zur Arbeitssicherheit und die soziale Absicherung der Arbeitskräfte. Genau diese Bedingungen machen Investitionen für Unternehmen aus anderen Ländern aber langfristig attraktiv.

Im Interesse des Aufbaus der Wirtschaft und mit Aussicht auf Gewinne verzichteten die meisten Staaten des globalen Südens in der Anfangszeit auf die Verabschiedung von Gesetzen, die Mindestlöhne, Arbeitsbedingungen und Arbeitssicherheit, soziale Absicherung, Krankenversicherungen usw. regeln. Mitbestimmung durch Betriebsräte, Gewerkschaften als Interessenvertreter:innen der Arbeitnehmer:innen waren in der Anfangszeit der Unternehmensexpansion in diesen Ländern weitgehend unbekannt, unerwünscht und wurden häufig verboten, Aktivist:innen politisch verfolgt (FEMNET 2023). So begannen beispielsweise Textilarbeiter:innen in Bangladesch nach der Katastrophe im Rana Plaza 2013, sich vermehrt gewerkschaftlich zu organisieren und für die Einhaltung von Arbeitssicherheitsstandards sowie für höhere Löhne zu kämpfen. Gewerkschaftliches Engagement in Bangladesch ist für die Arbeiter:innen mit erheblichen Risiken und Gefahren verbunden. Selbst wenn die Organisation in Gewerkschaften

prinzipiell erlaubt ist, müssen die Engagierten immer mit Repressionen seitens der Arbeitgeber rechnen. In einem Bericht der NGO FEMNET über einen Arbeitskampf um höhere Löhne im Jahr 2023 heißt es dazu:

*„Arbeiter\*innen, die ihr Recht auf Versammlungs- und Protestfreiheit wahrnahmen, wurden mit Gummigeschossen, Tränengas und Wasserwerfern attackiert. Laut der Clean Clothes Campaign (CCC) wurden über 40.000 protestierende Arbeiter\*innen unrechtmäßig angeklagt, 131 wurden inhaftiert und vier Menschen wurden bei den Protesten getötet. Zudem starteten Fabriken mit schwarzen Listen, auf denen Arbeiter\*innen vermerkt werden, die sich offenkundig für einen höheren Lohn einsetzen. Zeitgleich wurden – und werden – Gewerkschafter\*innen verfolgt und bedroht. Viele der Inhaftierten wurden nach den Parlamentswahlen am 7. Januar auf Kautionsfreigabe freigelassen, doch noch immer befinden sich etwa 40 Menschen im Gefängnis.“ (FEMNET e.V. 2024, o.S.)*

Im April 2023 wurde der Gewerkschaftsführer Shahidul Islam der Bangladesh Garment and Industrial Workers Federation (BGWIF) brutal ermordet, weitere Arbeiterführer wurden tot aufgefunden (FEMNET 2023).

*„Die derzeitige Situation der Bekleidungsarbeiter\*innen in Bangladesch zeigt erneut, dass hart erkämpfte Arbeitsrechte in den letzten Jahren an Bedeutung verloren haben. Der Druck auf die Bekleidungsindustrie durch andauernde Auswirkungen der globalen Krisen hat zur Folge, dass Arbeiter\*innen und Gewerkschafter\*innen einer größer werdenden Gefahr ausgesetzt sind, wenn sie für ihre Rechte kämpfen.“ (FEMNET e.V. 2023)*

Der Historiker Jürgen Kocka stellte schon 2015 mit Blick auf die Entwicklungen des Kapitalismus unter Bedingungen der Globalisierung fest:

*„Hierzulande hat die Brisanz der alten ‚Arbeiterfrage‘ abgenommen, so sehr es auch bei uns neue Formen der Armut, der Unterschichtung durch Zuwanderung und wieder zunehmende Ungleichheit gibt, die scharfe Kritik herausfordert. Gelänge es, in unseren Köpfen eine wirklich globale Perspektive zu verankern, wäre die ‚Arbeiterfrage‘, jetzt als weltweites Phänomen, jedoch sofort wieder da: moralisch herausfordernd, ein gravierendes Problem sozialer Gerechtigkeit. Seine Milderung wird ohne kräftige Intervention starker, zusammenarbeitender Staaten nicht gelingen.“ (Kocka 2015, 17)*

Allmählich verändern sich in einigen Staaten des globalen Südens die Verhältnisse. Gewerkschaften wurden gegründet, um für bessere Löhne und Arbeits-

bedingungen zu kämpfen und auf verschiedenen Ebenen die Interessen der Arbeiter:innen zu vertreten. Ihre Arbeit zeigt mittlerweile Wirkung. Im Oktober 2023 konnte die Gewerkschaft der Textilarbeiter in Bangladesch nach längeren Streiks eine Anhebung des Mindestlohnes von 68\$ auf 109\$ pro Monat durchsetzen, was allerdings immer noch weit unter dem von den Gewerkschaften geforderten Existenzlohn von 195\$ pro Monat liegt (Tagesschau 2023).

Gleichzeitig ändern sich die Ansprüche und Einstellungen vieler Verbraucher:innen. Die Herkunft und die Herstellungsmodalitäten von Waren werden häufiger hinterfragt, die Arbeitsbedingungen und die ökologischen Folgen der Herstellung von Billigwaren werden thematisiert. Zurückzuführen ist diese Sensibilisierung unter anderem auf die langjährigen Aufklärungs- und Bildungskampagnen von Nichtregierungsorganisationen, auf die kirchliche Bildungsarbeit, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit oder auch auf die Informationskampagnen öffentlich-rechtlicher Medienanstalten in Deutschland. Zu nennen sind NGOs wie FEMNET oder die Clean Clothes Campaign (Muller 2020), die öffentliche Kampagnen gegen Fast Fashion initiieren, aber auch Bildungsangebote für Schulen oder Universitäten bereitstellen. Das Fernsehen in Deutschland sendete in den letzten Jahren vielfältige Dokumentationen, die sich kritisch und differenziert mit den Auswirkungen von Fast Fashion in verschiedenen Staaten des globalen Südens auseinandersetzten. Viele Nichtregierungsorganisationen arbeiten entweder vor Ort mit Partnerorganisationen oder kooperieren mit ihnen, so dass ein globaler Austausch entsteht, der Wissen transportiert – in beide Richtungen. Ihrem Bemühen ist es zu verdanken, dass im Juni 2021 in Deutschland das „Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz“ verabschiedet wurde.

#### **Das „Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz“ (LkSG)**

Im Juni 2021 verabschiedete der Deutsche Bundestag nach langwierigen kontroversen Auseinandersetzungen um seine Etablierung das sogenannte „Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz“ (LkSG). Es verpflichtet Unternehmen ab 2023 die Lieferketten zur Herstellung von Waren genau zu überprüfen. Ziel ist es, den grundlegenden Schutz der Menschenrechte zu verbessern, ein Verbot von Kinderarbeit durchzusetzen. Umweltbelange der Produktion müssen zum Schutz der Umwelt und der menschlichen Gesundheit überprüft und durchgesetzt werden. Die UNESCO und die OECD haben schon seit einigen Jahren die Einführung entsprechender Regelungen vorgeschlagen und den Staaten überlassen, auf welche Weise sie umgesetzt werden sollen. Im Rahmen von Selbstverpflichtungen oder auf gesetzlichem Weg.

In Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und Australien wurden entsprechende Gesetze verabschiedet; Deutschland setzte zunächst auf die Selbstverpflichtung der Unternehmen, ihre

Lieferketten zu überprüfen. Da nur wenige Unternehmen diesem Anspruch nachkamen, legte die Bundesregierung schließlich einen Gesetzentwurf vor, um die Unternehmen auf diese Weise in die Pflicht zu nehmen, die Lieferketten zu überprüfen. Das Gesetz wird als ein Anfang angesehen, der in die richtige Richtung geht, um menschenwürdige Arbeitsverhältnisse zu schaffen. Allerdings bemängeln Nichtregierungsorganisationen (z. B. Oxfam), dass die Unternehmen bei Nichteinhaltung der gesetzlichen Regelungen nicht zur Verantwortung gezogen werden und dass das Gesetz erst ab 2024 für Unternehmen mit 1.000 und mehr Beschäftigten gilt. Das heißt, mittelständische Unternehmen, die auch häufig im Ausland produzieren, müssen das Gesetz nicht beachten.

- Allgemeine Informationen zu dem Gesetz finden sich auf der Homepage des Ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ): <https://www.bmz.de/de/themen/lieferketten/hintergrund-lieferketten-lieferkettengesetz> (Abruf: 24. August 2025).
- Ein Artikel von Zacharias Zacharakis in Die Zeit online, vom 11. Dezember 2019 beschreibt die verschiedenen Interessen und auch Widerstände, die dem Gesetz seitens der Wirtschaft entgegengebracht wurden. In einem Beitrag vom 12. Februar 2021 stellt er den kontroversen Diskussionsprozess und die Reichweite des Gesetzes dar. Zacharias Zacharakis (2021). Lieferkettengesetz. Zügel für den globalen Kapitalismus. In: Die Zeit online, 12 Februar. <https://www.zeit.de/wirtschaft/2021-02/lieferkettengesetz-bundesregierung-deutschland-globalisierung-menschenrechte-umweltschutz-bussgeld> (Abruf: 8. Februar 2025).
- Eine kritische Einschätzung des neuen Gesetzes findet sich in einer Stellungnahme von NGO Germanwatch und anderen NGOs mit dem Titel „Was das neue Lieferkettengesetz liefert – und was nicht.“ <https://www.germanwatch.org/de/node/20324> (Abruf: 24. August 2025).

Literaturhinweise ohne url werden mit vollständigen Angaben im Literaturverzeichnis aufgeführt.

### Reflexion

- Welche Interessen und Zielsetzungen in Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung verfolgen die verschiedenen Akteurinnen und Akteure?
- Womit werden diese jeweils begründet?

### Literaturhinweise

- Allgemeine Informationen zu dem Thema finden sich in der Broschüre des Vereins FEMNET e. V., „Ich mache deine Kleidung! Die starken Frauen aus Südostasien.“ Eine Photoausstellung von FEMNET. Bonn o. J. Dieser Broschüre sind auch die verwendeten Zahlen zur Textilindustrie, bezogen auf das Jahr 2015, entnommen.
- Die Broschüre „Licht ins Dunkel. Ein Blick in die Ausbeutung der Modebranche“ (2020), von Dominique Muller, herausgegeben von FEMNET e. V., beleuchtet neuere Entwicklungen und Diskussionen über einen Existenzlohn für Textilarbeiterinnen in der ganzen Welt vor dem Hintergrund von Benchmarks in Bezug auf die notwendige Höhe eines Existenzlohns (im Gegensatz zum Mindestlohn) in den jeweiligen Ländern.

- ❑ Zur Vertiefung kann auf YouTube die sehr aufschlussreiche ZDF-Dokumentation Gesichter der Armut: Unsere Kleidung aus Bangladesch angesehen werden. <https://www.youtube.com/watch?v=-6mnRzxJ2LQ>
- ❑ Auf tagesschau.de finden sich ebenfalls verschiedene Reportagen zu dem Thema, u. a. zur Entlohnung der Textilarbeiterinnen. <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/weltwirtschaft/bangladesch-textilarbeiter-loehne-100.html> (Abruf: 24. August 2025)

Alle Links wurden zuletzt am 8. Februar 2025 abgerufen.

### 3.5.3 Kapitalistische Wirtschaftskonzepte – Urteilen

Grundlage unseres ökonomischen Handelns ist der Kapitalismus, obzwar nicht von „dem Kapitalismus“ gesprochen werden kann. Neben dem Kapitalismus gibt es historisch gesehen andere Formen der Wirtschaftsorganisation. Trotz unterschiedlicher Entwicklungen gleichen sie sich allerdings in ihren Grundlagen und Grundzügen: Sie bestimmen wirtschaftliches Verhalten und wirtschaftliche Entwicklungen.

Um im Sinne der ökonomischen Kompetenz ökonomische Zusammenhänge erklären zu können und Alternativen vorzustellen, beispielsweise Formen des Zusammenlebens, die auf Kooperation und Tauschbeziehungen beruhen, werden im nächsten Abschnitt Grundlagen des Kapitalismus vorgestellt.

Mit dem Kapitalismus gehen Konkurrenz, Innovation, Wachstum, Ungleichheit, Interessenkonflikte und auch eine zyklische *Konjunkturentwicklung*\* der Wirtschaft einher. Der Historiker Jürgen Kocka nannte 2015 als wichtigste Merkmale kapitalistischer Wirtschaftssysteme: „Individualisierte Eigentumsrechte, Märkte und Kommodifizierung, Investition, Kredit, Profit und Akkumulation, der Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit, Ungleichheit, Fabrikindustrie und Industrialisierung“ (Kocka 2015, 12). Treffen diese Faktoren auf Wirtschaftssysteme zu, sind sie, unabhängig von der konkreten Bezeichnung, kapitalistische Wirtschaftssysteme.

Einen Überblick über charakteristische Merkmale des Kapitalismus gibt Abbildung 4.

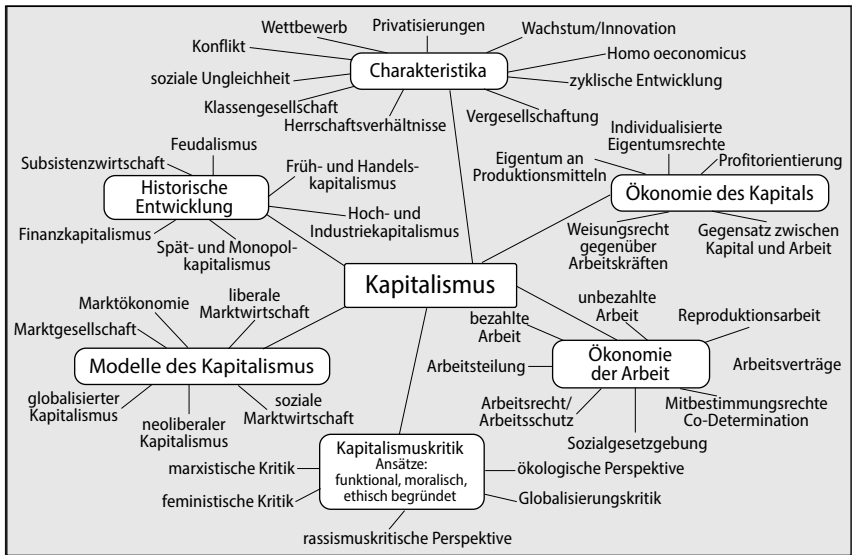


Abbildung 4: Merkmale des Kapitalismus (eigene Darstellung)

**Literaturhinweise**

- ❑ Die hier vorgenommene historische Darstellung der Entwicklung des Kapitalismus beruht im Wesentlichen auf dem Buch von James Fulcher: *Kapitalismus* (2011). Bei Interesse können die eingehenden und ausführlichen Begründungen nachgelesen werden.
- ❑ Ausprägungen des Kapitalismus werden analysiert in dem Buch von Hans-Jürgen Bieling, Carla Coburger und Patrick Kösel (2021). *Kapitalismusanalysen. Klassische und neue Konzeptionen der Politischen Ökonomie*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- ❑ Im Arbeitsheft von Attac Trägerverein e. V., „Kapitalismus oder was? Über Marktwirtschaft und Alternativen“ (2017) finden sich zahlreiche Arbeitsblätter und Übungen, die eine spielerische Auseinandersetzung mit kontroversen diskutierten Themen zum Kapitalismus ermöglichen.
- ❑ Aktuelle und historische Aspekte des Kapitalismus finden sich im Themenheft „Kapitalismus und Alternativen“ in der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65, 35–37, 24. August 2015.
- ❑ Aktuelle Darstellungen zu Ausprägungen und Auswirkungen des „digitalen Kapitalismus“ finden sich in dem Buch von Sabine Pfeiffer *Digitalisierung als Distributivkraft. Über das Neue am digitalen Kapitalismus* (2021) und in einem Arbeitsheft, das 2021 vom Konzeptwerk kritische Ökonomie e.V. gemeinsam mit Attac Trägerverein e.V. und der Rosa Luxemburg Stiftung herausgegeben wurde: *Wirtschaft demokratisch gestalten lernen – Digitalisierter Kapitalismus*.
- ❑ Im Jahr 2009 erschien mit Heft 20 zum Thema „Krise der Weltwirtschaft“ eine Ausgabe von *Aus Politik und Zeitgeschichte* zu Fragen der Entwicklung des Kapitalismus angesichts der gerade überwundenen Finanzkrise. Es werden Fragen nach der Zukunft und der Regulierung des Kapitalismus diskutiert.

## Kapitalistische Wirtschaftssysteme: Grundzüge und Entwicklungen

Kapitalistische Wirtschaftsformen entwickelten sich Ende des 18. bzw. zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Es waren im Wesentlichen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen, für die

*„das private Eigentum an den Produktionsmitteln (Fabrikhallen, Maschinen, Anlagen), das Prinzip der Gewinnmaximierung und die Steuerung der Wirtschaft über den Markt typisch sind. Das wirtschaftliche und soziale Zusammenleben in der damaligen Gesellschaft wurde weitgehend von den Interessen der Kapitaleigentümer bestimmt. Im Kapitalismus ist der Kapitalbesitz die Voraussetzung über die Produktionsmittel, was das Weisungsrecht über die Arbeitskraft der abhängig Beschäftigten mit einschließt.“*  
(Pollert u. a. 2016, 26)

In den meisten Staaten der Welt ist die Wirtschaft heute kapitalistisch organisiert, aber nicht in der historischen Form, wie es das Zitat beschreibt. Es gibt verschiedene Ausprägungen kapitalistischer Wirtschaftssysteme, die sich besonders im Grad der staatlichen Steuerung unterscheiden. Ein Staat kann zum einen durch seine Gesetzgebung mehr oder weniger direkt in das Marktgeschehen eingreifen, zum anderen mögliche negative Konsequenzen des wirtschaftlichen Wettbewerbs für die Menschen durch die Sozialgesetzgebung abfedern. Daher wird der Begriff Kapitalismus häufig ersetzt durch Begriffe wie „Marktgesehenschaft“, „Marktökonomie“ oder „soziale Marktwirtschaft“.

Bei der „Marktwirtschaft“ wird von liberalen und koordinierten Formen gesprochen. Während bei liberalen Formen der Marktwirtschaft (v. a. USA, Großbritannien) der Markt das wirtschaftliche Geschehen bestimmt, werden bei koordinierten Formen des Kapitalismus (z. B. Skandinavien, Österreich, Deutschland) das Finanzsystem und v. a. auch die Arbeitsbeziehungen stärker über gesetzlichen Regelungen gesteuert. Hinzu kommen Formen der sozialen Absicherung der Bevölkerung über Sozialversicherungssysteme, die eine liberale Marktwirtschaft kaum kennt (Adam 2015, 513).

Die rasanten Entwicklungen der globalen Finanzwelt und Wirtschaftsbeziehungen haben den weltweiten Reichtum vervielfacht und zugleich viele Menschen auch in den „reichen Staaten des Nordens“ wirtschaftlich abgehängt. „Gezähmte“ Formen des Kapitalismus wie die soziale Marktwirtschaft versuchen die sozialen Ungleichheiten einzudämmen. Die Wirksamkeit der eingesetzten Instrumente ist jedoch umstritten. Die Länder des globalen Südens haben zwar insgesamt gesehen durchaus wirtschaftliche Fortschritte zu verzeichnen, aber selten wird auch hier gefragt, auf wessen Kosten dies passiert ist, wer abgehängt wurde.

### Literaturhinweis

Einblicke hierzu ermöglichen folgende Berichte:

- ❑ United Nations/Department of Economic and Social Affairs (2020): *World Social Report. Inequality in a Rapidly Changing World*. New York. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf>
- ❑ World Inequality Lab (2021). *World Inequality Report 2022*. [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D\\_FINAL\\_WIL\\_RIM\\_RAPPORT\\_2303.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf)
- ❑ World Inequality Lab (2021a). *World Inequality Report 2022. Country Sheets*. [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary\\_WorldInequalityReport2022\\_German.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_German.pdf)
- ❑ World Bank Group (2016). *Taking on inequality. Poverty and shared prosperity 2016*. Washington D. C. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/bebd3e0f-05ed-5c5f-9031-4764534449ae/content>

Alle Links wurden zuletzt am 9. Februar 2025 abgerufen.

### Die historische Entwicklung des Kapitalismus

Im Folgenden werden verschiedene Entwicklungslinien der Wirtschaft bis hin zum Industriekapitalismus im 19. Jahrhundert skizziert, um Aspekte zu vertiefen, die bis heute typisch für den Kapitalismus sind.

#### Subsistenzwirtschaft

Bevor sich, ausgehend von Europa in der Mitte des 17. Jahrhunderts, erste kapitalistische Wirtschaftsstrukturen entwickelten, war die Wirtschaft zunächst als *Subsistenzwirtschaft* organisiert. Das heißt, Produkte (Lebensmittel, Waren für den täglichen Gebrauch) wurden für die Selbstversorgung von Familien oder Gemeinschaften hergestellt und nicht, um damit Gewinn zu erzielen. Abhängige Arbeit gab es ebenfalls bereits, und zwar auf dem Land oder in den Städten, aber die Arbeitsbeziehungen waren in der Regel unmittelbar: Menschen wurden nicht unbedingt mit Geld bezahlt, sondern mit Naturalien.

Daneben gab es in vielen Gesellschaften Sklaverei, Menschen wurden also zur Arbeit gezwungen und hatten selten die Möglichkeit, diesem Zwangsverhältnis zu entkommen. Mithilfe von Sklaven wurden einige Hochkulturen der Antike aufgebaut (z.B. das Ägypten der Pharaonen, das antike Rom). In den Kolonialstaaten und später vor allem im Süden der Vereinigten Staaten war Sklaverei für Hunderte von Jahren eine tragende Säule der wirtschaftlichen Entwicklung gewesen. Heute arbeiten geschätzte 50 Millionen Menschen – Kinder, Frauen und Männer – weltweit insbes. im Rahmen der sog. „Arbeitsmigration“ v. a. im Bereich der Haus- und Sorgearbeit in sklavenähnlichen Verhältnissen, aber auch in Fabriken, in sexuellen Ausbeutungsverhältnissen oder müssen in Zwangsheiraten leben (ILO u. a. 2022). All das, obwohl alle Formen moderner Sklaverei nach Artikel 4 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verboten sind.

### Literaturhinweise

- ❑ Vor allem Menschenrechtsorganisationen geben hierzu Auskunft. Ein Beispiel ist die informative Seite der International Labour Organization (ILO): <https://www.ilo.org/global/topics/forced-labour/lang--en/index.htm>
- ❑ Die deutsche Sektion betreibt eine eigene Seite zu dem Thema: [https://www.ilo.org/berlin/presseinformationen/WCMS\\_855152/lang--de/index.htm#:~:text=So%20befanden%20sich%20im%20Jahr,und%20religiöse%20Grenzen%20hinweg%20statt](https://www.ilo.org/berlin/presseinformationen/WCMS_855152/lang--de/index.htm#:~:text=So%20befanden%20sich%20im%20Jahr,und%20religiöse%20Grenzen%20hinweg%20statt)
- ❑ Die ILO veröffentlichte 2022 gemeinsam mit den NGOs Walk Free und der International Organization for Migration (IOM) einen Report zum Thema moderne Sklaverei mit dem Titel *Global Estimates of Modern Slavery. Forced Labour and Forced Marriage*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_norm/@ipecc/documents/publication/wcms\\_854733.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipecc/documents/publication/wcms_854733.pdf)
- ❑ Vielfältige Aspekte der historischen Entwicklung und der gegenwärtigen Situation der Sklaverei werden in den Aufsätzen des entsprechenden Themenheftes in der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 65, Heft 50–51 vom 7. Dezember 2015 dargestellt.
- ❑ Aktuelle Daten und Überblicke finden sich im *Atlas der Versklavung. Daten und Fakten über Zwangsarbeit und Ausbeutung*, herausgegeben von der Rosa Luxemburg Stiftung 2021. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/sonst\\_publicationen/atlasdersklavung2021.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/atlasdersklavung2021.pdf)

Alle Links wurden zuletzt am 8. Februar 2025 abgerufen.

### Feudalismus

Seit dem Frühmittelalter (ab dem 9. Jahrhundert) bis in das Zeitalter der Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts hinein (Frankreich) existierte als Zwischenschritt zum Kapitalismus in Europa in verschiedenen Ausprägungen und Wirkungsgraden der *Feudalismus* (In Deutschland war dies bis zur Revolution 1848 der Fall). Den Feudalismus zeichnete aus, dass sich die arbeitende Landbevölkerung bei einem Lehnsherrn, also einem Adligen verdingte. Sie erhielten von ihrem Lehnsherrn ein Stück Land aus dessen Besitz zugeteilt, das sie bearbeiten konnten. Von dem Ertrag der Ernte mussten sie einen bestimmten Anteil pro Jahr an den Lehnsherrn abliefern, als Bezahlung für das Lehen. Je nach Ertrag hatten sie genug für den eigenen Lebensunterhalt übrig. Wenn nicht, mussten sie sich beim Lehnsherrn verschulden, wodurch ihre Abhängigkeit wuchs. Es gab im Laufe der Geschichte Aufstände gegen die Lehnsherrschaft der Feudalherren, in England wurde das Verhältnis zwischen Feudalherren und Abhängigen nach der Revolution 1660 beispielsweise in ein rechtliches Verhältnis, das „Common Law“ überführt, so dass die Lehen ihren Herren nicht völlig rechtlos ausgeliefert waren (→ 3.2.2 Historische Kompetenz – Sehen, Demokratien: Entwicklungen weltweit).

### Früh- oder Handelskapitalismus

Bereits im Frühmittelalter entstanden im Süden Europas, im *Mittelalter*\* ab dem 12. Jahrhundert auch im Norden Europas, Städte, in denen sich als neue Klasse

die Kaufleute etablierten. Als wichtige gesellschaftliche Gruppe entwickelten sie ausgedehnte Handelsbeziehungen, zunächst v. a. auf dem Landweg, später auch auf dem Seeweg. Diese wurden Grundlage für das spätere kapitalistische Wirtschaftssystem. Frühe Handelszusammenschlüsse wie die niederdeutsche Hanse, die einen Städteverbund gründete (Mitte des 12. Jahrhunderts bis Mitte des 17. Jahrhunderts), oder sehr viel später die britische Ostindien-Kompanie (East-India-Company gegründet 1600, aufgelöst 1874) dienten dem gegenseitigen Schutz auf Handelsreisen, der gemeinsamen Vertretung von Handelsinteressen gegenüber den Handelspartnern und der Absicherung der Geldeinlagen. Ein weiteres Ziel war die Vergrößerung des Profits durch den Aufbau von Handelsmonopolen (v. a. bei der East-India-Company).

Mit diesen Zusammenschlüssen entwickelte sich ein Finanzsystem, das den bis dahin üblichen Warentausch teilweise ablöste. Die Händler konnten Kredite vergeben oder aufnehmen oder mit Schuldscheinen und Wechseln arbeiten. Es wurde also bereits im Mittelalter bargeldloser Handel betrieben. Um die Unternehmungen der Ostindien-Kompanie abzusichern, begann 1688 der Handel mit ihren Aktien an der Londoner Börse. Das heißt, auch andere Personen als die Kaufleute selbst konnten ohne Warenverkehr mit den Aktien der Ostindien-Kompanie Gewinn machen (Fulcher 2011, 9).

Der Kaufmannstand in Europa und der internationale Handel legten Fulcher zufolge den Grundstein für die Entwicklung des Frühkapitalismus in Europa. Ihre Unternehmungen werden auch als *Handelskapitalismus* bezeichnet, der nicht mit dem späteren Industriekapitalismus verwechselt werden darf. Wichtig ist: „Der größte Teil der Bevölkerung Europas konnte wie bisher seiner alltäglichen Arbeit nachgehen, ohne dabei von den Aktivitäten jener Kapitalbesitzer betroffen [gewesen] zu sein“ (Fulcher 2011, 11).

#### Hoch- oder Industriekapitalismus

Als Industriekapitalismus bezeichnet man kapitalistische Wirtschafts- und Produktionsweisen, die Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden. Ausgangspunkt war Nordengland, wo 1795 die ersten automatischen Webstühle eingesetzt wurden. Sie revolutionierten die Baumwollindustrie und führten zu grundlegend veränderten Arbeitsbedingungen und zu einer neuen Arbeitsorganisation. Stoffe waren bis dahin an mechanischen Webstühlen hergestellt worden, was lange dauerte und eher dezentral erfolgte, nun wurden sie in Fabriken als Massenproduktion gefertigt. Ungelernte Männer und Frauen wurden angeleitet und auch Kinder wurden für bestimmte Tätigkeiten eingesetzt, für die sie aufgrund ihrer körperlichen Größe besonders gut geeignet waren.

Hauptinteresse der Produktions- und Kapitaleigner war die Gewinnmaximierung, die durch die Nutzung von Maschinen und den möglichst langen Einsatz der Arbeitskräfte erzielt werden sollte.

Der Industriekapitalismus entstand vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts v. a. für England kennzeichnend waren. Technische Erfindungen wie die Dampfmaschine erlaubten es, Geräte energieeffizient anzutreiben. Maschinen ersetzten menschliche Arbeitskraft und sparten Kosten. Mit der Arbeit in den Fabriken veränderten sich zugleich Arbeitsethos und Arbeitsstrukturen, es wurden Disziplinierungsmaßnahmen eingeführt und Arbeitszeit und Freizeit deutlich getrennt (Kocka 2015, 13).

Diese Entwicklungen erfolgten in den Ländern mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Intensität. England spielte eine Vorreiterrolle, im 19. Jahrhundert folgten viele Staaten in Europa und auch die USA diesem Vorbild, wobei die konkrete Ausgestaltung des kapitalistischen Wirtschaftssystems variierte.

#### Spät- oder Monopolkapitalismus

Der Kapitalismus, wie er von Marx und Engels beschrieben wurde, entwickelte sich im 19. Jahrhundert. Er wird als Monopolkapitalismus bezeichnet, weil sich erstmals Unternehmen gleicher Branchen und Wirtschaftssektoren zusammenschlossen. Diesen gelang es, aufgrund ihrer Marktmacht Wettbewerbsvorteile gegenüber Konkurrenten zu erlangen. Über ihre Kapitalmacht konnten sie Preisauflschläge auf die tatsächlichen Produktionskosten festlegen. Kennzeichnend sind die Kartellbildungen, die zu Wirtschaftsmonopolen führten, was die Konkurrenz untereinander reduzierte. Bekannte Beispiele im 19. Jahrhundert sind Eisenbahn- und Stahlkartelle in den USA, die über Jahrzehnte Angebot und Nachfrage für ihre Produkte bestimmen konnten. Eine andere Form stellten Preiskartelle dar, mithilfe derer Preise festgelegt wurden, um Konkurrenz auszuschalten (Hermann 2015, 4). Ihre Marktmacht erlaubte es den Kartellen, Arbeitsbedingungen und Löhne zu diktieren, Gewerkschaften zu verhindern usw.

#### **Kapitalismusmodelle**

Nach dem Zweiten Weltkrieg teilten sich die Staaten der Welt in zwei konkurrierende Wirtschaftssysteme. Während die westlichen Staaten ihre kapitalistischen Systeme weiter ausbauten, entstanden in den Staaten des sog. Ostblocks, in Kuba, China und später in den 1960er Jahren in einigen von ihren Kolonialmächten befreiten afrikanischen und asiatischen Staaten sozialistische Wirtschaftssysteme.

In den kapitalistischen Systemen der westlichen Staaten entwickelten sich im Laufe der Zeit vielfältige Wirtschaftsmodelle, die sich darin unterschieden,

wie weit der Einfluss des Staates reichte, mit unmittelbaren Folgen für die Organisation des Wirtschaftssystems und für die Bevölkerung. Es gibt heute marktwirtschaftliche Systeme, die von sozialen Maßnahmen des Staates und gesetzlichen Regulierungen begleitet werden mit dem Ziel, Ungleichheit abzubauen und sozialen Ausgleich zu schaffen. Formen des liberalen, neoliberalen oder digitalen Kapitalismus orientieren sich stärker an dem Konzept freier Märkte und des freien Wettbewerbs. Dieser soll, im Sinne der Profitorientierung des Marktes, möglichst wenig eingeschränkt und beeinflusst werden. Das heißt, Wettbewerb und Konkurrenz spielen eine wichtige Rolle, auch auf Kosten der Arbeitskräfte mit den entsprechenden sozialen und gesellschaftlichen Folgen. Als weitere Ausprägung hat in den letzten zwei Jahrzehnten der sog. „Finanzkapitalismus“ eine wichtige Rolle bei der globalen wirtschaftlichen Entwicklung gespielt und die Machtverhältnisse noch einmal verschoben:

*„Doch mit dem Aufstieg des Finanzkapitalismus traten spezialisierte Investoren verstärkt auf den Plan, die in harter Konkurrenz miteinander Anlegerinteressen vertraten, intensiv auf die Produktions-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen Einfluss nahmen und aus ihren mächtigen Fonds- und Investmentgesellschaften heraus dem shareholder value zur Dominanz verhelfen, das heißt darauf hinwirkten, dass das Profitmotiv in den Leitungsentscheidungen der Unternehmen absolut tonangebend wurde und die Gesetze des Marktes immer direkter, unverblümter und zwanghafter die Entscheidungen und Verhaltensweisen der ökonomischen Akteure prägten.“* (Kocka 2015, 15; Hervorhebung im Original)

### Soziale Marktwirtschaft und wohlfahrtsstaatliche Modelle des Kapitalismus

Schon in der Zeit des Spätkapitalismus ab Mitte des 19. Jahrhunderts begannen Staaten und Regierungen auf unterschiedliche Art und Weise den negativen Auswirkungen der kapitalistischen Wirtschaftsorganisation, die v. a. die Arbeitskräfte betraf, entgegenzuwirken (Kocka 2015, 13). Die Gegensteuerung betraf Fragen des Arbeits- und Sozialrechts und die Zulassung von Gewerkschaften, die die Interessen der Arbeitskräfte vertraten. Die Abschwächung der schlimmsten Folgen der kapitalistischen Wirtschaftsführung bezog sich im Arbeitsrecht auf Regelungen zur Arbeitssicherheit und zum Arbeitsschutz. Die Sozialversicherung (Kranken-, Unfall-, Renten- und Invaliditätsversicherung), die ab 1883 vom Reichskanzler Bismarck in Deutschland eingeführt wurde, sollte die Arbeiterschaft v. a. bezogen auf ihre politischen Forderungen befrieden und von sozialistischen Ideen abbringen. In anderen Staaten wie in England wurden ebenfalls sozial- und arbeitspolitische Maßnahmen durchgesetzt. Damit wurde das Ziel

verfolgt, Konflikte zwischen der Arbeiterschaft und den Unternehmer:innen zu minimieren, um die Produktion nicht zu gefährden und damit die Profite.

Die Strategie, durch die Schaffung gesetzlicher Rahmenbedingungen seitens des Staates die negativen Folgen des Kapitalismus für die Menschen einzudämmen, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in vielen Staaten noch erweitert. So erfolgte in der Bundesrepublik Deutschland der wirtschaftliche Wiederaufbau zwar nach kapitalistischen Regeln. Die „soziale Marktwirtschaft“ wurde aber von sozialstaatlichen Absicherungsmechanismen begleitet, die wohlfahrtsstaatlichen Prinzipien entsprachen.

Auch kam es zur Aufwertung der Gewerkschaften als Verhandlungspartner. Sie sind die wichtigsten Gesprächspartner der Arbeitgebervertretungen, wenn es um die Aushandlung von tariflichen Löhnen und Gehältern geht. In Deutschland wird das Verhältnis der Tarifpartner durch das Koalitions-, Arbeitskampf- und Tarifrecht geregelt. Das 1952 eingeführte und mehrfach überarbeitete Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) regelt die Arbeitsbeziehungen in den Betrieben und eröffnet in bestimmten Bereichen gestufte Informations-, Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte\*.

#### Literaturhinweis

Einen knappen, verständlichen Überblick zur Geschichte der Mitbestimmung und zum Betriebsverfassungsgesetz in Deutschland gibt das folgende Buch:

- Walter Müller-Jentsch (2019). *Mitbestimmung. Arbeitnehmerrechte in Betrieb und Unternehmen*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Für eine soziale Marktwirtschaft gilt also, dass der Staat eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Wirtschaftsbeziehungen und der Wirtschaftsorganisation übernimmt. Dies heißt zwar nicht, dass die Hauptfaktoren des Kapitalismus – Eigentum, Wettbewerb, Marktgeschehen, Profitorientierung, abhängige Arbeit usw. – aufgehoben werden, sie werden aber mehr oder weniger reguliert. Sozial- und Arbeitsgesetzgebung schützen die Arbeitskräfte und entlasten damit auch die Arbeitgeber:innen (Hermann 2015, 6).

Die Reichweite solcher Maßnahmen variiert stark. Staaten greifen in unterschiedlicher Art und Weise in das Wirtschaftssystem ein und regeln das Verhältnis der Akteurinnen und Akteure. In Bezug auf die Möglichkeiten staatlicher Einflussnahme wird zwischen verschiedenen Modellen des Kapitalismus unterschieden. Der Unterschied in den Modellen besteht v. a. in der Einflussnahme des Staates bezogen auf die soziale Absicherung der Arbeitskräfte und die Art und Weise, wie der Arbeitsmarkt reguliert und abgesichert wird (Adam 2015, 513).

**Angelsächsische Modelle:**

Neoliberale Ausprägung, freier Wettbewerb, geringe staatliche Eingriffe, kaum soziale Absicherung, große gesellschaftliche Ungleichheit (USA, Großbritannien, Australien)

**Kontinentaleuropäische Modelle:**

Soziale Marktwirtschaft, die durch staatliche Regulierung über soziale Sicherungssysteme verfügt, um gesellschaftliche und soziale Ungleichheit abzufedern. Entsprechende Regelungen wurden in den letzten 30 Jahren immer weiter abgebaut und die Verantwortung den Einzelnen übertragen.

**Asiatische Modelle:**

Der Staat unterstützt die wirtschaftliche und technologische Entwicklung unter Wettbewerbsbedingungen.

**Skandinavische Modelle:**

Wohlfahrtsstaatliche Organisation und Absicherung der Bevölkerung, geringste gesellschaftliche Ungleichheit.

*Neoliberalismus\**

Die Regulierung des Kapitalismus im zuvor beschriebenen Sinne wird nicht nur positiv gesehen. Nachdem sich die wirtschaftliche Entwicklung in den Industriestaaten der nördlichen Hemisphäre seit Ende des Zweiten Weltkriegs zunächst in einem permanenten Aufschwung befand, zeigten sich in den 1960er Jahren erste Probleme: Die technologische Entwicklung führte zum Umbau der Industriegesellschaften zu Dienstleistungsgesellschaften und in der Folge zu ersten Massenentlassungen und einem Anstieg der Arbeitslosenquote in vielen westlichen Ländern. Auch Unternehmensprofite stagnierten oder gingen zurück.

Einige Regierungen, allen voran die Konservative Partei in Großbritannien unter Premierministerin Margaret Thatcher (1925–2013; Amtszeit 1979–1990) und die Republikaner unter Präsident Ronald Reagan (1911–2004; Amtszeit 1981–1989) in den USA, reduzierten daraufhin den Einfluss des Staates auf wirtschaftliche Prozesse. In Anlehnung an frühere wirtschaftstheoretische Überlegungen des Liberalismus, der die ungehinderte Entfaltung der Märkte propagierte, setzten sie eine marktfundamentalistische Wirtschaftspolitik durch, die später auch Neoliberalismus genannt wurde (Fulcher 2011, 77; Adloff und Costa 2020, 12).

In seinem einführenden Aufsatz führt Philipp Ther die ideengeschichtlichen Ursprünge, die politische Praxis und sozialen Folgen des Neoliberalismus aus. Ihm zufolge wurde:

*„[d]iese wirtschaftspolitische Ideologie [...] von einem Idealbild freier, autonomer und sich ins Gleichgewicht bringender Märkte, rational agierender Marktakteure und ei-*

*nem individualistisch-materialistischen Menschenbild getragen. Die Rolle des Staates sollte reduziert werden, dabei ging es in den 1980er und 1990er-Jahren zunächst um die Wirtschaft, seit den späten 1990er-Jahren auch um die sozialen Sicherungssysteme und damit um wohlfahrtsstaatliche Kernkompetenzen.“ (Ther 2016, 1)*

Kennzeichnend für den modernen Neoliberalismus sind die Stärkung der Märkte und des Wettbewerbs und damit die Rücknahme staatlicher Steuerungsmechanismen. Dazu wurden Maßnahmen wie die Deregulierung und die Liberalisierung der Märkte, die Privatisierung ehemals staatlicher Aufgaben und eine Rückführung der Staatsquote durchgesetzt. Die Deregulierung betraf v. a. die Finanzmärkte (die Abschaffung der Devisenkontrollen erfolgte bereits 1973 durch die Aufhebung des Abkommens von Bretton Wood 1944, indem weitgehend starre Wechselkurse festgelegt wurden). Privatisierungen gab es in verschiedenen Bereichen: So wurden in einigen Ländern ehemalige Staatsunternehmen (in Deutschland z. B. VW oder Lufthansa) und Dienstleistungsbereiche privatisiert, die zuvor mit öffentlichen Geldern finanziert worden waren. Dies betraf v. a. den Gesundheitsbereich und öffentliche Versorgungsunternehmen wie Wasser- und Elektrizitätswerke.

Im Bildungsbereich sind solche Tendenzen ebenfalls zu beobachten. Zwar werden die öffentlichen Bildungseinrichtungen in Deutschland weiter aus Steuergeldern finanziert, aber es wurden die Möglichkeiten für private Anbieter:innen erheblich erweitert, wodurch Konkurrenz und Marktdruck aufgebaut wurden. Solche Tendenzen sind in vielen Ländern zu beobachten.

#### Literaturhinweise

Die Literatur zum Neoliberalismus und zur Kritik am Neoliberalismus ist mittlerweile unüberschaubar. Der Politikwissenschaftler Christoph Butterwegge setzt sich seit vielen Jahren kritisch mit dem Neoliberalismus auseinander und veröffentlichte gemeinsam mit anderen zwei Sammelbände, die die Entwicklung des Neoliberalismus darstellen und seine Auswirkungen einer fundierten Kritik unterziehen:

- ❑ Christoph Butterwegge, Bettina Lösch und Paul Ptak (Hg.) (2008). *Neoliberalismus. Analysen und Alternativen*. Wiesbaden: Springer VS.
- ❑ Christoph Butterwegge, Bettina Lösch und Paul Ptak (2017). *Kritik des Neoliberalismus*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Die sog. Gruppe von Lissabon, ein seit der Jahrtausendwende bestehender informeller Zusammenschluss von Wissenschaftler:innen und Politikberater:innen machte sich Gedanken zur Weiterentwicklung der Lissabon-Strategie der EU und fragte u. a. nach den Grenzen des Wettbewerbs im Rahmen einer globalen, kapitalistischen Gesellschaft.

- ❑ Die Gruppe von Lissabon. *Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit*. München: Luchterhand 2001.

### Digitaler Kapitalismus

Infolge der zunehmenden Digitalisierung aller Lebensbereiche und v.a. in den letzten 15 Jahren auch der Wirtschaft wird mittlerweile vom „digitalen Kapitalismus“ gesprochen (Pfeiffer 2021). Neben den Veränderungen in der Herstellung (Automatisierung), im Marketing, im Verkauf, in der Logistik von Waren und der globalisierten Arbeitsteilung geht es nach Philipp Staab (2021) im weiteren Sinne um die Neuerungen der Digitalwirtschaft, die v.a. durch die Marktmacht großer Internetkonzerne (Amazon, Google usw.) bestimmt wird. Über deren digitale Plattformen werden mittels E-Commerce nicht nur neue Märkte erschlossen bzw. ausgeweitet. Sie stellen eigenständige neue Märkte dar, deren Besonderheit darin liegt, dass nicht nur Waren gehandelt werden, sondern dass die durch die digitale Kommunikation erzeugten Daten zu personalisierten Marketingzwecken genutzt werden können, um die Marktmacht der Konzerne auszubauen. Sabine Pfeiffer (2021) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Distributivkraft“, die die Produktivkraft abgelöst hat.

Ein weiteres Merkmal des digitalen Kapitalismus sind neue Arbeitsformen wie Crowdsourcing oder Crowdworking oder auch die Vermittlung von Dienstleistungen über spezielle Online-Vermittlungsplattformen. Crowdworking bezieht sich auf die Zunahme kognitiv-technischer Dienstleistungsarbeit, bei der Soloselbstständige in globaler Konkurrenz zueinander Arbeitsaufträge über Internetplattformen erledigen – ohne garantierte Bezahlung, ohne soziale Absicherung, ohne Reglementierung.

Für Verbraucher:innen bringt der digitale Kapitalismus zahlreiche Vorteile mit sich. So gibt es etwa ein größeres Warenangebot, die Möglichkeit von Preisvergleichen; neue Möglichkeiten, Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen; schnelle Kommunikationswege durch Vernetzung usw. (Konzeptwerk neue Ökonomie e. V. u. a. 2021). Auch Unternehmen können entsprechende Vorteile nutzen. Es gibt aber auch Gefahren, die teilweise nicht oder noch nicht sichtbar sind. Die großen Internetkonzerne erhalten unbegrenzten Zugriff auf persönliche Daten, verändern die Arbeitswelt unter Umgehung sozialer Sicherungssysteme und steigern die Konkurrenz der Arbeitnehmer:innen in einem weltweiten Arbeitsmarkt, steuern Informationsflüsse usw.

Die grundlegenden Merkmale des Kapitalismus, wie Jürgen Kocka (2015, 12) sie zusammenfasste, verändern sich aber auch im digitalen Kapitalismus nicht.

### Literaturhinweise

Die Literatur zum digitalen Kapitalismus wächst stetig an. Hier vier jüngere Literaturhinweise, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunkten mit dem Thema auseinandersetzen:

- Sabine Pfeiffer (2021). *Digitalisierung als Distributivkraft. Über das Neue am digitalen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Philipp Staab (2021). *Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit*. Schriftenreihe 10701. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Konzeptwerk neue Ökonomie e.V., Attac Trägerverein e.V. und Rosa Luxemburg Stiftung (Hg.) (2021). *Wirtschaft demokratisch gestalten lernen – Digitalisierter Kapitalismus. Materialien für die Bildungsarbeit zu globalen Machtverhältnissen, sozial-ökologischen Auswirkungen und Alternativen im Kontext von Digitalisierung*. Leipzig, Frankfurt/M., Berlin.
- Thomas Wagner (2017). *Das Netz in unsere Hand! Vom digitalen Kapitalismus zur Daten-demokratie*. Köln: Papy-Rossa.

### Reflexion

- Versuchen Sie herauszufinden, welche Arbeitsbedingungen für die Generation Ihrer Eltern, Großeltern und Urgroßeltern gegolten haben. Waren sie auf irgendeine Art und Weise sozial abgesichert?
- Wie unterscheiden sich die Arbeitsbedingungen der Generationen vor Ihnen von Ihren eigenen?

### Auswirkungen des Neoliberalismus

Die negativen Folgen neoliberaler Wirtschaftspolitik v. a. für die Sozialstruktur sind bereits in vielen Staaten zu sehen. Während in wohlfahrtsstaatlich oder sozialstaatlich organisierten Staaten auf Ausgleich und Kompensation geachtet wurde, etwa indem „sehr hohe Einkommen“ höher besteuert wurden und diese Steuern genutzt wurden, um Menschen im unteren Einkommensbereich sozial und ökonomisch zu unterstützen, wurden solche Maßnahmen im Rahmen neoliberaler Wirtschaftspolitik stark eingeschränkt. In Großbritannien und auch Deutschland vertiefte sich seit dem Umbau oder der weitgehenden Abschaffung solcher Maßnahmen die soziale Spaltung erheblich.

In Deutschland wurden seit der Jahrtausendwende die Steuern für Einkommensbezieher:innen der höchsten Steuerstufen abgesenkt, um diese zu Investitionen anzuregen. Gleichzeitig wurden der Arbeitsmarkt sowie die Tarifpolitik flexibilisiert, was zum Anwachsen des Niedriglohnsektors führte (Dingelday 2015, 276). Die Sozialversicherungssysteme wurden verändert, indem weniger Geld zur Verfügung gestellt wurde und – in bester neoliberaler Manier – die Eigenverantwortung und Selbstvorsorge der Menschen seitens der

Politik stärker propagiert wurden. Mittlerweile hat sich die Spaltung zwischen „Arm und Reich“ nicht nur in den Köpfen der Menschen weiter vertieft, sondern kann auch in Zahlen erfasst werden, wie der aktuelle „Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung“ bestätigt (Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2021a).

### Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2021

Für Deutschland zeigt der „Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung“ aus dem Jahr 2021, dass sowohl die Einkommensverteilung als auch die Vermögensverteilung ungleich sind (Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2021, 49 f.). So unterlagen 16 Prozent der erwachsenen Bevölkerung einem Armutsrisiko, das bestimmt wird über das mittlere Nettoäquivalenzeinkommen (Medianeinkommen) pro Jahr, das für alle Erwachsenen für das Jahr 2017 mit 22.455 Euro beziffert wurde (Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2021, 53 u. 56). Die Armutsrisikoschwelle wird bei 60 Prozent des Medianeinkommens festgelegt. Das heißt, Personen die 60 Prozent oder weniger des Medianeinkommens erhalten (weniger als 13.473€), sind danach armutsgefährdet.

In Bezug auf die Vermögen zeigt sich, dass die obersten zehn Prozent der Haushalte ca. 50 Prozent der Haushaltvermögen besitzen (bezogen auf Geldvermögen und Verkehrswerte von Immobilien und Grundstücken; Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2021, 74), während die untere Hälfte der Haushalte nur über zwei Prozent des Gesamtvermögens verfügt (Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2021, 77). Diese ungleiche Vermögensverteilung drückt sich in dem sog. Gini-Koeffizienten\* aus, der 2018 für Deutschland bezogen auf die Vermögen bei 0,71 lag (Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2021, 77).

Quelle: Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (2021a). Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.

In dem Buch „Kampf um die Armut. Von echten Nöten und neoliberalen Mythen“, das von Ulrich Schneider herausgegeben wurde, setzen sich die Autor:innen kritisch mit den gesellschaftlichen Folgen des Neoliberalismus auseinander. Ausgangspunkt ist die These, dass der Neoliberalismus den Armutsdiskurs durch einen Ungleichheitsdiskurs ersetzt, mit dem Ziel, die Armut zu entpolitisieren:

*„Dahinter steckt der Versuch einer Neudefinition der Armut: Armut soll im öffentlichen Diskurs – und damit auch politisch – auf ein Maß zurechtgestutzt werden, das auch Neoliberale wieder gut schlafen lässt: Keine Ungleichheits- und Gerechtigkeitsdebatten mehr und auch keine Umverteilungsdiskussionen. Es geht um die Etablierung eines rudimentären Armutsbegriffs, der System- und Verteilungsfragen ausblendet und es wieder zulässt, Armut allein mit einzelnen sozialstaatlichen Programmen, etwas mehr Chancengleichheit oder karitativer Zuwendung zu ‚behandeln‘. Es geht um eine weitgehende Entpolitisierung von Armut.“ (Schneider 2015, 10)*

Nicht nur in Deutschland erfolgten ein Wandel der Sozialstruktur und der Abbau des Sozialstaats. In vielen Staaten der nördlichen Hemisphäre ist die Arbeitslosenquote in den letzten Jahrzehnten zwar gesunken, aber gleichzeitig sind die Zahl prekärer Beschäftigungsverhältnisse und damit die ökonomische und soziale Unsicherheit einer größeren Bevölkerungsgruppe gewachsen. Wurde bis in die 1990er Jahre von einer „Zwei-Drittel-Gesellschaft“ gesprochen, in der etwa ein Drittel dauerhaft auf einem niedrigen Lebensstandard verharret, einhergehend mit geringen gesellschaftlichen Teilhabechancen, wird heute prognostiziert, dass zweite Drittel und damit auch die Mittelschicht durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse und geringe soziale Absicherung von sozialem Abstieg bedroht sind. Auch werden sich als Folge bisher stabile gesellschaftliche Verhältnisse auflösen (Stiglitz 2017).

Viele der hier exemplarisch für Deutschland skizzierten Entwicklungen werden häufig in einen direkten Zusammenhang mit der Globalisierung der Märkte gestellt, obwohl diese Schlussfolgerung nur teilweise berechtigt ist. Der kanadische Ökonom Jim Stanford (2015) weist darauf hin, dass viele der Entwicklungen unabhängig von der wirtschaftlichen Globalisierung *auf nationalen politischen Entscheidungen* beruhen, die Deregulierung und Privatisierungen vorangetrieben haben. Die häufig geäußerte Meinung, die Globalisierung sei verantwortlich für diese Entwicklungen und ihre Beschränkung würde wieder zu wohlfahrtsstaatlichen Verhältnissen der Zeit vor 1980 führen, widerlegt er mit dem Hinweis auf den beschränkten Einfluss des globalen Handels auf die meisten Nationen: Nach Berechnungen der OECD sind in den meisten Ländern etwa 80 Prozent aller Sektoren, deren Erträge in das Bruttoinlandsprodukt eingehen, nicht vom Export und damit nicht von globalen Entwicklungen betroffen. Hierzu gehören das Baugewerbe, der private und der öffentliche Sektor. Exportstarke Sektoren wie Warenproduktion und Maschinenbau machen (zumindest in den USA und Kanada) insgesamt höchstens 20 Prozent der Wertschöpfung aus (Stanford 2015, 297).

#### Literaturhinweise

Der Spiegel-Journalist Thomas Fricke kommentierte die Ergebnisse einer Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung in „Arm gegen Reich. Schlimmer als in Amerika.“ In der Zusammenfassung heißt es kurz und knapp: „Von wegen Wohlstand für alle – das Gefälle zwischen Besserverdienern und Billigarbeitern erreicht im aktuellen Aufschwung einen Rekord. Und das Drama ist: Die Folgen werden bei uns immer weniger aufgefangen.“

- ❑ Ebenfalls sehr aufschlussreich sind kleine Videos des WDR zum Thema „Ungleichland“, die unter der folgenden url abgerufen werden können: <https://www1.wdr.de/fernsehen/docupy/index.html> (Abruf: 8. November 2023)

- ❑ Ein Sammelband, der sich aus verschiedenen Perspektiven mit der neoliberalen Politik in Deutschland und ihren gesellschaftlichen Folgen bezogen auf verschiedene Bevölkerungsgruppen auseinandersetzt, trägt den Titel: *Oben, Mitte, Unten. Zur Vermessung der Gesellschaft* und wurde 2015 von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegeben.
- ❑ Empfehlenswert ist auch von Ulrich Schneider (Hg.) (2015). *Kampf um die Armut. Von echten Nöten und neoliberalen Mythen*. Frankfurt/M.: Westend Verlag.

Der Paritätische Gesamtverband veröffentlicht seit 2005 regelmäßig Berichte zu Stand und Auswirkungen der Armut in Deutschland, basierend auf Zahlen des Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes und/oder des Sozioökonomischen Panels. Die Interpretationen der Zahlen unterscheiden sich häufig von denen der Bundesregierung oder der Wirtschaft.

- ❑ Der Paritätische Gesamtverband (Hg.) (2021). *Armut in der Pandemie. Der paritätische Armutsbericht 2021*. Berlin.

Auch die Bundesregierung veröffentlicht im Abstand einiger Jahre einen Armuts- und Reichtumsbericht.

- ❑ Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (2021a). *Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin.

## Grundlagen des Kapitalismus im 21. Jahrhundert

Grundlegend für das Verständnis des kapitalistischen Wirtschaftssystems ist das Verstehen von Wirtschaftskreisläufen und der Rolle, die die Verbraucher:innen als Konsument:innen darin spielen. Mit jeder Geldausgabe wird der Wirtschaftskreislauf bedient und damit auch beeinflusst und gestärkt.

Aufbauend auf der in Kapitel 3.5.2 vorgestellten fiktiven Geschichte der jungen Textilarbeiterin Nabila, geht es um unterschiedliche Aspekte der Herstellung, des Vertriebs, des Verkaufs und Kaufs eines T-Shirts. Dabei wird davon ausgegangen, dass in der Textilfabrik, in der Nabila arbeitet, unter anderem auch T-Shirts für den deutschen und europäischen Markt gefertigt werden.

### **Einfacher Wirtschaftskreislauf**

Beim Wirtschaftskreislauf wird zwischen einem einfachen und einem erweiternden Kreislauf unterschieden.

Im einfachen Wirtschaftskreislauf geht es um den Tausch von Gütern und Geld zwischen Unternehmen und den privaten Haushalten (siehe Abbildung 5).

Die Unternehmen, soweit sie der Realwirtschaft zuzurechnen sind, produzieren gewinnorientiert Güter und Dienstleistungen, die von den privaten Haushalten gekauft werden. Die Produktion dieser Güter kann nur erfolgen, wenn die Haushalte den Unternehmen ihre Produktionsfaktoren zu Verfügung stellen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um ihre Arbeitskraft und ihr Wissen. Dafür werden die Haushalte (die Arbeitnehmer:innen) entlohnt. Dieser Lohn wird von ihnen wiederum dafür genutzt, Dienstleistungen und Konsumgüter zu kaufen.

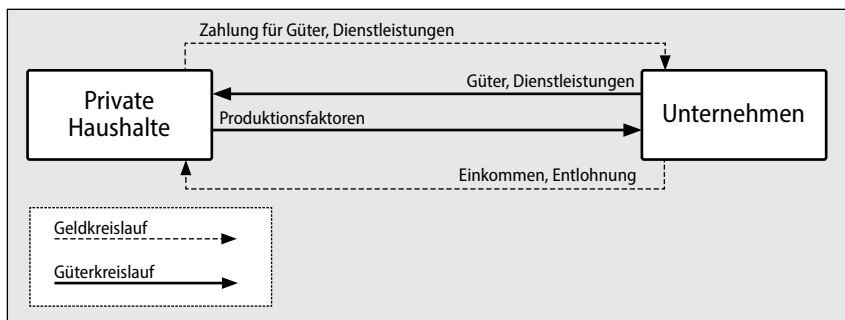


Abbildung 5: Einfacher Wirtschaftskreislauf (eigene Darstellung)

Während die privaten Haushalte keine eigenen Waren produzieren und sie häufig den größten Teil des Verdienstes für ihren Lebensunterhalt benötigen, kalkulieren die Unternehmen die Preise so, dass nach Abzug aller Ausgaben ein Gewinn erzielt wird. Das heißt, Unternehmen und private Haushalte haben unterschiedliche Interessen: Die Unternehmen wollen Profite machen, die Arbeitnehmer:innen wollen zumindest so viel verdienen, dass sie von Lohn oder Gehalt problemlos ihren Lebensunterhalt bestreiten können.

Das Einkommen sollte aber nicht nur für die nötigsten Lebensgrundlagen wie Essen, Kleidung und Wohnung reichen, sondern auch die Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Arbeitnehmer:innen wollen also einen *gerechten und fairen Lohn\** erhalten. Dieser bemisst sich unter anderem an Fairnesserwägungen („gleicher Lohn für gleiche Leistung“), an der wirtschaftlichen Lage eines Arbeitgebers/einer Arbeitgeberin, an den Lebenshaltungskosten in einer Stadt, einer Region usw.

Dass sich die Ansprüche und Erwartungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure widersprechen können, liegt damit auf der Hand – man spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Zielkonflikt.

### Der erweiterte Wirtschaftskreislauf

Das Modell des einfachen Wirtschaftskreislaufes entspricht nicht der wirtschaftlichen Realität. An der Herstellung, dem Verkauf und dem Kauf einer Ware sind in der Regel weitere Akteurinnen und Akteure beteiligt, sodass das Modell komplizierter wird und auch die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten vielfältiger werden. Abbildung 6 zeigt den erweiterten Wirtschaftskreislauf:

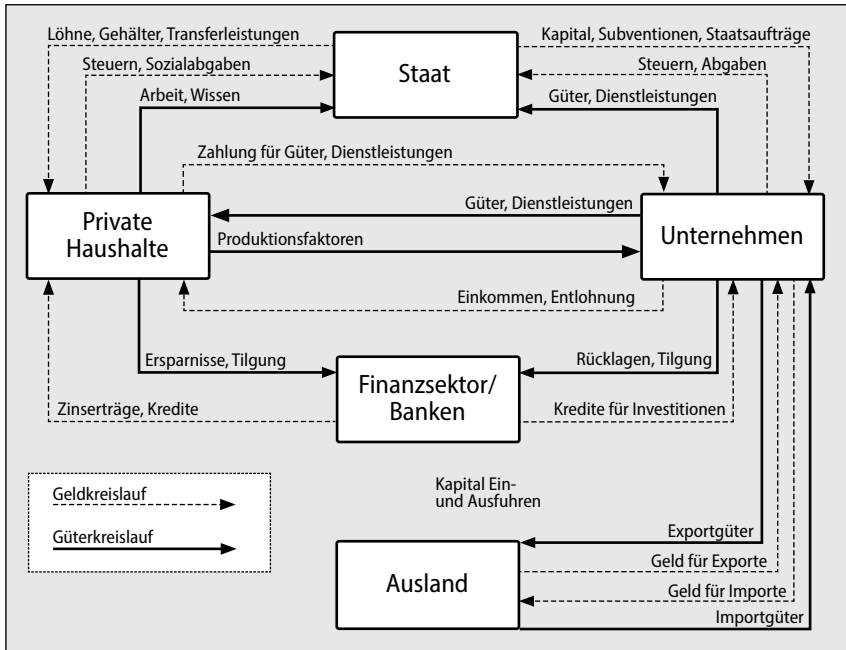


Abbildung 6: Erweiterter Wirtschaftskreislauf (eigene Darstellung)

Zu den Unternehmen und den privaten Haushalten sind drei weitere Akteure hinzugekommen: der Staat, die Banken und das „Ausland“. Diese sog. „Sektoren“ übernehmen jeweils unterschiedliche Aufgaben und Rollen im erweiterten Wirtschaftskreislauf.

**Staat:** Die Aufgaben des Staates liegen in der Regulierung der Wirtschaftsbeziehungen über die Wirtschafts-, Finanz- und Arbeitsgesetzgebung. Der Staat übernimmt also eine gesetzliche Gestaltungsaufgabe. Er regelt und steuert aber nicht nur, sondern beteiligt sich in vielfältiger Hinsicht aktiv am wirtschaftlichen Geschehen, indem er mit jedem der vier anderen Akteurinnen und Akteure unterschiedliche Tauschbeziehungen eingeht.

**Banken:** Die Banken stellen den Unternehmen, dem Staat und den privaten Haushalten bei Bedarf Finanzmittel in Form von Krediten zur Verfügung, die diese mit Zinsen zurückzahlen müssen. Umgekehrt bieten die Banken Kapitalanlagen an, für die Zinsen gezahlt werden. Mit dem „Ausland“ bzw. ausländischen Akteurinnen und Akteuren der Finanzwelt werden im Rahmen der globalen Finanzwirtschaft täglich Milliarden Euros hin- und her transferiert. Die Geschäfte der Banken im Rahmen der Finanzwirtschaft erfolgen für die

Öffentlichkeit weitgehend unsichtbar. Es werden riesige Gewinne erwirtschaftet, die die der Realwirtschaft, also die Gewinne aus der Güterproduktion und aus den Dienstleistungen, bei weitem übertreffen.

**Unternehmen:** Die Unternehmen, soweit sie der Realwirtschaft zuzurechnen sind, produzieren gewinnorientiert Güter und Dienstleistungen, die wiederum von den anderen beteiligten Akteurinnen und Akteuren – privaten Haushalten, Staat, Banken, Ausland – gekauft werden. Gegenüber dem Staat sind die Unternehmen zur Zahlung von Steuern verpflichtet, die dieser wiederum investiert oder konsumiert. Mit dem „Ausland“ gehen Unternehmen im Rahmen von Export und Import von Gütern Tauschbeziehungen ein.

**Private Haushalte:** Die privaten Haushalte stehen mit allen Akteurinnen und Akteuren in Tauschbeziehungen. Diese werden einerseits getätigt, um individuelle (Konsum-)Bedürfnisse zu befriedigen. Andererseits sind Privathaushalte eingebunden in ein gesetzliches Regelwerk, das z. B. Steuerzahlungen an den Staat vorsieht. Je nach Status erhalten private Haushalte vom Staat Transferleistungen in Form von Sozialleistungen, etwa Arbeitslosengeld, Erziehungsgeld oder Kindergeld. Falls der Staat ihr Arbeitgeber ist, zahlt er Löhne und Gehälter. Die Haushalte erhalten zudem indirekte Leistungen vom Staat durch dessen Investitionen in öffentlich aus Steuern geförderte Bereiche wie die Infrastruktur, das Gesundheits- und Bildungswesen oder die Kultur.

**Ausland:** Die historische Entwicklung des Kapitalismus hat gezeigt, dass Tauschbeziehungen zwischen in- und ausländischen Händlern oder Unternehmen nicht neu sind. Import und Export sind die Grundlagen wirtschaftlichen Handels. Bedeutsam ist die Außenhandelsbilanz, die das Verhältnis zwischen Importen und Exporten eines Landes bestimmt. Sie kann ausgeglichen sein, wenn die Menge der importierten Güter denen der exportierten Güter entspricht. Möglich sind aber auch Exportüberschüsse. Das heißt, ein Land exportiert mehr Güter in andere Länder als es selbst importiert.

### **Globaler Waren-Wirtschaftskreislauf: Die Reise eines T-Shirts**

Im folgenden Abschnitt wird am Beispiel der Herstellung und des Verkaufs/Kaufs eines T-Shirts der erweiterte Wirtschaftskreislauf hinlänglich seiner unterschiedlichen Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse erläutert, denn die wechselseitigen Beziehungen der jeweiligen Akteurinnen und Akteure sind keineswegs neutral. Nicht jede/jeder bekommt, was sie/er möchte oder was ihr/ihm zusteht. Kritisch hinterfragt werden muss,

- wer die Tauschprozesse bestimmt
- wer definiert, was Gewinne sind

- wer bestimmt, welcher Lohn für welche Arbeit bezahlt wird
- was das Konsumverhalten der Menschen des globalen Nordens mit den Arbeitsbedingungen der Menschen im globalen Süden zu tun hat.

Fragen, die sich mithilfe der Pfeildiagramme in Abbildung 6 nicht beantworten lassen. Diese zeigen zunächst nur, welche Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteure bestehen; wer von wem welche Leistungen erwarten kann und welche Gegenleistung dafür erhalten wird.

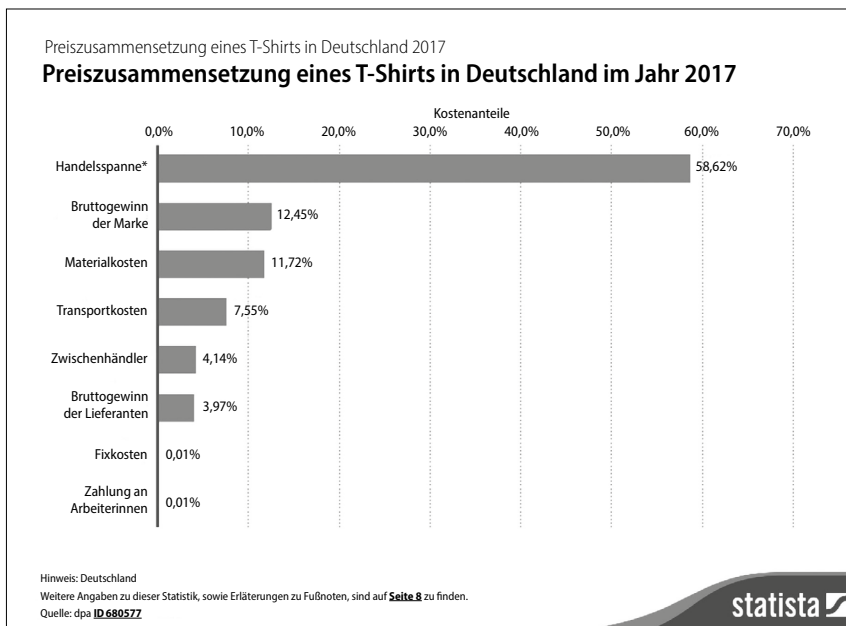
### ***Der Kreislauf von Waren und die Geldspirale***

Ein erweiterter Waren- und Geldkreislauf liegt vor, wenn die Waren nicht direkt vom Produzenten an die Konsument:innen verkauft werden, sondern über Zwischenhändler. Der Produzent stellt eine Ware nicht vollständig her, sondern lagert einen Teil seiner Wertschöpfungskette aus. Das heißt, es wird eine Arbeitsteilung vorgenommen, indem zunächst aus Rohstoffen ein Grundprodukt erzeugt wird, das von anderen in verschiedenen Produktionsschritten bearbeitet wird. Am Ende wird das Produkt durch einen Händler verkauft. Auf diese Weise kann die Herstellung eines Gutes für Produzenten effizienter und kostengünstiger werden, womit sich auch der Profit erhöht. Der Händler ersetzt das Geldkapital des Produzenten sofort und trägt die Kosten der Zirkulation der Ware, also Lagerung und Transport bis zu der Person oder dem Unternehmen, das die Ware dann in einem Laden an die Endverbraucher:innen verkauft.

Das bedeutet, dass sowohl Produzenten als auch Zwischenhändler für die Ware noch nicht den Betrag erhalten, den sie am Ende im Laden kostet – vielmehr entstehen Abschläge. Die Höhe dieser Abschläge ist Verhandlungssache und das Verhandeln ist eine Frage der ökonomischen Macht. Der im Endpreis der Ware ausgedrückte Wert enthält die Gewinnanteile aller Glieder der Wertschöpfungskette, darüber hinaus werden Kosten „eingepreist“ wie Transport- und Lagerkosten. Zudem muss für das Endprodukt ein Betrag an den Staat als Mehrwertsteuer abgeführt werden. Es werden also die Finanzierungskosten erlöst, die zur Herstellung eines Gutes benötigt werden. Der Gewinn besteht dann in dem Überschuss, der durch den Verkauf einer Ware erzielt wird. Auch dieser Preis ist nicht festgelegt, sondern die Gewinnmargen sind je nach Produkt höher oder niedriger.

Viele Ökonom:innen haben versucht, die Anteile der jeweiligen Kosten für eine Ware zu berechnen. Dazu gibt es einfache und erweiterte Modelle. Das Problem ist, dass die vielen Berechnungen, die sich im Internet finden lassen, nicht sagen, auf welchen Zahlen sie beruhen. In der Regel werden ausgehend

vom Endverkaufspreis, einzelne Faktoren, die die Gesamtkosten eines Produkts ausmachen, prozentual berechnet. Am Beispiel eines T-Shirts gestaltet sich dies dann folgendermaßen.



**Abbildung 7: Preiszusammensetzung eines T-Shirts in Deutschland im Jahr 2017**  
 (Quelle: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/680577/umfrage/preiszusammensetzung-eines-t-shirts-in-deutschland/> (Abruf: 12. Februar 2025))

Unabhängig davon, wie hoch die genauen Prozentzahlen sind, zeigen sich folgende Trends:

Die *Lohnzahlungen* an die Arbeitskräfte (Garn-/Stoffvorbereitung, Zuschneider:innen, Näher:innen, Packer:innen) machen immer den kleinsten Anteil der Gesamtkosten aus. Je nach Statistik bewegen sie sich zwischen 0,01 Prozent und 2,5 Prozent. Das heißt, die Näher:innen erhalten pro T-Shirt einen Lohn zwischen 0,13 € und 0,60 €. Der niedrige Wert bezieht sich auf ein konventionell hergestelltes T-Shirt, das im Laden ca. 5 € kostet. Ca. 0,18 € wird für ein konventionelles, teures T-Shirt gezahlt, das im Laden ca. 30 € kostet. Ein T-Shirt, das aus Öko-Baumwolle hergestellt wurde und für das in Produktion und Vertrieb höhere Arbeitssicherheits- und Umweltstandards gelten, kostet im Laden ca. 20 €. Dafür erhalten die Näherinnen 0,60 €.

Die Statistiken geben Handelsspannen zwischen 34 und 58 Prozent für ein T-Shirt an. Dabei ist nicht wirklich nachvollziehbar, wie diese berechnet werden. Einen Schluss kann man aber aus den Berechnungen in jedem Fall ziehen: Die Arbeitskosten machen in den Herstellungsländern Südasiens (v. a. China, Bangladesch, Indien, um die wichtigsten zu nennen) den geringsten Anteil an den Gesamtkosten eines T-Shirts aus. Die Gewinnspannen für das Unternehmen, das die Ware an die Endverbraucher:innen verkauft, variieren. Sie sind davon abhängig, wie teuer das Ausgangsmaterial des Bekleidungsstücks ist und wie hoch jeweils die Marketingkosten und die Transportkosten sind.

Hersteller hochpreisiger Ware haben größere Gewinnspannen als die günstigeren Waren. Bei diesen werden die Gewinne v. a. über die Menge der verkauften Waren erzielt. Den geringsten Gewinn machen Unternehmen, die nachhaltig produzieren und ökologisch einwandfreie Materialien aus Bioproduktion verwenden. Hier sind Herstellung und Produktion sowie Transport und Vertrieb kostenintensiver.

Die Besonderheiten konventioneller und ökologisch-nachhaltiger Herstellung von Baumwolltextilien zeigt die nachfolgende Tabelle.

Wertschöpfungskette	Konventionell hergestellte Textilien	Ökologisch-nachhaltig hergestellte Textilien
Arbeitskräfte (AK) zur Erzeugung der Baumwolle	AK können in Schuldknechtschaft oder unter sklavenähnlichen Bedingungen arbeiten; Kinderarbeit möglich	Langfristige Verträge für die AK beim Baumwollproduzenten; Verzicht auf Kinderarbeit
Arbeitsbedingungen/Löhne	Ausbeutungsverhältnisse, sehr niedrige Löhne	Vertraglich geregelte Arbeitszeiten, höhere Löhne, kein Einsatz von Pestiziden
Saatgut	Gentechnisch verändertes Saatgut; Abhängigkeit von Banken und internationalen Agrarkonzernen; Einsatz von Pestiziden	Saatgut aus kontrolliert biologischem Anbau; kein Einsatz von Pestiziden; Verbot von gentechnisch verändertem Saatgut
Anbau	Baumwollanbau in Monokultur; der Einsatz von Pestiziden verringert langfristig die Qualität der Böden und beeinträchtigt die Gesundheit der AK	Baumwollanbau in Fruchtfolge und Mischkulturen, damit Böden nicht auslaugen; Düngung erfolgt mit Rücksicht auf Nutzinsekten
Ernte	Im globalen Süden hauptsächlich durch Kinder; Norden vor dem Einsatz von Pflückmaschinen Aufbringen chemischer Entlaubungsmittel.	Ernte von Hand durch Erwachsene

Wertschöpfungskette	Konventionell hergestellte Textilien	Ökologisch-nachhaltig hergestellte Textilien
Verarbeitung	In Fabriken mithilfe von Chemie. Abwässer werden oft ungeklärt abgeleitet	Fabriken werden häufig mit Ökostrom betrieben; Verarbeitung in geschlossenen, möglichst umweltschonenden Kreisläufen
Verarbeitung der Fasern zu Garn und Stoffen	Einsatz synthetischer Hilfsmittel und Einspinnen synthetischer Fasern	Baumwollfasern werden zu reinen Baumwollgarnen gesponnen. Einsatz umweltfreundlicher Hilfsmittel.
Färben und Ausrüstung der Stoffe	Chemische Hilfsmittel, die teilweise in den Stoffen bleiben und Allergien auslösen können	Verzicht auf chemisches Färben und Bleichen; Nutzung von Naturfarben; Färben erfolgt in geschlossenen Kreisläufen.
Arbeitsbedingungen in den Textilfabriken	Schlechte Bezahlung, oft unter Mindestlohn/Existenzlohn. Häufiges Umgehen von Arbeitsschutzrichtlinien. Gesundheitsgefährdende bis gefährliche Zustände in den Fabriken. Kinderarbeit	Einhaltung von Sozial- und Arbeitsschutzstandards entlang der gesamten Produktionskette; Arbeitszeitregelungen; Bezahlung entspricht mindestens dem Mindestlohn, keine Kinderarbeit.
Verpackung und Transport	Konservierung der Verpackungen mit Chemikalien gegen Pilzbefall und Schimmel. Gefährdung der AK im Herstellungsland sowie entlang der Vertriebskette bis zu den Kund:innen. Transport per Flugzeug.	Keine weitere Ausrüstung, Transport per Schiff. Keine oder langfristige Herstellung von Saisonware, dadurch ist der langsamere Transport möglich.
Vertrieb	Lagerhaltung bei Zwischenhändlern	Lagerhaltung in eigenen Lagern, wenn die Herstellung für den eigenen, kleineren Betrieb erfolgt.

**Tabelle 3: Gegenüberstellung der Wertschöpfungsketten konventionell und organisch-nachhaltig hergestellter Textilien (eigene Darstellung, Quellen: Wertschöpfungskette der Firma Living Crafts Organic Textiles <https://www.livingcrafts.de/ueber-uns/produkt-und-herstellung/soziale-und-oekologische-standards> (Abruf: 8. November 2023), Global Organic Textile Standards (GOTS) (2024). Schlüsselkriterien. <https://global-standard.org/de/der-standard/schlueselkriterien> (Abruf: 10. Februar 2025)**

Dass ökologisch-nachhaltig erzeugte Textilien nur einen verschwindend geringen Teil der Weltproduktion ausmachen, erscheint auf den ersten Blick verständlich: Ihre Produktion ist teurer, die Rohstoffe schwerer zu erhalten und die Gewinnspannen sind niedriger.

Unternehmen, die Kleidung nach ökologischen Richtlinien herstellen, können sich zertifizieren lassen. Es existieren verschiedene Eco-Labels für die Herstellung von Textilien. Eines der strengsten Zertifizierungsverfahren wird von

GOTS („Global Organic Textile Standard“) durchgeführt. Ist ein Textilproduzent nach diesem Verfahren zertifiziert, wird die gesamte Wertschöpfungskette eines Produkts nach festgelegten Standards überprüft. Im Mittelpunkt stehen Fragen der Umweltverträglichkeit und der Nachhaltigkeit des Produkts in Bezug auf Herstellung, Vertrieb und Langlebigkeit.

- Anforderungen an die Erzeugung ökologischer Fasern: Darin wird die Produktion der Rohstoffe (z. B. Baumwolle) in allen Einzelheiten geregelt in Bezug auf die Sämereien (keine gentechnisch veränderten Samen), den Anbau (keine Pestizide), die Ernte, die Herstellung der Stoffe in Bezug auf erlaubte Zusatzmittel (z. B. Färben), den Herstellungsprozess an sich usw.
- Einhaltung sozialer Mindeststandards in Bezug auf die Arbeitskräfte in der gesamten Wertschöpfungskette: Gerechte Entlohnung (Mindestlohn oder Existenzlohn), Festlegung von Arbeitszeiten, Arbeitsschutz, soziale Absicherung durch Kranken- und Arbeitslosenversicherung, Verbot von Kinderarbeit.

#### **Gut zu wissen**

- ❑ Bereits in den 1970er Jahren wurden fair gehandelte Waren auf den Markt gebracht. In Deutschland wurde 1992 der Verein TransFair e. V. gegründet. Er ist Mitglied der „World Fair Trade Organization“ (seit 2007; ursprünglich hieß die 1989 in den Niederlanden gegründete NGO „International Federation on Fair Trade“; <https://wfto.com>). Die NGO unterstützte von Beginn an die Entstehung landwirtschaftlicher Kooperativen und förderte den Vertrieb der Produkte in Europa und den USA. Mittlerweile werden auch die Herstellung und der Vertrieb von anderen Gebrauchsgütern unterstützt (Textilien, Leder, Blumen, Kosmetik, Gold, Diamanten) oder Lebensmittel (Wein, Kaffee, Tee, Kakao, Bananen usw.) Alles Produkte, die unter normalerweise extrem schlechten Arbeits- und Umweltbedingungen hergestellt werden. <https://www.fairtrade-deutschland.de>
- ❑ Es gibt mittlerweile zahlreiche Nichtregierungsorganisationen, die sich für eine faire Produktion und einen fairen Vertrieb von Textilien einsetzen. So können sich Unternehmen des globalen Nordens von der NGO „Fairwear Foundation“ zertifizieren lassen. Dafür müssen sie vorgegebene Standards erfüllen, deren Einhaltung jährlich überprüft wird. Die Standards beziehen sich auf die Produktionskette ab der Herstellung der Textilien, weil diese am leichtesten zu steuern und zu überprüfen ist. Die westlichen Unternehmen sind verpflichtet, nur mit Herstellern im globalen Süden zu arbeiten, die die Standards einhalten. Informationen und zahlreiche interessante Auditberichte über deutsche Mitgliedsfirmen finden sich unter: <https://www.fairwear.org>
- ❑ Die Nichtregierungsorganisation Clean Clothes Campaign hat das Ziel, die Arbeitsbedingungen in der internationalen Textilindustrie zu verbessern. Auf der Website finden sich Informationen zu Kampagnen, Dokumentationen, Studien, Veröffentlichungen. <https://cleanclothes.org>
- ❑ GOTS („Global Organic Textile Standard). Hier finden sich die Handbücher und Hinweise zu dem Zertifizierungsverfahren: <https://global-standard.org/downloads>

Auf YouTube finden sich zahlreiche Dokumentationen zur konventionellen Herstellung von Textilien in den Fabriken des globalen Südens. Viele setzen sich auch eindringlich mit den Gesundheitsgefährdungen auseinander, denen die Arbeiterinnen und Arbeiter damit ausgesetzt werden:

- ZDF (2024). Fast Fashion: Wer zahlt den wahren Preis unserer lässigen Streetware? <https://www.youtube.com/watch?v=8VJ715vEn58>
- Arte (2013). Schick aber schädlich. <https://www.youtube.com/watch?v=v9hkhskaRA>

(Abruf aller url: 8. Februar 2025)

Letztlich regeln immer Angebot und Nachfrage das Geschäft. Das heißt, Konsument:innen beteiligten sich durch ihr Konsumverhalten schon immer an diesen Tauschverfahren. Erst durch ihr Kaufverhalten (Schlagworte: Wegwerfmentalität, Modediktat) unter Einflussnahme von Werbung und Marketing wurden diese Formen der Herstellung und der Vertrieb von Waren für die Unternehmen lukrativ.

Würden sich die Verhältnisse für die Arbeitskräfte in der Textilindustrie durch den Kauf von nachhaltig und ökologisch produzierten Waren verändern? Die Herstellung nachhaltig-ökologischer Waren ist technisch teilweise aufwändiger, bessere Bezahlung der Arbeitskräfte verteuert ein Produkt. – Allerdings weniger als man vielleicht denkt. Es gibt Berechnungen, wonach ein T-Shirt, das ökologisch und nach fairen Standards produziert wurde, die Endverbraucher:innen nur 50 Cent mehr kostet als ein konventionell hergestelltes T-Shirt (Jakob 2019). Abzuwarten bleibt, welche Folgen hier das im Juni 2021 verabschiedete „Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz“ in Deutschland haben wird. Denn große Modelabels scheuten bislang den Aufwand, die Wertschöpfungskette zertifizieren zu lassen, weil die Liefer- und Produktionsketten sehr kompliziert sind.

#### Reflexion

- Wie würden Sie Ihr eigenes Kaufverhalten einschätzen?
- Gibt es Dinge, auf die Sie verzichten könnten?
- Was spricht für den Kauf nachhaltig-ökologischer Waren und was spricht dagegen?
- Welche Argumente lassen sich jeweils finden und wie lassen sie sich begründen?
- Welche Rolle spielen dabei Fragen der Gerechtigkeit und der Ethik?

#### **Globalisierung der Weltwirtschaft und ihre Folgen**

Das Kapitel *Die historische Entwicklung des Kapitalismus* zeigt, dass internationaler Handel nichts Neues ist. Bereits im Mittelalter erschlossen sich reisende Händler Märkte über ihre Landesgrenzen hinweg und verkauften „exotische“ Waren gewinnbringend.

Die Entwicklung der Weltwirtschaft in den letzten 30 Jahren, die auch als „Globalisierung“ bezeichnet wird, ist allerdings mit diesen reisenden Händlern nicht zu vergleichen. Globale ökonomische Entwicklungen, die unter dem Stichwort „Globalisierung“ diskutiert werden, beziehen sich primär auf die Internationalisierung und Verflechtung der Weltwirtschaft unter extremer Liberalisierung der Finanzmärkte, wobei in den letzten 15 Jahren die Digitalisierung in Real- und Finanzwirtschaft viele Entwicklungen forcierte.

### Grundzüge der Globalisierung

Ausgehend von politischen Entwicklungen in den USA und Großbritannien in den 1980er Jahren setzte sich in vielen Staaten der Welt ein neoliberaler, markt-radikaler Standpunkt durch, der auf dem Prinzip selbstregulierender Marktkräfte und einer verstärkten Privatisierung beruht. Die Staaten behalten zwar ihre Rolle als Rechtsstaat, um die rechtlichen Rahmenbedingungen zu garantieren, sie nehmen aber wenig Einfluss auf die wirtschaftliche Entwicklung und vertrauen auf die Selbstregulierungskräfte des Wirtschaftssystems. Gleichzeitig zog sich der Staat in vielen Ländern auch aus der Verantwortung für die Finanzierung und Regulierung öffentlicher, sozialstaatlicher Aufgaben zurück (Lessenich 2009).

Damit sind die Entwicklungen im Rahmen der Globalisierung wesentlich weitreichender. Es geht nicht nur um eine quantitative Ausweitung des Handels, vielmehr wurden die Rahmenbedingungen, unter denen der Handel stattfindet, verändert, indem Regierungen mittels wirtschaftspolitischer Entscheidungen Handelsbeschränkungen aufhoben und Märkte deregulierten.

Jim Stanford nannte 2015 folgende Entwicklungen und Maßnahmen als die grundlegenden Wegbereiter der Globalisierung (Stanford 2015, 298–299):

#### Wegbereiter der Globalisierung

- **Politische Stabilität**, die in vielen Staaten der Welt für Unternehmen das Investitionsrisiko verringerte.
- Ausbau, Verbesserung und Beschleunigung globaler **Kommunikationstechnologien** durch die **Digitalisierung**.
- Veränderung und Vergünstigung **internationaler Transporttechnologien**.
- Abschluss **internationaler Handelsabkommen** mithilfe der 1995 gegründeten Welthandelsorganisation (World Trade Organization, WTO) und wechselseitiger Handelsabkommen zwischen Einzelstaaten. Der bereits seit 1945 bestehende **Internationale Währungsfonds** (International Monetary Fund, IMF) wurde genutzt, um globale Wege für Investitionen zu eröffnen.
- Deregulierung ermöglichte **internationale Handelsabkommen**, um freien Handel zu garantieren.

Typisches Kennzeichen der Globalisierung war bis vor Kurzem die Verlagerung der Produktionen von Industriezweigen in Billiglohnländer. Der globale Süden erlebte die Ausweitung des sog. „informellen Sektors“. Dieser bezeichnet einen Arbeitsmarkt, der weitgehend jenseits staatlicher Regelungen existiert. Menschen (v.a. Frauen und Kinder) arbeiten darin in ungesicherten, prekären Verhältnissen für Subunternehmer, die Fabriken zuliefern; als Hausangestellte, als Wander- und Saisonarbeiter:innen. Diese Arbeitsformen existieren sowohl in den urbanen Zentren der Welt als auch auf dem Land, häufig im Familienverbund. Die meisten der im informellen Sektor arbeitenden Menschen leben in Subsistenzwirtschaften und sind weitgehend ausgeschlossen vom Zugang zum formalen Sektor (Kocka 2015, 16–17).

Laut einem Bericht von Oxfam International (2018) arbeiten in Asien bis zu 95 Prozent der Frauen im informellen Sektor, in Afrika 75 Prozent, in Lateinamerika ca. 40 Prozent (Oxfam International 2018, 42). Dieser Zustand kann geändert werden, aber es sind die Regierungen gefragt:

*„A large informal sector is not an inevitability for any country, and the problems associated with it can be addressed through the creation and enforcement of better laws and policies, in partnership with informal workers themselves. These must include policies that create more and better jobs, especially for women and marginalized groups, and that make it easier for small businesses to operate within the formal sector. Fiscal policies, including progressive taxation and public spending, can be used to ensure workers' incomes do not decline because they join the formal sector, and to provide effective social safety nets to protect against shocks and shortfalls in income.“* (Oxfam International 2018, 43)<sup>25</sup>

### Folgen der Globalisierung

In einem Report der internationalen Nichtregierungsorganisation Oxfam zur globalen Armuts- und Reichtumsentwicklung aus dem Jahr 2018 werden das

---

25 „Die Schaffung eines großen informellen Sektors ist in keinem Land unvermeidbar. Die damit verbundenen Probleme können aber durch die Schaffung und Durchsetzung besserer Gesetze und politischer Maßnahmen in Kooperation mit informell Beschäftigten selbst angegangen werden. Diese Maßnahmen müssen Regelungen enthalten, die mehr und bessere Arbeitsplätze schaffen, v.a. für Frauen und marginalisierte Bevölkerungsgruppen. Zudem wird es für kleine Betriebe einfacher, sich im formellen Sektor zu etablieren. Fiskalpolitik, einschließlich einer progressiven Besteuerung und öffentlicher Ausgaben kann sicherstellen, dass die Einkommen der Arbeitskräfte nicht sinken, wenn sie sich an den formellen Sektor anschließen. Zudem wird dadurch ein effektives Sicherheitsnetz geschaffen, das vor Einkommensverlusten schützt.“ (Oxfam International 2018, S. 43; Übersetzung: C. Zeuner)

Ausmaß der Armut und v. a. die globale Entwicklung von Ungleichheit zwischen Arm und Reich empirisch mit Zahlen und Beispielen belegt. So lässt sich der Zusammenhang zwischen Neoliberalismus, Deregulierung und wachsender Ungleichheit anschaulich erklären (Oxfam International 2018, 49–50). Der Oxfam-Bericht aus dem Jahr 2024 mit dem Titel „Inequality Inc. How corporate power divides our world and the need for a new era of public action“ („Ungleichheit Inc. Wie die Macht der Konzerne unsere Welt spaltet und die Notwendigkeit einer neuen Art des öffentlichen Handelns“) bestätigt diese Befunde und zeigt, wie sich die Schere zwischen Arm und Reich immer weiter öffnet. In der deutschen Zusammenfassung heißt es dazu: „Während der Reichtum der Milliardär\*innen seit 2020 um gut ein Drittel angewachsen ist, sind gleichzeitig 60 Prozent der Menschheit ärmer geworden. Das weltweit reichste Prozent besitzt fast die Hälfte allen Vermögens, die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung mit weniger als einem Prozent so gut wie nichts“ (Oxfam Deutschland 2024, 1).

Der wörtlich übersetzte Titel des internationalen Oxfam-Berichts aus dem Jahr 2018 lautet „Belohnt Arbeit, nicht Reichtum“. Er zeigt, worum es gehen soll: Um die Frage, in welchem Verhältnis Erträge stehen, die Menschen durch Arbeit erzielen können, zu solchen Erträgen, die Menschen durch Investitionen, Aktienspekulationen, Erbschaften usw. erzielen, wenn sie ihr „Geld arbeiten lassen“. Der Bericht zeigt an unterschiedlichen Beispielen die ungeheure Diskrepanz zwischen diesen beiden Formen des Geldverdienens. Hier sind zunächst einige der wichtigsten Befunde zusammengefasst:

1. Der Reichtum von einem Prozent der Gesamtbevölkerung der Erde ist höher als der Gesamtbesitz der Weltbevölkerung. Das heißt, ein Prozent der Weltbevölkerung besitzt mehr als 99 Prozent aller Menschen auf der Erde. Dieser Anteil ist seit dem Jahr 2000 kontinuierlich gestiegen. Der Reichtum der 62 reichsten Personen der Welt entspricht dem der unteren 50 Prozent der Bevölkerung. In Deutschland verfügen 42 Personen über ein Vermögen, das dem Vermögen der ärmeren Hälfte Bevölkerung entspricht.
2. Dieser Reichtum entspricht der Höhe der Bruttoinlandsprodukte der USA, Großbritanniens und Deutschlands zusammengenommen. Das Vermögen aller Milliardäre der Welt stieg zwischen 2016 und 2017 um 763 Milliarden US-Dollar. Ein Siebtel davon, also ca. 110 Milliarden US-Dollar, würde reichen, um alle Menschen aus der Armut zu befreien.
3. Während in den letzten 10 Jahren die Arbeitsproduktivität der gesamten arbeitenden Bevölkerung der Welt gestiegen ist, ist ihr Durchschnittslohn jährlich nur um zwei Prozent gewachsen. Dagegen wuchs der Reichtum von Milliardären durchschnittlich um 13 Prozent pro Jahr.

4. 82 Prozent des globalen Vermögenszuwachses fielen im Jahr 2016 an ein Prozent der Weltbevölkerung, während das Vermögen der ärmeren Hälfte der Bevölkerung stagnierte. In Deutschland wuchs das Vermögen des reichsten Prozents der Bevölkerung zwischen 2016 und 2017 um 22 Prozent, das der ärmeren Hälfte der Bevölkerung nur um drei Prozent.
5. Zwischen 1990 und 2010 hat sich die Anzahl der Personen, die in *extremer Armut* leben (d.h., pro Tag weniger als 1,90 \$ zum Leben zur Verfügung haben), weltweit halbiert. Zwar ist dies für die Menschen, die es betrifft, eine Erleichterung. Aber der Erfolg relativiert sich im Hinblick auf weitere Aspekte: 200 Millionen Menschen hätten zusätzlich aus extremer Armut befreit werden können, wenn die Ungleichheit in ihren Ländern nicht gleichzeitig angewachsen wäre. 700 Millionen Menschen hätten davon profitiert, wenn die Staaten sie stärker unterstützt hätten als die Reichen (Oxfam International 2018, 12).
6. Auch wenn mittlerweile weniger Menschen in *extremer Armut* leben als 1990: Heute lebt die Hälfte der Menschheit nach Einschätzung der Weltbank in *Armut*, d.h., den Menschen stehen pro Tag zwischen 2\$ und 10\$ für ihren Lebensunterhalt zur Verfügung.
7. Nach wie vor verdienen weltweit Frauen für die gleiche Arbeit weniger als Männer. Frauen sind häufiger in schlecht bezahlten, prekären und gesundheitsgefährdenden Tätigkeiten zu finden. Im Durchschnitt verdienen sie 23 Prozent weniger als Männer, in Deutschland 21 Prozent. Dies ist deswegen besonders problematisch, da sie häufig allein für den Lebensunterhalt ihrer Kinder und Familien sorgen müssen. Der ökonomische Wert der unbezahlten Sorgearbeit der Frauen im Jahr 2020 wurde auf 10,8 Billionen US-Dollar pro Jahr geschätzt (Oxfam International 2024, 37).

Die Gründe für diese Entwicklungen sind vielfältig und auch diese benennen der Bericht. Als wichtigste Gründe werden eingeschätzt:

1. Die Ungleichheit in der Welt ist seit 2000 v. a. so stark angewachsen, weil die Deregulierung des Finanzsektors ungeheure Gewinne ermöglichte und der „shareholder value“, d.h. die Ausschüttungen an die Aktionäre, immer weiter gestiegen sind. In Großbritannien erhielten Aktionäre in den 1970er Jahren zehn Prozent der Unternehmensgewinne, 2016 waren es 70 Prozent.
2. Die Diskrepanz zwischen Arbeitsproduktivität und Lohnentwicklung führt auf der einen Seite zu höheren Gewinnen der Unternehmen. Auf der anderen Seite bedeutet sie ein erhöhtes Armutsrisiko für die Arbeitskräfte, deren Kaufkraft durch Inflation und Teuerung gemindert wird. Ihr Verdienst reicht

immer weniger zum Erhalt der Lebensgrundlagen aus. In Deutschland sind nach absoluten Zahlen die Einkommen der unteren 40 Prozent der Bevölkerung im Jahr 2000 real gesunken, während die Einkommen der oberen zehn Prozent überdurchschnittlich zulegen.

3. Einkommensungleichheit und Vermögensungleichheit bedingen einander: Wenn das Einkommen kaum oder gerade eben ausreicht, um den Lebensunterhalt zu bestreiten, kann kein Vermögen aufgebaut werden. Haben Menschen dagegen entweder hohe Einkommen, die sie nicht vollständig ausgeben müssen, oder besitzen bereits Vermögen, können sie dieses wieder investieren und es damit vermehren.
4. Armut bedeutet auch geringere Bildungschancen und höhere Gesundheitsrisiken. Fehlende Bildungsmöglichkeiten und eine schlechte gesundheitliche Versorgung schränken Wege aus der Armut extrem ein, da sie Wege zu besser bezahlter Arbeit verhindern. – Der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialem Aufstieg oder seiner Behinderung ist in allen Ländern nachweisbar.
5. Strukturell unterstützte die Politik der meisten Regierungen die globale Gewinn- und Profitmaximierung der Unternehmen. Dies geschah auf der einen Seite durch Privatisierungen (v. a. auch öffentlicher bzw. staatlicher Dienstleistungen, die den Wohlfahrtsstaat ausmachten, wie das Bildungswesen und das Gesundheitswesen) und Deregulierungen (v. a. des Finanzmarkts, aber auch des Arbeitsmarkts). Dies führte zu mehr Wettbewerb und Konkurrenz, teilweise auch höheren Profitraten. Aber gerade ehemals öffentlich geförderte Sektoren, die privatisiert wurden, stehen der ärmeren Bevölkerung damit nur noch begrenzt zur Verfügung.
6. Zugleich regulierten viele Staaten gesellschaftliche Bereiche, indem die Möglichkeiten der Mitsprache und Gestaltung eingeschränkt wurden. Dies gilt v. a. für die Arbeit der Gewerkschaften und ihre Mitbestimmungsrechte.

Die Oxfam-Berichte stellen keine Einzelmeinung dar. Es gibt mittlerweile viele kritische Berichte verschiedener Nichtregierungsorganisationen, um auf die wachsende Ungleichheit und Armut in der Welt hinzuweisen. Sie erforschen ihre Ursachen und formulieren Vorschläge für Veränderungen. Seit einigen Jahren weisen internationale Handelsorganisationen wie die Weltbank oder die OECD auf die ökonomische Schieflage hin, in die manche Länder durch die ungleiche Verteilung von Kosten und Erträgen mittlerweile gekommen sind. Es wird befürchtet, dass die wachsende Ungleichheit die politische Stabilität vieler Regionen der Welt bedroht – was wiederum eine Gefahr für den globalen Handel birgt (dieses Argument wird allerdings weniger deutlich geäußert).

### Literaturhinweise

- ❑ Die weltweit agierende NGO Oxfam International führt regelmäßig wissenschaftliche Erhebungen zu unterschiedlichen Fragestellungen bezogen auf weltwirtschaftliche Entwicklungen durch. Im Januar 2018 wurde ein Bericht zur ungleichen Vermögensentwicklung in der Welt veröffentlicht und vor dem Hintergrund der Bedingungen einer globalisierten Arbeitswelt dargestellt. Eine deutsche Zusammenfassung ergänzt die Ergebnisse mit Zahlen aus Deutschland.

Oxfam International (2018). *Reward Work, not Wealth*. Cowley, GB: Oxfam GB. [https://www.oxfam.de/system/files/bericht\\_englisch\\_-\\_reward\\_work\\_not\\_wealth.pdf](https://www.oxfam.de/system/files/bericht_englisch_-_reward_work_not_wealth.pdf)

Oxfam Deutschland e. V. (2018). *Der Preis der Profite. Zeit, die Ungleichheit zu beenden*. Berlin. [https://www.oxfam.de/system/files/factsheet\\_deutsch\\_-\\_der\\_preis\\_der\\_profite\\_-\\_zeit\\_die\\_ungleichheitskrise\\_zu\\_beenden.pdf](https://www.oxfam.de/system/files/factsheet_deutsch_-_der_preis_der_profite_-_zeit_die_ungleichheitskrise_zu_beenden.pdf)

Oxfam International (2024). *Inequality Inc. How corporate power divides our world and die need for a new are of public action*. Cowley, GB: Oxfam GB. <https://www.oxfam.de/system/files/documents/bp-inequality-inc-150124-eng.pdf>

Oxfam Deutschland e. V. (2024). *Hohe Vermögen in Europa gerecht besteuern*. Berlin. [https://www.oxfam.de/system/files/documents/bericht\\_hohe\\_vermoege\\_n\\_in\\_europa\\_ge\\_recht\\_besteuern\\_deutsch.pdf](https://www.oxfam.de/system/files/documents/bericht_hohe_vermoege_n_in_europa_ge_recht_besteuern_deutsch.pdf)

Zu Deutschland siehe auch:

- ❑ Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (2021a). *Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin.
- ❑ Der Paritätische Gesamtverband (Hg.) (2021). *Armut in der Pandemie. Der paritätische Armutsbericht 2021*. Berlin.

Weitere internationale Berichte, die sich mit dem Thema Ungleichheit und Armut bezogen auf globale und nationale Entwicklungen auseinandersetzen, sind:

- ❑ World Bank Group (2016). *Taking on inequality. Poverty and shared prosperity 2016*. Washington D. C.
- ❑ World Inequality Lab (2021). *World Inequality Report 2022*

Alle Links wurden zuletzt am 2. Februar 2025 abgerufen.

Unternehmen haben über Jahrzehnte hinweg die Produktion in Billiglohnländer verlagert mit dem Ziel einer möglichst kostengünstigen Herstellung von Gütern und der Erzeugung hoher Gewinnspannen. – Im Sinne einer Güter- und Risikoabwägung wird aktuell aber über eine Rückverlagerung der Produktion nachgedacht, wiederum mit dem Ziel der Gewinnmaximierung unter Risikominimierung. Was aber würde die Rückverlagerung der Produktion in großem Stil für die jeweiligen bisherigen Produktionsstandorte bedeuten? Die Konsequenzen für die Staaten und auch für die dort lebenden Menschen wären vermutlich gravierend. Die in vielen Teilen der Welt aufgebaute Industrie sichert den Menschen ihren – wenn auch häufig sehr bescheidenen – Lebensunterhalt.

Die Staaten des globalen Südens haben sich teilweise aufgrund der Investitionen internationaler Konzerne weiter entwickeln können und so ihr Bruttoinlandsprodukt und das Bruttosozialprodukt steigern, die Infrastruktur verbessern, ihre Gesundheits- und Bildungssysteme ausbauen können. Welchen Effekt die Verlagerung von Industrie in den letzten Jahrzehnten hatte, zeigt sich an einem Rückgang der absoluten Armut in vielen Staaten des globalen Südens, den z.B. Oxfam in seinem Bericht von 2018 belegt. Danach hat sich zwischen 1990 und 2010 die Zahl der Menschen, die in absoluter Armut leben (ihnen stehen weniger als 1,90\$ pro Tag zur Verfügung), halbiert. Dennoch lebt weiterhin die Hälfte der Weltbevölkerung von 2 bis 10\$ pro Tag und damit in Armut (Oxfam 2018, 12). Die Frage ist aber, wovon diese Menschen ihren Lebensunterhalt bestreiten werden, wenn durch Rückführungen und Verlagerungen Arbeitsplätze im globalen Süden wegfallen.

Die Gestaltung des Kapitalismus ist also auch eine Frage der globalen Gerechtigkeit, was Überlegungen zu Wechselwirkungen und zukünftigen Zielsetzungen der Gestaltung der Weltwirtschaft miteinschließen muss.

#### Reflexion

- Welche Folgen der Globalisierung für Ihre Gesellschaft, Ihr eigenes Leben können Sie benennen?
- Inwiefern nehmen globale Entwicklungen Einfluss oder sind manche Entwicklungen auch begrenzt?
- Welche Widersprüche/Gefahren erkennen Sie in der Forderung, Arbeitsplätze aus dem globalen Süden zurück zu verlagern?
- Welche globalen Folgen könnte ein solcher Prozess haben?

### 3.5.4 Kapitalismus- und Globalisierungskritik – alternative Wirtschaftsformen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ausgeführt, dass Gewinn- und Profitorientierung, ungleich verteilte Macht- und Eigentumsverhältnisse sowie gegensätzliche Interessen der beteiligten Akteurinnen und Akteure, die sich v. a. in ungleichen (Macht-)Verhältnissen zwischen Arbeitskräften und Arbeitgebern manifestieren, charakteristisch sind für kapitalistische Wirtschaftssysteme. Weil diese im Kapitalismus angelegt und damit typisch sind, ist es nicht überraschend, dass am Kapitalismus von Beginn an auch Kritik geübt wurde.

Oskar Negts Kritik am bestehenden kapitalistischen Wirtschaftssystem wurde vorliegend bereits mehrfach zitiert, wichtige Kritikpunkte anderer Autor:innen werden in Kapitel nachfolgend aufgezeigt werden. Anschließend werden einige Wirtschaftsformen vorgestellt, deren Ziel es war, die Probleme

des Kapitalismus zu überwinden oder zumindest abzufedern: vom Aufbau sozialistischer und kommunistischer Wirtschaftssysteme bis hin zu kleingliedrigen Ansätzen, die den Menschen mehr Gestaltungsmöglichkeiten und auch wirtschaftliche Unabhängigkeit ermöglichen sollen. – Damit schließt sich der Kreis zu den „zwei Ökonomien“ nach Oskar Negt, auf die in Kapitel 3.5.1 bei der Begriffsklärung zur ökonomischen Kompetenz hingewiesen worden war.

### **Kapitalismus- und Globalisierungskritik**

Die Kritik am Kapitalismus ist so alt wie der Kapitalismus selbst. Immer schon haben Menschen auch die Nachteile und Ungerechtigkeiten thematisiert, die sich für Teile der Bevölkerung aus den kapitalistischen Wirtschafts- und Produktionsformen ergeben.

Da hier keine ausführliche Kapitalismuskritik geleistet werden kann, soll nur ein kurzer Überblick und Einblick in die thematischen Schwerpunkte gegeben werden. Dies erfolgt in Anlehnung an eine Systematisierung, die die Philosophin und Spezialistin für Kritische Theorie, Rahel Jaeggi (Humboldt Universität zu Berlin) 2013 veröffentlichte. Jaeggi definiert darin drei verschiedene Richtungen der Kapitalismuskritik, ausgehend von der Frage „Was (wenn überhaupt etwas) ist falsch am Kapitalismus?“. Diese drei Richtungen beruhen auf unterschiedlichen normativen Grundannahmen und zwar auf funktional, moralisch oder ethisch begründeten Annahmen:

#### **Kapitalismuskritik: Argumentationsstränge**

##### **Funktional begründete Kritik:**

Diese Kritik ist sehr grundsätzlich, indem davon ausgegangen wird, dass der Kapitalismus als System nicht funktionieren kann. „Er ist intrinsisch dysfunktional und notwendig krisenhaft.“ (Jaeggi 2013, 2)

##### **Moralisch begründete Kritik:**

Diesem Ansatz liegen Überzeugungen zugrunde, die sich auf Vorstellungen von Gerechtigkeit beziehen. Maßstab ist das Modell einer gerechten Gesellschaft, an dem bestimmte, dem Kapitalismus zugrundeliegende Prinzipien wie Macht und Herrschaft, Ungleichheit, Ausbeutung usw. gemessen werden. „Der Kapitalismus beruht auf einer ungerechten Gesellschaftsstruktur oder produziert diese“ (Jaeggi 2013, 2).

##### **Ethisch begründete Kritik:**

Grundlage dieser Richtung sind Aussagen über die Auswirkungen des Kapitalismus auf das Leben der Menschen insgesamt, auf ihr Lebens- und Weltverhältnis. Stichwörter, die dieses Verhältnis charakterisieren, sind Entfremdung, Verarmung, Sinnlosigkeit, Seelenlosigkeit, Versachlichung der Beziehungen (Jaeggi 2015,15). In der modernen Kapitalismuskritik werden diese Dimensionen in der Kritik über die Individualisierung der Menschen in der Moderne integriert.

### ***Funktional begründete Kritik***

Diese Form der Kritik begleitet den Kapitalismus seit seinen Anfängen. Bereits Marx hat gefragt, ob der Kapitalismus überhaupt überlebensfähig sei. Es wurde daran gezweifelt, dass es mit dieser Form des Wirtschaftens auf Dauer möglich sei, die Menschheit zu ernähren, da der Schwerpunkt der Produktion von Gütern auf der Erschaffung von Mehrwert beruhe unter Ausbeutung der Arbeitskräfte und ihrer Verelendung.

Ausgangspunkt dieser Form der Kritik sind also beobachtbare und empirisch nachweisbare Defizite. Man spricht in diesem Zusammenhang von einem „funktionalen Defizit“ (Jaeggi 2013, 6). Jaeggi weist darauf hin, dass auch einer funktionalen Kritik am Kapitalismus immer normative Grundannahmen oder Vorstellungen zugrunde liegen, und zwar derjenigen, die die Kritik äußern.

### ***Moralisch begründete Kritik***

Diesen Weg der Kritik definiert Jaeggi als moralisch oder gerechtigkeitsorientiert. Ziel sei es zu zeigen, dass der Kapitalismus „auf Unrecht beruhe bzw. eine ungerechte Gesellschaftsstruktur produziert und reproduziert“ (Jaeggi 2013, 9). In den Blick genommen wird ein Grundproblem des Kapitalismus, nämlich die Ausbeutung, die laut Marx allen Arbeitsbeziehungen im Kapitalismus zugrunde liegt. Problematisch ist laut Jaeggi ein solcher Ansatz der Kritik, da er „einfach nur die Funktionsweise des Kapitalismus überhaupt beschreibt“ (Jaeggi 2013, 9). Damit, so folgert sie, „scheint er gar nicht mehr in der Lage zu sein, diesen als normativ (bzw. moralisch) defizitär zu kritisieren“ (Jaeggi 2013, 9).

Ebenso wie eine funktionale Kritik sollte eine moralisch begründete Kritik also die zugrundeliegenden moralischen Wertmaßstäbe offenlegen und gleichzeitig die Ambivalenzen einer solchen Kritik reflektieren. Es kann nach Jaeggis Einschätzung nicht darum gehen, einzelne Elemente des Kapitalismus der Kritik zu unterziehen, sondern es gilt, den Kapitalismus in seiner Gesamtheit, also als Lebensform zu hinterfragen.

### ***Ethisch begründete Kritik***

Eine ethisch begründete Kritik des Kapitalismus unterliegt nach Jaeggi noch stärker als die beiden anderen Wege einer Ambivalenz, also Mehrdeutigkeit. Die Kritik ist häufig nostalgisch, rückwärtsgewandt, indem frühere Verhältnisse als Bewertungsmaßstab herangezogen werden. Als Beispiel führt sie die Freiheit des Menschen an, Arbeitsverhältnisse frei zu wählen, und auch darüber zu entscheiden, sie zu beenden, wenn sie nicht mehr passend erscheinen. Dies erzeuge individuelle Unabhängigkeit:

„Sofern der freie Arbeitsmarkt – bei all seinen Tücken und Härten – das feudale Dienstverhältnis abgelöst hat, steht der (kapitalistische) Markt nicht nur für Effektivität (wenn er das denn tut), sondern verkörpert als Institution des Vertrags selbst auch ein ethisches Prinzip, das der Freiheit der Moderne als einer Freiheit des Wählens, die auch darin besteht, unabhängig von anderen sein Leben zu leben.“ (Jaeggi 2013, 17; Hervorhebung im Original)

Insgesamt zieht Rahel Jaeggi aus ihrer Analyse der drei Stränge der Kapitalismuskritik den Schluss, dass in ihnen zumeist nur Einzelphänomene in den Blick genommen werden und sie damit jeweils defizitär sind (Jaeggi 2013, 19). Es sind jeweils ähnliche Probleme zu beobachten, auf die die Kritik jeweils eine Antwort geben müsste: Denn erstens beruht Kritik in der Regel auf normativen Vorannahmen, die transparent gemacht werden müssten. Zweitens müsste die Kritik jeweils auch hinterfragen, inwiefern sichtbare gesellschaftliche Problemlagen tatsächlich Folgen des kapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftssystems sind, oder ob andere Ursachen vorliegen. Jaeggis Vorschlag lautet, Kapitalismuskritik funktional, moralisch und ethisch zusammenzudenken und Kritik am *Kapitalismus als Lebensform* zu üben (Jaeggi 2013, 19).

Weitere, und auch seit langer Zeit vorgetragene Richtungen der Kapitalismuskritik – deren Inhalte und Zuspitzungen hier im Einzelnen nicht referiert werden können – gehen von gesellschaftstheoretischen Konzepten aus. Sie setzen jeweils den normativen Rahmen und nehmen die darin formulierten Grundlagen und Zielsetzungen des Handelns als Maßstab der Kritik. Als prominente geläufigste Beispiele sind zu nennen: feministische, gewerkschaftliche, globalisierungskritische und damit wachstumskritische Ansätze, postkolonialistische, ökologische und christliche Kapitalismuskritik.

#### Literaturhinweise

- ❑ Eine frühe Auseinandersetzung mit den Folgen eines ungebremsten, globalen Kapitalismus findet sich im Buch der Gruppe von Lissabon: *Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit*. München: Luchterhand 2001.
- ❑ Das Themenheft „Kapitalismus und Alternativen“ in der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 65, Nr. 35–37 vom 24. August 2015 enthält einige Artikel, die sich im Allgemeinen und aus bestimmten Richtungen (ordoliberaler Ansatz, feministischer Ansatz) kritisch mit dem Kapitalismus auseinandersetzen.
- ❑ Das Buch *Kampf um die die Armut. Von echten Nöten und neoliberalen Mythen*, herausgegeben von Ulrich Schneider (2015) versammelt Aufsätze, die kritisch die sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen in Deutschland untersuchen. Sie werden als Konsequenz der neoliberalen Zuspitzung des Kapitalismus gesehen.

- ❑ Jim Stanfords Buch *Economics for Everyone* (2015), auf das zu Beginn dieses Kapitels verwiesen wurde, ist insgesamt eine kritische Auseinandersetzung mit den Folgen des Kapitalismus und enthält im hinteren Teil zahlreiche Hinweise zu Ansätzen, ihn zu überwinden.
- ❑ Im Arbeitsheft des DGB Bildungswerks Bund „Arbeiten und Wirtschaften in den Grenzen des Wachstums. Die Rolle der Gewerkschaften in einer ökologischen und sozialen Transformation“ aus dem Jahr 2017 finden sich ebenfalls kapitalismuskritische Hinweise.
- ❑ Die Bildungsabteilung vom Attac Bundesbüro hat die Dokumentation einer Forumstagung zum Thema „Dirty Capitalism“, die am 12./13. März 2021 stattfand, auf YouTube gestellt. Bei der Tagung wurden verschiedene Aspekte des Kapitalismus kritisch reflektiert. <https://www.youtube.com/watch?v=6YhNuAb5ygg&list=PLmS9QYqNk6tEjJmgrpZN9L8dPnpYA9zRsR&index=2> (Abruf: 8. Februar 2025).

### **Alternative Formen der Wirtschaftsorganisation: Eine bessere Welt ist möglich**

Ausgehend von und aufbauend auf kapitalismuskritischen Analysen entwerfen die Menschen seit zwei Jahrhunderten nicht nur theoretisch alternative Wirtschafts- und Lebensformen. Vielmehr gibt es – ebenfalls seit sehr langer Zeit – Handlungsansätze und Versuche, andere Formen des gemeinsamen Wirtschaftens und des sozialen Zusammenlebens zu organisieren. Auch diese sind so vielfältig, dass hier nur ein allgemeiner Überblick über Konzepte und Entwicklungen gegeben werden kann.

Zu unterscheiden ist zwischen *systemischen Ansätzen*, die die gesellschaftliche und ökonomische Makroebene betreffen, und *lebensweltbezogenen Ansätzen*, die innerhalb gesellschaftlicher Teilbereiche ausprobiert werden.

Auf der Makroebene kann das gesamte Wirtschafts- und Gesellschaftssystem verändert werden, wie dies bei kommunistischen oder sozialistischen Gesellschaftsentwürfen der Fall ist. Hier werden dann v. a. (im Idealfall) die Besitzverhältnisse der Produktion so verändert, dass sie Gemeineigentum werden. Damit geht eine Gesellschaftsreform einher, die – ebenfalls im Idealfall – auf kollektiven Entscheidungsprozessen beruht und zu einer gerechteren Verteilung der Güter führt.

Es gab und gibt daneben Ansätze, in denen Teilbereiche der Wirtschaft oder Teilaspekte wirtschaftlichen Handelns verändert werden. Sie versuchen bestimmte Aspekte kapitalistischer Wirtschaftssysteme zu überwinden und Formen solidarischen Handelns zu etablieren. Solche Ansätze wollen v. a. Eigentumsverhältnisse in eng begrenzten wirtschaftlichen Zusammenhängen verändern und die Lebensverhältnisse verbessern.

Sehr konkrete Vorschläge für das globale ökonomische Handeln werden im Oxfam-Bericht von 2018 formuliert. Die Vorschläge richten sich v. a. an Regie-

rungen und fordern diese auf, wieder mehr Verantwortung für die Gestaltung des wirtschaftlichen Miteinanders zu übernehmen. Sie betreffen Aspekte wie den Abbau von Ungleichheit durch andere Formen der Besteuerung großer Vermögen, faire Löhne, Mitbestimmung und Ausbau der Arbeitnehmer:innenrechte, Rücknahme von Privatisierungen v. a. in den Sektoren Bildung, Gesundheit und Soziales und bessere staatliche Finanzierung mit dem Ziel, eine *shared economy* aufzubauen, also eine Ökonomie, die auf gegenseitiger Hilfe und Tausch aufbaut (Oxfam International 2018, 16 ff.).

Eine der frühesten Formen hierfür ist die Gründung von *Genossenschaften* (Martens 2015). Unterschieden wird zwischen Fördergenossenschaften und Produktionsgenossenschaften. Fördergenossenschaften zielen darauf, ihre Mitglieder in bestimmten Bereichen (Konsum, Wohnen, Finanzen) zu unterstützen und ihnen für Dienstleistungen oder Waren durch den gemeinschaftlichen Erwerb oder den gemeinschaftlichen Besitz günstigere Bedingungen zu schaffen. Beispiele sind Konsumgenossenschaften, Bau- und Wohnungsgenossenschaften oder Kreditgenossenschaften. Genossenschaften können auch im gewerblichen Bereich organisiert werden mit dem Ziel, den Einkauf und Vertrieb von Waren für die Mitglieder günstiger zu organisieren. Produktionsgenossenschaften werden von den Arbeitenden selbst organisiert, die ihre Produkte und Dienstleistungen am Markt verkaufen.

Genossenschaften sind in erster Linie „Selbsthilfevereine“. Sie beruhen auf Gegenseitigkeit, definieren gemeinsame Zielsetzungen und unterliegen einem Regelwerk, das die Mitglieder sich geben. Ihre Mitglieder zahlen Einlagen, die das Grundkapital bilden, mit dem gearbeitet wird. Der Gewinn wird in regelmäßigen Abständen wieder an die Mitglieder ausgezahlt. Die Genossenschaftsidee ist im 18. Jahrhundert in England entstanden und wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland weiterentwickelt. 1867 wurde in Preußen das erste Genossenschaftsgesetz verabschiedet, das den Besonderheiten von Genossenschaften Rechnung trägt (Martens 2015, 41). Das Genossenschaftsmodell wird in unterschiedlichen Formen in der ganzen Welt gepflegt, wenn herkömmliche kapitalistische Marktanbindungen nicht funktionieren oder weil sich Menschen bewusst gegen bestimmte kapitalistische Wirtschaftsformen entscheiden und Alternativen suchen.

Die vielfältigen weitergehenden Versuche und Ansätze, alternative Wirtschafts- und Lebensformen zu finden und auch umzusetzen, werden unter den Stichworten solidarische Ökonomie oder auch alternative Bewegungen zusammengefasst. Dazu gehören Ansätze wie die öko-soziale Marktwirtschaft, Green New Deal (Morgenthaler und Thiele 2021) bzw. Green Economy (→ 3.6.4 Öko-

logische Kompetenz als gesellschaftspolitisches Thema: Perspektiven verschiedener Akteure, Ökologie und Ökonomie), Degrowth oder Postwachstum oder auch *Kommunitarismus\** (Reese-Schäfer 2019; Haus 2003) oder *Konvivialismus\** (Adloff und Costa 2020; Adloff und Leggewie 2020). Auch wird gefragt, auf welche Weise mehr Bürgerbeteiligung erreicht werden kann durch sog. „Konsultative“ (Nanz und Leggewie 2016).

Immer geht es um die Frage, auf welche Weise Menschen friedlich und solidarisch zusammenleben können. Konzepte der solidarischen Ökonomie orientieren sich an Normen wie Bedürfnisorientierung, Ökologie und Nachhaltigkeit, Demokratie. Ihren praktischen Ausdruck finden sie in nicht-monetären Wirtschaftsformen der sog. „sharing-economy“ wie Tauschringen oder -börsen, Reparaturcafés, Sozialmärkten, Umsonstläden, selbstverwalteten Betrieben usw.

Der Österreicher Christian Felber entwickelte 2010 das Konzept einer „Gemeinwohl-Ökonomie“, die mithilfe einer „Gemeinwohl-Bilanz“ umgesetzt werden kann. Die Bilanz können sowohl Unternehmen als auch Städte und Gemeinden durchführen. Eine Bestandsaufnahme soll dabei sichtbar machen, wie sozial, nachhaltig und ökologisch ein Unternehmen geführt wird bzw. welche Maßnahmen Städte und Gemeinden ergreifen, um das Gemeinwohl für die Bevölkerung zu verbessern. Das gesamte Handeln auf Gemeindeebene soll dann am Gemeinwohl orientiert werden. Es geht auch um die Reflexion und Einhaltung ethischer Werte, um Fragen der Gerechtigkeit, um die Berücksichtigung verschiedener Interessen, um Kooperation und gegenseitige Verantwortungsübernahme und damit um eine Veränderung sozialer Praktiken (Felber 2018).

Neben praktizierten Modellen und Konzepten, die in größerem oder kleinerem Maßstab grundlegende Strukturen kapitalistischer Wirtschaftsmodelle verändern, gab und gibt es auch immer theoretische Modelle, die noch auf ihre Umsetzung warten. Zurzeit werden v. a. Modelle zur Veränderung des Finanzkapitalismus diskutiert, bei denen es um eine Abkehr vom Primat des „shareholder value“ geht (Corneo 2015, 30; Adloff und Costa 2020) – also um Profitorientierung zugunsten der jeweiligen Anteilseigner:innen.

Weitere Diskussionen ranken sich um die sog. „Commons“: Dinge, die der Allgemeinheit gehören und auf deren Verwendung sie angewiesen ist, wie Wasser oder Luft. Aber es geht auch um Dinge, die kreativ erschaffen werden, allen Menschen zur Verfügung stehen sollten und auch in Freiheit weiterentwickelt werden sollen, wie Wissen, Technologien, Infrastrukturen (Habermann 2015).

Viele dieser Ansätze und Beispiele diskutieren Aspekte der wirtschaftlichen Gestaltung und des wirtschaftlichen Zusammenlebens, die Oskar Negt als „zweite Ökonomie“ bezeichnet hat. Deren Ziel ist es, im Sinne einer „politischen

Ökonomie des Gemeinwesens“ eine Ökonomie zu entwickeln, in der produktive Arbeit einen ihr angemessenen Stellenwert erhält, in der eine gemeinsame Kultur entwickelt wird. Das Gemeinwesen soll nicht betriebswirtschaftlichem Nutzen und Gewinnstreben untergeordnet werden, sondern mit allen gemeinsam gestaltet werden. Ziel ist es, im Rahmen einer „Ökonomie des ganzen Hauses“ mit ökonomischer Vernunft ein Gemeinwesen zu entwickeln, um die „langfristigen gesamtgesellschaftlichen Kosten zum Ausgangspunkt, permanente Gesellschaftsreform zum Bewegungsziel“ (Negt 2010, 232) einer *politischen Ökonomie des Gemeinwesens* innerhalb einer demokratischen Gesellschaft zu machen.

#### Reflexion

- Sind Ihnen weitere Ansätze bekannt, die versuchen, kapitalistische Wirtschaftsformen zu überwinden oder ihre Folgen abzuschwächen?
- Beteiligen Sie sich selbst an entsprechenden Initiativen?
- Wie könnten Menschen von einem nachhaltigen, gerechten und fairen wirtschaftlichen Verhalten/Handeln überzeugt werden?
- Beruht dies nur auf individueller Einsicht oder sind begleitende Maßnahmen notwendig?

#### Literaturhinweise zu alternativen Wirtschaftsformen

- Das Arbeitsheft „Kapitalismus oder was? Über Marktwirtschaft und Alternativen“ das der Attac Trägerverein e. V. 2017 veröffentlicht hat, enthält in Modul 6, „Tendenzen und Alternativen“ zahlreiche Beispiele dafür, auf welche Weise der Kapitalismus verändert werden könnte.
- Der Bericht von Oxfam International (2018). *Reward Work, not Wealth*. Cowley, GB: Oxfam GB; formuliert in seinem letzten Kapitel, „Designing a Human Economy that works for all“ (S. 51–57) weitreichende Ziele und macht Vorschläge für einen Umbau der globalen Wirtschaft.
- Das Arbeitsheft „Arbeiten und Wirtschaften in den Grenzen des Wachstums. Die Rolle der Gewerkschaften in einer ökologischen und sozialen Transformation“ des DGB Bildungswerks Bund enthält im dritten Teil, „Von der Idee zur Praxis – Es geht auch anders!“ ebenfalls zahlreiche Beispiele für Veränderungen.
- Das bereits häufiger zitierte Themenheft „Kapitalismus und Alternativen“ der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65. Jg., H. 35–37 vom 24. August 2015 enthält ebenfalls einige Aufsätze, die sich nicht nur mit Kapitalismuskritik, sondern auch mit möglichen Alternativen auseinandersetzen. Dazu gehören v. a. die Beiträge von Giacomo Corneo, Christine Bauhardt, Holger Martens und Friederike Habermann.
- Die oben erwähnte Idee der Gemeinwohl-Ökonomie wurde auch der Kritik unterzogen und im Hinblick auf ihre Durchführbarkeit und Wirksamkeit hinterfragt. Wissenschaftler der Universitäten Flensburg und Kiel haben sie mit unternehmerischen Nachhaltigkeitsstrategien verglichen und ihre Entwicklung und theoretische Begründung dargestellt: Ludger Heidbrink, Josefa Kny, Ralf Köhne, Bernd Sommer, Klara Stumpf, Harald Welzer und Jasmin Wiefek (2018). *Schlussbericht für das Verbundprojekt Gemeinwohl-Ökonomie im Vergleich unternehmerischer Nachhaltigkeitsstrategien (GIVUN)*. Flensburg und Kiel.

- ❑ Daneben existieren im Rahmen der Literatur zur Kapitalismuskritik sehr viele Vorschläge zur Veränderung der globalen Weltwirtschaft mit dem Ziel der Verbesserung der Lebensverhältnisse aller Menschen. Dazu gehören unter anderen die beiden konvivialistischen Manifeste von 2014 (Adloff und Leggewie) und 2020 (Adloff und Costa).

Zu allen Literaturen finden sich Links im Literaturverzeichnis.

### 3.5.5 Ausblick: Aktuelle Positionen zum Kapitalismus und zur Globalisierung

Anstelle einer ausführlichen Zusammenfassung will das Kapitel mit einigen Zitaten zum Kapitalismus und zur Globalisierung schließen.

Rainer Zitelmann

**„Über die Schere zwischen Arm und Reich. Wo die Studie von Ökonom Picketty irrt“**

„Es ist gar nicht so entscheidend, ob die Vermögensungleichheit zunimmt oder nicht, sondern ob der Lebensstandard der Menschen insgesamt durch die Entwicklung des Kapitalismus angehoben wird.“ [...]

„Die Frage, durch welches Wirtschaftssystem die Zahl der Armen reduziert wird, ist viel interessanter als die, ob eine Schere zwischen Arm und Reich aufgeht. Der Kapitalismus ist in der Geschichte das sozialste Wirtschaftssystem, weil er am meisten zur Beseitigung der Armut beigetragen hat.“

Quelle: Deutschlandfunk Kultur (5. Januar 2018). <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ueber-die-schere-zwischen-arm-und-reich-wo-die-studie-von-100.html> (Abruf: 8. Februar 2025).

Horst Seehofer

**„Warum Heimatverlust die Menschen so umtreibt.“**

„Das Projekt der Globalisierung, das sich in den wirtschaftlichen Eliten im wahrsten Sinne des Wortes positiv ausgezahlt hat, ist zum überragenden politischen Problem der kleinen Leute geworden. Den immensen wirtschaftlichen Vorteilen einiger weniger stehen mehr denn je tägliche Verunsicherungen und Ängste von Millionen von der Globalisierung Betroffener gegenüber.“

Quelle: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29. April 2018. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/innenminister-horst-seehofer-zum-thema-heimat-15565980.html> (Abruf: 8. Februar 2025).

Giacomo Corneo

**„Kapitalismus: Alternative in Sicht?“**

„Eine pluralistische Marktwirtschaft, die nicht von kapitalistischen Dynastien dominiert ist, sondern bei der die wirtschaftliche Macht ausgewogen verteilt ist, bietet bessere Voraussetzungen für die Entfaltung einer wirklich offenen Gesellschaft, die Solidarität in ihrem Inneren und nach Außen lebt und Frieden mit allen Völkern und der Natur schließt.“

Quelle: Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft Kapitalismus und Alternativen. 65, 35–37, 24. August 2015, 24–32. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/211053/kapitalismus-und-alternativen> (Abruf: 8. Februar 2025).

**Stephan Lessenich (2017)**

„Wir haben gerade, völlig zu Recht, eine Debatte über innergesellschaftliche Ungleichheiten, über die sich öffnende Schere zwischen Arm und Reich. Diese Debatte verkompliziert sich aber, wenn man die weltgesellschaftlichen Ungleichheiten miteinbezieht. Dann wird man nämlich sehen, dass gerade die Menschen, die in unserer Gesellschaft schlechter gestellt sind, in einer doppeldeutigen Position sind, denn weltgesellschaftlich gesehen leben sie auf einem Standard, der den weiter Teile der Gesellschaft erheblich überschreitet. Und gleichzeitig sind sie ‚gefangen‘ in Strukturen, die sie von den Ausbeutungsverhältnissen in der Welt profitieren lassen. Ich finde es wichtig, beide Dimensionen zusammen zu bringen und davon auszugehen, dass sie sich gegenseitig überlagern und entsprechende Debatten auch verkomplizieren. Es ist eben nicht damit getan, dass wir hierzulande zu einer Angleichung von Lebenslagen kommen und dann wäre wieder alles in Ordnung, sondern wir müssen sehen, dass unser Lebensstandard damit zusammenhängt, dass andere dieses Niveau gar nicht erreichen können.“

Quelle: Michael Saager (2017). Stephan Lessenich. Ein Interview über die Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse der globalisierten Wirtschaft. *Fluter* – Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung. 16. Januar 2017. <https://www.fluter.de/stephan-lessenich-die-externalisierungsgesellschaft> (Abruf: 8. Februar 2025).

### 3.6 Ökologische Kompetenz

Mit dem Wort Ökologie werden zumeist Fragen zur Umwelt und zum Umweltschutz, zur *Nachhaltigkeit*\* und zum nachhaltigen Verhalten verbunden. Assoziiert werden Themen wie Klimawandel und Klimakrise, globale Erwärmung und *Treibhauseffekt*\* gleichwie gesellschaftliche Problemlagen wie Umwelt-, Luft-, Wasser- und Bodenverschmutzung, genmanipulierte oder verunreinigte Lebensmittel, fairer Handel vs. Ausbeutung usw. Diese Assoziationen beziehen sich auf empirisch feststellbare Zustände/Entwicklungen der Umwelt auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene. Einige dieser Entwicklungen betreffen uns unmittelbar und beeinflussen direkt unsere Lebensqualität, andere haben langfristige Konsequenzen für unser Wohlbefinden, unsere Gesundheit, den Wohlstand eines Landes oder die Existenz der Welt.

Dass unsere Umwelt durch vielfältige Entwicklungen gefährdet ist, ist unleugbar. Politisch werden auf nationaler, internationaler und globaler Ebene Programme und Maßnahmen entwickelt, mithilfe derer Umweltschäden eingedämmt und in Zukunft verhindert werden sollen. Ergänzt werden diese auf internationaler Ebene von dem Umweltprogramm UNEP (United Nations Environment Programme) der UNO, von zivilgesellschaftlich organisierten Umweltbewegungen wie bspw. Greenpeace oder dem World Wildlife Fund als internationale Nicht-Regierungsorganisationen (*Non-Governmental Organiza-*

tions, NGOs)\*. Auf nationaler Ebene ist in Deutschland u. a. der BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz) zu nennen.

Meilenstein für die öffentliche Diskussion von Fragen des Umweltschutzes und der Ökologie war der 1972 veröffentlichte Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ des Club of Rome. Er enthielt eine Zustandsbeschreibung der Erde und entwickelte mögliche Zukunftsszenarien. Der Veröffentlichung folgte eine weltweite kritische Diskussion der von Menschen verursachten Umweltschäden und es etablierte sich ein Bewusstsein für die weitgefächerten Problemlagen (Meadows u. a. 1973).<sup>26</sup> Verbreitert, vertieft und weiter befördert wurden die Diskussionen in den Folgejahren durch international einflussreiche Veröffentlichungen. Berichte wie „Global 2000“, ein Bericht an den amerikanischen Präsidenten Jimmy Carter (1924–2024) (Kaiser 1980), oder auch der *Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung* (Hauff 1987) führten dazu, dass Umweltverschmutzung, die Folgen ungebremsten wirtschaftlichen Wachstums, der Raubbau an natürlichen Ressourcen, die Mobilität von Waren und Menschen politisch thematisiert wurden. 1992 folgte die erste große Konferenz der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro. Seitdem stehen Umwelt und Entwicklung regelmäßig auf der internationalen Agenda und die Beschlüsse der UNO beeinflussen die nationale Politik der Staaten. Der Bericht des Weltklimarates im Sommer 2021 zeigte auf, dass die in diesem Jahr vermehrt aufgetretenen Extremwetterlagen und ihre Folgen (Starkregen, Waldbrände, Hitzewellen etc.) auf menschliches Handeln zurückzuführen sind. Schlussfolgerung des Berichts war, dass die Menschheit Verantwortung übernehmen und drastische Maßnahmen ergreifen muss, um eine weitere Erderwärmung zu verhindern.

Für Oskar Negt waren die Explosion des Atomkraftwerks Tschernobyl im Jahr 1986 und deren verheerenden und noch heute nachweisbaren tödlichen Folgen für Mensch und Umwelt mit ein Grund, die ökologische Kompetenz in seine gesellschaftlichen Kompetenzen aufzunehmen. Bei der Aneignung der ökologischen Kompetenz ging Negt von einem weiten Ökologie-Begriff aus. Ökologie ist für ihn der Umgang des Menschen mit seiner Lebenswelt. Das schließt das Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen und zur Natur mit ein. Damit wird der Umgang des Menschen mit der ihn umgebenden Umwelt zu einem ethischen Problem:

---

26 Dem Bericht folgten im Abstand mehrerer Jahre jeweils weiterführende Prognosen (1992, 2004). Im Jahr 2012, also 40 Jahre nach Erscheinen des ersten Berichts, legte der Club of Rome einen weiteren Bericht vor mit dem Titel „2052. Der neue Bericht an den Club of Rome“ (Randers 2014; Randers und Graeme 2016).

*„Das ethische Problem besteht darin, dass wir imstande sind, mit Stumpf und Stiel unsere eigene Lebensgrundlage zu vernichten. Und das ist eine Frage eben auch ethischer Entscheidungsmöglichkeiten und -alternativen. Aber Ökologie als Schlüsselqualifikation fasse ich sehr viel weiter. Es ist im Grunde der pflegliche Umgang mit der Natur und den Dingen. So, wie wir Dinge behandeln, wie wir sie verschwenden und zerstören, und wie wir mit ihnen umgehen, so behandeln wir das uns Äußerliche, die Natur. Und deshalb ist ökologisches Bewusstsein, ökologische Kompetenz ein Essential unserer Gesellschaft und keine Nebensache, auf die man notfalls auch verzichten könnte.“ (Negt 2000, 8 f.)*

Ziel ökologischer Kompetenz ist es also nicht nur, beobachtbare Umweltveränderungen benennen zu können, sondern auch ihre Ursachen zu erkennen und die Abhängigkeiten sowie Interessen, die hinter bestimmten Entwicklungen stehen, zu reflektieren und zu hinterfragen. Das heißt, es ging Negt nicht nur um Fragen des Umweltschutzes, des Klimaschutzes oder der Nachhaltigkeit, selbst wenn diese Faktoren Bestandteil ökologischer Kompetenz sind. Es ging ihm in erster Linie um den Umgang der Menschen mit sich selbst und ihrer Umwelt – bezogen auf ihre physische und psychische Gesundheit, ihr Verhalten zu ihren Mitmenschen, zur Natur.

Im nachfolgenden Kapitel 3.6.1 wird ausgehend von einer Definition des Begriffs Ökologie der inhaltliche Zusammenhang mit dem Themenfeld Nachhaltigkeit diskutiert. Das nachfolgende Kapitel erläutert und begründet die ökologische Kompetenz nach Oskar Negt. Kapitel 3.6.2 („Sehen“) stellt verschiedene Beispiele zum Themenfeld Ökologie vor, bezogen auf das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt. In Kapitel 3.6.3 („Urteilen“) werden Fragen zur Ökologie und zum Umweltbewusstsein aus Sicht der Soziologie und der Psychologie diskutiert. Die vorgestellten Modelle und Untersuchungen sollen zur Urteilsbildung über ökologische Probleme und Zusammenhänge beitragen. Kapitel 3.6.4 beleuchtet die Zusammenhänge zwischen Ökologie und Ökonomie, Gerechtigkeit und Ökologie und Vorschläge der Zivilgesellschaft und der Großkirchen für einen gerechten Umgang mit der Schöpfung.

### **3.6.1 Herkunft und Bedeutung: Ökologie, Nachhaltigkeit und ökologische Kompetenz**

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit der ökologischen Kompetenz ist die Definition der Begriffe Ökologie und Nachhaltigkeit.

#### **Ökologie**

Der Begriff Ökologie setzt sich zusammen aus den griechischen Wörtern „oikos“ = Haus und „logos“ = Lehre. Ökologie bezeichnet als Wissenschaft die „Lehre vom

Haushalt der Natur“ und gilt als Teil der Biologie. Der Begriff wurde bereits 1866 von dem Zoologen und Philosophen Ernst Haeckel (1834–1919) geprägt. Für Haeckel benennt der Begriff Ökologie „die gesamte Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Außenwelt“ (Townsend u. a. 2014, 5).

Haeckels Definition, der zufolge die Ökologie im Wesentlichen der Erforschung der Lebensbedingungen von Pflanzen und Lebewesen in ihrer natürlichen Umwelt gilt, behielt bis ins 20. Jahrhundert ihre Gültigkeit. Heute wird weitergehend nach der Verbreitung von Pflanzen und Lebewesen und den Bedingungen ihres Fortbestands und ihrer Vermehrung im Zusammenhang mit anderen Pflanzen und Lebewesen sowie menschlichen Einflüssen gefragt. Ökologie ist damit „die Wissenschaft von der Verbreitung und der Häufigkeit (Abundanz) von Organismen und den Interaktionen, welche die Verbreitung und Abundanz bestimmen“ (Townsend u. a. 2014, 4). Das Verstehen ökologischer Zusammenhänge soll dazu beitragen, Vorhersagen über Entwicklungen zu machen und steuernd einzugreifen (Townsend u. a. 2014, 40).

Es geht also um die Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt. Dabei können kleinräumige und begrenzt auftretende Ökosysteme betrachtet werden (z. B. eine Pfütze) oder zusammenhängende großräumige Ökosysteme (z. B. das Meer). Ökologie als Wissenschaft bezieht sich heute interdisziplinär auf die Betrachtung der gesamten *Biosphäre*\*. Sie schließt den Menschen als Teil der Natur mit ein. Gleichzeitig wird der Mensch auch als handelndes Subjekt und Gestalter der Umwelt bzw. Verursacher von bestimmten Entwicklungen wahrgenommen.

## Nachhaltigkeit

Ein Konzept, das im Zusammenhang mit der Entwicklung ökologischer Kompetenz wichtig ist, ist das der Nachhaltigkeit.

### Literaturhinweis

Die Literatur zum Thema Nachhaltigkeit ist mittlerweile unüberschaubar geworden, so dass hier nur auf jene Literatur verwiesen wird, die für das Schreiben des Kapitels verwendet wurde. Als Ergänzung bietet sich das „Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis“ von Gerd Michelsen und Jasmin Godemann (2005) an. Es präsentiert in Einzelaufsätzen einen sehr umfassenden Überblick über die Grundlagen der Nachhaltigkeitsdiskussion (Theorie und Empirie) sowie zu Handlungsfeldern und Akteurinnen und Akteuren.

Der Begriff Nachhaltigkeit stammt ursprünglich aus der Forstwirtschaft. Bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts stand er für das Ziel, nur so viele Ressourcen, also Holz zu verbrauchen, wie auch nachwachsen kann. Regeneration und dauerhafter

Erhalt sollten helfen, dass auch nachfolgenden Generationen ausreichend Holz zur Verfügung steht. Das heißt, eine nachhaltige Perspektive auf die Entwicklung der Welt beinhaltet nicht nur die Gegenwart. Vielmehr wird versucht, die Welt aus der Sicht *zukünftiger Generationen* zu denken und zu sehen. Diese Antizipation, also die gedankliche Vorwegnahme eines gewünschten Zustandes, erfordert ein verantwortungsvolles und zukunftsgerichtetes Handeln jeder einzelnen Generation.

Als positiv besetzter Begriff ist Nachhaltigkeit mittlerweile bis in die Alltagssprache, die Politik und die Ökonomie vorgedrungen. Sein nunmehr beinahe inflationärer Gebrauch lenkt aber oft auch von seiner eigentlichen Intention ab. Nachhaltigkeit ist eine Dimension der ökologischen Kompetenz und es ist wichtig, sich der ursprünglichen Bedeutung dieses Begriffs zu vergewissern (Pufé 2014).

### **Der Nachhaltigkeitsdiskurs seit 1972**

Der Beginn des modernen Diskurses um Nachhaltigkeit liegt in den 1970er Jahren, als die ersten umfassenden Erhebungen und Analysen zu weltweiten Umweltschäden veröffentlicht wurden. Das vom Club of Rome in Auftrag gegebene und 1972 unter dem Titel „The Limits of Growth“ veröffentlichte Gutachten erschien 1973 auf Deutsch als „Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit“ (Meadows u. a. 1973). Die Schlussfolgerungen des Berichts wurden mit Betroffenheit aufgenommen, denn sie setzten sich erstmals kritisch mit der in den 1960er Jahren propagierten These des unbegrenzten wirtschaftlichen und demographischen Wachstums auseinander. Vermutet wurde eine dauerhafte, weltweite Ernährungskrise, wenn die Ausbeutung nicht-regenerierbarer Ressourcen, die steigende Umweltverschmutzung und die weltweite Verbreitung von Schadstoffen nicht gestoppt werden würden. Der Bericht diskutierte damit früh globale Wechselwirkungen zwischen wirtschaftlichen Prozessen und die Notwendigkeit der Übernahme von Verantwortung für die Zukunft der Erde durch alle Menschen. Gleichzeitig fragte der Bericht nach tiefergehenden Ursachen und nach zu befürchtenden Wirkungen dieser Entwicklungen.

Eine erste, formaljuristisch gefasste Definition des Begriffs Nachhaltigkeit findet sich im sog. „Brundtland-Report“ aus dem Jahr 1987.

#### **Ihm folgend ist Nachhaltigkeit**

„eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen.“

Quelle: Volker Hauff und World Commission on Environment and Development (Hg.) (1987). Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven, XV.

Wichtig an der im Brundtland-Report entwickelten Definition von Nachhaltigkeit ist, dass die Ursachen und Wirkungen sowie die Folgen der wirtschaftlichen Expansion und des Profitstrebens thematisiert wurden, noch lange bevor in den 1990er Jahren die fortschreitende Globalisierung die sozialen und ökologischen Folgen des scheinbar unbegrenzten Wachstums deutlicher machen sollte. Dergestalt ist für die inhaltliche Definition von Nachhaltigkeit im Brundtland-Report

*„der Aspekt der globalen räumlichen wie zeitlichen Gerechtigkeit maßgebend. Es sollte eine gerechte Verteilung von Wohlstand zwischen Nord und Süd angestrebt werden, denn die Kluft zwischen den Wohlstandsbäuchen der reichen Länder des Nordens und den sogenannten Hungerbäuchenarmen des Südens wurde immer evidenter. Überhaupt ist es die Kluft von Verursacher- und Betroffenenländern, die am häufigsten in der Nachhaltigkeitsdiskussion ausgeblendet wird. Sie wird oft mittels der Gleichung 80 : 20 beschrieben: Demzufolge verursachen 20 Prozent der Weltbevölkerung die globalen Umweltschäden, während die 80 Prozent unverschuldet die Folgen zu tragen haben.“* (Pufé 2014, 16)

1992 veranstalteten die Vereinten Nationen in Rio de Janeiro die erste Weltumweltkonferenz zum Thema Nachhaltigkeit, Umwelt und Entwicklung. Die Konferenz stellte die Notwendigkeit globaler Handelsbeziehungen nicht in Frage, verband sie aber mit dem Anspruch nachhaltiger Entwicklung, damit auch die Bevölkerung weniger entwickelter Länder existenzsichernde Lebensgrundlagen erhalte. Zum ersten Mal wurden in der sog. *Agenda 21\** (Vereinte Nationen 1992) zudem konkrete Ziele und Umsetzungsvorschläge entwickelt.

Der Konferenz in Rio folgten weitere in Johannesburg (2002) und Rio de Janeiro (2012). Die Konferenzen endeten jeweils mit Abschlusskommunikés oder Resolutionen, die im Sinne nachhaltiger Entwicklung die internationale politische Agenda wesentlich beeinflussten. Tenor war und ist, dass Klimaveränderungen und der Klimawandel die globale Entwicklung der Wirtschaft beeinflussen und damit die Existenzgrundlagen der Menschen.

#### **Hinweis**

Eine Auflistung aller Weltklimakonferenzen findet sich unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/UN-Klimakonferenz>

Die Ergebnisse der Konferenz von Rio (1992) wurden allerdings nicht nur diskutiert. Vielmehr zogen internationale Staatenbündnisse wie die EU und Einzelstaaten ihre Konsequenzen aus den Schlussfolgerungen und erklärten den

Umweltschutz zu einem Staatsziel.<sup>27</sup> Im Vertrag von Nizza der EU von 2001 und in der 2004 verabschiedeten, aber nicht von allen Mitgliedstaaten ratifizierten Verfassung der EU wurde dem Umweltschutz Verfassungsrang eingeräumt.<sup>28</sup> So heißt es in Artikel 3, Absatz 2 des EU-Vertrags:

*„(3) Die Union errichtet einen Binnenmarkt. Sie wirkt auf die nachhaltige Entwicklung Europas auf der Grundlage eines ausgewogenen Wirtschaftswachstums und von Preisstabilität, eine in hohem Maße wettbewerbsfähige soziale Marktwirtschaft, die auf Vollbeschäftigung und sozialen Fortschritt abzielt, sowie ein hohes Maß an Umweltschutz und Verbesserung der Umweltqualität hin. Sie fordert den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt.“* [Hervorhebung C. Z.]

Der 2002 in Johannesburg in Südafrika stattfindende „Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung“ („World Summit of Sustainable Development“; WSSD) diskutierte vor allem die Auswirkungen der Globalisierung. Bis heute werden unbegrenztes Wachstum und unbegrenzter Profit ungeachtet der Folgen für Menschen und Umwelt vorangetrieben. Während man in Rio (1992) noch hoffte, über das Prinzip der Nachhaltigkeit einen gewissen Ausgleich zwischen Norden und Süden herstellen und Umweltprobleme eindämmen zu können, hatte sich die Welt in der dazwischen liegenden Dekade rasanter verändert als erwartet. Entwicklungen wie die Intensivierung weltweiter Handelsbeziehungen, die beschleunigte Industrialisierung der Länder des Südens, die Verlagerung von Arbeitsprozessen rund um den Globus auf der Suche nach möglichst billigen Produktionsstandorten hatten nicht nur den Süden, sondern auch die Wirtschaftsstandorte des Nordens verändert. Die Arbeitnehmer:innen in den westlichen Industrienationen wurden durch die Verlagerung von Arbeitsplätzen und durch die Wirtschafts- und Sozialpolitik des *Neoliberalismus*\* einem ständig wachsenden Druck ausgesetzt. Die Verantwortung des/der Einzelnen wurde über die kollektive Verantwortung

27 In Deutschland hat der Umweltschutz seit 1994 Verfassungsrang und ist in Art 20a des Grundgesetzes verankert: „Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung.“ <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (Abruf: 5. Februar 2025).

28 Der gültige EU-Vertrag von 2009, der „Vertrag von Lissabon zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft“, enthält ebenfalls einen Abschnitt zur Umwelt und zum Umweltschutz und legt Zielsetzungen und Maßnahmemöglichkeiten der EU fest (vgl. Europäische Union 2016).

der Staaten für das Gemeinwohl ihrer Bürger:innen gestellt (→ 3.5.3 Urteilen: Kapitalistische Wirtschaftskonzepte, Kapitalismusmodelle). Gegen alle diese Entwicklungen suchte der Weltgipfel 2002 Strategien. Im „Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development“ wurde deshalb auch das Prinzip der Nachhaltigkeit bekräftigt (United Nations 2002).

Allerdings gab und gibt es bis heute kein allgemein akzeptiertes Konzept zur Nachhaltigkeit. Die Definition des Brundtland-Reports wird zwar als sinnvoll angesehen, ihre Ausdeutung lässt aber großen Spielraum. So wurden seit den 1990er Jahren die unterschiedlichsten Konzepte und Modelle zur Nachhaltigkeit entwickelt. Unterschieden wird

- zwischen *integrativen Konzepten* zur Nachhaltigkeit, die ökonomische, ökologische und soziale Aspekte als gleichwertig erachten. Modelle, die auf diesem Prinzip aufbauen, werden als „Säulenmodell“, „Dreiklangmodell“ oder „Nachhaltigkeitsdreieck“ bezeichnet (Pufé 2014, 18).
- und dem *Ein-Säulen-Konzept* ökologischer Nachhaltigkeit, das ökologischen Aspekten den Vorrang einräumt. Ziel ist es, Ökosysteme zu erhalten und zu diesem Zweck Obergrenzen der Belastbarkeit für bestimmte Systeme zu definieren. Diese sollen sich etwa auf die Höchstgrenze von Schadstoffen (critical loads) und Schwellenwerte für tolerierbare Belastung (critical levels) beziehen, denen Ökosysteme ausgesetzt werden dürfen.

In der Praxis erweisen sich letztere Modelle als problematisch, da Grenzen der Belastbarkeit nur schwer abzuschätzen sind. Ursachen für die Schädigung eines Ökosystems und das Höchstmaß an Belastung, das zu seiner Vernichtung führt, können oft erst im Nachhinein genau bestimmt werden.

#### **Gut zu wissen**

Ein Beispiel für die nachhaltige Schädigung eines Ökosystems sind die Korallenriffe vor der australischen Küste und im Pazifik. Vermutet wird, dass Klimawandel, Erderwärmung und die Veränderungen des Ökosystems Meer schleichend das Absterben verursacht haben, das nun unaufhaltsam geworden zu sein scheint.

Ernüchtert muss festgehalten werden, dass die Weltklimakonferenzen bislang nicht dazu geführt haben, dass die Staaten der Erde sich darüber einigen konnten, eine gemeinsame, nachhaltige Wirtschafts- und Sozialpolitik umzusetzen, die nicht auf Kosten der Bevölkerung der armen Länder agiert. Allerdings waren sie Anstoß für einige Gegenbewegungen. 1998 wurde etwa die NGO „Attac“ als Gegenmacht zur „World Trade Organization“ (WTO) ins Leben gerufen, auch engagieren sich viele andere, teilweise bereits seit langem existierende NGOs

wie Oxfam, Earthwatch, BUND, Greenpeace, das World Social Forum und seit 2018 Fridays for Future.

Alle genannten Organisationen und Bewegungen setzen sich für eine gerechtere Verteilung der Güter der Erde ein. Einige (Greenpeace, der BUND, Earthwatch oder Fridays for Future) sind eher ökologisch ausgerichtet, andere (Oxfam oder das World Social Forum) eher ökonomisch. Alle sehen die Verbindung zwischen Ökologie und Ökonomie im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung als notwendig an.

### **Aktueller Nachhaltigkeitsdiskurs: Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung**

Vor dem Hintergrund früherer Resolutionen der UN zum Thema Nachhaltigkeit und Entwicklung verabschiedete die Generalversammlung am 25. September 2015 – im 70. Jahr der Gründung der UN – nach jahrelangen, internationalen Vorbereitungen und Absprachen die Resolution 70/1 „Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015; United Nations 2015).

Ihr Ziel ist es, bis zum Jahr 2030 die Lebensbedingungen aller Menschen auf der Welt wesentlich zu verbessern. Die Präambel der Resolution beginnt mit den Worten

*„Diese Agenda ist ein Aktionsplan für die Menschen, den Planeten und den Wohlstand. Sie will außerdem den universellen Frieden in größerer Freiheit festigen. Wir sind uns dessen bewusst, dass die Beseitigung der Armut in allen ihren Formen und Dimensionen, einschließlich der extremen Armut, die größte globale Herausforderung und eine unabdingbare Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung ist.“* (Vereinte Nationen 2015, 1)

Im Sinne des ursprünglichen Nachhaltigkeitsbegriffs geht es einerseits um den Erhalt einer lebensfähigen und lebenswerten Umwelt, durch die allen Menschen ein Leben in Würde und relativem Wohlstand ermöglicht wird:

*„Wir sind entschlossen, Armut und Hunger in allen ihren Formen und Dimensionen ein Ende zu setzen und sicherzustellen, dass alle Menschen ihr Potenzial in Würde und Gleichheit und in einer gesunden Umwelt voll entfalten können.“* (Vereinte Nationen 2015, 2)

Gleichzeitig soll das Überleben des gesamten Planeten gesichert werden:

*„Wir sind entschlossen, den Planeten vor Schädigung zu schützen, unter anderem durch nachhaltigen Konsum und nachhaltige Produktion, die nachhaltige Bewirtschaftung*

*seiner natürlichen Ressourcen und umgehende Maßnahmen gegen den Klimawandel, damit die Erde die Bedürfnisse der heutigen und der kommenden Generationen decken kann.*“ (Vereinte Nationen 2015, 2)

Es werden insgesamt 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung definiert, die nicht nur das Überleben der Menschheit sichern, sondern ihnen ein gutes Leben in Frieden, Freiheit und Würde ermöglichen sollen:

*„Wir sind entschlossen, friedliche, gerechte und inklusive Gesellschaften zu fördern, die frei von Furcht und Gewalt sind. Ohne Frieden kann es keine nachhaltige Entwicklung geben und ohne nachhaltige Entwicklung keinen Frieden.“* (Vereinte Nationen 2015, 2)

Die Agenda 2030 benennt die im Folgenden abgedruckten 17 Ziele, für die dann jeweils Strategien zu ihrer Umsetzung vorgeschlagen werden.

#### **Ziele für nachhaltige Entwicklung – Agenda 2030 der Vereinten Nationen**

- Ziel 1 Armut in allen ihren Formen und überall beenden
- Ziel 2 Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern
- Ziel 3 Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern
- Ziel 4 Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern
- Ziel 5 Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen
- Ziel 6 Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten
- Ziel 7 Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und moderner Energie für alle sichern
- Ziel 8 Dauerhaftes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern
- Ziel 9 Eine widerstandsfähige Infrastruktur aufbauen, inklusive und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen
- Ziel 10 Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern
- Ziel 11 Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten
- Ziel 12 Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen
- Ziel 13 Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen\*
- Ziel 14 Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne nachhaltiger Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen
- Ziel 15 Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodendegradation beenden und umkehren und dem Verlust der biologischen Vielfalt ein Ende setzen

Ziel 16 Friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen

Ziel 17 Umsetzungsmittel stärken und die Globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben erfüllen

\*In Anerkennung dessen, dass das Rahmenübereinkommen der Vereinten Nationen über Klimaänderungen das zentrale internationale zwischenstaatliche Forum für Verhandlungen über die globale Antwort auf den Klimawandel ist.

Quelle: Vereinte Nationen (2015). Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015, 70/1. New York, 15. <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Abruf: 5. Februar 2025).

Die Unterzeichnerstaaten sind aufgefordert, nationale Agenden zu entwickeln, um diese Ziele zu erreichen.<sup>29</sup> Die Resolution macht darüber hinaus deutlich, dass internationale Anstrengungen und Verständigungs- und Handlungsprozesse notwendig sind, um Veränderungen durchzusetzen. Die meisten Ziele können nicht allein durch nationale Aktivitäten erreicht werden, sondern nur durch gemeinsame Anstrengungen:

*„Wir sind entschlossen, die für die Umsetzung dieser Agenda benötigten Mittel durch eine mit neuem Leben erfüllte Globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung zu mobilisieren, die auf einem Geist verstärkter globaler Solidarität gründet, insbesondere auf die Bedürfnisse der Ärmsten und Schwächsten ausgerichtet ist und an der sich alle Länder, alle Interessenträger und alle Menschen beteiligen.“* (Vereinte Nationen 2015, 15)

Die in der Agenda 2030 festgelegten Ziele berühren in vielfältiger Weise die ökologische Kompetenz, aber auch die anderen gesellschaftlichen Kompetenzen Oskar Negts.

### **Zum Zusammenhang zwischen der Agenda 2030 und den gesellschaftlichen Kompetenzen Oskar Negts**

Es geht um

- den Umgang des Menschen mit sich selbst, seinen Mitmenschen und der Natur (*ökologische Kompetenz*)

<sup>29</sup> Die Bundesregierung hat vor dem Hintergrund der Resolution ihre seit 2002 existierende Nachhaltigkeitsstrategie überarbeitet, erweitert und präzisiert. Sie wurde am 11. Januar 2017 vom Bundeskabinett beschlossen und 2018 und 2021 aktualisiert (Bundesregierung 2018 u. 2021). Die deutsche Fassung der Agenda 2030 findet sich hier: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Abruf: 5 Februar 2025).

- die Berücksichtigung individueller, kultureller und nationaler, historisch gewachsener Eigenheiten und Gegebenheiten (*Identitätskompetenz, historische Kompetenz*)
- die Anerkennung von Diversität bei der Eröffnung gleicher Chancen unabhängig von Geschlecht, Religionszugehörigkeit, ethnischer und kultureller Herkunft sowie um die gerechte Verteilung der Ressourcen dieser Erde (*Identitätskompetenz, Gerechtigkeitskompetenz*)
- die Entwicklung nachhaltiger, umweltverträglicher und gleichzeitig fortschrittlicher Technologien (*technologische Kompetenz*)
- die Entwicklung eines nachhaltigen Wirtschaftssystems. Dies bedeutet die Schaffung sicherer, adäquat bezahlter, nicht gesundheitsgefährdender Arbeitsplätze, die die Existenz der Menschen sichern und sie sozial absichern (*ökonomische Kompetenz*).

### Ökologische Kompetenz

Während sich der Begriff Ökologie zunächst auf Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen (Tieren und Pflanzen) und ihrer Umwelt bezog, gerät heute die gesamte Biosphäre der Erde in den Blick und stellt sich die Frage, auf welche Weise die Menschen als Teil der Biosphäre Entwicklungen beeinflussen und die Umwelt gestalten.

Dem Konzept der *ökologischen Kompetenz* nach Oskar Negt liegt ein weiterer Begriff von Ökologie zugrunde. Er fragt, welche Rolle die Menschen in Bezug auf die Umwelt spielen, wie sie sie gestalten und wie ihr Handeln Einfluss auf den Zustand der Umwelt nimmt. Allerdings geht es ihm dabei nicht nur um die physisch wahrnehmbare Natur, sondern auch um die psychische Umwelt der Menschen und ihr Umgang mit ihr. Im Mittelpunkt steht also das Verhalten der Menschen, ihr Umgehen miteinander und ihr Umgang mit der Natur. Dies geht nach Negts Worten über die Frage des Umweltschutzes (den er durchaus als einen wichtigen Aspekt ökologischer Kompetenz ansieht) hinaus. Negt versteht unter ökologischer Kompetenz:

*„Die Fähigkeit des Menschen, Dinge und andere Menschen pfleglich zu behandeln, mit ihnen pfleglich umzugehen im Sinne von Feingriffen, nicht von Grobgriffen. Das heißt, das, worauf man steht, womit man arbeitet, welches die Naturgrundlage unserer Existenz ist und wovon wir gar nicht abstrahieren können, ohne uns selber abzutöten, innerlich und äußerlich abzutöten, die Wahrnehmung dessen, was mit der Natur, der inneren und äußeren Natur passiert, und nicht im Sinne nur der Umweltverschmutzung (das ist ein ganz verengtes, öffentlich spektakuläres Problem), sondern eine pflegliche Umgangsweise mit sich selber, seinem Körper, mit den Gegenständen, mit denen wir umzugehen haben.“ (Negt 1986, 37 f.)*

Im Sinne Negts zielt ökologische Kompetenz folglich *erstens* darauf, Zusammenhänge zwischen menschlichem Verhalten und Veränderungen der Umwelt

zu erkennen und zu verstehen. Menschen beeinflussen durch ihr Verhalten ihre Umwelt im engeren und weiteren Sinn. Dies hat erhebliche, häufig negative Folgen nicht nur für die Natur, sondern auch für die Menschen selbst.

**Beispiele für menschliches Verhalten und daraus folgende negative Veränderungen der Umwelt sind:**

- Globale Klimaveränderungen durch die Erderwärmung mit teilweise verheerenden Folgen für die unterschiedlichen Ökosysteme der Erde
- Belastungen des Mikroklimas in Städten durch den Verkehr
- Energienutzung und Energieverbrauch fossiler Brennstoffe, deren Folgen massive Klimaveränderungen sind wie Starkregenereignisse, Waldbrände, Hitzewellen, tropische Stürme usw.
- Einfluss von unterschiedlichen Technologien auf die Umwelt
- Veränderung des Mikroorganismus Boden durch Düngemittel und Pestizide
- Beeinträchtigungen der Grundwasserqualität
- ...

Sichtbare Folgen des Klimawandels sind:

- das Abschmelzen der Polkappen und ein Anstieg der Meeresspiegel
- der Rückgang von Gletschern
- die Versteppung und Verwüstung ehemals fruchtbarer, landwirtschaftlich genutzter Gebiete
- der Rückgang von Süßwasserreserven
- die Zunahme tropischer Stürme und anderer Wetterphänomene, die die Umwelt zerstören
- Flucht- und Wanderungsbewegungen in Afrika und Asien in Verbindung mit der Umweltzerstörung, die den Menschen ihre Lebensgrundlage raubt
- ...

Ökologische Kompetenz beinhaltet nach Oskar Negt *zweitens*

*„den pfleglichen, fürsorglichen Umgang mit der Natur, mit den anderen Menschen und mit den Dingen. Unsere Lebensqualität ist davon abhängig, dass die Grundlagen unserer Existenz unbeschädigt bleiben. Ökologie in diesem Sinne ist viel umfassender als die Umweltproblematik, diese ist aber darin zentral enthalten. Wenn man so will, ist ökologisches Denken, ökologisches Bewusstsein ein Existenzial der modernen Welt, von dem der Erhalt der menschlichen Gattung abhängt.“* (Negt 2010, 229; Hervorhebung im Original)

Neben dem pfleglichen Umgang mit der Umwelt zum Erhalt unserer gemeinsamen Lebensgrundlage hebt Negt hervor, dass Menschen lernen müssen, sowohl mit anderen Menschen als auch mit sich selbst sensibel umzugehen. Ökologische Kompetenz soll Menschen zudem in die Lage versetzen, „sich jene theoretische

schen und praktischen Mittel anzueignen, die notwendig sind, mit Menschen und Dingen *gewaltlos* umzugehen“ (Negt 2010, 229; Hervorhebung im Original). Menschen sollen eine Sensibilität entwickeln, die es ihnen erlaubt, die innere und äußere Natur der Menschen und Dinge zu erkennen, um dadurch den Umgang und die Kommunikation miteinander humaner zu gestalten.

Es geht also auch um ethische Fragen des Zusammenlebens. Menschen, Natur und Dinge unterliegen jeweils ihren eigenen Gesetzen, die v. a. von den Menschen in ihrer Eigenheit und Eigenart respektiert und behandelt werden müssen, damit sie erhalten bleiben und auch späteren Generationen noch zur Verfügung stehen. Passiert dies nicht, spricht Negt von „Überwältigung“:

*„Die Überwältigung des einen durch den anderen, die Herrschaft des Menschen über den Menschen ist gekoppelt an die Herrschaft des Menschen über die Natur.“* (Negt 2010, 229)

*„Mit anderen Worten, ökologische Kompetenz besteht auch darin, sich jene theoretischen und praktischen Mittel anzueignen, die notwendig sind, um mit Menschen und Dingen gewaltlos umzugehen. Ökologische Kompetenz bezeichnet nicht nur das Verhalten der Menschen zur äußeren Natur, sondern auch zur inneren Natur.“* (Negt 2010, 229)

Es geht um Fragen der physischen und psychischen Gesundheit und Unversehrtheit aller Menschen. Dies spielt sowohl in Erziehungsprozessen eine Rolle als auch im Miteinander der Menschen: in Familien und anderen direkten Lebenszusammenhängen, am Arbeitsplatz, in der Freizeit, in sozialen, zivilgesellschaftlichen oder politischen Zusammenhängen.

Als Zwischenbilanz kann also festgehalten werden, dass ökologische Kompetenz das Verstehen der Zusammenhänge zwischen Menschen und ihrer Umwelt bedeutet. Es geht einerseits darum zu fragen, auf welche Weise die Umwelt auf die Menschen wirkt. Andererseits muss überlegt werden, welchen Einfluss die Menschen auf die Umwelt nehmen.

#### **Die Aneignung ökologischer Kompetenz zielt darauf sich, ...**

1. Wissen anzueignen, das Menschen in die Lage versetzt, die äußere und die innere Natur des Menschen zu erkennen. Das heißt, ein Verständnis dafür zu entwickeln, inwiefern wir von Natur und Umwelt abhängig sind und wie wir mit ihr verbunden sind.
2. soll dieses Wissen zu einem neuen Verständnis von innerer und äußerer Natur führen. Es ermöglicht, mit Dingen und Lebewesen so umzugehen, dass Entfremdung aufgehoben wird: Begreifen ist dann nicht nur eine Sache des Verstandes, sondern auch der Sinne.

3. beinhaltet ökologische Kompetenz die Fähigkeit wahrzunehmen, was mit der inneren und äußeren Natur passiert. In diesem Sinn bedeutet sie eine grundlegende Änderung der Welteinstellung, indem sie auf den bewussten und pfeglichen Umgang des Menschen mit sich selber, seinen Körper, die Gegenstände, Dinge und Lebewesen, die ihn umgeben, zielt.
4. schließt ökologische Kompetenz ein Verständnis des Zusammenhangs zwischen industriellen Produktionsweisen und ihren psychosozialen Folgen mit ein (Negt 1998, 41 f.). Dies bedeutet auch die Kenntnis, Aneignung und Kritik der vorherrschenden Konzepte zur ökologischen Debatte und zu ihren Gestaltungsversuchen. Weiterführende Konzepte zum ursprünglichen ökologischen Konzept wie Nullwachstum, Wirtschaftsschrumpfung, Konsumverzicht, Ausstieg aus der Industriegesellschaft können in diesem Zusammenhang diskutiert werden.

Die Zielsetzungen ökologischer Kompetenz sind sehr ausdifferenziert. Daraus folgt, dass das Wissen, das zur Entwicklung ökologischer Kompetenz im Sinne Negts beiträgt, sehr vielschichtig sein sollte. Es geht darum, das Verhältnis zwischen den Menschen und ihrer näheren und fernerer Umwelt in ihren Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zu reflektieren. Ökologisch bewusstes Denken und Handeln geht damit weit über Konzepte des Umweltlernens oder der Umweltpädagogik hinaus. Überlegungen zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen spielen ebenso eine Rolle wie Fragen der Gewalt – im direkten und übertragenen Sinn –, die Menschen sich selbst, aber auch ihrer Umwelt und Mitwelt antun.

### 3.6.2 Ökologische Kompetenz – Sehen

Da ökologische Kompetenz das Verhältnis Mensch – Umwelt und die gegenseitige Einflussnahme aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, werden im Folgenden unterschiedliche Dimensionen vorgestellt, um die Komplexität des Themas zu verdeutlichen und gleichzeitig durch die gewählten Beispiele verständlicher zu machen.

#### **Das Verhältnis zwischen Menschen und Umwelt: Globale Syndrome und ihre Konsequenzen für die Menschheit**

1996 wurden vom „Wissenschaftlichen Beirat der deutschen Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ (WBGU)<sup>30</sup> erstmals Umwelttrends definiert, von denen vermutet wurde, dass sie als Folge der *Globalisierung*\* auf Dauer gravierenden Einfluss auf die globale Entwicklung haben würden, also das Verhalten der Menschen zwangsläufig beeinflussen und damit weltweit Auswirkungen

---

**30** Aktuelle Informationen und Berichte erhalten Sie auf der Website des Beirats unter <https://www.wbgu.de/de/> (Abruf: 5 Februar 2025).

auf Ökonomie, Technologie und das Zusammenleben der Menschen haben. Zu verantworten hätten sie vor allem die Industrienationen der nördlichen Hemisphäre, Leidtragende seien zumeist die Menschen der südlichen Hemisphäre. In diesem Zusammenhang wurde von „globalen Syndromen“ gesprochen als einem Zusammenspiel von Störungen und negativen Veränderungen in der Ökologie, Ökonomie, Politik und der sozialen Entwicklung.

Grundsätzlich wurden drei *Gruppen von Syndromen* unterschieden:

1. Syndrome als Folge einer unangepassten *Nutzung* von Naturressourcen (z. B. Abholzung tropischer Regenwälder; Brandrodungen; Übernutzung von Böden).
2. Mensch-Umwelt-Probleme, die sich aus nicht-nachhaltigen *Entwicklungsprozessen* ergeben (z. B. Suburbanisierung; Umweltkatastrophen wie radioaktive Verseuchung; Ölverschmutzungen; Meeresverschmutzungen).
3. Umweltdegradation durch unangepasste zivilisatorische *Entsorgung* (z. B. Abfalldeponien für Elektroschrott in afrikanischen Ländern; Auflösung der Ozonschicht durch umweltschädliche Substanzen; Abtauen des Permafrostes mit Folgen für das Klima; Verschmutzung der Weltmeere durch Mikroplastik)

Diese drei Gruppen wurden wiederum unterteilt:

#### **Syndromgruppe Nutzung**

- **Sahel-Syndrom:** Landwirtschaftliche Übernutzung marginaler Standorte verbunden mit ländlicher Armut.
- **Raubbau-Syndrom:** Raubbau an natürlichen Ökosystemen.
- **Landflucht-Syndrom:** Umwelt- und Entwicklungsprobleme durch Aufgabe traditioneller Anbaumethoden.
- **Dust-Bowl-Syndrom:** Umweltdegradation durch nicht-nachhaltige industrielle Bewirtschaftung von Böden und Gewässern.
- **Katanga-Syndrom:** Umweltdegradation durch Abbau nicht-erneuerbarer Ressourcen.
- **Massentourismus-Syndrom:** Erschließung und Schädigung von Naturräumen für Erholungszwecke.
- **Verbrannte-Erde-Syndrom:** Umweltzerstörung durch militärische Einflüsse.

#### **Syndromgruppe Entwicklung**

- **Aralsee-Syndrom:** Umweltschädigung durch zielgerichtete Naturgestaltung im Rahmen von Großprojekten.
- **Grüne-Revolution-Syndrom:** Umweltdegradation durch Verbreitung standortfremder landwirtschaftlicher Produktionsverfahren und in deren Folge auftretende ökologische und gesellschaftliche Probleme.
- **Kleine-Tiger-Syndrom:** Vernachlässigung ökologischer Standards im Zuge eines hochdynamischen Wirtschaftswachstums.

- **Favela-Syndrom:** Umweltdegradation und Verelendung durch unregelmäßige Urbanisierung
- **Suburbia-Syndrom:** Landschaftsschädigung durch geplante Expansion von Städten und Infrastrukturen.
- **Havarie-Syndrom:** Umweltdesaster durch technisch-industrielle Unfälle: Singuläre anthropogene (= menschengemachte) Umweltkatastrophen mit längerfristigen Auswirkungen.

#### **Syndromgruppe Senken**

- **Hoher-Schornstein-Syndrom:** Umweltdegradation durch weiträumige diffuse Verteilung zumeist langlebiger Wirkstoffe.
- **Müllkippen-Syndrom:** Umweltverbrauch und -gefährdung durch Deponierung von Abfällen.
- **Altlasten-Syndrom:** Lokale Kontamination von Umweltschutzgütern an vorwiegend industriellen Produktionsstandorten mit darauffolgender langfristiger ökologischer Belastung der Umwelt.

Quelle: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (1996). Welt im Wandel. Herausforderung für die deutsche Wissenschaft. Jahrgutachten 1996. Heidelberg: Springer, 121. (Ergänzungen C. Zeuner).

Die Besonderheit dieser definierten „Syndrome“ liegt darin, dass sie neben naturwissenschaftlichen Ursachen und Erklärungen immer auch die ökologischen, ökonomischen und politischen Zusammenhänge und Abhängigkeiten berücksichtigen. 1996 von der WBGU beschrieben, sind sie weder überholt, noch sind ihre jeweiligen Entwicklungen gestoppt worden. Viele Probleme, wie die landwirtschaftliche Übernutzung oder die Verseuchung von Böden, haben sich sogar noch verschärft und führen heute u. a. zu weltweiten Migrationsbewegungen, da vielen Menschen ihre Lebensgrundlage entzogen wurde.

#### **Gut zu wissen**

Der „Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ ist weiterhin aktiv und veröffentlicht regelmäßig Hauptgutachten und auch kleinere Untersuchungen zu den verschiedenen aktuellen Umweltthemen. Das jüngste Hauptgutachten des Beirats stammt aus dem Jahr 2020 und beschäftigt sich unter dem Titel „Landwende im Anthropozän: Von der Konkurrenz zur Integration“ mit Fragen der Nachhaltigkeit und einem solidarischen Umgang mit Land u. a. im Hinblick auf die Ernährung der Weltbevölkerung. Einleitend heißt es:

„Nur wenn sich unser Umgang mit Land grundlegend ändert, können die Klimaschutzziele erreicht, der dramatische Verlust der biologischen Vielfalt abgewendet und das globale Ernährungssystem nachhaltig gestaltet werden.“ (WBGU 2020, 1)

Quelle: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2020). Landwende im Anthropozän: Von der Konkurrenz zur Integration. Berlin: WBGU. [https://www.wbgu.de/fileadmin/user\\_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2020/pdf/WBGU\\_HG2020.pdf](https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2020/pdf/WBGU_HG2020.pdf) (Abruf: 25. August 2025).

## Der Klimawandel und seine existenzbedrohenden Folgen

Grundsätzlich versteht man unter Klimawandel den messbaren langfristigen Temperaturanstieg der Erde. Seit den 1990er Jahren wird ihm v. a. von der UN wesentlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt<sup>31</sup>. Auch werden die globalen Folgen des Klimawandels mittlerweile in vielen Teilen der Erde unleugbar erkennbar. Extremwittersituationen haben weltweit zugenommen. Auch Regionen, die bisher ein eher gemäßigtes Klima verzeichneten, sind davon betroffen. Durch die Erderwärmung steigt die Verdunstung der Ozeane. Dies führt zur Ausbildung stärkerer Tiefdruckgebiete, die sich in Hurrikanen, Orkanen und sintflutartigen Regenfällen entladen. Gleichzeitig werden Hitzewellen und lange Dürrezeiten häufiger, die dann oft von sintflutartigem, gefährlichem Sturzregen abgelöst werden.

### Die menschengemachte Klimakatastrophe

Im Juli 2021 veröffentlichte der Weltklimarat IPCC den ersten Teil seines sechsten Klimaberichts. Auf 4000 Seiten werden Erkenntnisse zum aktuellen Zustand des Klimas und zu möglichen Klimazukünften detailliert dargestellt sowie Klimainformationen für die Risikobewertung und regionale Anpassungen gegeben. Hunderte Wissenschaftler:innen hatten hierfür Klimastudien der vorangegangenen 10 Jahre ausgewertet, verglichen und ihre Schlüsse gezogen.

Die Auswertung bestätigt den Fortgang der menschengemachten Klimakatastrophe (Erderwärmung, das Abschmelzen der Polkappen, das Auftauen des Permafrostes in Sibirien, die Veränderung des Jetstreams über der nördlichen Hemisphäre usw.).

Neu sind die Geschwindigkeit, mit der die Klimaveränderungen mittlerweile voranschreiten, und die Konsequenzen, die sich seit 2021 an vielen Orten der Welt zeigten: Hitzewellen in Nordamerika mit Hitzerekorden; Starkregenereignisse in Mitteleuropa, vor allem in den Niederlanden, Belgien und Deutschland, aber auch in China und Japan; Waldbrände in Südeuropa, der Türkei, Kalifornien, Algerien, im südlichen Afrika, in Brasilien, in Sibirien; Dürren im Westen der USA, in Afghanistan, auf Madagaskar usw.

Teil 1 des englischen Gesamtberichts des IPCC 2021 findet sich unter [https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_WGI\\_Full\\_Report.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_Full_Report.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).

Synthesebericht zum Sechsten IPCC-Sachstandsbericht (AR6) Hauptaussagen aus der Zusammenfassung für die politische Entscheidungsfindung (SPM) vom 19. April 2024. [https://www.de-ipcc.de/media/content/Hauptaussagen\\_AR6-SYR.pdf](https://www.de-ipcc.de/media/content/Hauptaussagen_AR6-SYR.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).

Hochrechnungen gehen bei einem unveränderten Verhalten der Menschheit bis 2100 von einer weiteren durchschnittlichen Erwärmung der globalen Mittel-

31 Die Literatur zum Themenbereich Klimawandel und Klimapolitik ist mittlerweile unüberschaubar. In diesem Abschnitt wird ein Überblick über wichtige Diskussionslinien gegeben. – Ausgehend von den Feststellungen der Agenda 2030 der UN, in der der Klimaschutz eines der 17 Nachhaltigkeitsziele ist.

temperatur um  $+3,7^{\circ}\text{C}$  bis  $+4,8^{\circ}\text{C}$  aus. Modellrechnungen leiten Szenarien ab, die jeweils die negativen Folgen für die Ökosysteme, die Artenvielfalt, die weltweite Nahrungsmittelproduktion, die Arbeitsproduktivität, die Gesundheit der Menschen prognostizieren (Edenhofer und Jacob 2017, 13).

Als Hauptursachen für den Klimawandel gelten:

- die Verbrennung fossiler Energieträger wie Kohle, Öl und Gas
- die Abgase von Brennstoffmotoren: Sie sind für einen enormen  $\text{CO}_2$ -Ausstoß\* verantwortlich.
- die Abholzung von Wäldern: Diese reduziert die Möglichkeit der Luftreinigung (extrem gefährlich für das Gleichgewicht des globalen Klimas ist die Abholzung des Regenwaldes im Amazonas-Gebiet).
- der weltweit steigende Fleischkonsum: Die Tiermast erfordert den Anbau von Futterpflanzen, die als Monokulturen massive Umweltschäden verursachen und viel Boden verbrauchen.

Als Reaktion auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Klimawandel hat die internationale Staatengemeinschaft vielfältige Bemühungen unternommen, sich über eine gemeinsame Klimapolitik zu verständigen. So werden regelmäßig internationale Klimakonferenzen (Genf 1979, Genf 1991) abgehalten mit dem Ziel, sich über den jeweiligen Status quo und erwartbare Entwicklungen zu informieren. Seit dem Beschluss der Klimakonvention 1992 in Rio de Janeiro wird beinahe jährlich ein Weltklimagipfel durchgeführt, beginnend 1995 in Berlin.

#### Literaturhinweise

Die Literatur zum Themenbereich Klimawandel, Klimakrise, Klimaschutz aus nationaler und internationaler Perspektive ist mittlerweile unüberschaubar. Auf den folgenden Seiten finden sich immer wieder aktualisierte Hinweise:

- ❑ Ministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU): <https://www.bmu.de/themen/klima-energie/klimaschutz/> Hier finden sich Links zu den Texten der einzelnen Abkommen, zum Stand der Ratifizierung und zu nationalen und internationalen Umsetzungsstrategien.
- ❑ Informativ ist die Wikipedia-Seite zu den Klimaabkommen. Dort findet man Informationen zu allen Klimaschutzkonferenzen, ihren Zielen und Kommunikués <https://de.wikipedia.org/wiki/UN-Klimakonferenz>
- ❑ Auch die NGO „Germanwatch“ informiert regelmäßig und umfassend: <https://germanwatch.org/de/stichwort/klimawandel> ebenso die Initiative <https://www.klimafakten.de> oder der „Think Tank“ Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie gGmbH <https://wupperinst.org/das-institut>
- ❑ Unter <https://unfccc.int> finden sich Informationen und Initiativen des „United Nations Climate Change“, einer Abteilung der Vereinten Nationen.

Wichtige Entschlüsse wurden auf dem zweiten UN-Weltklimagipfel in Kyoto 1997 mit der Verabschiedung des Kyoto-Klimaprotokolls gefasst, das 2005 in Kraft trat und bis 2012 gültig war. In diesem Jahr wurde das Kyoto-Klimaprotokoll von der Klimakonferenz in Doha bis zum Jahr 2020 verlängert. Es legte erstmals verbindlich die Reduktion von Treibhausgasen in einem absehbaren Zeitraum fest. Im Rahmen des 21. Weltklimagipfels in Paris 2015 wurde das Pariser Übereinkommen zum Klimaschutz verabschiedet, dessen Vorgaben seit seinem Inkrafttreten im November 2015 für alle Unterzeichnerstaaten gleichermaßen bindend sind (vgl. United Nations 2015a; Vereinte Nationen 2015a).<sup>32</sup> Das Ziel ist eine deutliche Reduzierung des Anstiegs der Erderwärmung auf unter 2°C, möglichst unter 1,5°C. Die Staaten verpflichten sich, eigene Klimaschutzbeiträge zu definieren, um die Erreichung des Ziels zu unterstützen. Die deutsche Bundesregierung hat im Rahmen des Bürgerdialogs zur Nachhaltigkeitsstrategie auch Maßnahmen zum Klimaschutz aufgenommen, die sich an den Zielen des Pariser Abkommens orientieren (vgl. Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2018 u. 2021a, 15).<sup>33</sup>

**„Der pflegliche Umgang des Menschen mit sich selbst und den Dingen“:  
Wasser als Lebensgrundlage oder: „Wer das Wasser hat, hat die Macht“**

Während die im vorhergehenden Abschnitt vorgestellten durch den Klimawandel verursachten „globalen Syndrome“ und auch die UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung in vielerlei Hinsicht für die Einzelnen abstrakt bleiben, wird im nächsten Abschnitt eine natürliche Ressource besprochen, ohne die es auf der Erde kein Leben gäbe und von der wir alle abhängig sind: das Wasser.

Das Beispiel soll zeigen, dass diese Ressource in ihren Dimensionen von den Menschen in der Regel kaum gewürdigt wird – vor allen Dingen dann nicht, wenn man in einem Staat wie der Bundesrepublik Deutschland lebt, in dem Wasser im Prinzip ein Allgemeingut ist, dessen Aufbereitung und Abgabe gesetzlich geregelt werden. Die Verfügbarkeit von sauberem Trinkwasser scheint uns garantiert und unerschöpflich. Was aber geschieht im Falle einer Übernutzung oder einer Austrocknung der natürlichen Wasservorräte der Erde?

32 Informationen zum Stand der Unterzeichnung des Pariser Klimaabkommens von 2015 finden sich unter: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&cmdsg\\_no=XXVII-7-d&chapter=27&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&cmdsg_no=XXVII-7-d&chapter=27&clang=_en); <https://unfccc.int> (Abruf: 25. August 2025).

33 Die deutsche Bundesregierung hat eine Homepage zur Nachhaltigkeitsstrategie aufgelegt, die neben Informationen auch Beteiligungsmöglichkeiten für Bürger:innen am Nachhaltigkeitsdialog aufzeigt. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsstrategie-1124112> (Abruf: 5 Februar 2025).

### Lebensgrundlage Wasser

„Über die Ressource Wasser werden die Gewinner und Verlierer aussortiert.“

Quelle: Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie (Hg.) (2005). Fair Future. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit. München: C.H. Beck, 109.

„[...] Wasserkonflikte schwelen vor allem im Nahen Osten und in Afrika, wo viele Länder am Nil, Tigris oder Okavango hängen. Wer das Wasser hat, hat die Macht. Und wie lange hält der Friede bei sinkendem Angebot und steigender Nachfrage? Nicht nur in Kenia liefern sich Nomaden und Bauern blutige Fehden um Brunnen und Wasserstellen. Menschen in Entwicklungsländern, ohnehin benachteiligt, leiden unter den Wasserproblemen am schwersten.

Aber im reichen Norden kriselt es ebenfalls. In Südspeanien graben sich die Provinzen gegenseitig das Wasser ab, in den USA Farmer und Städte. In solchen gefährdeten Industrieländern ließ sich die Knappheit bislang häufig mit längeren Pipelines oder stärkeren Pumpen bemänteln – auf Kosten der Zukunft. Für ihre Bürger kommt eben nicht nur der Strom aus der Steckdose, sondern selbstverständlich auch das Wasser aus der Leitung. Ohne Wertschätzung. Dabei gäbe es ohne Wasser nicht nur keine Dusche, sondern auch keine fossil oder atomar betriebenen Kraftwerke mit ihrem riesigen Kühlungsbedarf; keine High-Tech-Landwirtschaft; keine industrielle Produktion.

Und: existentiell: kein Grün, keine Mahlzeiten, keine Naturkreisläufe, keinen menschlichen Stoffwechsel. Kein Leben. [...]

Denn Wasser kann zwar nicht aufgebraucht werden wie Öl oder Phosphat. Aber begrenzt ist es doch. Über 97 % der globalen Gesamtmenge bilden die salzigen Ozeane [...] und nur knapp drei Prozent sind Süßwasser. Davon sind neun Zehntel in Polen und Gletschern gebunden. Das übrige Zehntel – Seen, Teiche, Flüsse, Ströme, Feuchtgebiete und Grundwasser – der ewige Kreislauf von Verdunstung und Niederschlag – reicht zwar für uns alle aus. Doch dieses Süßwasser konzentriert sich in bestimmten Regionen – und wird immer spärlicher.

Die Ursachen lassen sich auf einen Begriff bringen: Übernutzung – nicht nur der Wasservorräte, sondern zugleich jener Ökosysteme, die das Lebenselixier brauchen und stets neu hervorbringen. Das geschieht aus Profitinteresse, aber teilweise aus purer Not. Hirten in Entwicklungsländern schicken zu viel Vieh auf die bald kahl gefressenen Weiden, Bauern holzen Wälder ab, um Brennmaterial oder neue Äcker zu gewinnen. Dabei sind Bäume Schlüsselagenten dafür, dass Wasser und Nährstoffe in der Region bleiben. [...]"

Quelle: Christiane Grefe (2005). Wer das Wasser hat, hat die Macht. Die Zeit, 4.8.2005 (Nr. 27).

Die hier für das Jahr 2005 beschriebenen Probleme haben sich aufgrund des weiter fortgeschrittenen Klimawandels eher noch verschärft. Obwohl die Generalversammlung der Vereinten Nationen 2010 die völkerrechtlich verbindliche Resolution „Das Menschenrecht auf Wasser und Sanitärversorgung“ beschloss, sind die Versorgung mit sauberem Trinkwasser und die Sanitärversorgung bis heute bei weitem nicht für alle Menschen eine Selbstverständlichkeit (Brot für die Welt 2017).

### Literaturhinweise

- ❑ Im Internet findet sich viele Seiten, in denen das Thema Wasser und Wasserversorgung differenziert dargestellt werden.
- ❑ Weltbank: <https://www.worldbank.org/en/topic/water>
- ❑ International Water Association (IWA): <https://iwa-network.org>
- ❑ Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/internationales/weltweit/menschenrechte/38745/menschenrecht-wasser?p=all>
- ❑ Die UNESCO veröffentlicht jährlich einen Wasserbericht, der aktuelle Entwicklungen und Problemlagen aus globaler Perspektive in den Blick nimmt. Veröffentlichung 2024: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388950\\_ger](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388950_ger) (Deutsche Zusammenfassung), Publikation *World Water Development Report 2024 Water for prosperity and peace.pdf* (vollständiger Report).
- ❑ UNICEF, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, veröffentlicht regelmäßig Berichte zu verschiedenen Aspekten der Wasserversorgung <https://washdata.org>
- ❑ Das Heft Nummer 12/2021 der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* setzt sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Thema „Wasser“ auseinander. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/328652/wasser>

Zudem ist das Recht auf Wasser eines der Nachhaltigkeitsziele des Klimaabkommens von Paris und auch in der Agenda 2030 der Vereinten Nationen wird unter Ziel 6 die „Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle [...]“<sup>34</sup> genannt. Die UN-Resolution bezieht sich auf frühere Dokumente, betont aber, dass die bis 2010 eingegangenen Verpflichtungen noch nicht eingelöst wurden.

### Resolution 64/292 der UN:

#### „Das Menschenrecht auf Wasser und Sanitärversorgung“ (2010)

In einer Art Präambel heißt es einleitend:

Die Generalversammlung zeigt sich „*tief besorgt*“ darüber, dass etwa 884 Millionen Menschen keinen Zugang zu einwandfreiem Trinkwasser und mehr als 2,6 Milliarden keinen Zugang zu einer sanitären Grundversorgung haben, und höchst beunruhigt darüber, dass jedes Jahr infolge von wasser- und sanitärbedingten Krankheiten etwa 1,5 Millionen Kinder unter 5 Jahren sterben und 443 Millionen Schultage verloren gehen.“

Um die Millenniums-Entwicklungsziele zu erreichen, nach den 2015 der Anteil der Menschen, denen kein sauberes Trinkwasser zur Verfügung steht und die keinen Zugang zu grundlegenden

34 Vereinte Nationen (2015), Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution, verabschiedet von der Generalversammlung am 25. September 2015, 70/1. New York. Deutsche Fassung vom 12. Oktober 2018, deutsche Übersetzung: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).

sanitären Einrichtungen haben, um die Hälfte gesenkt werden soll, wird durch die Generalversammlung Folgendes beschlossen:

1. „*erkennt* das Recht auf einwandfreies und sauberes Trinkwasser und Sanitärversorgung als ein Menschenrecht an, das unverzichtbar für den vollen Genuss des Lebens und aller Menschenrechte ist;
2. *fordert* die Staaten und die internationalen Organisationen auf, im Wege der internationalen Hilfe und Zusammenarbeit Finanzmittel bereitzustellen, Kapazitäten aufzubauen und Technologien weiterzugeben, insbesondere für die Entwicklungsländer, um die Anstrengungen zur Bereitstellung von einwandfreiem, sauberem, zugänglichem und erschwinglichem Trinkwasser und zur Sanitärversorgung für alle zu verstärken;
3. *begrüßt* den Beschluss des Menschenrechtsrats, die unabhängige Expertin für Menschenrechtsverpflichtungen in Bezug auf den Zugang zu einwandfreiem Trinkwasser und sanitärer Grundversorgung zu ersuchen, der Generalversammlung einen jährlichen Bericht vorzulegen, [...] [um] auf die hauptsächlichen Herausforderungen für die Verwirklichung des Menschenrechts auf einwandfreies und sauberes Trinkwasser und Sanitärversorgung sowie auf deren Auswirkungen auf die Erreichung der Millenniums- Entwicklungsziele einzugehen.“

Quelle: Vereinte Nationen. Resolution 64/292. Das Menschenrecht auf Wasser und Sanitärversorgung. Verabschiedet von der Generalversammlung am 28. Juli 2010 in New York. <https://www.un.org/Depts/german/gv-64/band3/ar64292.pdf> (Abruf: 6. Februar 2025; kursiv im Original).

In Deutschland oder Nordeuropa zeigen sich v. a. folgende Probleme (Henn u. a. 2012, 24 f.):

- *Erstens* hat sich der private Wasserverbrauch in Deutschland in den letzten 20 Jahren entgegen allen Prognosen reduziert mit der Folge, dass die Spülung der Leitungen mancherorts zu gering ist, wodurch sich hygienische Probleme ergeben. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass es in Deutschland durchaus Regionen gibt, die aufgrund geologischer und klimatischer Bedingungen an Wasserknappheit leiden. Diese Regionen müssen über Fernleitungen versorgt werden (Henn u. a. 2012, 45 f.).
- *Zweitens* ist trotz der Ausweitung des ökologischen Landbaus weiterhin die intensive Bearbeitung der Böden, kombiniert mit Düngung, der Standard. Die Überdüngung der Böden führt zu einem höheren Nitratgehalt der Böden. Das Nitrat wird durch den Regen ausgewaschen und gelangt in das Grundwasser. Dort wird es durch eine chemische Reaktion in das krebserregende Nitrit umgewandelt. Die kommunalen Wasserwerke müssen in vielen Regionen Deutschlands das Wasser mittlerweile mit sehr viel höheren Kosten als früher aufbereiten, damit es Trinkwasserqualität erreicht. Dies führt wiederum zu erhöhten Gebühren für die Endverbraucher:innen (Henn u. a. 2012, 30).
- *Drittens* ist die politische Frage noch nicht entschieden, inwiefern die Produktion von Wasser privatisiert werden soll. Wasser als Grundlage unserer Exis-

tenz sollte nicht Privateigentum weniger Unternehmen werden, denn Erfahrungen anderer Länder zeigen, dass dies meist zu einer Erhöhung der Kosten für die Endverbraucher:innen führt und teilweise zu einer Verknappung bzw. schlechteren Versorgung (Henn u. a. 2012, 54 ff.).

- *Viertens* wird selten bedacht, dass es neben dem tatsächlichen Pro-Kopf-Wasserverbrauch den sog. „virtuellen Wasserverbrauch“ gibt. Für jedes Produkt, das wir erwerben, lässt sich der mit der Herstellung verbundene Wasserverbrauch errechnen. Hochrechnungen ergeben, dass im Durchschnitt in Deutschland jeder Mensch pro Tag ca. 5.000 Liter Wasser verbraucht. Dabei unterscheidet sich der Wasserverbrauch zwischen Vegetariern und Nicht-Vegetariern erheblich, da zur Fleischherstellung (einschließlich der Herstellung von Futtermitteln) sehr viel Wasser verbraucht wird (Brot für die Welt 2017, 41 ff.).

Was bedeutet die Auseinandersetzung mit dem Komplex Wasser für die Aneignung ökologischer Kompetenz? Wasser ist existentielles „Lebens“-Mittel. Ohne Wasser (und Luft) wäre die Erde in ihrer Gesamtheit nicht lebensfähig. Wasser ist die Grundlage menschlicher Existenz und aller Lebewesen, mit denen wir und die mit uns leben. Trotzdem gefährden wir es durch unser Verhalten. Ähnliches ist für die Luft- und Bodenverschmutzung festzustellen, deren Ursachen ebenfalls zumeist beim Menschen liegen.

Ziel ökologischer Kompetenz ist es nicht nur, die empirisch beobachtbaren, negativen Umweltveränderungen benennen zu können, sondern auch nach ihren Ursachen zu fragen und Alternativen zu formulieren. Sie soll nicht nur auf individuelle Verhaltensänderung zielen – auch wenn es sicherlich dringend notwendig ist, das eigene Verhalten zu ändern, um individuell weitere Umweltschädigungen zu vermeiden –, sondern fragt auch, warum bestimmte Entwicklungen überhaupt möglich waren, welche politischen und strukturellen Ursachen sie haben, wer davon profitiert.

Am Beispiel des (Süß-)Wasserverbrauchs bzw. der unterschiedlichen Verteilung dieser lebensnotwendigen Ressource können verschiedene Ebenen diskutiert werden:

- **Verteilung:** Auf Grund geologischer Gegebenheiten steht Süßwasser in der Welt in sehr unterschiedlicher Menge und Qualität zur Verfügung.
- **Verbrauch:** Die industrialisierten Länder verbrauchen (verschwenden) wesentlich mehr Wasser als ärmere Länder (sowohl für den eigenen Gebrauch als auch zur Produktion von Gütern).
- **Macht und Herrschaft:** In den industrialisierten Ländern wird Wasser zumeist noch als allgemeines Gut verstanden, das allgemein zugänglich ist, während in den ärmeren Ländern der Besitz von Wasser eine Frage gesellschaftlicher Macht und persönlichen Reichtums ist.

Der Zugang zu Wasser, dessen Verteilung und Verbrauch sind im Rahmen der ökologischen Kompetenz ein Thema, an dem deutlich gemacht werden kann, dass der Gegenstand bzw. das Gut, um das es geht, für die Zukunft der Menschheit, für ihr Leben und ihre Umwelt von existentieller Bedeutung ist. Nicht umsonst hat die UNO 2010 den Zugang zu Wasser zu einem Menschenrecht erklärt, womit politische, moralische und rechtliche Aspekte in Bezug auf die Bereitstellung von Trinkwasser in den Blick kommen. Im Sinne des Menschenrechts auf Wasser werden weitere Aspekte relevant:

### Ein Menschenrecht auf Wasser?

„[...] das Menschenrecht auf Wasser [wird] mit den Gefahren einer Kommerzialisierung [begründet]. Der lebensnotwendige Zugang zu Wasser für alle Menschen ist nicht damit zu vereinbaren, dass Wasser zu einer gewöhnlichen Ware gemacht und so die Gefahr in die Welt gesetzt wird, dass Menschen vom Wasser ausgeschlossen sind. Das Menschenrecht auf Wasser soll verdeutlichen, [dass Wasser] ein öffentliches Gut ist, auf das jeder Mensch ohne Zugriffsdiskriminierung einen Anspruch hat. [...]

Die *moralische* Betrachtung des Menschenrechts auf Wasser lenkt den Blick auf einen Aspekt, der vor den politischen und juristischen Handlungsebenen liegt. [...] Menschen können ohne Wasser weder überleben noch ihre Fähigkeiten entwickeln. Das korrespondiert mit der Tatsache, dass die Freiheit des Menschen in einer Gesellschaft ohne soziale Sicherheit nicht erreicht werden kann.

Die *rechtliche* Betrachtungsweise bringt die Frage ins Spiel, wen das Recht auf Wasser in die Pflicht nimmt. Das kann nur der Staat sein. Schließlich ist die Versorgung mit Wasser eine existentielle Angelegenheit.“

Quelle: Markus Henn, Christiane Hansen, Veronika Baier, Nikolaus Geiler, Hans-Werner Krüger und Bernd Rode (2012). Wasser ist keine Ware. Wasserversorgung zwischen Gemeinwohl und Kommerz. Hamburg: VSA Verlag, 17–18.

Die Frage der zuverlässigen Versorgung der Menschen und aller Lebewesen auf der Erde mit Wasser erfordert einen pfleglichen Umgang mit dieser Ressource. Wichtig ist es, über den eigenen Tellerrand hinaus zu sehen und zu erkennen,

- dass der Zugang zu sauberem Wasser sehr ungleich verteilt ist
- dass die reichen Länder auf Kosten der armen Länder Wasser verschwenden
- dass die Produktion von Konsum(-gütern) wesentlich mehr Wasser verschlingt als sichtbar ist
- dass ein großer Teil der Weltbevölkerung keinen direkten Zugang zu sauberem Wasser hat und auch die fehlende Beseitigung des Abwassers zu Krankheiten und Epidemien führt.

Konsequenz sind die moralische Pflicht und die politische Verantwortung, jene Staaten zu unterstützen, die Schwierigkeiten haben, ihre Bevölkerung adäquat mit Wasser zu versorgen. Das Menschenrecht auf Wasser fordert international gegenseitige, solidarische Hilfe bei der Einrichtung entsprechender Versorgungssysteme.

### **Aspekte der Arbeitswelt „Der Zusammenhang zwischen industriellen Produktionsweisen und ihren psychosozialen Folgen“**

Ein Aspekt der ökologischen Kompetenz nach Negt ist der pflegliche Umgang des Menschen mit sich selbst im Sinne der Selbstsorge, mit anderen Menschen und mit seiner/ihrer Umwelt. Dies bezieht sich auch auf die Arbeitswelt. Es geht um Arbeitsbedingungen im Allgemeinen; um Kommunikation und um Kooperation, also um das Miteinander von Arbeitgeber:innen und Arbeitnehmer:innen; um Arbeitsklima und Arbeitssicherheit, womit auch Fragen der Fürsorge berührt werden.

Das nachfolgende Negativbeispiel der Asbestproduktion, der Asbestverarbeitung, demonstriert die Notwendigkeit des von Negt geforderten pfleglichen Umgangs mit der inneren und äußeren Natur des Menschen.

#### **Die gesundheitlichen/psychosozialen Folgen von Asbestproduktion und -verarbeitung**

„Asbest galt einst als Wundermittel der Bauwirtschaft. Heute erkrankten Menschen an Krebs, die vor Jahrzehnten damit im Job zu tun hatten. Die Zahl der Todesfälle steigt; Fachleute erwarten die Spitze erst in zehn bis 15 Jahren. Das bringt Leid – und Milliardenkosten. In anderen Teilen der Welt wird Asbest dennoch weiterverwendet.“

„Asbest ist ein natürlich vorkommendes Silikat, das zum Teil eine Faserstruktur aufweist. Seine Materialeigenschaften – besondere Brandfestigkeit, Wärme- und Hitzeverträglichkeit, Zugfestigkeit, Elastizität, Chemikalienbeständigkeit und vieles mehr – haben es seit den 1960er Jahren weltweit zu einem begehrten Werkstoff werden lassen, der in vielfältiger Kombination mit anderen Materialien verwandt wurde. Eingesetzt wurden asbesthaltige Stoffe vor allem beim Bau, aber auch als Brems- und Kupplungsbeläge in Fahrzeugen, in Lüftungs- und Abwasserrohren, Blumenkästen, Backöfen, Elektrogeräten usw.“

Asbestfasern sind extrem krebserregend (kanzerogen) und werden besonders bei Verarbeitung und Entsorgung freigesetzt, teilweise aber auch direkt in die Luft abgegeben. Auf Grund seiner hohen Kanzerogenität ist die Verwendung von Asbest in Österreich seit 1990, in Deutschland seit 1993 und in der EU seit 2005 verboten. Trotzdem werden weltweit weiterhin jährlich ca. 2070 Millionen Tonnen Asbest abgebaut, vor allem in Russland, Kanada, China und Südafrika, teilweise unter menschenverachtenden Arbeitsbedingungen und ohne jegliche Schutzausrüstung.

Der jahrelange sorglose Umgang mit Asbest bei Produktion und Verarbeitung hat zu einer Zunahme von Erkrankungen wie Asbestose, Lungenkrebs und Rippenfellkrebs geführt. Die Krankheiten brechen in der Regel 25 bis 30 Jahre aus, nachdem eine Person dem Asbest ausgesetzt war.“

Quelle: Thomas Wüpper (2005). Der langsame Tod. Asbest entpuppt sich als verheerender Killerstoff, der immer mehr Opfer fordert. Frankfurter Rundschau 19.8.2005, Nr. 192, 23.

Ein betroffener Arbeiter, der lange Jahre Asbest ohne Schutzvorkehrungen verarbeiten musste und später an Asbestose erkrankte, berichtete 2014.

### **Erfahrungsbericht eines betroffenen Arbeiters**

Der frühere Ofenmaurer Franz Balzer aus Essen hatte in den Sechzigern und Siebzigern „nur“ 13 Jahre mit dem Material zu tun.

„Man kann sich gar nicht vorstellen, unter welchen Bedingungen wir früher gearbeitet haben. Ob das auf Kraftwerken war, an Hochöfen war, Kokereien – welche Anlagen gerade gebaut wurden. Chemische Werke, Raffinerien, die großen Kraftwerke. Die Dehnungsfugen – da kam Asbestschnur rein. Dann haben wir Asbestpappen verarbeitet, um die Bleche zu schützen gegen Hitze. Ich wusste ja gar nicht, welche Auswirkungen da entstehen würden.“

„Dann hat man schon 1997 festgestellt, dass ich Asbestose hab. Zum ersten Mal habe ich so eine Art Reißen im Rippenfell gespürt, als wenn jemand mit Drahtbürsten darüber geht. Wie Krämpfe – das war ganz furchtbar. So hat das angefangen bei mir – 1997. Und wurde dann immer schlimmer.“

„Man kann nicht mehr von Heilbehandlung sprechen – es gibt keine Heilbehandlung. Mit einer Verschlimmerung muss ich auf jeden Fall rechnen. Ich kämpfe bis zum Schluss.“

Kommentar von Winfried Roth zur Verarbeitung von Asbest:

„Schon vor über 100 Jahren warnten Ärzte vor Gesundheitsschäden. Aber Manager und Politiker beachteten sie nicht. Langfristige Gesundheits- und Umweltrisiken waren damals kein Thema – was zählte, waren der technische Fortschritt, Wirtschaftswachstum, Gewinne und Arbeitsplätze. Auch fiel kein Arbeiter, kein Ingenieur tot um, wenn er Asbest in die Hand nahm oder seinen Staub einatmete – allenfalls hustete er kurz. Bis zu einer Erkrankung vergehen gewöhnlich Jahrzehnte. Erst nach 1990 setzten in den meisten Industriestaaten, auch in Deutschland, die Regierungen dem Verkauf des ‚Universalwerkstoffs‘ ein Ende. Der vorzeitige Tod von Millionen Menschen wäre vermeidbar gewesen.“

Quelle: Winfried Roth (2014). Asbest. Die tödliche Wunderfaser. Über die Macht einer verführerischen Technik. Zeitfragen in Deutschlandfunk Kultur vom 14.9.2014. [https://www.deutschlandfunkkultur.de/asbest-die-toedliche-wunderfaser.976.de.html?dram:article\\_id=296639](https://www.deutschlandfunkkultur.de/asbest-die-toedliche-wunderfaser.976.de.html?dram:article_id=296639) (Abruf: 8. Februar 2025).

Die Asbestproduktion ist seit Januar 2005 auf EU-Ebene verboten.

### 3.6.3 Ökologische Kompetenz – Urteilen

Der folgende Abschnitt setzt sich aus der Perspektive der Soziologie und Psychologie mit Negts Konzept des pfleglichen Umgangs des Menschen mit sich selbst, der Natur und den Dingen im Sinne der ökologischen Kompetenz auseinander (Negt 2010, 229). Sie nähern sich dem Thema unterschiedlich und erklären systematisch das Verhältnis Mensch-Umwelt.

#### Ökologische Kompetenz aus Sicht der Soziologie

Die Umweltsoziologie beschäftigt sich aus verschiedenen Perspektiven mit sozialen Ursachen und gesellschaftlichen Reaktionen auf ökologische Probleme. Sie erforscht also Mensch-Umwelt-Interaktionen. Konkret befasst sich die Umweltsoziologie mit Themen wie dem Umweltbewusstsein im nationalen und globalen Maßstab, dem persönlichen Umweltverhalten, Umweltaktivitäten, Umweltprotestbewegungen, kulturell variierenden Naturbildern oder mit der Rolle der Medien im Prozess ökologischer Kommunikation (Diekmann und Preisendörfer 2001, 9). Im Vordergrund steht die Frage, in welchem – zunächst abstrakten – Verhältnis Mensch und Umwelt bzw. Gesellschaft und Natur stehen und wie sie sich gegenseitig beeinflussen.

#### Literaturhinweis

Die Literatur zur Umweltsoziologie ist vielfältig und teilweise spezialisiert auf Einzelfragen. Einführungen und thematische Überblicke bieten die folgenden Bücher

- Von Josef Huber der Band *Allgemeine Umweltsoziologie* aus dem Jahr 2011 sowie
- das *Handbuch Umweltsoziologie*, herausgegeben von Marco Sonnberger, Alena Bleicher und Matthias Groß aus dem Jahr 2024.

Die Umweltsoziologie führt durchaus kontroverse Diskurse über Ursachen und Wirkungen von Umweltveränderungen und die Rolle, die die Menschen als Einzelne, aber auch im Rahmen regionaler, nationaler oder globaler Politik dabei spielen. Große thematische Bereiche der Umweltsoziologie beschäftigen sich mit (Sonnberger u. a. 2024):

- Theoretischen Ansätzen der Umweltsoziologie wie Umweltdiskurse, Moderne und Risikogesellschaft, Grenzen, Krisen und Alternativen des Wachstums
- Feldern sozialökologischer Transformation wie Nachhaltigkeit und Konsum, Mobilität. Biologische Vielfalt, Ernährung, Digitalisierung
- Forschungsmethoden
- Konzepten wie Umweltgerechtigkeit, feministischen und dekolonialen Perspektiven, Anthropozän, Umweltbewusstsein und sozial-ökologischen Utopien

- Governance, Politik und Wirtschaft: Umweltbewegungen, Wirtschaft und Nachhaltigkeit, Ökologie und Ideologie.

Darin enthalten sind auch Themen, die Josef Huber (2011) in seiner Einführung explizit darstellt, wie

- Messungen von Umweltwirkungen und Umweltperformance
- Umweltbewusstsein, Umweltverhalten
- Individuelles Umwelthandeln und staatliche Einflussnahme
- Ökoindustrielle Wirtschaftsentwicklung.

Das Thema ökoindustrielle Wirtschaftsentwicklung beinhaltet Fragen der technologischen Entwicklung und damit Diskurse über die Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit technologischer Entwicklung im Sinne der Technikfolgenabschätzung (→ 3.4.1 Herkunft und Bedeutung: Technologie, Technik und technologische Kompetenz, Technikfolgenabschätzung/Technikbewertung). Nicht jede technologisch machbare Entwicklung ist gleichzeitig sinnvoll für die Umwelt, besonders dann nicht, wenn sie schwer beherrschbare Gefahren birgt.

Ein Beispiel hierfür ist die Nutzung der Atomkraft. Das ursprüngliche Argument für die Atomenergie war die günstige Art der Stromerzeugung ohne CO<sub>2</sub>-Ausstoß. Die Atomkraftwerkkunfälle in Sellafield in Großbritannien, in Tschernobyl in der Ukraine 1986, auf Three-Miles-Island in Pennsylvania 1978, in Fukushima 2011 haben gezeigt, dass diese Technologie große Gefahren für Mensch und Umwelt birgt, falls sie aus verschiedenen Gründen nicht mehr beherrschbar ist. Hinzu kommt, dass das Problem der Endlagerung des teilweise hochradioaktiven Atommülls nicht umfassend geregelt ist.

#### **Gut zu wissen**

Besagtes Argument für die Atomenergie (günstig, kein CO<sub>2</sub>-Ausstoß) wurde auch Anfang des Jahres 2022 von der EU-Kommission wieder vorgebracht, um Atomenergie wie auch die Energieerzeugung durch Gaskraftwerke in eine Taxonomie (Klassifikation) der umweltverträglichen, nachhaltigen, grünen Energieversorgung aufzunehmen. Hauptargument für die Atomkraft sei die CO<sub>2</sub>-freie Energieerzeugung – unter Nichtberücksichtigung aller Langzeitprobleme, die mit der Nutzung von Atomenergie verbunden sind. Die Erstellung der Liste basierte nicht auf einschlägigen wissenschaftlichen Erkenntnissen, vielmehr standen Profitmaximierung (Erhalt von Subventionen durch die EU) oder auch die Interessen von Einzelstaaten im Vordergrund. Österreich und die Grünen im Europäischen Parlament kündigten noch im selben Jahr an, dagegen gerichtlich vorgehen zu wollen, um diese Form des „greenwashing“ zu verhindern.

Quelle: Zeit online vom 4. Januar 2022: Energiestreit. Europäische Grüne erwägen Klage gegen EU-Pläne zur Atomkraft. <https://www.zeit.de/politik/ausland/2022-01/energiestreit-eu-atomkraft-gruene-klage> (Abruf: 5 Februar 2025).

Viele weitere technologische Entwicklungen müssten sehr viel stärker als bisher auch auf ihre möglichen Umweltwirkungen hin überprüft werden, wenn Nachhaltigkeit und der Schutz der Umwelt konsequent in die jeweiligen Entwicklungen mit einbezogen werden sollen.

Im Folgenden wird genauer auf das Verhältnis und den Zusammenhang zwischen Natur – Umwelt – Mensch eingegangen. Betrachtet werden wechselseitige Einflussmöglichkeiten und die Rolle, die Mensch bei der Gestaltung der Umwelt spielen. Bezogen auf den Anspruch der Nachhaltigkeit ist zu fragen, auf welche Weise die heute lebenden Menschen im Sinne von Generationengerechtigkeit Natur und Umwelt so nutzen können, dass sie die Lebensgrundlagen und damit die Existenz der nachfolgenden Generationen nicht gefährden.

In Bezug auf das Verhältnis und den Zusammenhang zwischen Natur, Umwelt und Mensch ist zunächst festzustellen, dass es auf der einen Seite natürliche Veränderungen ökologischer Systeme gibt, die sich weitgehend ohne Zutun der Menschen ereignen können, die kaum vorhersagbar und auch wenig beeinflussbar sind. Beispiele hierfür sind die Geotektonik (z. B. Erdbeben, Seebeben und Tsunamis); langfristige Klimaschwankungen (Eiszeiten/Erderwärmung), Veränderungen der *Biosphäre*\*.

Auf der anderen Seite sind Menschen Akteure in selbst geschaffenen sozialen Systemen. Gesellschaften (er)schaffen sich aufbauend auf Traditionen und Kulturen nach bestimmten Regeln. Diese Regeln unterliegen aber einem ständigen sozialen Wandel. Das heißt, Gesellschaften verändern sich auf Grund menschlicher Interventionen (weniger oder auch vieler), was wiederum das Zusammenleben aller Menschen beeinflusst. Menschen verursachen auf der einen Seite Umweltveränderungen und sind auf der anderen Seite von Umweltveränderungen betroffen. Unter Umständen auch, ohne darauf direkt oder indirekt Einfluss zu nehmen oder nehmen zu können.

Die Soziologie definiert verschiedene Bereiche (Determinanten), die Art und Umfang der menschlichen Naturnutzung immer beeinflusst haben und auch weiterhin beeinflussen:

- Bevölkerung (Größe, Verteilung, Veränderung)
- Wohlstandsniveau
- Wissenschaft und Technik
- Institutionen und Organisationen (Familie, Markt, Staat, Unternehmen)
- Kultur (Einstellungen, Wertorientierungen) (Brand und Reusswig 2003, 562).

Maßgeblich ist, welchen Stellenwert eine Gesellschaft dem Fortschritt und der Natur zuweist. Das Verhältnis zur Natur kann je nach Einstellung und Wert-

orientierung sehr unterschiedlich sein. Das Umweltbewusstsein (gemeint ist die Einstellung zur inneren und äußeren Natur) kann beeinflusst werden und damit Veränderungen bewirken. Daher ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen,

*„dass andere Lebewesen nicht nur um uns, sondern mit uns in der Welt sind. Jedes Lebewesen braucht seine eigene Umwelt, seinen spezifischen Lebensraum. Eine von diesen vielen verschiedenen Umwelten ist die unsere, der menschliche Lebensraum im Ganzen der Natur. Die Industriegesellschaft hat dies so missverstanden, als sei die ganze Welt nichts als der menschliche Lebensraum, und spricht deshalb nur von einer einzigen Umwelt, die es zu schützen gelte. Dadurch sind wir in eine Krise geraten, die unseres Verhältnisses zur Natur.“* (Meyer-Abich 1990, zitiert in Michelsen 1990, 51)

### **Ökologische Kompetenz aus Sicht der Psychologie**

Während sich die Soziologie und speziell die Umweltsoziologie mit dem gesellschaftlichen Kontext auseinandersetzen und fragen, welche Gruppen beteiligt sind und welche (Umwelt-)Interessen sie vertreten, beschäftigt sich die Psychologie mehr mit dem individuellen Verhalten von Menschen und den Begründungen für ihr Handeln. In Bezug auf die ökologische Kompetenz fragt die *Sozialpsychologie*\* danach, welche Einstellungen Menschen gegenüber der Umwelt haben und wie sich diese in ihrem Verhalten und Handeln äußern. Hierzu werden in regelmäßigen Abständen repräsentative Erhebungen unter der Bevölkerung durchgeführt, sowohl im Rahmen von großen, europaweiten Erhebungen als auch in nationalen Befragungen.

Im Folgenden werden die Fragestellungen und einige Ergebnisse von zwei Studien dargestellt. Ein Vergleich der Ergebnisse mehrerer Jahre zeigt, dass sich die Gewichtungen der Themen aufgrund öffentlicher Diskussionen immer wieder verändert haben. Die Ziele, die mit solchen Erhebungen verbunden sind, sind vielfältig. Einerseits geht es darum, die Meinungsvielfalt und die Einstellungen der Bevölkerung zu einem bestimmten (Umwelt-)Thema zu einem bestimmten Zeitpunkt zu messen, um eine Bestandsaufnahme vorzunehmen. Andererseits geben sie als Stimmungsbarometer der Politik Hinweise über Ansichten und Einstellungen ihrer Wähler:innen. Dergestalt liefern sie die Legitimation für bestimmte politische Maßnahmen oder Richtungsentscheidungen.

#### **Umfrage „Eurobarometer zu Umwelteinstellungen und Umweltverhalten“**

Die „Eurobarometer“-Umfragen zu den Umwelteinstellungen und zum Umweltverhalten der Europäer:innen werden von der Europäischen Kommission ungefähr im Abstand von drei Jahren durchgeführt (European Commission

2021; Europäische Kommission 2021; Europäische Kommission 2024; European Commission 2017, 2020, 2024). Ziel ist es, die Einstellungen der Bürger:innen zum Umweltschutz zu erfragen, um die Akzeptanz der europäischen Umweltpolitik abzuschätzen und politische Maßnahmen in die Wege zu leiten. Bei der Erhebung im März und April 2021 (Special Eurobarometer 513) wurden rund 26.700 Bürger:innen in den 27 Mitgliedstaaten v. a. zum Thema Klimawandel befragt. Folgende thematische Bereiche wurden berücksichtigt:

- Einschätzung der Bedeutung des Klimawandels im Verhältnis zu anderen globalen Herausforderungen (Problembewusstsein über das Thema)
- Maßnahmen zur Bewältigung des Klimawandels (Politik, NGO, persönliches Verhalten/Handeln)
- Einstellungen zur Bewältigung des Klimawandels und zum Einsatz erneuerbarer Energien
- Erwartungen an die Zukunft in Bezug auf die Politik der EU und die nationalen Regierungen

Insgesamt zeigten sich weitgehende Übereinstimmungen in Bezug auf die Einschätzungen zum Klimawandel bei den Befragten der 27 europäischen Staaten. Der Klimawandel wurde von 93 Prozent aller Befragten als ein schwerwiegendes Problem angesehen, ca. die Hälfte der Befragten sahen es als größer an als andere globale Probleme wie Verbreitung ansteckender Krankheiten, Armut, Hunger und Trinkwassermangel. Drei Viertel der Befragten fanden, dass ihre nationale Regierung zu wenig gegen den Klimawandel tut, das taten auch 67 Prozent der befragten Deutschen. 63 Prozent der Befragten sahen die nationalen Regierungen in der Pflicht, dem Klimawandel zu begegnen. 63 Prozent der Befragten aus Deutschland sahen dies zudem als Aufgabe der EU (57 Prozent aller Befragten) und 78 Prozent als Aufgabe der Wirtschaft und Industrie (58 Prozent aller Befragten). Für 2021 gaben 79 Prozent der Deutschen und 64 Prozent aller Befragten an, persönlich etwas für den Klimawandel getan zu haben. Die konkreten Fragen bezogen sich auf umweltbewusstes Verhalten wie Mülltrennung, Müllervermeidung, verändertes Mobilitätsverhalten oder Konsumverzicht. In Bezug auf zukünftiges Handeln, um den Klimawandel zu verlangsamen, stimmten durchschnittlich drei Viertel der Befragten Vorschlägen zum Ausbau erneuerbarer Energien, der Wärmedämmung von Häusern oder dem Ausbau der Elektromobilität zu.

Im Vergleich zu früheren Erhebungen wichen die Aussagen der Befragten im Hinblick auf ihre Nationalität nicht sehr stark voneinander ab. Die größten Abweichungen fanden sich in Bezug auf das individuelle umwelt- und klimagerechte Handeln. So wurde dieses in einigen Ländern von 80 Prozent der Bevölkerung als sehr wichtig für die Lebensqualität eingeschätzt, in ande-

ren nur von 30 Prozent. Die Eurobarometer-Umfrage gibt keine Erklärung für diese Unterschiede. Vermutlich sind sie auf Traditionen, Kulturen und auch auf das jeweils konkrete politische Handeln der Verantwortlichen zurückzuführen und auf die Bedeutung, die Umweltthemen in den öffentlichen Diskussionen eingeräumt wird.

### **Umfragen zum Umweltbewusstsein der deutschen Bevölkerung**

In Deutschland werden seit 1996 im Abstand von zwei Jahren durch das Bundesministerium Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMUB) und das Umweltbundesamt (UBA) Erhebungen zum Umweltbewusstsein der Bevölkerung durchgeführt (BMUB und UBA 2015, 2017; BMU und UBA 2019). Seit 2008 wurden als Grundlage die Sinus-Milieus verwendet, um Umwelteinstellungen bezogen auf die Milieuzugehörigkeit genauer zu untersuchen (Wippermann u. a. 2008, 56–58; Wippermann u. a. 2009). In den Studien wurden sowohl Fragen zum Umweltbewusstsein der Bevölkerung gestellt als auch – allerdings weniger regelmäßig – zum individuellen Umweltverhalten bzw. Umwelthandeln.

#### **Unterscheidung zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten/ Umwelthandeln**

Mit dem **Umweltbewusstsein** bezeichnet man die „Einsicht in die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen durch diesen selbst, verbunden mit der Bereitschaft zur Abhilfe“ (Rat der Sachverständigen für Umweltfragen 1978; zitiert in Kuckartz 2008).

Unterschieden wird heute zwischen **Umweltwissen**, **Umwelteinstellungen**, **Umweltverhalten** und **Verhaltensintentionen**:

- „*Umweltwissen* beschreibt den Kenntnis- und Informationsstand einer Person über Umwelt und Natur, über Trends und Entwicklungen in ökologischen Aufmerksamkeitsfeldern.“
- „Unter *Umwelteinstellungen* werden neben Einstellungen zu Fragen des Umweltschutzes im engeren Sinne auch Ängste, Empörung, Zorn und Betroffenheit sowie persönliche Grundorientierungen und auf die Umwelt bezogene Werthaltungen verstanden.“
- „Mit *Umweltverhalten* wird das individuelle Verhalten in relevanten Alltagssituationen bezeichnet.“
- „Davon zu unterscheiden sind *Handlungsbereitschaft* und *Verhaltensintentionen*, das heißt Bekundungen, sich in Zukunft so und nicht anders verhalten zu wollen.“

Quelle: Udo Kuckartz (2008). Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Informationen zur politischen Bildung (Heft 278). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/izpb/8971/umweltbewusstsein-und-umweltverhalten> (Abruf: 6. Februar 2025).

2010 wurden im Rahmen einer Teilstudie zur Erhebung „Umweltbewusstsein in Deutschland 2010“, mit dem Schwerpunkt Umwelt und Gerechtigkeit (vgl. Borgstedt u. a. 2011) Milieus genauer untersucht. Die vorangegangenen Erhe-

bungen hatten nämlich gezeigt, dass sich das Umweltbewusstsein und auch das Umweltverhalten der Milieus v. a. im Hinblick auf ihre soziale Lage unterscheidet. Gefragt wurde, inwiefern Mitglieder des prekären Milieus, des traditionellen Milieus und des hedonistischen Milieus von Umweltbelastungen betroffen sind und ob sich die jeweilige Milieuzugehörigkeit in ihrem Umweltbewusstsein und Umweltverhalten spiegelt. Ziel war es herauszufinden, ob es möglich und sinnvoll sein könnte, für bestimmte Zielgruppen Ansätze einer Umweltpolitik zu entwickeln, um so ihre Lebensbedingungen verbessern zu helfen (z. B. bezogen auf Mobilität, Ernährung, Zugang zur Natur, Wohnqualität). Diese Berücksichtigung von Milieus wurde in den nachfolgenden Untersuchungen vertieft und verfeinert.

2021 veröffentlichte das Umweltbundesamt einen Hintergrundbericht zur Umweltbewusstseinsforschung im Umweltressort (Umweltbundesamt 2021; 2021a), in dem die zentralen Ergebnisse vorangegangener Berichte miteinander verglichen wurden. Ihr Ziel war es, ein „solides sozialwissenschaftliches Fundament“ (Umweltbundesamt 2021, 6) für die Umweltberichterstattung zu legen, indem die „Entwicklungen im Umweltbewusstsein in den größeren Kontext des gesellschaftlichen Wandels“ (Umweltbundesamt 2021, 7) gestellt wurden.

Der Bericht von 2021 ist in drei große Kapitel gegliedert. Nach einer thematischen Einführung werden im zweiten Kapitel „Langfristige Trends und aktuelle Entwicklungen im Umweltbewusstsein“ referiert. Im Zeitvergleich zeigte sich, dass in den 1980er und 1990er Jahren sich ca. 70 bis 75 Prozent der Bevölkerung für wirksamen Umweltschutz aussprachen. Diese Zustimmung ging in den 1990er Jahren signifikant zurück (im Jahr 1998 sahen nur noch 30 Prozent Umweltschutz als sehr wichtig an), nach der Jahrtausendwende bis 2016 lag der Anteil derjenigen, die Umweltschutz als sehr wichtig fanden, zwischen 45 und 55 Prozent. In der vorletzten Studie von 2020 stieg der Anteil wieder auf 65 Prozent, in der letzten von 2022 lag er bei 57 Prozent (Umweltbundesamt 2021, 11 f.; BMUV und UBA 2023). Die zunehmende Relevanz von Umweltthemen im öffentlichen Bewusstsein wird hier v. a. auf die Bewegung „Fridays for Future“ zurückgeführt, die das Thema Klimaschutz/Klimakrise seit 2018 wieder stärker in die Öffentlichkeit trug und die Politik zum Handeln aufforderte (Umweltbundesamt 2021, 11 f.). Als weitere Gründe werden sichtbare Folgen des Klimawandels genannt oder Fragen der zukünftigen Energieversorgung.

Im dritten Kapitel werden wesentliche „Ergebnisse zum Schwerpunktthema Klimaschutz und sozial-ökologische Transformation“ vorgestellt, die auf vorläufigen Ergebnissen der letzten Umfrage 2020 beruhen. Dabei geht es zum einen um das Umweltbewusstsein und die Einstellungen der Bevölkerung zum Klimawandel und zum Klimaschutz. Zum anderen wurden Einstellungen zu den

„umweltpolitisch relevanten Handlungsfeldern Ernährung und Landwirtschaft, Verkehr und Mobilität“ (Umweltbundesamt 2021, 20) erhoben. Auch wurden Fragen zum wirtschaftlichen Strukturwandel und zum Querschnittsthema der sozialen Aspekte gestellt. Es zeigte sich, dass beinahe 80 Prozent der Befragten der Meinung waren, dass die aktuellen Klimaprobleme von Menschen verursacht werden (14 Prozent) oder auf menschliches Handeln zurückzuführen sind (63 Prozent) (Umweltbundesamt 2021, 24). Die Erkenntnis der Verantwortung der Menschen für den Zustand des Klimas zeigte sich auch in den Einstellungen zur Klimapolitik. Sie spiegelt sich in der hohen Zustimmung (84 Prozent) (Umweltbundesamt 2021, 26) zu der Aussage, dass die Bundesregierung international in der Pflicht sei, sich in der Klimapolitik stärker zu engagieren, auch um die Klimaziele des Pariser Abkommens zu erfüllen.

Im zweiten Teil besagter Studie wurde die Zustimmung zu verschiedenen Maßnahmen abgefragt, die Klimaschutz und Umweltschutz auf politischem Wege verbessern sollen. Beispiele waren Maßnahmen zum Artenschutz, die Reduktion von Verpackungsmüll, die Reduktion von Pestizid- und Schadstoffen, die Unterstützung und Ausweitung des ökologischen Landbaus (Umweltbundesamt 2021, 30). Es zeigte sich, dass zumeist ca. 80 Prozent der Befragten den Items zustimmten. – Allerdings wurden Maßnahmen, die tatsächlich z. B. die Treibhausgase verringern würden, wie die Reduktion der Fleischproduktion, die Reduktion von Anbauflächen oder der geringere Verbrauch an Pestiziden, von den Befragten als weniger relevant angesehen.

In Bezug auf die Einschätzungen zu Themen wie Mobilität und Verkehr sowie Transformation der Wirtschaft zeigte sich, dass die Befragten Veränderungen und Transformationen zu einem großen Prozentsatz zustimmten, dabei aber für Sozialverträglichkeit und Ausgleich plädierten. Die Studienautor:innen zogen daraus den folgenden Schluss:

*„Beim Thema Strukturwandel weisen die Befragungsergebnisse ebenfalls auf einen starken Rückhalt für eine zügige und zugleich sozialverträgliche Transformation in Richtung Nachhaltigkeit hin. Förderprogramme und finanzielle Unterstützungsleistungen sowie Qualifizierungsmaßnahmen für die Beschäftigten werden dabei von den Befragten als wichtige Bausteine angesehen. Die weitere wirtschaftliche Strukturentwicklung in Richtung Nachhaltigkeit kann auf breite Unterstützung hoffen, sofern es den verantwortlichen Akteur\*innen gelingt, die Umsetzung umsichtig und partizipativ zu gestalten. [...] In Bezug auf den Klimaschutz weist die Befragung eine deutliche Zustimmung zur stärkeren Berücksichtigung von sozialen Aspekten aus. Insbesondere bei der Gebäudesanierung sind aus Sicht der Befragten dringend Lösungen für eine*

*faire Verteilung der Kosten gefragt. Starke Zustimmung gibt es auch für verstärkte Beratungs- und Förderprogramme sowie finanzielle Unterstützungsleistungen für Haushalte mit niedrigem Einkommen. Die Implementierung solcher Maßnahmen und die verstärkte Nutzung von Synergiepotenzialen zwischen Klima- und Sozialpolitik stellt eine Frage der sozialen Gerechtigkeit dar und kann zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen.*“ (Umweltbundesamt 2021, 39)

Damit konnte die vergleichende Studie des Umweltbundesamtes zeigen, dass die deutsche Bevölkerung im Jahr 2020 ein hohes Umweltbewusstsein hatte und auch Veränderungen und Transformationen der Wirtschaft, der Landwirtschaft und der Mobilität mittragen würde, um die Klimakrise und deren Umweltfolgen einzudämmen.

In den vorangegangenen Studien hatten sich Einstellungsunterschiede in verschiedenen Milieus gezeigt, die v. a. auf Erfahrungen, Bildungsstand, sozialem Status und Lebensstil zurückgeführt wurden. Die Zuordnung zu Typen hatte dabei eine gewisse Plausibilität und erklärte gemeinsame Verhaltensweisen. Jedoch:

*„In einer derartigen Typologie können nicht alle möglichen Verhaltensweisen und jede individuelle Einstellung abgebildet werden. Vielmehr setzt sich die typologische Analyse zum Ziel, eine begrenzte Anzahl von charakteristischen Mustern zu identifizieren und darzustellen. Indem das Typische fokussiert wird, können die verdichteten Ergebnisse dafür genutzt werden, zielgruppenspezifische Nachhaltigkeitsstrategien und Kommunikationsmaßnahmen zu entwickeln.“* (BMUB und UBA 2015, 68)

Das heißt, man sollte sich davor hüten, durch die Typen in ein Schubladendenken zu verfallen und von Menschen bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen zu erwarten, je nach ihrer sozialen Herkunft oder ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund. Dies würde die Gefahr einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“ erhöhen, indem Menschen kaum Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zuerkannt oder auch zugetraut werden würden.

Bezogen auf die Entfaltung ökologischer Kompetenz können Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Milieuzugehörigkeit und Umweltbewusstsein und Umwelthandeln dazu anregen, darüber nachzudenken, welche subjektiven Bedeutungen Prägungen durch Herkunft und Umfeld haben, wie verfestigt oder flexibel individuelle Überzeugungen sind und ob neue Erfahrungen zu Denk- oder Verhaltensänderungen führen können.

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen *Umweltbewusstsein* und *Umweltverhalten*. Es gibt verschiedene Erklärungsmuster für die individuellen Unter-

schiede zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten, die plausibel erscheinen:

- *Low-cost-These*: Umweltgerechtes Verhalten wird dann wahrscheinlich, wenn es mit relativ geringen persönlichen Kosten verbunden ist, sowohl bezogen auf finanzielle Leistungen als auch in Bezug auf die eingesetzte Zeit. Daraus folgt, dass Personen, die ein hohes Umweltbewusstsein und ein hohes persönliches Einkommen haben, eher bereit sind, die Kosten zu tragen, die durch umweltgerechtes Verhalten entstehen können (Grunenberg u. Kuchartz 2003, Kap. 2).
- *Wissen*: Kenntnisse über ökologische Probleme; über Möglichkeiten des Eingreifens und der Veränderung. Hier spielt das Bildungsniveau eine Rolle: Je höher es ist, desto wahrscheinlicher ist ein hohes Umweltbewusstsein.
- *Betroffenheit*: Die persönliche Erfahrung von Umweltbelastungen, aber auch positive Beispiele (z. B. Vorbilder) können Einstellungs- und Verhaltensänderungen beeinflussen.
- *Wertorientierung*: Persönliche Wertorientierungen spielen eine Rolle. Überwiegend Orientierungen, die Selbstentfaltung, Toleranz, Solidarität und Kreativität hervorheben, ist auch das Umweltbewusstsein hoch. Religiosität spielt hierfür ebenfalls eine Rolle. Personen, für die Spaß sowie Leistung und Besitz einen hohen Stellenwert haben, haben ein eher niedriges Umweltbewusstsein (Grunenberg u. Kuchartz 2003, Kap. 5).

Zur Entwicklung ökologischer Kompetenz ist das Wissen um diese Einstellungen wichtig. Wenn ökologische Kompetenz gleichbedeutend ist einer „pflégliche[n] Umgangsweise mit sich selber, seinem Körper, mit den Gegenständen, mit denen wir umzugehen haben“ (Negt 1986, 37–38), gehört es auch dazu, Eingriffe zu erkennen und die eigenen Einstellungen hinterfragen zu können. Wichtig ist es aber auch, das Handeln auf politischer und gesellschaftlicher Ebene einschätzen und beurteilen zu können.

### **3.6.4 Ökologische Kompetenz als gesellschaftspolitisches Thema: Perspektiven verschiedener Akteurinnen und Akteure**

Im Mittelpunkt des nächsten Kapitels stehen Aspekte, die das ökologische Gleichgewicht der Natur und der Welt beeinflussen. Ein Schwerpunkt liegt auf den Wechselwirkungen zwischen Ökologie und Ökonomie. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen Ökologie und Gerechtigkeit thematisiert, der für die Entwicklung ökologischer Kompetenz eine wichtige Rolle spielt. Abschließend wird am Beispiel der Umweltpolitik der Großkirchen in Deutschland und der mit ihnen kooperierenden Nicht-Regierungsorganisationen gezeigt, auf welche

Weise das Themenfeld Ökologie, Umwelt und Erhaltung der Schöpfung vor dem Hintergrund des Glaubens diskutiert wird. Auch hier spielen Fragen der Gerechtigkeit eine Rolle.

## Ökologie und Ökonomie

### *Das Verhältnis zwischen Ökologie und Ökonomie*

Den größten Ausstoß an Treibhausgasen, die nachweislich zur globalen Klimaveränderung beitragen, produzieren nach wie vor die Industriestaaten des Nordens: 2012 wurden 75 Prozent der CO<sub>2</sub>-Emissionen von 25 Prozent der Weltbevölkerung freigesetzt, wobei die Schwellenländer aufholten (Unmüßig u. a. 2012, 16). Verursacht wurden die Emissionen 2018 zu 42 Prozent durch Elektrizitäts- und Wärmeerzeugung, 25 Prozent durch den Verkehr, 19 Prozent durch die Industrie, 6 Prozent durch Gebäude, 5 Prozent durch energieerzeugende Industrie und 3 Prozent durch kommerzielle und öffentliche Dienstleistungen.<sup>35</sup> Das Problem ist, dass nach wie vor in die Bilanzen – etwa bei der Erzeugung von Konsumgütern, aber auch bei der Erzeugung von Energie – die Belastung der Umwelt und die dadurch zusätzlich entstehenden Kosten nicht als Teil der Produktionskosten berechnet werden. Die Folgen dieses Wirtschaftens können so charakterisiert werden:

*„Die sozialen und ökologischen Folgen der heutigen Art des Wirtschaftens sind auf tragisch ungerechte Weise auf die verschiedenen Regionen und Gesellschaftsschichten verteilt. Sie richten bisher die größten Schäden in den ärmsten Ländern der Erde an (z. B. bei der Klimaerwärmung), aber auch zunehmend bei sozial schwachen und ausgegrenzten Schichten in reichen Industrieländern wie Deutschland (z. B. durch Verlust an Lebensqualität). Die Armen im globalen Süden wie in globalen Norden treffen die Folgen des Klimawandels und der Umweltzerstörung und -verschmutzung mit besonderer Wucht.“ (Netzwerk Nachhaltige Ökonomie 2017, 5)*

Das nachfolgende Beispiel ist zwar schon nahezu zwanzig Jahre alt, aber es zeigt prototypisch den globalen Zusammenhang von Produktion, Konsum und Wiederverwertung/Wertschöpfung.

---

35 Quelle: Statista <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/167957/umfrage/verteilung-der-co-emissionen-weltweit-nach-bereich/> (Abruf: 6. Januar 2022).

### Umweltverschmutzung durch Computerschrott

„Kurz vor Mittag zischt und dampft es über dem Kohleofen. Doch Frau Wu, die mit ihrer Familie in einem Verschlag aus Bambusstreben und Teermatten lebt, kocht kein Essen. Auf der Eisenpfanne vor ihr wabert flüssiges Zinn. Mit einer Zange hält sie eine Computerplatine in die heiße Flüssigkeit, um mit der anderen Hand die Prozessoren und Transistoren abzutrennen. Nach einigen Sekunden schmeißt Frau Wu die leere Platine zielsicher auf einen Haufen.

Frau Wu lebt in einem Dorf der Region Guiyu in Südchina, fünf Autostunden von Hongkong entfernt. In den Gassen liegen abgeschmolzene Platinen, in den Innenhöfen der Häuser türmen sich Computer, Fernschröhren, Faxmaschinen und Handys. Die meisten der 100 000 Menschen in diesem Landkreis verdienen ihren Lebensunterhalt damit, Computer und Elektrogeräte aus aller Welt auszuschlachten. Auch die beiden Söhne von Frau Wu schneiden an diesem Tag wieder mit rostigen Messern Elektrokabel aus Handys zurecht. Und Zhang, ihr Ehemann, schraubt Aluminiumkühlkörper von Platinen ab. [...]

Der internationale Handel mit Computerschrott ist ein wachsendes Geschäft. Schätzungsweise 100 Millionen PCs werden in diesem Jahr weltweit ausgemustert. Nach Schätzung der Silicon Valley Toxic Coalition werden allein US-Bürger bis 2007 etwa 500 Millionen Computer wegschmeißen. 90 Prozent des amerikanischen Elektromülls wird ins Ausland verkauft, der größte Teil nach China.“

Der Handel mit Elektromüll ist zwar verboten, wird aber trotzdem betrieben, weil es für die Herstellerfirmen lukrativer ist, den Schrott in China zu entsorgen, als umweltschonend im eigenen Land zu recyceln. Dort sind die Umweltschutzbestimmungen meistens strenger und die Arbeitskosten höher. Also lassen sich viele Hersteller auf diese Art der Entsorgung ein, obwohl sie wissen, dass die Art und Weise des Recyclings nicht nur für die Natur schädlich ist, sondern auch für die Arbeiterinnen und Arbeiter extrem gesundheitsgefährdend. Trotzdem übernimmt die Bevölkerung der Abnehmerländer diese Arbeit. Sie sind auf sie angewiesen, da häufig traditionelle Formen der Arbeit nicht mehr existieren, Landflucht eingesetzt hat und gut bezahlte, gesundheitlich ungefährliche Arbeitsplätze für die meist nur gering gebildete Landbevölkerung kaum vorhanden sind.

„Bei der Arbeit mit dem Computerschrott entwickeln sich oft giftige Dämpfe, oder die Platinen fangen Feuer. Dass die Arbeit nicht gut ist für die Gesundheit, wissen hier alle, manche klagen über Ausschläge auf der Haut. Guiyu ist ein ökologisches Desaster. Die Überreste des primitiven Recyclings werden verbrannt oder einfach auf die Felder vor den Dörfern gekippt. Die Flüsse im Landkreis sind so verpestet, dass das Trinkwasser mit Lastwagen aus benachbarten Regionen herangeschafft werden muss. In den Dörfern riecht es nach giftiger Säure, in den Straßengraben versickern Chemikalien und Öle. Eine Untersuchung aus dem Jahr 2002 von „Basel Action Network“ aus ergab, dass die Bleibelastung in den Flüssen bis zu 200 Mal höher liegt als die zulässigen Grenzwerte der Weltgesundheitsorganisation. In den Böden wurden Quecksilber, Beryllium, Cadmium und andere toxische Gifte entdeckt. „Guiyu ist ein Albtraum des Computerzeitalters“, sagt Jim Puckett.

Offiziell gibt es den Computerfriedhof von Guiyu nicht. Wenn Journalisten versuchen, den Landkreis zu besuchen, werden sie abgewimmelt. Guiyu ist ein dunkles Geheimnis, die Schattenseite der Globalisierung. Ein Hongkonger Journalist, der vor kurzem in dem Landkreis

recherchierte, wurde von den Dorfbewohnern verprügelt und verjagt. Sie hatten Angst, dass durch negative Berichte ihre Zukunft zerstört werden könnte.“

Quelle: Harald Maas. Fehler im System. Was passiert mit Computern, die nicht mehr gebraucht werden? Frankfurter Rundschau. Magazin. 4. Juni 2005.

Hinweis: Auf YouTube finden sich zahlreiche aktuelle Dokumentationen zur Verarbeitung von Computer- und Elektroschrott, z. B. in Afrika, die das Problem darstellen und in vielfältigen Facetten diskutieren. Ein Beispiel ist die kurze Dokumentation des Schweizerischen Rundfunks vom November 2019, die zeigt, wie sich Menschen durch Recycling eine Existenz aufbauen <https://www.youtube.com/watch?v=4DFJA2Y1RXU>

Die andere Seite: Kinderarbeit auf der Müllkippe in Dandora in Nairobi, Kenia (Deutsche Welle, Februar 2020): <https://www.youtube.com/watch?v=phR35SHbERA> Zahlreiche Dokumentationen zeigen die wachsende Ungleichheit zwischen Arm und Reich und die Möglichkeiten des Verdienstes durch Müll und Abfall. Beispiele sind die Arbeit auf Müllkippen, die die Existenz von Slumbewohner:innen sichert oder von Müllsammler:innen in den reichen Ländern des Nordens. Diskutiert werden das Verhältnis zwischen Arm und Reich und Fragen der globalen Gerechtigkeit in Bezug auf Macht und Interessen. (Deutsche Welle 2018) <https://www.youtube.com/watch?v=kD-6YQhnl-k>

Der direkte Zusammenhang zwischen Ökologie und Ökonomie, v. a. bezogen auf den Klimawandel, wurde erstmals 2007 von dem britischen Soziologen Nicholas Stern in einer umfangreichen empirischen Studie nachgewiesen (Stern 2007; 2007a; 2021). Sterns Studien lösten weltweite Diskussionen darüber aus, auf welche Weise die Ökonomie verändert werden müsste, damit ökologische Aspekte bei Produktion, Vertrieb und Konsum berücksichtigt würden. Nachhaltigkeit sowohl bei der Nutzung von Ressourcen als auch bei der Produktion von Gütern wurde als eine mögliche Lösung angenommen. Allerdings war und ist das Prinzip der Nachhaltigkeit gerade in Bezug auf die Ökonomie nicht unumstritten: Seit der Konferenz von Rio 1992 werden (mindestens) zwei Richtungen diskutiert, wie man die Beziehung zwischen Ökologie und Ökonomie interpretieren und gestalten könnte:

1. Im Konzept der Nachhaltigkeit („sustainable development“), wie es die Agenda 21 in Rio de Janeiro 1992 vertritt, steht wirtschaftliches Wachstum im Vordergrund, dem die Ökologie untergeordnet wird. Unter dem Stichwort „ökologische Modernisierung“ wird eine Strategie verfolgt, nach der zwar die Verschwendung von Energie und Rohstoffen vermieden und der Ressourcenverbrauch effizienter gestaltet werden soll. Grundlegend aber wird die Zielsetzung stetig expandierender Märkte und der Gewinnmaximierung nicht in Frage gestellt. Die Folgen sind bis heute eine *Unterordnung der Ökologie unter die Ökonomie* und die zunehmende Macht des ökonomischen Systems (Achselrad 2002, 51).
2. In kritischer Distanz zu dem marktkonformen Konzept der Nachhaltigkeit wurde der Ansatz der „sustained livelihood“ entwickelt. „Livelihood“ verstanden als „Lebensgrundlage“, zielt auf die Erhaltung und Verbesserung lokaler und regionaler Lebensbedingungen. Die Konzepte arbeiten basisnah, dezen-

tral und sind anti-universalistisch. Sie verstehen sich als *Gegenparadigma zur Entwicklungsideologie durch Ökonomie* (Wichterich 2002, 74). Aus der Perspektive der Ökologie wird gefragt, welchen Sinn – und welche Grenzen – Wachstum haben kann. Es wird erörtert, welche Ziele lokal, regional, national und global erstrebenswert sind; welche Produkte für diese Ziele sinnvollerweise hergestellt werden sollen; zu welchem Zweck Ressourcen verbraucht werden; wie die Verteilung von Ressourcen geregelt und wie der politische Entscheidungsprozess gestaltet wird. „Es geht um eine gerechte Gestaltung der Weltgesellschaft, nicht mit dem Ziel unendlicher Expansion, sondern der Schaffung humaner Lebensbedingungen für alle“ (Achselrad 2002, 51).

Diese beiden Positionen stehen sich bis heute gegenüber. In den 1990er Jahren, nach dem ersten Weltgipfel in Rio 1992, begannen Vertreter:innen der Weltwirtschaft und auch supranationale Organisationen wie die OECD über Wege nachzudenken, ökologische Aspekte in der Produktion von Gütern und der Bereitstellung von Dienstleistungen zu berücksichtigen (OECD 2011). Als Leitbild fungierte das Prinzip der nachhaltigen Entwicklung. Es sollte bei der Produktion von Gütern berücksichtigt werden und Aspekte wie Arbeitsbedingungen, Arbeitssicherheit, faire Bezahlungen, Einhaltung von Umweltschutzvorschriften, Gesundheitsvorsorge usw. für die Arbeitskräfte miteinschließen. Gleichzeitig sollten auf nationaler wie internationaler Ebene gesetzliche Regelungen die Einhaltung entsprechender Maßnahmen garantieren. Kritisiert wird daran aus Sicht der Vertreter:innen des „Sustained Livelihood-Ansatzes“, dass der Begriff „Entwicklung“ nicht definiert wurde. Er ist mehrdeutig und kann je nach Interessen sehr unterschiedlich ausgelegt werden mit entsprechenden Folgen für Politik und Gesellschaft:

*„Der Begriff der nachhaltigen Entwicklung hat offen gelassen, um was es geht: um ‚Entwicklung als Wachstum‘ oder um ‚Entwicklung als Gerechtigkeit‘? Wer soll teilhaben, wer soll von ihr profitieren? Wie soll Verteilungspolitik global, regional und lokal gestaltet werden?“* (Unmüßig u. a. 2012, 17)

Mittlerweile wächst durch die internationale Zivilgesellschaft der öffentliche Druck auf Regierungen und auf die Wirtschaft, Nachhaltigkeitsaspekte stärker zu berücksichtigen, um den Planeten nicht gänzlich unbewohnbar zu machen. – Seit 2018 gehen Kinder und Jugendliche im Rahmen der Bewegung „Friday for Future“ in der ganzen Welt regelmäßig auf die Straße.

Spätestens seit dem Rio+20-Gipfel 2012 werden die sogenannte „Grüne Ökonomie“, die „Green Economy“ oder auch „Greengrowth“ (OECD 2011)

propagiert. Das Umweltprogramm der Vereinten Nationen, UNEP, hat 2011 den Report „Towards a Green Economy“ vorgelegt, der teilweise sehr kritische Zustandsanalysen enthält und viele Vorschläge zu Transformationen.<sup>36</sup>

Auch die deutsche Bundesregierung hat sich der Idee einer Green Economy angeschlossen. 2014 veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine „Forschungsagenda für Green Economy“ (BMBF 2014). Im Vorspann wird „Green Economy“ folgendermaßen definiert:

*„Das Leitbild der Green Economy ist eine international wettbewerbsfähige, umwelt- und sozialverträgliche Wirtschaft. Das Konzept verbindet Ökologie und Ökonomie positiv miteinander. Die Green Economy steigert die gesellschaftliche Wohlfahrt, bekämpft Armut und strebt soziale Gerechtigkeit an. Vor dem Hintergrund anerkannter ökologischer Grenzen soll ein umweltverträgliches, qualitatives und somit nachhaltiges Wachstum auf Basis eines umfassenden Verständnisses der Zusammenhänge in Wirtschaft, Finanzwesen und Politik ermöglicht werden. Ziel ist, veränderte, nachhaltige Produktions- und Konsumweisen zu entwickeln, damit weltweit und insbesondere für kommende Generationen Wohlstand und eine hohe Lebensqualität gesichert werden können. Neben den positiven Auswirkungen auf Umwelt und Gesellschaft wird dadurch auch die Wettbewerbsfähigkeit und Resilienz des Standorts Deutschland gestärkt.“ (BMBF 2014, 3)*

Green Economy orientiert sich an den Kriterien der Nachhaltigkeitsstrategie der deutschen Bundesregierung.<sup>37</sup> Schwerpunkte sind die folgenden Handlungsfelder (BMBF 2014, 9):

- Produktion und Ressourcen: Rohstoffe, Wasser und Land
- Nachhaltigkeit und Finanzdienstleistungen
- Nachhaltiger Konsum
- Nachhaltige Energieversorgung und -nutzung in der Wirtschaft
- Nachhaltige Mobilitätssysteme
- Infrastrukturen und intelligente Versorgungssysteme für die Zukunftsstadt

Ziel ist die Veränderung der gesamten Volkswirtschaft, unter Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte. Auch wenn der formulierte Anspruch an eine Green Economy auf den ersten Blick sinnvoll erscheint, steht

<sup>36</sup> Unterschiedliche Standpunkte zur Green Economy können in Unmüßig u. a. 2012 nachgelesen werden.

<sup>37</sup> Vgl. Bundesregierung 2018. Die Forschungsagenda bezieht sich noch auf ein Vorgängerpapier von 2012.

im Vordergrund weiterhin das wirtschaftliche Wachstum zur Stärkung des Wirtschaftsstandorts und der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands. Das heißt, die wirtschaftliche Entwicklung wird deutlich über die Ökologie gestellt. Nachhaltigkeit und eine ökologisch sinnvolle Gestaltung von Umwelt und Konsum, die im Sinn des von Achselrad beschriebenen Prinzips einer „sustained livelihood“ vorgeschlagen wurden, spielen kaum eine Rolle.

Der Ansatz der *Green Economy* der Bundesregierung wurde von Nicht-Regierungsorganisationen und einigen Stiftungen, die bei der Erstellung der Forschungsagenda nicht beteiligt waren, stark kritisiert. Es handelt sich dabei um eine grundsätzliche System- und Kapitalismuskritik, die sich v.a. gegen die Fehlentwicklungen der neoliberalen Ökonomie der letzten 40 Jahre richtet. Diese Fehlentwicklungen führten zu Veränderungen der Weltgesellschaft, die die soziale und ökonomische Spaltung in wenige sehr reiche und viele arme und sehr arme Staaten verstärkten.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die Argumente der Stellungnahmen und Memoranden im Einzelnen zu referieren.<sup>38</sup> Beispielhaft zitiert werden soll die scharfe Kritik an den Auswirkungen der profitorientierten, neoliberalen Weltwirtschaftspolitik im Memorandum des Netzwerks Nachhaltige Ökonomie“ (2017):

*„Die vorherrschende ökonomische Doktrin des Wirtschaftsliberalismus verschärft die Probleme. In wesentlichen Bereichen, wie z. B. bei der Umwelt-, Finanz- und Armutskrise, haben die Vertreter dieser neoliberalen Ideologie die Probleme mit geschaffen. Obgleich die marktradikalen Wirtschaftsdoktrinen sich als untauglich für Problemlösungen und für ein zukunftsfähiges Wirtschaften erwiesen haben, beherrschen sie bis heute als Mainstream die ökonomischen Fakultäten und Beratergremien.“* (Netzwerk nachhaltige Ökonomie 2017, 6)

Und:

*„Unter Transformation verstehen wir einen gesellschaftlichen Prozess, der die heutige nicht zukunftsfähige Wirtschaft zum nachhaltigen Wirtschaften umbaut. Die volle Tragweite unveränderter Trends der Naturzerstörung und des Klimawandels werden*

---

**38** Wichtige Veröffentlichungen in Deutschland in den letzten Jahren zur Kritik an der neoliberalen Wirtschaftspolitik (mit grünem Anstrich), kamen von der Heinrich-Böll-Stiftung (Unmüßig u. a. 2012; Fatheuer u. a. 2015), von Einzelpersonen (z. B. Hartmann 2015), dem Netzwerk Nachhaltige Ökonomie (2017) und bereits 2005 vom Wuppertal Institut, um nur einige zu nennen.

*erst in einigen Jahrzehnten die Menschheit mit voller Wucht treffen, wenn es zum Handeln zu spät ist. Nach bester wissenschaftlicher Erkenntnis steht fest: Die Menschheit überschreitet bereits heute in vier von neun Dimensionen planetare Grenzen, z. B. bei der Zerstörung der Artenvielfalt und beim Vorantreiben des Klimawandels. Die wichtigste Erkenntnis: die Menschheit lebt heute in einem neuen Zeitalter, in dem sie die Natur erstmals verändern und vernichten kann – dem Anthropozän. Damit tritt sie in einen Abschnitt ein, für den in den letzten Millionen Jahren keine Entsprechung zu finden ist. Es wird zur alltäglichen Realität, was seit vier Jahrzehnten befürchtet wird: Wir erreichen die ökologischen Grenzen des Wachstums, denn die Erde ist ein endliches System sowohl in der Belastbarkeit der Ökosysteme als auch in der Verfügbarkeit der natürlichen Ressourcen.“ (Netzwerk nachhaltige Ökonomie 2017, 1)*

Gefordert wird eine sozial-ökologische Transformation der Weltgesellschaft, in der nachhaltiges Wirtschaften einen gewichtigen Stellenwert hat. Aber es geht nicht nur um den Umbau der Ökonomie, sondern auch um die Schaffung gerechter Gesellschaftsstrukturen:

*„Der kategorische Imperativ unserer Zeit heißt: Es ist ein Gebot von Aufklärung, Vernunft und Verantwortung, die Demokratie zu stärken, neue Antworten zu finden und Nachhaltigkeit zu verwirklichen, ohne die großen Errungenschaften der europäischen Moderne zu verspielen, insbesondere die Ideen von Freiheit, Gerechtigkeit und Emanzipation.“ (Netzwerk nachhaltige Ökonomie 2017, 2)*

Das Memorandum des Netzwerks Nachhaltige Ökonomie sieht im herrschenden Markttradikalismus Ursachen für die Zerstörung politischer und gesellschaftlicher Strukturen, die nach dem 2. Weltkrieg entwickelt worden waren, um die soziale und wirtschaftliche Sicherheit zu erhöhen und Ausgleiche zu schaffen. Zu beobachten sei seit Jahrzehnten ein Abbau sozialer Sicherungssysteme, eine größere Spaltung in Arm und Reich und der Zerfall ethischer Grundlagen. In Anlehnung an die Agenda 2030 werden im Memorandum Kernforderungen formuliert, für die dringend politische Maßnahmen getroffen werden müssten, um die notwendigen Transformationen zur Schaffung eines nachhaltigen Wirtschaftssystems, das seinen Namen auch verdient, einzuleiten:

#### **Forderungen des Netzwerks nachhaltige Ökonomie**

- Dekarbonisierung der Wirtschaft zum Schutz des Klimas, der Natur und der Menschheit.
- Dauerhafter Schutz der erneuerbaren und nicht-erneuerbaren natürlichen Ressourcen.
- Stärkung der ökologisch-nachhaltigen Landwirtschaft und die Vitalisierung des ländlichen Raums.

- Umfassendes sozial-ökologisches Investitions- und Innovationsprogramm der öffentlichen Hand.
- Stärkung und Sanierung der Staatsfinanzen – auch zur Herstellung von mehr Verteilungsgerechtigkeit.
- Regulierung der Banken und des Finanzsektors – er muss dienen statt beherrschen.
- Steuerung des Arbeitsmarktes nach den Bedürfnissen der Beschäftigten.
- Grundlegende Reform des Aktienrechts sowie der Geld-, Finanz- und Währungspolitik.
- Chancengleichheit in Leben und Arbeit sowie Sicherung menschenwürdiger Standards für Alle.
- Stärkung der Kommunen.
- Stärkung gemeinnützig orientierter Unternehmen sowie Rekommunalisierung der Unternehmen der Daseinsfürsorge.
- Gemeinwohlorientierte Verwendung der Gewinne im Sinne der regionalen Bedürfnisbefriedigung der Bevölkerung, um einen hohen Standard der Daseinsfürsorge zu erreichen.

Grundlage der Forderungen ist die Überzeugung, dass ein nachhaltiges Wirtschaftssystem nur dann tragfähig wird, wenn es eine Reihe ethischer Prinzipien wie intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit, soziale Verantwortung und Solidarität, Vorsorge, Dauerhaftigkeit nicht nur proklamiert, sondern strukturell verankert (Netzwerk nachhaltige Ökonomie 2017, 11).

Es geht also darum, Ökologie als *politische Ökologie* zu begreifen. Das heißt, die notwendigen Veränderungen zu einer nachhaltigen Gesellschaft sollen getragen werden von einer breiten, demokratischen Öffentlichkeit, die an der Gestaltung dieser Transformation beteiligt ist. Ziel ist es, dem ökologischen Handeln einen politischen Rahmen zu geben. So werden die Ziele ökologischen Handelns politisch in demokratischen Prozessen ver- und ausgehandelt und berücksichtigen Mehrheitsinteressen. Auf diese Weise werden sie demokratisch legitimiert und müssen auch politisch durchgesetzt werden: „Zweifelloser bedarf ein grundlegender ökologischer Umbau und sozial-ökonomischer Strukturwandel durch [sic!] einen aktiv ‚gestaltenden Staat‘, wobei die Gestaltungsfähigkeit und Gestaltungsrichtung aus der Stärkung der Zivilgesellschaft, der polyzentrischen Governance und der Demokratie erwächst“ (Netzwerk nachhaltige Ökonomie 2017, 9).

### **Überlegungen zu Gerechtigkeit und Ethik im Rahmen der ökologischen Kompetenz**

Die Frage der Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der Frage umweltgerechten Verhaltens wurde vor allem von Nicht-Regierungsorganisationen aufgegriffen, die die Auswirkungen der Ausbeutung auf die Bevölkerung der sich entwickelnden Länder und der Schwellenländer durch die Ansiedlung großer Konzerne

häufig unmittelbar erleben. Im Mittelpunkt einer Debatte um die gerechte Verteilung von Gütern und einem gerechten Umgang miteinander stehen Fragen

- zur personalen Gerechtigkeit,
- zur sozialen Gerechtigkeit und
- zur politischen Gerechtigkeit.

Überlegungen zu einer „transnationalen Ethik“ nennen zwei Grunddimensionen von Gerechtigkeit: Anerkennung und Verteilung. Diese werden im Konzept der „Ressourcengerechtigkeit“ konkretisiert mit dem Ziel, die Existenzrechte der Menschen zu gewährleisten, Ressourcenansprüche zurückzubauen, Austausch fair zu gestalten und Nachteile zu kompensieren (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie 2005, 125).

Was aber bedeutet Gerechtigkeit? Im Kern versteht man darunter, den „Anspruch darauf, dass keine und keiner zum Nachteil anderer bevorzugt und niemand zum Vorteil anderer geschädigt werden soll“ (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie 2005, 131). „Ressourcengerechtigkeit“ bedeutet dann, dass jeder/jede hinreichend Zugang zu den Ressourcen hat, die in seiner/ihrer Region oder seinem/ihrer Land zur Verfügung stehen – dabei geht es nicht nur um materielle Ressourcen, sondern auch um immaterielle wie kulturelle und soziale Teilhabe (→ 3.3.1 Herkunft und Bedeutung: Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz).

### Ressourcengerechtigkeit

„Es empfiehlt sich also, Ressourcengerechtigkeit nicht vorschnell mit Gerechtigkeit bei der Verteilung von Ressourcen gleichzusetzen. Stattdessen entstehen Ressourcenkonflikte auch aus dem Widerstand um Missachtung, aus dem Wunsch nach Teilnahme und Anerkennung. Sei es bei Konflikten um Wasser oder Patente, bei Auseinandersetzungen um den natürlichen Lebensraum oder sogar bei Konflikten um Öl, immer ist, mehr oder weniger stark, das Verlangen nach Anerkennung beigemischt. Nicht um den gleichen, sondern um den hinreichenden Zugang zu Ressourcen geht es – hinreichend für die individuelle physische Existenz, für die Kultur einer ethnischen Gruppe, für die Entfaltung einer Gesellschaft. Der Streit um Naturressourcen ist dabei verknüpft mit dem Streben nach Selbstbehauptung und Teilnahme. So geht es in allen Varianten von Menschenrechten, Volksrechten und Entwicklungsrechten zuerst um die Gerechtigkeit als Anerkennung; sofern dabei die Verfügung über Naturressourcen eine Rolle spielt, wird ihr Besitz oft als der materielle Ausdruck für erfolgte Anerkennung betrachtet“.

Quelle: Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie (2005). Fair Future. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit. München: C.H. Beck, 133.

Der zweite Aspekt der Ressourcengerechtigkeit, der der Verteilung, wird durchaus kontrovers diskutiert. Es gibt Stimmen, die eine *gleiche* Verteilung aller Res-

sources an alle propagieren. Dagegen gibt es Stimmen, die dies ablehnen und von einer „unterscheidenden Gerechtigkeit“ ausgehen.

Was ist damit gemeint? Der amerikanische Philosoph John Rawls empfiehlt, zwischen Gleichheit in Bezug auf Grundfreiheiten, in Bezug auf wirtschaftliche Güter und in Bezug auf Chancen zu unterscheiden (→ 3.3.3 Gerechtigkeitskompetenz – Urteilen, John Rawls: Soziale Gerechtigkeit als faire Kooperation). Dies bedeutet für ihn, dass es allen Menschen uneingeschränkt möglich sein muss, ihre Grundfreiheiten in Anspruch zu nehmen. Eine gewisse Ungleichheit bei der Verteilung wirtschaftlicher Güter bleibt aber bestehen, da sie, so Rawls, ein Leistungsprinzip impliziert, das für eine Gesellschaft durch Nutzenvermehrung sozial sinnvoll ist. Allerdings sollen alle Menschen die gleichen Chancen erhalten, Posten und auch Güter zu erwerben.

Aus diesen Aussagen kann die folgende Definition für soziale Gerechtigkeit abgeleitet werden:

*„Eine Gesellschaft ist dann gerecht, wenn sie allen Bürgerinnen und Bürgern die gleichen Grundrechte bietet, wenn faire Chancengleichheit im Zugang zu privilegierten Positionen besteht und wenn sie im Übrigen so organisiert ist, dass es den am meisten Benachteiligten besser ergeht, als es ihnen erginge, wenn die Gesellschaft anders organisiert wäre.“* (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie 2005, 136)

Eine solche Definition schließt die Anerkennung von Grundsätzen mit ein, wie sie in der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 festgelegt wurden. Artikel 30, der letzte Artikel der Erklärung der Menschenrechte, verbietet ausdrücklich Tätigkeiten und Handlungen, durch die die in den Menschenrechten verkündeten Rechte und Freiheiten eingeschränkt werden. Das heißt, die Unversehrtheit der Person, die Möglichkeit der freien politischen, sozialen und kulturellen Teilhabe und die personale Entfaltung müssen jederzeit garantiert werden. In diesem Sinn sind also Kriege, Bürgerkriege, soziale Unterdrückung, ökonomische Ausbeutung usw. ebenso zu verhindern wie die Einschränkungen dieser Rechte in anderer Hinsicht.

Hieraus leiten sich Fragen der Gerechtigkeit und Ethik hinsichtlich der Ökologie ab: Die Unversehrtheit der Umwelt und der freie Zugang zu ihren wichtigsten Ressourcen wie Luft, Trinkwasser, Nahrung (also auch Grund und Boden, wenn die Menschen auf Selbsterzeugung angewiesen sind) sollten gewährleistet werden. Dieser Zugang sollte aber nicht nur allen heute lebenden Menschen garantiert werden, unabhängig von Alter und Versorgungsfähigkeit, sondern auch zukünftigen Generationen. Man spricht in diesem Zusammenhang

von *Intragenerationengerechtigkeit* und *Intergenerationengerechtigkeit*. Denn bei der Nutzung von Ressourcen sind die ökologischen Grenzen unseres Planeten zu berücksichtigen.

Eine internationale EntschlieÙung, die die Verantwortung der Einzelnen und der Staaten für den Erhalt der Erde aufzeigte und Vorschläge entwickelte, wie dieses durchgesetzt werden kann, ist die sogenannte „Erd-Charta“. Sie wurde im Anschluss an die Konferenz in Rio 1992 auf Initiative Einzelner entworfen und 1997 der UN-Vollversammlung vorgelegt in der Hoffnung, dass sie von der UN verabschiedet werden würde (→ 3.3.4 Die Menschenrechte als universales Prinzip zur Herstellung von Gerechtigkeit, Kritik an den Menschenrechten). Dies ist bisher zwar nicht gelungen, aber viele Staaten und Individuen fühlen sich mittlerweile verpflichtet, sich für nachhaltige Entwicklung und die gerechte Verteilung von Gütern auf der Welt, wie sie in der Erdcharta vorgeschlagen werden, einzusetzen. Es soll eine demokratische und humane Weltordnung entwickelt werden, für die „mehr Sein“ und nicht „mehr Haben“ im Vordergrund steht.<sup>39</sup>

### **Sorgen um die Umwelt, das ökologische Gleichgewicht und die Zukunft der Welt: Die Sicht der Kirchen**

Nicht nur supranationale Organisationen wie die Vereinten Nationen, auch die Kirchen setzen sich seit Jahrzehnten für eine (umwelt-)gerechte Gestaltung der Welt ein. 1996 und 2008 wurden zwei Studien veröffentlicht, die von den christlichen Großkirchen in Deutschland in Auftrag gegeben und vom Wuppertal Institut durchgeführt worden waren.

2015 veröffentlichte Papst Franziskus (1936–2025) seine zweite Enzyklika „Laudato Sí – Gelobt seist du, mein Herr“ mit dem Untertitel „Über die Sorge für das gemeinsame Haus“ (s. u.). Hierin setzte er sich aus Sicht des katholischen Glaubens kritisch mit den Themen Umwelt- und Klimaschutz auseinander und den global sichtbaren Folgen einer seiner Einschätzung nach verfehlten Klimapolitik.

#### **Die Studien „Zukunftsfähiges Deutschland“ (1996 u. 2008)**

Im Nachklang zur ersten Umweltkonferenz in Rio de Janeiro gaben der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) und das katholische Hilfswerk Misereor gemeinsam beim Wuppertal Institut für Klimaforschung eine Untersuchung in Auftrag. Die Studie wurde 1996 unter dem Titel „Zukunftsfähiges

---

<sup>39</sup> Eine deutsche Fassung der Erd-Charta finden Sie unter [https://erdcharta.de/wp-content/uploads/2023/03/Erdcharta\\_Webversion\\_kl.pdf](https://erdcharta.de/wp-content/uploads/2023/03/Erdcharta_Webversion_kl.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).

Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung“ veröffentlicht (BUND und Misereor 1996). Ihr folgte 2008 die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte“, herausgegeben vom BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland), Brot für die Welt und dem evangelischen Entwicklungsdienst (BUND u. a. 2008).

Die Studie aus dem Jahr 1996 verfolgte verschiedene Ziele: *Erstens* setzten sich die Autor:innen mit der Frage der Nachhaltigkeit auseinander. Dazu wurden unter der Überschrift „Maßstäbe“ Themen wie Nachhaltigkeit, Ökologie und Gerechtigkeit sowie Umweltindikatoren diskutiert. Mithilfe dieser Themen wurde der Status quo der Umweltdebatte nachgezeichnet und gefragt, welche Umweltziele sich daraus ableiten lassen, um Deutschland zukunftsfähig zu machen. Ausgangspunkt der Argumentation war der deutsche Umweltverbrauch bezogen auf Material-, Energie-, Wasser- und Flächenverbrauch. *Zweitens* wurde in der Studie aus dem Jahr 1996 diskutiert, welche bereits sichtbaren negativen Folgen und Auswirkungen dieser Verbrauch auf die Länder des globalen Südens hat und welche Zusammenhänge zwischen dem verschwenderischen Umgang mit Umweltressourcen in den reichen Ländern des Nordens und der Lage in den Ländern auf der Südhälfte der Erde bestehen.

Nach diesen Bestandsaufnahmen wurden Leitbilder für zukünftiges ökologisches Handeln entwickelt. Die Autor:innen gingen von dem Prinzip „weniger ist mehr“ aus, das einen grundsätzlichen Wertewandel verlangt. Sie fragten bezogen auf Deutschland nach Möglichkeiten der Entschleunigung, nach Ressourcenschonung durch ökologische, zyklische Produktionsweisen, nach ökologischer Landwirtschaft mit dem Ziel der Regeneration der Umwelt, nach menschengerechter Veränderung der Infrastruktur usw. und verloren dabei niemals aus dem Auge, dass die Verbesserung der Lebensbedingungen in Deutschland unter ökologischen Gesichtspunkten auch Auswirkungen auf den Süden haben müsste. Sie arbeiteten heraus, dass die ökologische Veränderung der Gesellschaft nur durch politischen Willen und politische Eingriffe erfolgreich umgesetzt werden kann. Auch Zusammenhänge zwischen internationalem, nationalem und regionalem politischem Handeln sowie die Rolle, die Zivilgesellschaft und Individuen bei den notwendigen ökologischen Umbauprozessen jeweils spielen können (und müssten), wurden diskutiert. Dabei wurden die Bereiche Zukunftsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft unter ökologischen Gesichtspunkten, die Zukunft der Arbeit und die soziale Sicherung sowie politische Reformen in Hinsicht auf mehr Partizipation berücksichtigt. Zudem wurde gefragt, welche Maßnahmen getroffen werden müssten, um einen besseren Ausgleich zwischen Norden und Süden zu schaffen.

Die Nachfolgestudie aus dem Jahr 2008 setzte sich mit Folgen der Globalisierung und dem Ende des Wohlfahrtsstaats Deutschland auseinander und formulierte Ansprüche an eine sozial inklusive Gesellschaft. Die Studie konstatierte, dass die 1996 als Syndrome festgestellten Veränderungen wie der Klimawandel, der Rückgang der Artenvielfalt, der Raubbau an den natürlichen Ressourcen der Erde, die Desertifikation riesiger Landstriche eher zu- als abgenommen haben. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass der ökologische Umbau der Wirtschaft noch nicht erfolgte und die Ungerechtigkeit zwischen den Staaten angewachsen ist. In Bezug auf Deutschland wurden Umweltbelastungen bilanziert und es wurde festgestellt, dass zwar Kurskorrekturen vorgenommen wurden, aber keine Kurswende stattgefunden hatte.

### Rezeption der Studien

Die Studien wurden in der Zeit ihrer Veröffentlichung breit und teilweise auch kontrovers diskutiert. Wachstumsverfechter:innen gingen die Vorschläge zu weit. Die Einschränkungen, die ein ökologischer Umbau der Gesellschaft für die Wirtschaft und teilweise auch für den/die Einzelne/n bedeuten könnte, wurden als zu einschneidend erachtet.

Trotzdem sollte die Wirkung der Studien nicht unterschätzt werden. 21 Jahre nach Erscheinen der ersten und 9 Jahre nach der zweiten Studie wurde vom Verein für ökologische Kommunikation (oekom 2017) als vorläufige Bilanz ein Sammelband veröffentlicht, der die Folgen verschiedener Aspekte beleuchtete. Insgesamt wurde konstatiert, dass die Studien gesellschaftliche und politische Diskussionen angestoßen haben, auch wenn wirkliche Veränderungen nicht zu beobachten waren. Im Gegensatz zu den Jahren 1996 und 2008 ist der Begriff Nachhaltigkeit zwar im gesellschaftlichen Diskurs angekommen. Aber dadurch, dass er zu einem Alltagsthema wurde, wurde er auch in gewisser Weise beliebig und „seiner systemkritischen Schärfe beraubt“ (Zarnt u. a. 2017, 20). Die Autoren des Vereins oekom ziehen daraus den Schluss:

*„Systemkritik aber war und ist die Schlussfolgerung, die beide Studien aus der Gegenüberstellung wissenschaftlicher Bestandsaufnahmen mit der Vorstellung eines freien, ökologisch und sozial verantwortlichen Weltbürgertums ziehen. Wenn wir nicht nur heute, sondern auch in Zukunft und nicht nur in Deutschland, sondern weltweit allen Menschen die gleichen Rechte auf die Verwirklichung ihrer Lebenschancen einräumen wollen, dann müssen wir konstatieren: Auf diese Weise, wie wir im Norden unseren Wohlstand zu mehren versuchen, wird das nicht gehen. [...] Das stellt einerseits ein Problem dar, weil wir nach Grundsätzen leben, die wir anderen verweigern. Ande-*

*rerseits wird uns der Mangel an Universalisierbarkeit inzwischen auch dadurch vor Augen geführt, dass die unerwünschten Nebenwirkungen unseres Entwicklungsmodells längst auch auf unseren Wohlstandsinseln spürbar sind. Daher lautete der Befund beider Studien: Deutschland ist (noch) nicht zukunftsfähig.“ (Zarnt u. a. 2017, 21)*

Mit Blick auf die Aneignung ökologischer Kompetenz weisen beide Studien auf viele relevante Aspekte hin. So zeigen sie einerseits Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichem, nationalem und globalem politischem Handeln und Einflussmöglichkeiten des/der Einzelnen auf. Andererseits spricht insbesondere die Studie aus dem Jahr 2008 zahlreiche Themen an, die in Bezug auf die Frage des „pfléglichen Umgangs mit Mensch, Natur und Umwelt“ (Negt 2010, 229) diskutiert werden müssen. Es geht um gewaltfreie Kommunikation, um den umweltgerechten Umgang mit der Natur, die Anerkennung und das Existenzrecht des/der Anderen – bezogen auf Menschen und Natur. Ein weiteres Stichwort ist Balance. Die Balance zu finden, bezogen auf eine gerechte Arbeitsverteilung, auf eine angemessene Work-Life-Balance, auf Mobilitätserwartungen und -einschränkungen, auf Ressourcengebrauch und -verbrauch usw.

#### **Papst Franziskus: Die Enzyklika „Laudato Sí“- „Gelobt seist du, mein Herr“**

Die zweite Enzyklika von Papst Franziskus trägt den Untertitel „Über die Sorge für das gemeinsame Haus“. Sie wurde im Sommer 2015 veröffentlicht, bevor im Herbst der 21. Weltklimagipfel in Paris stattfand. Ziel war es, die Diskussionen auf dem Klimagipfel zu beeinflussen und die Sicht der katholischen Kirche in den Diskurs einzubringen. Die Enzyklika geht von einer Vorstellung der Welt als dem gemeinsamen Haus aller Kreaturen aus, die für ihr Überleben auf den Erhalt und die Verbesserung einer intakten Umwelt angewiesen sind. Die Schrift ist in sechs Kapitel unterteilt, deren Absätze jeweils nummeriert sind.<sup>40</sup>

Papst Franziskus greift darin die Diskussionen um eine nachhaltige, ökologische Umgestaltung der Welt aus der Perspektive der katholischen Soziallehre und der Theologie der Befreiung auf. Er wollte seine Enzyklika verstanden wissen als einen Aufruf an alle, die sich um die Welt sorgen und sich darum bemühen „unser gemeinsames Haus zu schützen“. Ihm ging es darum, die Menschheit „bei der Suche nach einer nachhaltigen und ganzheitlichen Entwicklung zu vereinen, denn wir wissen, dass sich die Dinge ändern können“ (13). Um dies zu erreichen, stellte er fest: „Wir brauchen eine neue, universale Solidarität“ (14).

---

<sup>40</sup> Insgesamt enthält die Enzyklika 246 Abschnitte. Die nachfolgenden Zitate beziehen sich immer auf die Nummerierung der Abschnitte.

Interessant sind vor allem Kapitel 4 bis 6. Im *vierten Kapitel* wird das Konzept einer ganzheitlichen Ökologie vorgestellt. Sie enthält einerseits Elemente der Umwelt-, Wirtschafts-, Sozial- und Kulturökologie. Andererseits werden Aspekte der Ökologie des Alltagslebens, des Gemeinwohls und der generationenübergreifenden Gerechtigkeit diskutiert. Im *fünften Kapitel* entwickelt Franziskus einige Leitlinien zur Orientierung und zum umweltgerechten Handeln. Dabei setzt er sich mit der Rolle der Politik auf globaler, nationaler, regionaler und lokaler Ebene auseinander. Er sieht die Politik in der Pflicht, sich stärker zu engagieren und sich nicht wirtschaftlichen Interessen zu unterwerfen:

*„Die Politik darf sich nicht der Wirtschaft unterwerfen, und diese darf sich nicht dem Diktat und dem effizienzorientierten Paradigma der Technokratie unterwerfen. Im Hinblick auf das Gemeinwohl besteht für uns heute die dringende Notwendigkeit, dass Politik und Wirtschaft sich im Dialog entschieden in den Dienst des Lebens stellen, besonders in den des menschlichen Lebens.“* (189)

Gleichzeitig prangert er die Konsumorientierung der westlichen Welt an, die unter anderem für Umweltverschmutzung und Klimawandel verantwortlich sei. Er mahnt umweltgerechtes Handeln aller an, denn so schreibt er:

*„Wir wissen, dass das Verhalten derer, die mehr und mehr konsumieren und zerstören, während noch andere nicht entsprechend ihrer Menschenwürde leben können, unverträglich ist. Darum ist die Stunde gekommen, in einigen Teilen der Welt eine gewisse Rezession zu akzeptieren und Hilfen zu geben, damit in anderen Teilen ein gesunder Aufschwung stattfinden kann.“* (193)

Im *sechsten Kapitel* „Ökologische Erziehung und Spiritualität“ geht Franziskus über die Vorschläge zum politischen Handeln hinaus und fragt, welche Rolle Erziehung und Spiritualität in Zukunft spielen können, um Menschen die Notwendigkeit eines umweltgerechten Verhaltens näher zu bringen. Bezogen auf die Erziehung kritisiert er bisherige Ansätze einer Umwelterziehung, die v. a. wissenschaftliche Informationen vermitteln und die „Bewusstmachung und Vermeidung von Umweltgefahren sehr in den Mittelpunkt stellen“ (210), woraus aber keine Verhaltensänderungen folgten. Diese Erziehung sei zu sehr auf das „ökologische Bürgertum“ (211) ausgerichtet gewesen. Trotz seiner Kritik leitet er daraus kein neues, anderes Erziehungskonzept ab. Der einzige konkrete Hinweis, den er gibt, bezieht sich auf die Rolle der Familie als Erziehungsinstanz.

*„In der Familie werden die ersten Gewohnheiten der Liebe und Sorge über das Leben gehegt, wie zum Beispiel der rechte Gebrauch der Dinge, Ordnung und Sauberkeit, die Achtung des örtlichen Ökosystems und der Schutz aller erschaffenen Wesen. Die Familie ist der Ort einer ganzheitlichen Erziehung, wo sich die verschiedenen Momente der persönlichen Reifung ausformen, die eng miteinander verbunden sind.“ (213)*

Ihre Aufgabe sei es, „eine Kultur des Zusammenlebens und der Achtung gegenüber unserer Umgebung aufzubauen“ (213).

### **3.6.5 Der Zusammenhang zwischen der ökologischen Kompetenz und den übrigen gesellschaftlichen Kompetenzen**

Das Kapitel zur ökologischen Kompetenz, das die Darstellung der gesellschaftlichen Kompetenzen beendet, macht noch einmal deutlich, dass die sechs Kompetenzen in einem Zusammenhang gedacht werden müssen. Gerade die ökologische Kompetenz beinhaltet mehr als (notwendiges und wichtiges) umweltgerechtes Wissen, Verhalten und Handeln. Sie betrifft unser Verhältnis zu uns selbst, unsere Wahrnehmungsfähigkeit und unser Empathievermögen gegenüber anderen Menschen und Kreaturen, der Natur, der Umwelt. Also das Vermögen, sich auf andere einzustellen, sich in das Denken anderer hineinzuversetzen und Perspektivenwechsel vorzunehmen. Sie beinhaltet damit auch die Respektierung der unteilbaren und universellen Menschenwürde, die sich aus der Einhaltung der Menschenrechte ableitet.

**Wird die ökologische Kompetenz in einen Zusammenhang mit den anderen gesellschaftlichen Kompetenzen gestellt,** geht es um unseren Umgang mit uns selbst, unseren Mitmenschen und mit der Natur

- unter Berücksichtigung individueller, kultureller und nationaler, historisch gewachsener Eigenheiten und Gegebenheiten (→ 3.1 Identitätskompetenz, → 3.2 Historische Kompetenz).
- unter Anerkennung von Diversität bei der Eröffnung gleicher Chancen unabhängig von Geschlecht, Religionszugehörigkeit, ethnischer und kultureller Herkunft sowie der gerechten Verteilung der Ressourcen dieser Erde (→ 3.3 Gerechtigkeitskompetenz).
- im Bemühen, nachhaltige, umweltverträgliche und gleichzeitig fortschrittliche Technologien zu entwickeln (3.4 Technologische Kompetenz).
- mit dem Ziel, ein nachhaltiges Wirtschaftssystem zu entwickeln. Dies bedeutet die Schaffung sicherer, adäquat bezahlter, nicht-gesundheitsgefährdender Arbeitsplätze, die die Existenz der Menschen sichern und sie sozial absichern, also „sustained livelihood“ für alle ermöglichen (→ 3.5 Ökonomische Kompetenz).

Zum Abschluss noch einmal eine Definition von Oskar Negt:

*„Ich meine mit ökologischer Kompetenz aber auch ein Lernziel, das viel weiter gefasst ist, das eine grundlegende Änderung unserer Welteinstellung beinhaltet; den pfleglichen Umgang mit Menschen, mit der Natur, mit den Dingen. [...] Ökologische Kompetenz bezeichnet nicht nur das Verhalten der Menschen zur äußeren Natur, sondern auch ihr Verhältnis zur inneren Natur.“ (Negt 1999, 400)*

## 4. Gesellschaftliche Kompetenzen: Handeln

In den vorausgegangenen Kapiteln stand die Darstellung der sechs gesellschaftlichen Kompetenzen nach Oskar Negt im Mittelpunkt. Die Darstellungen orientierten sich an dem didaktisch-methodischen Ansatz Paulo Freires. Im Sinne seines Dreisatzes Sehen – Urteilen – Handeln wurden die grundlegenden Aspekte der jeweiligen Kompetenzen diskutiert, wurden bestimmte Fragestellungen vertieft mit dem Ziel, erweiterte Perspektiven auf die jeweiligen Kompetenzen zu präsentieren, und Beispiele ausgewählt und diskutiert, die die Kritik- und Urteilsfähigkeit in Bezug auf die jeweiligen Kompetenzen weiterentwickeln helfen sollten.

Dabei ging es nicht nur um die Vermehrung von Wissen über bestimmte Sachverhalte. Kompetenzen im Sinne Paulo Freires sind Grundlage politischen und gesellschaftlichen Handelns. Das vermittelte Wissen ist im Sinne Negts als *Orientierungswissen* zu verstehen und soll politisches Handeln anregen und unterstützen.

*„So muss der erste Schritt jeder politischen Bildung eine vorläufige, ja problematische Einschätzung des gesellschaftlichen Gegenwartszustands sein, der nach spezifischen Krisenherden gegliedert wird, um Denkräume für fassbare Handlungsfelder zu schaffen. [...] Zu den Grundfragen gehört: Was müssen Menschen wissen, damit sie in der heutigen Krisensituation begreifen, was abläuft und welche Möglichkeiten es für sie gibt, ihre Lebensbedingungen solidarischer Kooperation durch eingreifendes Handeln zu verbessern.“* (Negt 2016a, 18; Hervorhebung im Original)

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, auf welche Weise die Kompetenzen (deren inhaltliche Dimensionen Negt im Sinne des Zitats bestimmten gesellschaftlichen Krisenherden zuordnet) politisches und gesellschaftliches Handeln unterstützen können und was ein solches Handeln ausmacht. Politisches Handeln, das sich aus dem Wissen über die Gesellschaft, ihre Konflikte, Zusammenhänge und Abhängigkeiten ableitet, wird im Zusammenhang aller Kompetenzen betrachtet werden – auch um vielfältige Überschneidungen und Wiederholungen zu vermeiden.

In Kapitel 4.1. wird skizziert, was im Anschluss an die Diskussionen in der politischen Erwachsenenbildung unter politischem Handeln zu verstehen ist.

In Kapitel 4.2 wird ein Mehrebenenmodell zum politischen Handeln vorgestellt, das unterschiedliche Beteiligungsformen in einem demokratischen Staat zeigt. Dieses Modell dient dem besseren Verständnis möglicher Aspekte und Ansätze politischen Handelns. Kapitel 4.3 beschäftigt sich beispielhaft mit Handlungsperspektiven. Im Mittelpunkt von Kapitel 4.4 steht das Thema *Arbeit/Erwerbstätigkeit*. Hierzu werden für jede Kompetenz Fragen entwickelt, die inhaltliche Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den sechs Kompetenzen aufzeigen. Im Rahmen des exemplarischen Lernens werden Hinweise gegeben, welche Möglichkeiten des Handelns jeweils denkbar wären. Dabei geht es im Sinne reflektierender Urteilskraft mehr um das kritische Durchdenken eines Problems bzw. um das Nachdenken über ein Thema als um konkrete gesellschaftliche oder politische Aktivitäten. Das heißt, es geht darum, ein Thema besser zu verstehen und es in Abhängigkeit von strukturellen Bedingungen in seinen möglichen Widersprüchen zu erfassen, was aber ein Handeln in individueller oder kollektiver konkreter Praxis nicht ausschließt, das der Veränderung/Verbesserung zuvor identifizierter und analysierter gesellschaftlicher Problemlagen dient.

## 4.1 Politisches Handeln und Partizipation

„Demokratie ist die einzige politische verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – *immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein*“  
Negt 2010, 13; Hervorhebung im Original

Eine Demokratie bleibt, wie Oskar Negt ausführt, nur dann lebendig und entwickelt sich weiter, wenn sie von ihren Mitgliedern aktiv gestaltet wird. Das heißt aber auch, dass die Menschen nicht nur Wissen und praktische Fähigkeiten benötigen, um diesem Gestaltungsanspruch zu genügen, sondern auch die Fähigkeit, über gesellschaftliche Sachverhalte mündig zu urteilen. Mündigkeit als ein Begriff der Aufklärung weist darauf hin, dass Menschen durch selbstständige Denkprozesse zu Urteilen gelangen, die im Ergebnis ihr Handeln begründen. Notwendig dafür ist die Aneignung von Wissen – von allgemeinem, politischem und ökonomischem Wissen.

*„Wie müssen Menschen ausgestattet sein, damit sie sich im Alltag politisch orientieren können? Wodurch werden Urteile, die der Einzelne fällt, auch für andere überzeugend? Wo die Möglichkeit des Lernens besteht, muss vor allem die Kompetenz ausgebildet werden, das beziehungslose Nebeneinander der Dinge aufzuheben und orientierende Zusammenhänge zu stiften. In einer total fragmentierten Welt besteht das obers-*

te Lernziel darin, Zusammenhänge herzustellen. Der aufgeklärte und urteilsfähige Mensch ist derjenige, der mit der Kompetenz ausgestattet ist, Zusammenhänge zu begreifen, und das ist die Grundlage seiner möglichen Mündigkeit.“ (Negt 2016a, 19)

### „Politikkompetenz“: Modell für politisches Handeln

Auf Kenntnisse, die ein Mensch benötigt, um politisch zu handeln, verweist das Modell „Politikkompetenz“ von Joachim Detjen und anderen. Es wurde 2012 für die politische Bildung in der Schule entworfen (siehe Abb. 8). Übergeordnete Zielsetzung politischer Bildung ist demnach die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit. Diese beruht auf Wissen über politische oder gesellschaftliche Realitäten, über ihre Ursachen, Bedingungsfaktoren und die sie bestimmenden Akteurinnen und Akteure. Daraus leiten Menschen subjektive Einstellungen, Überzeugungen und Urteile ab. Diese bilden die Grundlage für subjektive Entscheidungen über politisches Handeln und bestimmen auch, mit welcher Motivation ein solches Handeln aus welchen Gründen erfolgt. Voraussetzung zur Entwicklung von Urteilsfähigkeit ist die Aneignung von Fachwissen.

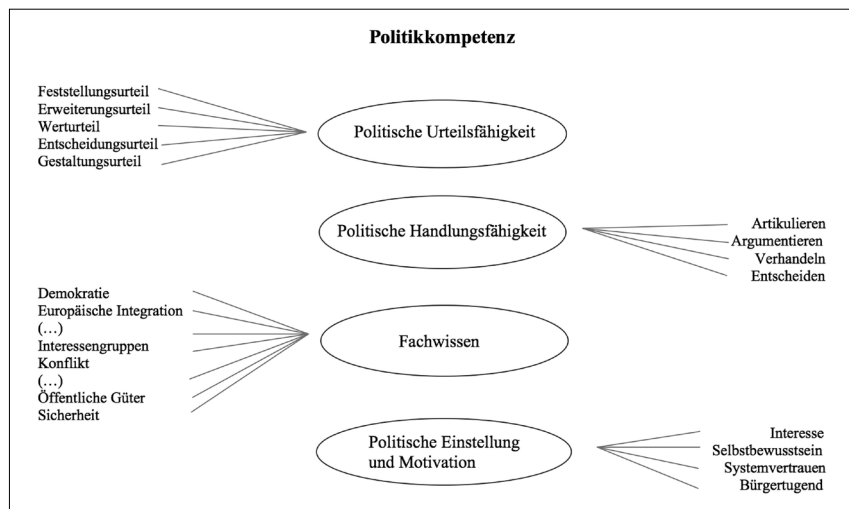


Abbildung 8: Dimensionen der Politikkompetenz (Quelle: Detjen u.a. 2012, 15)

Politisches Handeln ist voraussetzungsvoll, es passiert nicht „einfach so“. Die Aneignung von *Wissen und Kenntnissen* ist notwendig, um politische Fragen zu stellen, sie zu reflektieren und zu beurteilen. Darüber hinaus brauchen Menschen ein gewisses *Können*, um aus dem Wissen Handlungsstrategien abzuleiten. Das heißt, zum einen ist die Aneignung eher *abstrakten Wissens* über politische

Sachverhalte und Zusammenhänge notwendig. Zum anderen benötigt man für politisches Handeln *prozedurales Wissen*. Dieses bezieht sich auf Wissen über politische Verfahren, praktische Eingriffsmöglichkeiten und Vorgehensweisen. Letzteres wird dann auch als „Können“ bezeichnet, beschreibt also die Praxis politischen Handelns.

Schon vor der Entwicklung entsprechender Modelle wie dem von Detjen und anderen wurde als Grundlage für die Gestaltung der Demokratie auf die Bedeutung der Partizipation durch die Bürger:innen hingewiesen. Der deutsche Erwachsenenbildner Fritz Borinski (1903–1988) hat dies einmal folgendermaßen formuliert: „Der Bürger in der Demokratie muss fähig sein, politisch zu denken, zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln“ (Borinski 1954, 50). Das Leben in einer offenen, pluralen und liberalen Demokratie bedeutet, dass Menschen Widersprüche, unterschiedliche Interessen und vielfältige Perspektiven erkennen und aushalten. Sie benötigen also eine gewisse *Ambiguitätstoleranz*, d. h., das psychische Vermögen, mit Widersprüchen, die sich nicht auflösen lassen, zu leben und umzugehen.

Demokratische Verhältnisse sind von Widersprüchen geprägt. Sie sind charakteristisch für plurale Gesellschaften, die Meinungsvielfalt und unterschiedliche Lebensformen erlauben. Sie sind tragfähig, solange demokratische Grundrechte wie die allgemeinen Menschenrechte, Meinungsfreiheit, Rechtssicherheit usw. von allen als gesellschaftlicher Grundkonsens anerkannt und eingehalten werden. Dies bedeutet auch, dass Gewalt, Diskriminierung, Rassismus, Extremismus und Totalitarismus abgelehnt und rechtsstaatliche Grundsätze geachtet und im Handeln berücksichtigt werden.

Handeln in einer demokratischen Gesellschaft fußt auf unveräußerlichen Grundsätzen wie der Würde und der Entfaltung der Person, auf Meinungs- und Redefreiheit, Religionsfreiheit, freien Wahlen, auf dem Recht, Parteien und zivilgesellschaftliche Organisationen zu gründen und sich in ihnen zu engagieren, u. v. m. Die Rechte des/der Einzelnen gehen aber erstens immer nur soweit, wie sie die Rechte anderer nicht einschränken. Zweitens schließen sie rechtsextreme, linksextreme, islamistische und fundamentalistische Positionen jeglicher Couleur aus, die ihrem Wesen nach eine Demokratie gefährden können. Innerhalb dieser – weit gesteckten Grenzen – hat jedes Mitglied einer demokratischen Gesellschaft das Recht, sich zu engagieren und politisch in den unterschiedlichsten Kontexten zu handeln. Eine Demokratie kann nur funktionieren und sich weiterentwickeln, wenn sich ihre Mitglieder, also das Volk, an politischen Prozessen beteiligen und aktiv auf politische Willensbildungsprozesse Einfluss nehmen. Gesellschaftliche *Partizipation*\* wird als konstituierendes Merkmal ei-

ner Demokratie festgeschrieben, verknüpft mit der Erwartung, dass sich alle Mitglieder beteiligen.

Das Kapitel zur historischen Kompetenz setzte sich ausführlich mit der Entwicklung von Demokratien, ihren Möglichkeiten und auch historischen und aktuellen Gefährdungen auseinander. Ein wichtiges Modell ist das der *Demokratie als Lebensform*. Es wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von dem amerikanischen Philosophen John Dewey (1859–1952) diskutiert und auch Negt favorisiert dieses Demokratiemodell (3.2.3 Historische Kompetenz: Urteilen, John Dewey und sein Konzept der Demokratie als Lebensform). Demokratie als Lebensform versteht die Demokratie nicht nur als repräsentative Staatsform, in der demokratisches Handeln vor allem von gewählten Repräsentant:innen ausgeht, sondern alle Mitglieder einer Demokratie sind zur politischen Beteiligung und der Gestaltung des Gemeinwesens aufgefordert. Nachfolgend werden Möglichkeiten politischen Handelns in Bezug auf die gesellschaftlichen Kompetenzen im Sinne Negts dargestellt, um Anregungen zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe zu geben, die je nach persönlichen und inhaltlichen Interessen ausgestaltet werden können.

## 4.2 Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen politischen Handelns

In einem ersten Schritt werden unterschiedliche Formen des politischen Handelns genauer betrachtet. In einem zweiten Schritt wird der Blick für die organisatorischen Strukturen geschärft, innerhalb derer politisches Handeln stattfindet. Dabei wird aus der Sicht der Subjekte gefragt, welche Einflussmöglichkeiten sie haben (*Formen* politischen Handelns) und mit welcher Reichweite sie handeln können (bezogen auf die *Ebenen* politischen Handelns). Diese Überlegungen können für die Entscheidung leitend sein, in welchen Bereichen und mit welchen Zielen eine Person politisch handelnd tätig werden möchte.

### 4.2.1 Formen politischen Handelns

Unter politischem Handeln wird die aktive Gestaltung politischer Prozesse in einer Demokratie verstanden. Der Politikdidaktiker Peter Massing definiert politisches Handeln folgendermaßen:

*„Politisches Handeln bedarf der Motivation, es ist intentional und zielorientiert und richtet sich auf den politischen Willens- und Entscheidungsprozess. Politisches Handeln ist durch die Freiheit des Handelnden gekennzeichnet, zwischen verschiedenen Hand-*

lungsoptionen wählen zu können. Politisches Handeln findet immer im Bezugssystem einer politischen Ordnung statt, das formale Anforderungen an den Handelnden stellt und dadurch in einem Spannungsverhältnis zu seiner Freiheit geraten kann. Ist die formale Ordnung eine Demokratie, ist das politische Handeln auch wertbasiert und gemeinwohlorientiert.“ (Massing 2012, 261)

Massing unterscheidet auf Grundlage dieser Definition folgende Formen politischen Handelns (Massing 2012, 265):

**Kommunikatives Handeln:**

Aufnahme und Verwendung politischer Informationen in privaten und öffentlichen Diskursen.

**Entscheidungskonformes Handeln:**

Politische Entscheidungen werden entsprechend den festgelegten Verhaltensregeln umgesetzt.

**Partizipatives Handeln:**

Politisches Handeln erfolgt freiwillig mit dem Ziel, politische Entscheidungen zu beeinflussen.

**Handeln in Entscheidungsrollen:**

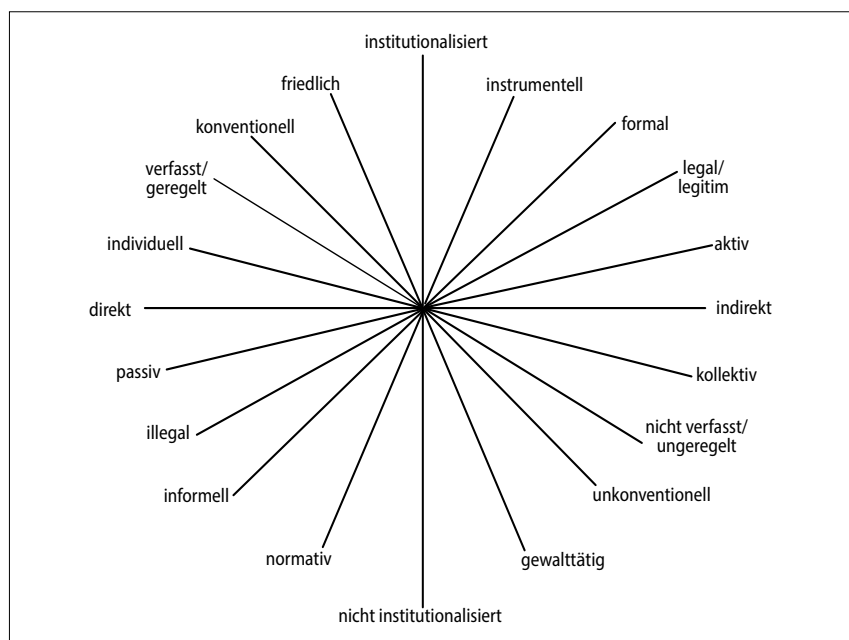
Personen, die aufgrund von Mandaten und Ämtern bestimmte Handlungskompetenzen besitzen, treffen Entscheidungen und setzen sie auch durch.

Im Rahmen der gesellschaftlichen Kompetenzen sind insbesondere das *kommunikative* und das *partizipative* Handeln relevant. Die Mehrheit der Mitglieder einer Gesellschaft hält sich bewusst oder unbewusst an politische Entscheidungen und befolgt sie. Die Menschen handeln damit *entscheidungskonform*. Das heißt, Entscheidungen werden bezogen auf einen relativ festgefügteten gesetzlichen oder sozialen Rahmen gefällt, der auf gesellschaftlichem Konsens beruht. Die in diesem Rahmen festgelegten Regeln ordnen das Zusammenleben der Gemeinschaft.

Das *Handeln in Entscheidungsrollen* spielt im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Kompetenzen eine eher untergeordnete Rolle. Denn dieses setzt voraus, dass eine Person ein Mandat hat, um politisch handeln zu dürfen bzw. zu können und somit befugt ist, Entscheidungen zu treffen. Dies trifft insbesondere auf gewählte Politiker:innen auf Bundes-, Landes- und der Kommunalebene zu. Auch können Beamtinnen und Beamte politische Entscheidungen qua Amt treffen. Die beiden anderen Handlungsformen, das *kommunikative* und das *partizipative* Handeln, stehen dagegen allen politisch Aktiven offen, soweit diese Handlungen legal und legitim sind. Formen politischen Handelns, die gegen den Rechtsstaat verstoßen und illegal bzw. verboten und damit strafbar sind, sind beispielsweise Gewalttätigkeiten im Rahmen angemeldeter und genehmigter

Demonstrationen, terroristische Handlungen von Rechtsextremist:innen, aber auch Linksextremist:innen.

Abbildung 9 zeigt Dimensionen politischen Handelns in einem dichotomen Modell. Unterschieden wird u. a. zwischen *formellem und informellem Handeln* sowie bezogen auf die beteiligten Personen zwischen *individuellem und kollektivem politischem Handeln*. Darin drückt sich ein weites Verständnis von politischem Handeln aus, das sich zwischen je zwei Polen bewegt mit Überschneidungen und nicht immer eindeutigen Zuordnungen.



**Abbildung 9: Dimensionen politischen Handelns (eigene Darstellung)**

Tabelle 4 nimmt die Dimensionen politischen Handelns auf und verknüpft sie mit Beispielen konkreter Aktions- und Handlungsformen. Diese ausgewählten möglichen Beteiligungsformen wollen kommunikatives und partizipatives Handeln sowohl individuell als auch kollektiv (in Gruppen von Gleichgesinnten, Nicht-regierungsorganisationen, Gewerkschaften, Vereinen, Bürger:inneninitiativen usw.) anregen. Sie beziehen sich dabei auf das politische Handeln von Bürger:innen, nicht auf Personen, die hauptberuflich in der Politik tätig sind, und auch nicht auf Lobbyist:innen. Die Zuordnungen sind idealtypisch und beruhen auf Vereinfachungen. In der Realität überschneiden oder ergänzen sie einander.

Dimensionen politischen Handelns	Aktions- und Handlungsformen
<b>Konventionell/institutionalisiert (verfasst und geregelt; legal und legitim)</b>	
Direkt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parteimitgliedschaft/Mitarbeit in Parteien</li> <li>• Engagement auf Kommunalerebene (Stadtparlamente/Bürgerhaushalte/Runde Tische usw.)</li> <li>• Plebiszite (Volksentscheide/Bürger:innenentscheide)</li> </ul>
Indirekt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beteiligung an Wahlen (Europa/Bund/Land/Kommune)</li> </ul>
Aktiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernahme politischer Ämter (nebenamtlich)</li> <li>• Organisation von und/oder Teilnahme an genehmigten Demonstrationen</li> <li>• Organisation von und/oder Zustimmung in Unterschriftenaktionen/zu Petitionen</li> </ul>
Passiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beteiligung an Wahlen (Europa/Bund/Land/Kommune)</li> </ul>
<b>Unkonventionell/nicht institutionalisiert</b>	
Aktiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engagement/Mitarbeit in Nichtregierungsorganisationen</li> <li>• Organisation von und/oder Mitarbeit in Bürger:inneninitiativen</li> <li>• Organisation von und/oder Teilnahme an politischen Veranstaltungen (Vorträge, Podiumsdiskussionen, Versammlungen, Veranstaltungen der politischen Bildung, Bildungsfreistellung)</li> <li>• Politische Diskussionen/Gespräche im sozialen Umfeld (Familie, Freunde/Bekannte, Betrieb)</li> <li>• Schreiben von Leserbriefen</li> <li>• E-Partizipation: Schreiben von Blogs/Foren</li> <li>• Formen des zivilen Ungehorsams: Sit-ins, Boykotte (v. a. im Bereich Konsum)</li> <li>• Zivilcourage</li> </ul>
Passiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen politischer Artikel in Zeitungen/im Internet</li> <li>• Lesen politischer Bücher/wissenschaftlicher Untersuchungen/Umfragen</li> <li>• Rezeption politischer Sendungen in den Medien (Fernsehen/Internet)</li> </ul>
<b>Illegal</b>	
	<p>Nicht gewalttätig:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verweigerung von Miet- und Steuerzahlungen, die als ungerecht empfunden werden</li> <li>• Hausbesetzungen</li> <li>• Wilde Streiks</li> </ul>

Dimensionen politischen Handelns	Aktions- und Handlungsformen
	Gewalttätig (gegen Personen und Sachwerte): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewalttätigkeit bei Demonstrationen (ausgehend von verschiedenen Seiten: Teilnehmende, Ordnungsmacht)</li> <li>• Mitgliedschaft in verbotenen politischen Vereinen/ Zusammenschlüssen</li> <li>• Volksverhetzung (offen oder auch verdeckt im Internet)</li> <li>• Mitgliedschaft in terroristischen Vereinigungen</li> <li>• Terroristische Aktionen</li> </ul>

**Tabelle 4: Aktions- und Handlungsformen politischen Handelns (eigene Darstellung)**

Wie die Tabelle illustriert, gibt es Formen politischen Handelns, die sich v.a. auf die Mitgliedschaft und Mitarbeit in Parteien beziehen. Eine solche Mitgliedschaft oder Mitarbeit überdauert häufig viele Jahre. Die Handelnden können so direkten Einfluss auf die lokale und regionale Politik nehmen. Die aktive Mitarbeit in Bürger:inneninitiativen, NGOs usw. stellt eine eher indirekte Einflussnahme auf die Politik dar. Sie ist sie problemzentriert und erfordert in der Regel eine kurz- bis mittelfristige Beteiligung. Oft endet sie, wenn ein Ziel erreicht bzw. umgesetzt wurde.

#### Literaturhinweise

- ❑ Georg Weißeno und Hubertus Buchstein (Hg.) (2012). *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- ❑ In dem von Paul Ackermann und Ragnar Müller herausgegebenen *Bürgerhandbuch. Politisch aktiv werden – Öffentlichkeit herstellen – Rechte durchsetzen*, das 2015 in 4. Auflage im Wochenschau Verlag Frankfurt erschienen ist, finden sich thematisch geordnet eine große Zahl von Anregungen zum politischen Handeln.
- ❑ In seinem Buch *Zivilcourage. Mut zu Widerspruch und Widerstand* (Wien, Hamburg: Edition Konturen 2020) stellt der politische Bildner Klaus-Peter Hufer an historischen und aktuellen Beispielen unterschiedliche Facetten politischen Handelns dar, die unter dem Stichwort „Zivilcourage“ behandelt werden. Auch benennt er aktuelle politische und gesellschaftliche Handlungsfelder, in denen Zivilcourage gefragt ist.
- ❑ Ein Handbuch, in dem zahlreiche Methoden für die Arbeit mit Gruppen in der politischen/ gewerkschaftlichen Bildung vorgestellt werden, ist das von:  
Sivasailam Thiagarajan und Samuel van den Berg 2014 im Wochenschau Verlag verlegte Buch *Interaktive Trainingsmethoden. Thiagis Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen*.
- ❑ Ein Handbuch für Jugendliche mit der Aufforderung, die eigenen politischen Rechte zu kennen und sie einzufordern, wurde von Amnesty International und weiteren Autor:innen auf Englisch herausgegeben: *Know your Rights and Claim them. A Guide for Youth* (London: Andersen Press 2021). Dabei geht es gemäß dem Dreischritt von Paulo Freire ebenfalls um Sehen – Urteilen – Handeln.

### 4.2.2 Aspekte politischen Handelns

Die in Tabelle 4 dargestellten Dimensionen des politischen Handelns beziehen sich im Wesentlichen auf die Ebene konkreter Politik. So werden beispielsweise Demonstrationen in der Regel für oder gegen bestimmte politische Zielsetzungen organisiert; Menschen wählen Parteien, weil sie mit deren Zielen und Vorstellungen übereinstimmen und hoffen, dass die Politiker:innen diese auch durchsetzen, wenn sie durch Wahlen politisch legitimierte Macht erhalten. Unterschriftenaktionen oder Petitionen sollen die Durchsetzung spezifischer politischer Ziele unterstützen.

In Anlehnung an angelsächsische Politikdefinitionen unterscheidet der Politikwissenschaftler Ulrich von Alemann (1998) drei Bereiche der Politik:

- polity (institutionelle Form),
- policy (normativer Inhalt) und
- politics (prozessualer Verlauf).

Konkret bedeuten diese Aspekte Folgendes:

*Polity* beschreibt die Form der Politik, wie sie in einer Verfassung und den in ihr festgelegten Normen definiert wird. Abgesichert wird die Einhaltung der Verfassung und der Normen durch die Gründung von Institutionen (z. B. Staat) und Organisationen (z. B. Parteien), die wiederum verbindliche Verfahrensregeln (z. B. Gesetze) und Ordnungen festlegen, an die sich alle halten müssen.

*Policy* definiert Ziele und Aufgaben der Politik und legt damit Inhalte fest. Diese finden sich in politischen Programmen von Parteien und geben Hinweise zur Lösung der festgelegten Aufgaben und festgestellten Probleme. Das heißt, es geht um die konkrete Gestaltung der Politik. Darin enthalten sind Wert- und Zielorientierungen.

*Politics* bezieht sich auf die konkrete Umsetzung der Ziele und Aufgaben. Dabei spielen Aspekte wie Interessen, Macht, Konflikte und Konsens eine Rolle. Für die Durchsetzung bestimmter Ziele benötigen die Akteurinnen und Akteure Macht, teilweise kommt es zu Konflikten, wenn Interessengegensätze bestehen. Es ist aber auch möglich, politische Prozesse konsensbezogen anzulegen und Kompromisse zu schließen, um politische Zielsetzungen umzusetzen.

Ein Verständnis dieser drei Aspekte von Politik ist insofern von Bedeutung, als sich die in der Tabelle vorgestellten Dimensionen politischen Handelns v. a. auf den dritten Aspekt *politics* beziehen. Hier findet konkretes und teilweise kurzfristiges politisches Handeln statt, in das sich politisch aktive Bürger:innen einbringen und das sie beeinflussen können.

Die beiden anderen Aspekte sind in der Regel langfristiger angelegt. Verfassungen bestimmen politische Ziele, Überzeugungen und Traditionen im Rahmen von Normen und Werten und können nur mit großem Aufwand verändert werden (*polity*). So erfordert in Deutschland eine Änderung des Grundgesetzes beispielsweise eine Zweidrittelmehrheit in Bundestag und Bundesrat. Auch die Institutionen und Organisationen, die Politik umsetzen, sind in der Regel stabil (*policy*). Ihre Aufgaben können zwar aufgrund politischer Veränderungen ebenfalls neu bestimmt werden, aber eine direkte Beeinflussung ist in der Regel nur langfristig möglich.

### Beispiele für erfolgreiches politisches Handeln

Ein Beispiel für langfristiges Ringen um politische Neuregelungen in Deutschland ist die Änderung des § 218 (Schwangerschaftsabbruch), dessen gesetzlicher Legalisierung ein langjähriger Kampf von politischen Aktivistinnen vorausging.

Ein weiteres Beispiel ist der Ausstieg aus der Atomenergie, den die deutsche Anti-Atomkraft-Bewegung seit Beginn der 1980er Jahre zum Teil mit gewaltsamen Auseinandersetzungen gefordert hatte. Mit dem Gesetz zum Atomausstieg reagierte die Koalition von CDU und FDP 2011 aber in erster Linie auf die Havarie des japanischen Atomkraftwerks Fukushima (eine Entscheidung, die angesichts der Energiekrise, die 2022 durch den Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine in Westeuropa ausgelöst wurde, aktuell politisch wieder in Frage gestellt wird.). Regierungen anderer europäischer Staaten, die stark von der Atomkraft abhängen, wie Frankreich oder Belgien, änderten ihre Atompolitik dagegen nicht. Ob dies daran lag, dass es dort, anders als in Deutschland, keine starke zivilgesellschaftliche Opposition gegen die Atomkraft gab, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Es ist aber zu vermuten, dass der jahrelange Einfluss der Anti-Atomkraft-Bewegung auf die öffentliche Meinung in Deutschland zumindest einen Anteil am Handeln der Regierung hatte.

Ein weiteres Beispiel für den Einfluss von Aktivist:innen zivilgesellschaftlicher Organisationen auf die Politik ist die am 30. Juni 2017 erfolgte mehrheitliche Zustimmung des Bundestages zur Vorlage zum „Gesetz zur Einführung des Rechts auf Eheschließung für Personen gleichen Geschlechts“. Dieser Vorlage gingen langjährige kontroverse gesellschaftliche und politische Diskussionen voraus. Es engagierten sich Politiker:innen unterschiedlicher Parteien, Organisationen der Zivilgesellschaft und Prominente. Nicht zuletzt zwangen die Klagen von Einzelpersonen vor dem Bundesverfassungsgericht die Politik mehrfach, sich mit dem Anliegen in ihrem Sinn auseinanderzusetzen.

## 4.2.3 Ebenen politischen Handelns

Individuen haben unterschiedlichste Möglichkeiten, sich politisch zu beteiligen: im Rahmen formaler politischer Verfahren oder eher informell, aktiv durch die konkrete Partizipation in Parteien, NGOs (deutsche Plural-Abkürzung) usw. oder auch eher passiv, indem sie sich über politische Verhältnisse informieren.

Es existieren verschiedene Ebenen politischen Handelns, deren Unterscheidung ebenfalls zum Verständnis politischer Handlungsmöglichkeiten beiträgt.

Ebenen politischen Handelns (politics)		
Ebene	Handelnde	Handlungsbezüge
Makroebene	Politiker:innen	Regierung/Regierungsorganisationen, Parteien, Parlamente (Bund, Land, Städte/Kommunen)
Mesoebene	Zivilgesellschaft	Nichtregierungsorganisationen, Vereine, Verbände, Stiftungen, Gewerkschaften, Kirchen
Mikroebene	Individuen	Lebenswelt: Familie, soziales Umfeld, Arbeitswelt/ Betrieb, Bildung, Gesundheit, Wohnen, Freizeit, Konsum

**Tabelle 5: Ebenen politischen Handelns (politics) (eigene Darstellung)**

Auf der Makroebene handeln in einer repräsentativen Demokratie die durch Wahlen vom Volk in verschiedene Parlamente abgeordneten Politiker:innen. Für die Bevölkerung ergeben sich aktive politische Handlungsmöglichkeiten vor allem auf der Meso- und Mikroebene.

Politisches Handeln im Sinne Peter Massings „ist intentional und zielorientiert und richtet sich auf den politischen Willens- und Entscheidungsprozess“ (Massing 2012, 261). Das heißt, Ziel des politischen Handelns – ob individuell oder kollektiv – ist es, politische Entscheidungsprozesse im Rahmen der bestehenden Ordnung und mithilfe der zur Verfügung stehenden legalen Mittel zu beeinflussen. Das Handeln erfolgt auf institutionalisierten Entscheidungswegen ebenso wie auf unkonventionellen/nicht institutionalisierten Wegen. Versteht man nach der Definition von Massing als Kern des politischen Handelns das Ziel, den politischen Willens- und Entscheidungsprozess zu beeinflussen und dadurch gesellschaftliche Zustände oder Missstände ursächlich durch politische Maßnahmen (z.B. Gesetzesänderungen, andere Formen von Finanzierung/Zuwendung usw.) zu verändern, ist dieses abzugrenzen von gesellschaftlichem und/oder sozialem Handeln. Dieses zielt zwar auch häufig darauf, gesellschaftliche Missstände wie Not, Armut oder andere Formen von Ungleichheit zu lindern, aber es bekämpft nicht unbedingt ihre Ursachen. Das soziale oder gesellschaftliche Handeln wird nicht politisch begründet, sondern subjektive Motive wie der Wille zur unmittelbaren Hilfe und Unterstützung bestimmter Bevölkerungsgruppen oder auch sozialräumliches Engagement werden tragend. Ein solches Handeln von Individuen auf der Mikroebene kann unter Umständen politische Entscheidungen und Maßnahmen beeinflussen oder nach sich ziehen (z.B. haben Sozial- und Familienpo-

litik erheblichen Einfluss auf die ökonomische Situation von Familien oder legen Arbeitspolitik und Arbeitsrecht bestimmte Rahmenbedingungen fest, an die sich Betriebe halten müssen), aber diese politischen Bezüge werden nicht unbedingt reflektiert oder als Anlass zu politischem Handeln im Sinn Massings gesehen.

Tabelle 6 verdeutlicht die Unterscheidung zwischen sozialem und politischem Handeln:

<b>Soziales und politisches Handeln: Begründungen und Reichweite</b>		
<b>Bürger:innen</b>	<b>Soziales Handeln</b>	<b>Politisches Handeln</b>
Politische Einstellungen	Loyale Staatsbürger:innen Kritisch-begleitende Unterstützung des staatlichen Handelns	Kritisch-distanzierte Einschätzung aktueller sozialer, politischer und ökonomischer Strukturen, die zu vielfältigen Ausprägungen von Ungerechtigkeit/Ungleichheit führen
Personale Voraussetzungen	Verantwortungsbewusstsein, Gemeinsinn	Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit; Eigeninitiative; Bereitschaft, politische Initiative zu ergreifen/Verantwortung zu übernehmen
Art der Bürgerschaft	Individuelles/kollektives soziales Engagement: - Einsatz für Andere - Hilfe zur Selbsthilfe	Aktive individuelle und kollektive Partizipation im Gemeinwesen, Mitarbeit in politischen Parteien
Zielsetzungen des Handelns	Verantwortungsbewusstes Handeln innerhalb des Gemeinwesens Verbesserung der sozialen Lebensbedingungen aller	Langfristige Verbesserung grundlegender gesellschaftlicher Verhältnisse durch Handeln auf politischer Ebene: - strukturelle Veränderungen - Gesetzesänderungen
Begründungen des Handelns	Verantwortungsübernahme Unterstützung Hilfsbedürftiger Hilfe zur Selbsthilfe	Bereitschaft zur kritischen Begleitung/Analyse politischer Entscheidungen und Zustände Organisation von Gegenmacht Schaffung eines kollektiven Bewusstseins für politische Verantwortung
Wissen/ Kenntnisse	Fähigkeiten wie Kommunikation, Organisation Erkennen gesellschaftlicher Problemlagen/Misstände	Analyse- und Kritikfähigkeit über gesellschaftliche Zusammenhänge und die politischen und ökonomischen Ursachen von Ungleichheit Kenntnisse der Funktionsweise des politischen Systems, politischer Verfahren und Eingriffsmöglichkeiten

Soziales und politisches Handeln: Begründungen und Reichweite		
Bürger:innen	Soziales Handeln	Politisches Handeln
Aktivitäten	Ad hoc-Bekämpfung/Beseitigung gesellschaftlicher Missstände Organisation und Beteiligung an bürgerschaftlichen Projekten Unterstützung des Gemeinwesens	Langfristige Aufhebung gesellschaftlicher Missstände durch Ursachenanalyse und Ursachenbekämpfung und aktive politische Partizipation und Eingriffe
Kritik/Gefahren	Keine politischen Strukturveränderungen, die für alle zu nachhaltigen, langfristigen gesellschaftlichen Verbesserungen führen würden. Die Ursachen sozialer/politischer Ungerechtigkeit werden nicht analysiert und hinterfragt.	Die theoretische Analyse kann unter Umständen größere Bedeutung erhalten als partizipatives politisches Handeln, das Ausdauer und kollektive Anstrengungen erfordert.

**Tabelle 6: Unterscheidung zwischen sozialem und politischem Handeln (eigene Darstellung)**

Ähnliches gilt für die Mesoebene: Nicht jedes Handeln in Vereinen, Nichtregierungsorganisationen usw. ist im engeren Sinn politisch. Vereine können z. B. der Freizeitgestaltung dienen. Die Beteiligung in Organisationen, die sich gesellschaftlich engagieren, kann stärker sozialen Zielsetzungen folgen (Unterstützung verschiedener, ausgegrenzter oder besonders verletzlicher Bevölkerungsgruppen, von Migrant:innen, Kindern und Jugendlichen, Obdachlosen, Menschen mit Behinderungen oder psychischen Erkrankungen, Opfern von Übergriffen oder Verbrechen usw.). Auch das Engagement in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie dem Tierschutz oder dem Umweltschutz oder bezogen auf kulturelle Zielsetzungen der Erhalt von Traditionen und Bräuchen müssen nicht unbedingt dezidiert politische Zielsetzungen verfolgen.

### 4.3 Gesellschaftliche Kompetenzen und politische Handlungsperspektiven

Der Politikwissenschaftler Ulrich von Alemann (1998) appellierte in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Düsseldorf an die Menschen

*„im Namen von Aufklärung und Emanzipation, Mündigkeit und Selbstbestimmung: Politik ist als Fähigkeit aller Menschen angelegt, auch das Politische als die virtuelle Politik. Sie ist nichts Hebres, Heroisches, Entrücktes und Ideales, sondern sie berührt uns alle. Sie geht uns alle an. Politik heißt Anfangen-Können. Fangen wir an!“*  
(Alemann 1998, 14)

Was bedeutet dies nun für das politische Handeln im Rahmen der sechs gesellschaftlichen Kompetenzen? Wer politisch handeln will, sollte mögliche Konsequenzen, Wirkungs- und Einflussmöglichkeiten einer Handlungsstrategie antizipieren (vorausschauend überlegen/planen) und sie beim Vorgehen berücksichtigen.

#### Hilfreiche Fragen

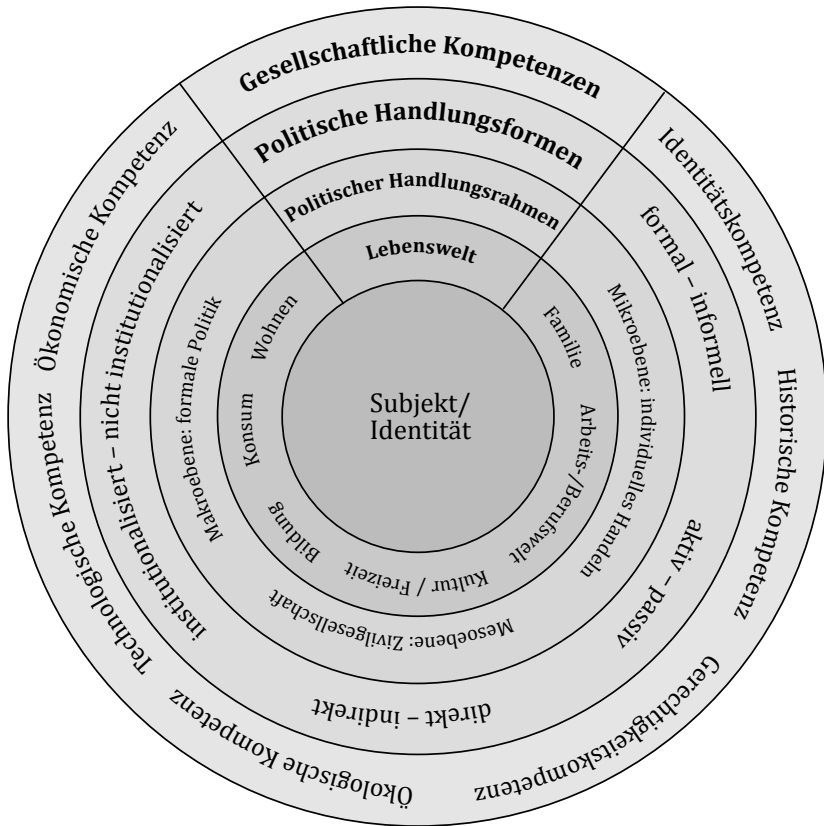
- Was sind die Ziele des jeweiligen politischen Handelns?
- Welche kurz-, mittel- oder langfristigen Wirkungen sollen erzielt werden?
- Welche politischen Ebenen sollen genutzt oder beeinflusst werden?
- Welche Personen sollen involviert und/oder angesprochen werden?
- Welche Aktions- und Handlungsformen erscheinen bezogen auf Zielsetzungen und intendierte Wirkungen sinnvoll und erfolgversprechend?
- Haben die Akteurinnen und Akteure genügend Wissen und Erfahrungen, die Ziele umzusetzen oder brauchen sie Hilfe?
- Sind aktive Lernprozesse notwendig? Wenn ja, kann man sich notwendiges Wissen selbstorganisiert erarbeiten oder ist externe Unterstützung notwendig?

Die Reflexion dieser Fragen kann dabei helfen, Umwege möglichst zu vermeiden und vorhersehbare Enttäuschungen/Rückschläge zu antizipieren.

Es liegt in der Natur der sechs gesellschaftlichen Kompetenzen, dass die Aspekte individuelles und/oder politisches Handeln unterschiedliche Gewichtungen erhalten können. Es ist nicht immer einfach, Vorschläge für aktives politisches Handeln zu entwickeln. Manchmal liegt der Schwerpunkt eher auf individuellem Handeln und/oder der Reflexion einer Kompetenz.

Liegt das Interesse einer Person im aktiven politischen Handeln, beruht dieses in der Regel auf subjektiven Begründungen und Interessen. Personen bringen ihre individuellen bzw. subjektiven Erfahrungen und Überzeugungen in das kommunikative oder partizipative politische Handeln ein, wobei auch Besonderheiten der jeweiligen Identität bewusst oder unbewusst eine Rolle spielen werden. Es ist im Sinne der Identitätskompetenz sinnvoll, diese zu reflektieren. Denn sie liefern Begründungen für das individuelle Handeln, wie mit anderen kommuniziert wird, welche Themen eine Person beschäftigen usw.

Das folgende Modell verdeutlicht, ausgehend von dem im Mittelpunkt stehenden Subjekt, die Zusammenhänge zwischen den sechs gesellschaftlichen Kompetenzen, den unterschiedlichen Dimensionen politischen Handelns und dem Subjekt.



**Abbildung 10: Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Kompetenzen, Dimensionen politischen Handelns und dem Subjekt (eigene Darstellung)**

Die gewisse „Überfrachtung“ des Modells wird bewusst in Kauf genommen, um die Vielschichtigkeit und Komplexität zu zeigen, die politisches Handeln auszeichnet und um mögliche Rollen aufzuzeigen, die ein Subjekt darin übernehmen kann. Das Modell wird in der nachfolgenden Darstellung wieder vereinfacht, indem zunächst politische Handlungsmöglichkeiten bezogen auf einzelne Kompetenzen diskutiert werden.

Ziel der nächsten Kapitel ist es, Anregungen zum politischen Handeln in Bezug auf die einzelnen gesellschaftlichen Kompetenzen zu geben. Es geht nicht um die Vermittlung konkreter Methoden, die im Rahmen der (organisierten) politischen Bildung seit langem angewandt und eingesetzt werden. Durch Reflexionsfragen sollen vielmehr Handlungsmöglichkeiten angedeutet werden.

Da die jeweiligen Anknüpfungspunkte zeit- und kontextabhängig sehr verschiedene Ausprägungen haben können, wurden Beispiele ausgewählt, die dauerhaft Geltung haben (die Frage der Einhaltung der Menschenrechte und der Bezug zur Arbeit), ausgehend von den jeweiligen persönlichen, zeitlichen und politischen Konstellationen aber unterschiedlich gedacht und bearbeitet werden können/müssen.

### 4.3.1 Identitätskompetenz

Ausgehend von Oskar Negts Modell der gesellschaftlichen Kompetenzen orientiert sich das *Verständnis von Identitätskompetenz* daran, den Menschen Wege zur Solidarfähigkeit, zu individueller wie kollektiver Selbstbestimmung, zu Mündigkeit und Emanzipation zu eröffnen.

Wie in Kapitel 3.1 Identitätskompetenz ausgeführt, bedeutet die Entwicklung von Identität „Identitätsarbeit“ und den Aufbau von Teilidentitäten. Menschen entwickeln ihre Identität notwendigerweise im Kontext unterschiedlichster Einflüsse und Zusammenhänge. Mithilfe der Identitätskompetenz können Lernende ihre bisherige Identitätsentwicklung im Zusammenhang mit ihrer Biographie und ihren vielfältigen Lebenskontexten besser verstehen (Keupp u. a. 2008, 216). Identitätskompetenz in diesem Sinne zielt auf aktive Gestaltung der eigenen Identität, verbunden mit der Fähigkeit, Wünsche und Erwartungen an die eigene Person, aber auch an die Umwelt zu reflektieren und handelnd umzusetzen. Das heißt, es geht nicht um einseitige Anpassungsleistungen an gesellschaftliche Anforderungen, dies würde auf das Konzept einer passiv-reagierenden Identitätskompetenz verweisen. Im Unterschied dazu zielt die hier vorgestellte Idee auf eine *kritisch-kreative Identitätsarbeit*, in der bewusst gemeinschaftliche Kommunikation gefördert, gesellschaftspolitische Partizipation angeregt und die aktiven Gestaltungskräfte des Individuums gestärkt werden.

Wie kann Identitätskompetenz entwickelt und gefördert werden?

Erstens sind angesichts des grundsätzlich dialogischen Charakters von Identität und dessen gesellschaftspolitischer Dimension Lernprozesse zur Identitätsentwicklung nicht auf die persönliche Ebene oder individuelle Interessen begrenzt. Es geht gerade in Zeiten von Individualisierung und Entsolidarisierung der Gesellschaft um ein *bewusstes In-Beziehung-Setzen des Subjekts mit seiner Lebenswelt*, um Zusammenhang zu stiften. Das Element der Selbstreflexion kann dabei mit dem gesellschaftlichen Kontext verbunden werden, indem individuell-übergreifende Fragestellungen thematisiert werden. Zweitens weitet ein solches „In-Beziehung-Setzen“ die individuelle Sichtweise und fördert die Ausbildung

von *Multiperspektivität*. Damit geht der Blick über individuelle Perspektiven hinaus auf die gesellschaftliche und politische Realität, die sehr vielschichtig ist. Diese Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Strukturen und Vorgänge bringt es mit sich, dass die „Realität“ nicht nur durch eine einzige Brille betrachtet und bewertet werden kann.

Hierzu einige Beispiele:

- Historische Ereignisse können aus Sicht der Herrschenden oder der Beherrschten, von „oben herab“ oder „von unten“ betrachtet werden.
- Die Geschichte eines Landes kann aus der Perspektive seiner Bewohner:innen oder auch von einer Außenperspektive der Nachbarländer betrachtet werden.
- Migration stellt sich aus der Sicht von Migrant:innen anders dar als aus der Sicht der Bevölkerung eines aufnehmenden Landes.

Um drittens ein solche Multiperspektivität in der Öffentlichkeit zu verankern und zu gewährleisten, ist es erforderlich, die *Teilnahme aller Menschen an gesellschaftlichen Beteiligungsstrukturen* anzustreben.

Diese drei genannten Aspekte – In-Beziehung-Setzen, Multiperspektivität und Teilnahme aller an Beteiligungsstrukturen – gehören zu den grundlegenden Dimensionen von Bildungsaktivitäten, um die Entwicklung von Identität und Identitätskompetenz zu unterstützen. Aufgabe der Bildungspraxis ist es, einen konkreten Raum für reflexive und identitätsbezogene Lernprozesse zu schaffen, die ein Infragestellen von gewohnten Sichtweisen und vermeintlichen Gewissheiten zulassen und befördern.

Zugleich geht es im Sinne von *Utopiefähigkeit* um das Denken von Alternativen und um das Erarbeiten neuer Modelle für die Zukunft, die die Identitätsbildung stärken. Solche Lernprozesse können in der organisierten politischen Bildung mithilfe bestimmter methodisch-didaktischer Elemente gefördert und begleitet werden oder auf Selbstreflexion beruhen. Aber letztlich liegt die Entscheidung bei jeder/jedem Einzelnen, ob sie/er sich auf solche Lernprozesse einlassen möchte oder nicht.

Das heißt auch, dass Identitätskompetenz nicht als eine Rezeptsammlung zur Bewältigung von individuellen Krisensituationen zu verstehen ist. Sie ist eher eine grundsätzliche Fähigkeit, sich Fragen zur eigenen Identität zu stellen und der Bedrohung von Identität konstruktiv zu begegnen, um langfristig immer wieder für eine *Identitätsbalance* sorgen zu können. Identitätskompetenz ist ein lebenslanger Lernprozess, bei dem immer wieder neu die Herausforderungen der Identitätsarbeit angenommen und *identitätssichernde* Fähigkeiten entwickelt werden müssen.

### Entwicklung von Identitätskompetenz: Ein Beispiel aus der Bildungspraxis

Die Identität eines Menschen ist, wie im Kapitel zur Identitätskompetenz ausführlich dargestellt, nicht nur von der Sozialisation in der Familie abhängig, sondern sie entwickelt sich vor dem Hintergrund vielfältiger sozialer Zusammenhänge und historischer Ereignisse. Eine wesentliche Rolle spielen dabei Veränderungen gesellschaftlicher oder globaler Lebensbedingungen oder politische Entwicklungen, die vielleicht nicht unmittelbar aber langfristig wirken.

Im Folgenden wird ein Beispiel aus dem Grundtvig-Projekt vorgestellt, in dessen Rahmen wir im Jahr 2004 mit Dozent:innen der Erwachsenenbildung in Lettland Seminare zur Identitätskompetenz durchführten mit dem Ziel, theoretische Überlegungen zu Fragen der Identität mit den jeweiligen Erfahrungen, Reflexionen und Vorstellungen der Teilnehmenden zu verknüpfen. Ausgangspunkt waren die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen in Lettland seit 1990 gewesen, die zu einem politischen und sozioökonomischen Systemwechsel geführt hatten, durch den die Menschen im Alltag kontinuierlich mit einschneidenden, existenziellen Herausforderungen konfrontiert wurden. Die Erfahrungen der Seminare zeigen deutlich, wie zentral in einer solchen gesamtgesellschaftlichen Situation die Beschäftigung mit Identitätsfragen ist. Ausgangspunkt der Diskussionen mit den Teilnehmenden waren die drei folgenden Aussagen:

- „Was ich bin, das bin ich!“
- „Ich kann sein, was ich will!“
- „Ich bestehe aus vielen Ichs, und sie ändern sich stets!“ bzw.
- „Ich bestehe aus vielen Ichs, doch ein Teil davon ändert sich nicht. Ich kann und will dies nicht ändern!“

In der Diskussion zeichnete sich zu den drei Aussagen Folgendes ab:

1. Menschen, die die Einstellung „*Was ich bin, das bin ich!*“ vertreten, wurden von den anderen Teilnehmenden als zumeist sehr selbstbewusst erlebt, als Personen, die sich nicht leicht beeinflussen lassen oder ihren Standpunkt ändern würden. In ihrer Lebenswelt fühlten sie sich wohl und waren zufrieden. Die Teilnehmenden vermuteten, dass Menschen mit einer solchen Einstellung eher mit dem Strom schwimmen und einem kritischen Hinterfragen der eigenen Meinung ausweichen.

Diese Personen können sich einerseits flexibel an vielfältige Veränderungen anpassen und ihr Leben in einer für sie befriedigenden Weise steuern. Andererseits ist es möglich, dass sie in Krisensituationen leichter zerbrechen, da sie den Verlust ihrer Orientierungen befürchten. Neues zu akzeptieren oder sich darauf aktiv einzustellen, fällt ihnen schwer. Die Verantwortung für neue

Situationen schieben sie häufig anderen zu – mit der möglichen Konsequenz, sich in eine Art Parallelwelt zurückzuziehen und/oder eher in Erinnerungen zu leben.

2. Die Einstellung „*Ich kann sein, was ich will!*“ wurde ebenfalls als zweischneidig eingeschätzt. Menschen mit diesem Verhaltensmuster nehmen auf der einen Seite den Aspekt der Wahlfreiheit trotz möglicher Risiken positiv an und übernehmen ihn für sich. Im Fokus stehen eigene Aktivitäten, die zugleich Ausgangspunkt für Motivation und Handlungsorientierung sind. Von den Teilnehmer:innen wurden solche Menschen als starke Persönlichkeiten wahrgenommen, die Risiken nicht scheuen und sich zielorientiert durch das Leben bewegen.

Kritisiert wurde, dass es Menschen mit solchen Einstellungen oftmals an sozialem Interesse mangle, ihnen also der Blick über den individuellen Bereich hinaus auf gesellschaftliche Bedürfnisse, Notwendigkeiten und Chancen fehle. Dieses Verhaltensmuster wurde daher als egoistisch eingeschätzt, gepaart mit der Missachtung der Bedürfnisse anderer Personen und der umgebenden Lebenswelt. Diese Personen laufen Gefahr, ihre Fähigkeiten zu über- oder zu unterschätzen. Die Kombination aus Distanz gegenüber der Gesellschaft allgemein und fehlender Unterstützung durch soziale Netzwerke bewerteten die Teilnehmenden als sehr riskant.

3. Auch in den Einstellungen „*Ich bestehe aus vielen Ichs, und sie ändern sich stets!*“ bzw. „*Ich bestehe aus vielen Ichs, doch ein Teil davon ändert sich nicht. Ich kann und will dies nicht ändern!*“ sahen die Teilnehmenden sowohl starke Seiten als auch mögliche Risiken.

Als positive Aspekte wurden genannt: Die Fähigkeit, die individuelle Entwicklung voranzubringen und das jeweils Beste für sich zu finden; von Hoffnung auf Veränderung und Entwicklung getragen zu werden; die Gabe, Offenheit und Möglichkeitsräume mit Lebenserfahrungen zu verknüpfen.

Die Teilnehmer:innen gingen davon aus, dass sich eine solche Person fragt: Wie kann ich mich ändern? Einerseits erkenne sie die Elemente ihrer Persönlichkeit und ziehe daraus eine entfaltende Wirkung. Andererseits müsse eine Person mit solch einer Einstellung Handlungen umsichtig planen, um sich nicht in ziellosen, eher chaotischen Aktivitäten zu verlieren. Es bestehe die Gefahr, dass Flexibilität in Unentschlossenheit umschlage. Schwierigkeiten oder unbequeme Fragen würden unter Umständen ausgeblendet und die Orientierung des Handelns werde an äußeren Erwartungen ausgerichtet.

Neben der Diskussion über persönliche Entfaltungsmöglichkeiten und identitätsspezifische Verhaltensmuster im Umgang mit tiefgreifenden Verän-

derungen im Allgemeinen ging es in den Seminaren um Fragen innerer und äußerer Einflussfaktoren auf die Identitätsbildung. Die Teilnehmenden hoben sowohl die Bedeutung der persönlichen Situation im Lebenszyklus als auch die der jeweiligen Lebenswelt – eingebunden in die globale Lage – hervor.

Nach ihrer Einschätzung wird Identitätsbildung geprägt von der herrschenden Ideologie und der politischen Situation, von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, der Umwelt, von den kulturellen Werten und deren typischen Äußerungsformen. Darüber hinaus spielen Bildungsmöglichkeiten und -strukturen eine Rolle, die eigene Lebenserfahrung, der Einfluss der Familie, von gesellschaftlichen Normen, Werten und Machtstrukturen sowie von herausragenden Persönlichkeiten, die in dem konkreten Zeitabschnitt leben. Eine Person formt und entfaltet ihre Identität also im Rahmen jeweils herrschender lebensweltlicher Zustände und zeitlich-historischer Situationen.

Identitätsentwicklung ist *ein kreativer Vorgang*, bei dem die Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart im Zusammenhang mit den eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten eine wesentliche Rolle spielt. Wichtig ist, welche Ziele ein Individuum für sich oder auch für die Gesellschaft für die Zukunft formuliert und auf welche Weise sich die Umsetzung dieser Wünsche/Pläne in (politischem) Handeln ausdrücken kann. Identitätsentwicklung folgt damit nicht starren, festgelegten Mustern. Vielmehr ist Identität als ein dynamisches Gebilde zu verstehen, das immer wieder neu geformt wird bzw. geformt werden muss – entweder als Reaktion auf oder auch in Antizipation von jeweiligen Bedingungsgefügen in Familie und Gesellschaft.

Wir vertreten die Auffassung, dass die Identitätskompetenz die Grundlage für die Entwicklung und für das Verstehen der anderen gesellschaftlichen Kompetenzen ist. Die Identität eines Menschen und seine/ihre Fähigkeit, seine/ihre Identität in ihren vielfältigen Aspekten zu reflektieren (und damit Identitätskompetenz zu entwickeln), sind Voraussetzung für zielgerichtetes, politisches Handeln.

### 4.3.2 Historische Kompetenz

Geschichte wirkt *identitätsstiftend*. Die Kenntnis der Vergangenheit liefert Erklärungen für Entwicklungen der Gegenwart, macht die erlebte Umwelt verständlicher und gibt Perspektiven für die Zukunft. Sie unterstützt die individuelle wie kollektive, die politische wie soziale Identitätsfindung und -stiftung und damit die Fähigkeit der Menschen, Normen, Wertungskriterien und Deutungsmuster für ihr Handeln zu entwickeln und zu festigen. Diese Fähigkeit wird auch als

„Historizität“ bezeichnet. Verfügt ein Mensch über sie, hat er nicht nur eine erweiterte Urteilsfähigkeit, sondern kann auch Vorstellungen und Strategien zur Veränderung des eigenen Lebens und der Gesellschaft ausbilden. Das heißt, historisches Wissen kann vor dem Hintergrund der Reflexion vergangener Ereignisse zur Entwicklung von Utopien beitragen, deren Umsetzung politisches Handeln erfordert.

Wie kann historische Kompetenz entwickelt und gefördert werden?

Durch die Aufarbeitung früherer Emanzipationsbestrebungen – etwa der Arbeiter:innenbewegung, der Frauenbewegung, der Student:innenbewegung – werden Lernprozesse möglich. Das Verständnis früherer Fragestellungen, Problemlagen, Problemlösungsstrategien und Lösungsansätze – von erfolgreichen wie gescheiterten – hilft, gegenwärtige Strategien und Lösungswege zu hinterfragen, zu reflektieren und zu beurteilen. Negt weist darauf hin, dass dies auch „Niederlagen“ miteinschließt:

*„Wenn es so ist, daß Lernen heute in der Tat praktisches Lernen im Umgang mit der Geschichte ist, so hat das eine Voraussetzung, die mit dem, wie ich es verstehe, zentral etwas zu tun hat. Dieses Lernen muß an die geschichtliche Situation und Erfahrungen derjenigen anknüpfen, die nicht auf der Glanzseite der Geschichte gestanden haben, die verloren haben, die auf der Strecke geblieben sind.“* (Negt 1991, 61 f.)

Gleichzeitig warnt er davor, ausschließlich „Niederlagen“ zu Lerngegenständen zu machen, denn: „Daß man nur aus Niederlagen lernen könne, das trifft sicherlich nicht zu. Denn die Zerstörung von Selbstvertrauen durch die ständige Akkumulation von Niederlagen führt überhaupt zu keinem Lernprozeß, sondern zur Resignation“ (Negt 1991, 63). Die Lösung liegt für Negt in der Mitte, „Siege“ und „Niederlagen“ sollten in einer Art und Weise analysiert und reflektiert werden, dass „die Anerkennung von Realität ein Ansatzpunkt von Lernprozessen“ wird (Negt 1991, 65). Dabei geht es immer auch um die kritische Reflexion historischer Situationen und Kontexte. Ziel ist nicht die direkte Übertragbarkeit früherer Lösungsansätze, da die Kontextbedingungen der Gegenwart in der Regel andere sind als die der Vergangenheit.

*„Gegenwartsbewußtsein konstituiert das, was man lernen muß. Und Gegenwartsbewußtsein ist in der politischen Bildung etwas, was sich heute verknüpfen muss mit einer Interpretation, einer Deutung der gegenwärtigen Krise.“* (Negt 1991, 65)

## Entwicklung von historischer Kompetenz am Beispiel der Menschenrechte

Im Folgenden wird skizziert, auf welche Weise historische Kompetenz zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der Menschenrechte beitragen kann (→ 3.2.2 Historische Kompetenz – Sehen, Der Kampf um die Menschenrechte). *Anlass* für die individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema Menschenrechte und für die Entscheidung, sie zum Gegenstand individuellen politischen Handelns zu machen, können Erfahrungen der Bedrohung oder der Missachtung von Menschenrechten sein – ob dies nun die eigene Person, Personen im näheren Umfeld oder auch die Gesellschaft betrifft. Um solcherart Bedrohung oder Missachtung zu erkennen, sind Kenntnisse über die Menschenrechte notwendig wie auch die Entwicklung eines Gespürs und eine Sensibilität dafür, wo Menschenrechte verletzt werden.

Dies schließt an die „Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung“ an, die im Dezember 2011 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde (Vereinte Nationen 2011). Ziel dieser Erklärung war es, das Bewusstsein für Menschenrechte zu schärfen. Wichtiges Instrument dafür ist die Menschenrechtsbildung. Dazu heißt es in Artikel 4, Absatz 5 der Erklärung: Menschenrechtsbildung zielt darauf,

*„e) zur Verhütung von Menschenrechtsverletzungen und -verstößen und zur Bekämpfung und Beseitigung aller Formen von Diskriminierung, Rassismus, Stereotypisierung und Aufstachelung zu Hass und der ihnen zugrundeliegenden schädlichen Einstellungen und Vorurteile beizutragen.“* (Vereinte Nationen 2011)

Menschenrechtsbildung soll inklusiv allen Menschen zugänglich sein, womit die Vereinten Nationen auch das Recht auf Bildung für alle bekräftigten:

*„2. Menschenrechtsbildung und -ausbildung soll für alle Menschen zugänglich und verfügbar sein und den besonderen Herausforderungen und Schranken, denen sich Personen und Gruppen in Situationen der Verwundbarkeit und Benachteiligung, einschließlich Menschen mit Behinderungen, gegenübersehen, sowie ihren Bedürfnissen und Erwartungen Rechnung tragen, um die Ermächtigung und die menschliche Entwicklung zu fördern, zur Beseitigung der Ursachen von Ausgrenzung oder Marginalisierung beizutragen und einen jeden zur Ausübung aller seiner Rechte zu befähigen.“* (Vereinte Nationen 2011, Artikel 5, Absatz 2)

Die Erklärung enthält zahlreiche Hinweise wer auf welche Weise für die Angebote und die Durchführung von Menschenrechtsbildung verantwortlich sein

soll. In erster Linie ist es Aufgabe der Staaten, Menschenrechtsbildung im Bildungs- und Ausbildungssystem zu verankern, also im Rahmen der formalen Bildungsgänge von der frühkindlichen Erziehung über Schule und Ausbildung bis hin zum Studium. Darüber hinaus sollen zivilgesellschaftliche Organisationen, private Institutionen, aber auch nationale Menschenrechtsinstitutionen dabei unterstützt werden, Angebote zur Menschenrechtsbildung zu entwickeln. Während sich diese Vorschläge im Wesentlichen auf formale und non-formale organisierte Formen der Bildung beziehen, fordert die Erklärung in Artikel 10 darüberhinausgehend:

*„1. Bei der Förderung und Bereitstellung von Menschenrechtsbildung und -ausbildung kommt verschiedenen Akteuren der Gesellschaft, darunter Bildungseinrichtungen, den Medien, Familien, örtlichen Gemeinschaften, zivilgesellschaftlichen Institutionen, einschließlich nichtstaatlicher Organisationen, Menschenrechtsverteidigern und dem Privatsektor, eine wichtige Rolle zu.*

*2. Die zivilgesellschaftlichen Institutionen, der Privatsektor und die anderen maßgeblichen Interessenträger werden ermutigt, eine angemessene Menschenrechtsbildung und -ausbildung für ihr Personal zu gewährleisten.“ (Vereinte Nationen 2011)*

Die Auseinandersetzung mit Menschenrechten und das Einsetzen für dieselben müssen sich folglich nicht auf formale Bildungsprozesse beschränken, sondern können und sollen in vielfältigen lebensweltlichen Kontexten einen Platz haben – in Familien, Peer-Groups, örtlichen Gemeinschaften (z. B. Vereinen) und zivilgesellschaftlichen Institutionen (z. B. Gewerkschaften). Absatz 2 weist darauf hin, dass die Einhaltung der Menschenrechte auch im Privatsektor – also im Arbeitsleben – gefördert werden soll, indem das Personal entsprechend aus- und weitergebildet wird. Damit wird der Arbeitsplatz zu einem Ort, an dem der Diskurs über Menschenrechte stattfinden kann und soll, was weit über die Einhaltung formaler Regeln hinausgeht.

#### Hinweise

- 2001 wurde in Deutschland das Deutsche Institut für Menschenrechte gegründet. Auf der Internetseite des Instituts (<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de>) finden sich Anregungen über unterschiedlichste Themen, die im Kontext von Menschenrechten diskutiert und erforscht werden. Darüber hinaus verfügt das Institut über eine Abteilung zur Menschenrechtsbildung.

Abgeleitet aus der Erklärung zur Menschenrechtsbildung zielen folgende Fragen zunächst auf die Reflexion individuellen Wissens und subjektiver Erfahrungen.

Sie lenken den Blick aber auch auf gesellschaftliche und politische Zusammenhänge, in denen Menschenrechte eine Rolle spielen:

- Welches Wissen/welche Vorstellungen haben Sie selbst von den Menschenrechten?
- Durch wen (z.B. Familie) oder was (z.B. Schule) wurde dieses angeregt bzw. entwickelt?
- Welche Bedeutung haben die Menschenrechte in Ihrem Umfeld (in der Familie, im Freundes- und Bekanntenkreis, in der Nachbarschaft, in der Freizeit, im Beruf)?
- Inwiefern wurde/ist Ihr Verhalten durch das Wissen über die Menschenrechte geprägt?
- Haben Sie selbst Verletzungen Ihrer Menschenrechte erfahren oder haben Sie eine solche Missachtung in Ihrem näheren oder weiteren Umfeld beobachtet?
- Haben Sie sich bereits für die Einhaltung/den Erhalt/die Verbesserung der Menschenrechte in einem privaten oder öffentlichen Kontext eingesetzt?

Gemäß der Unterscheidung zwischen *individuellem Handeln* und *politischem Handeln* geht es beim Eintreten für die Menschenrechte um die Reflexion subjektiver Einstellungen und Haltungen und um das individuelle Handeln unter Berücksichtigung der Menschenrechte. Andererseits interessiert die Entwicklung von Ideen zum politischen Handeln in Bezug auf die Durch- oder Umsetzung der Menschenrechte.

Somit geht es auf der einen Seite um individuelles, respektvolles Handeln der Menschen im Umgang miteinander: in der Familie, im Freundeskreis, am Arbeitsplatz, in Organisationen usw. Grundlegend ist hier die Akzeptanz des Prinzips der Menschenwürde, die jedem Menschen zusteht. Damit einher geht die Anerkennung von Verschiedenartigkeit und Diversität, von unterschiedlichen Meinungen und Einstellungen, von verschiedenartigen Lebensentwürfen usw. Das heißt, die Reflexion des eigenen Verhaltens ist Ausgangspunkt weiterer Beteiligung, Einflussnahme und evtl. des Widerstandes gegen Situationen/Zustände, die der Einhaltung der Menschenrechte entgegenstehen.

Auf der anderen Seite kann politisches Handeln, wie oben dargestellt, auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Kontexten stattfinden. Menschenrechtsorganisationen bemühen sich besonders um die Einhaltung und Überwachung der Menschenrechte auf lokaler und regionaler Ebene. Eine der ältesten und bekanntesten NGOs in diesem Bereich ist *Amnesty International (AI)*. In den letzten Jahren wurden viele weitere Organisationen gegründet, die sich zum Teil um spezielle Zielgruppen oder Problembereiche bemühen. Sie verfolgen

mehrheitlich globale Perspektiven, stellen eine internationale Öffentlichkeit her und schaffen dadurch gleichzeitig Sensibilität für Menschenrechtsfragen. Sie organisieren, soweit möglich, Widerstand gegen Menschenrechtsverletzungen, die in weiten Teilen der Welt noch an der Tagesordnung sind. Eine Mitarbeit in NGOs und neuen sozialen Bewegungen kann den Blick weiten für die Belange und existentiellen Lebensinteressen der Mehrheit der Menschen.

#### Literaturhinweis

Das Deutsche Institut für Menschenrechte hat gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung auf der Grundlage eines im Auftrag des Europäischen Rats entwickelten Handbuchs für Menschenrechtsbildung eine deutsche Ausgabe veröffentlicht, in deren Mittelpunkt Vorschläge für das Handeln im Rahmen der Menschenrechtsbildung stehen: Kompass – Handbuch für Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. (abrufbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Kompass\\_Handbuch\\_zur\\_Menschenrechtsbildung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Kompass_Handbuch_zur_Menschenrechtsbildung.pdf)) In diesem Handbuch werden zu sehr vielen Themen, die im Rahmen der gesellschaftlichen Kompetenzen behandelt werden, Vorschläge für Spiele/Reflexionsübungen vorgestellt. Es gibt Materialien, Hintergrundinformationen und weiterführende Informationen zur Erarbeitung und Vertiefung eines Themas und es werden Reflexionsfragen gestellt und Hinweise zum Handeln gegeben.

### 4.3.3 Gerechtigkeitskompetenz

Ein zentrales Lernziel der Aneignung und Entfaltung von Gerechtigkeitskompetenz ist nach Oskar Negt die Stärkung der Wahrnehmungsfähigkeit von Recht und Unrecht und der Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber individuellen und kollektiven Enteignungserfahrungen:

*„Die Kompetenz, die Aufmerksamkeit für Erfahrungen des Unrechts und der Enteignung zu schärfen, für Enteignungserfahrungen ein politisches Bewußtsein zu entwickeln, ist von wachsender Bedeutung.“ (Negt 1986, 55)*

Angesichts der geringen Eindeutigkeit des Begriffs „Gerechtigkeit“ und der Diffusität des Begriffs „soziale Gerechtigkeit“ sowie der Aufforderung, politische Akteurinnen und Akteure müssten selbst Gerechtigkeitsvorstellungen entwickeln, stellt sich die Frage, wie Handlungsdimensionen zur Gerechtigkeitskompetenz zu entwickeln sind.

- Wie ist gerechtes Handeln in einer Lernkonzeption der Gerechtigkeitskompetenz zu verorten?
- Wie können die Wahrnehmungsfähigkeit und das Urteilsvermögen zur Unterscheidung von Recht und Unrecht gefördert werden?

- Wie ist die Kompetenz zur Schärfung der Wahrnehmung von Unrecht zu realisieren?
- Wie ist für Enteignungserfahrungen ein politisches Bewusstsein zu entwickeln?

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

Wie kann Gerechtigkeitskompetenz entwickelt und gefördert werden?

Gerechtigkeitskompetenz heißt auf der einen Seite, sich der eigenen Rechte und der Rechte anderer bewusst zu sein, auf der anderen Seite ist es wichtig zu erkennen und zu verstehen, welche Rechte individuell und kollektiv wirklich durchgesetzt werden und welche nicht. Letzteres beinhaltet, was Negt unter „Enteignungserfahrung“ versteht, also die Fähigkeit zu erkennen, welche Rechte zwar auf dem Papier existieren, aber nicht (oder nicht mehr) angewandt oder durchgesetzt werden. Die Förderung von Gerechtigkeitskompetenz ist Teil von politischen Lernprozessen, die in Praxis- und Kommunikationszusammenhängen stehen. Ausgehend vom Individuum ist zu fragen, welche Lernorte für die Auseinandersetzung mit Fragen der Gerechtigkeit und damit auch der Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz bedeutsam sein können.

### **Orte der Entwicklung von Gerechtigkeitskompetenz**

Erste Erfahrungen im gerechten Umgang miteinander, bezogen auf gemeinsame Kommunikations- und Interaktionsverhältnisse und alltägliches Handeln, macht ein Mensch in der Regel in seinem näheren sozialen Umfeld. Also zunächst in der Familie, dann in Peer-Groups, in Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten, Schule, Ausbildung, Studium oder Sportvereinen und anderen organisierten Freizeitgruppen. Prägende Erfahrungen über Gerechtigkeit (und Ungerechtigkeit) werden auch in der Berufs- und Arbeitswelt gemacht. Weitere Lernorte, die für die Entwicklung von Gerechtigkeitskompetenz bedeutend sein können, sind Sozialverbände, Bürger:inneninitiativen und Nichtregierungsorganisationen einschließlich ihrer Netzwerke. Gerechtigkeit ist aber auch häufig Gegenstand von Fragestellungen in Stadtteilinitiativen, Zusammenschlüssen von Frauen, von Erwerbslosen oder anderer Interessengruppen.

In der *Familie* bilden sich durch das Zusammenleben die Grundzüge der Gerechtigkeitskompetenz heraus. Der Entwicklungspsychologie folgend werden bereits in dieser Phase entscheidende Fähigkeiten angelegt, um zwischen Recht

und Unrecht unterscheiden zu können. Die *Arbeitswelt* stellt einen der bedeutendsten Lernorte und Brennpunkt gesellschaftspolitischer Interaktionen dar, an dem Gerechtigkeitskompetenz entfaltet werden kann. Denn in der Arbeitswelt, im betrieblichen Alltag, kommen nach wie vor die kapitalistischen Besitz- und Machtverhältnisse zum Ausdruck und stoßen auf die sozialen und materiellen Existenzinteressen der abhängig Beschäftigten. Das bedeutet, in der Arbeitswelt finden täglich „Enteignungen“ im Sinne Negts statt. Nicht nur durch die Leistung von unbezahlter Mehrarbeit, sondern auch durch das Direktionsrecht wird „Fremdbestimmung“ ausgeübt. Belegschaften können nicht mitbestimmen, was produziert wird, von dem Gewinn des Kapitals werden sie ausgeschlossen. Hinzu kommt: Es gibt keine dauerhafte Arbeitsplatzsicherheit. Daher finden permanente oder zeitlich begrenzte – offene oder verdeckte – Konflikte um Lohn und Leistung statt.

In *sozialen Bewegungen* entwickelt sich Gerechtigkeitskompetenz, wenn Themen verfolgt werden, bei denen Fragen zu Recht und Unrecht einen Stellenwert bekommen. Die Mitarbeit in ihnen fördert die Wahrnehmungsfähigkeit und sensibilisiert für Enteignungserfahrungen. In gemeinsamen Diskussionen und Reflexionen können Gerechtigkeitsvorstellungen entwickelt werden. Gegenstände des Lernens sind in dieser Perspektive das Aufarbeiten von individuellen Konflikterfahrungen im gesellschaftlichen Kontext; das Herstellen von Kontakten und Beziehungen zwischen den verschiedenen Beteiligten; das Aneignen von Sachkenntnis zur Bearbeitung konkreter Probleme; das miteinander Sprechen von Menschen verschiedener Prägungen und Herkünfte über Gefühle, ethische Urteile, kulturelle Vorstellungen und Interessen (→ 3.3.2 Gerechtigkeitskompetenz: Sehen, Individuelle Gerechtigkeitskonzepte). Wesentlich ist in diesen Lernprozessen, dass mit Phantasie darüber nachgedacht wird, in welcher Gesellschaft man leben möchte, damit die Gerechtigkeitsfrage mit konkreten Positionsbestimmungen verknüpft werden kann.

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

In diesem Sinne ist das Handeln im Rahmen der Gerechtigkeitskompetenz auch als Widerstandslernen zu verstehen. Lernen beginnt im Alltag von Menschen, wenn sie sich kritisch mit der eigenen Lebenssituation auseinandersetzen.

Dadurch analysieren sie gesellschaftliche und politische Trends, entwickeln ein Verständnis für Macht- und Herrschaftsstrukturen und formulieren und organisieren Protest. Die Handlungsdimension der Gerechtigkeitskompetenz ist in erster Linie in konkreten politischen Lernprozessen zu verorten.

#### 4.3.4 Technologische Kompetenz

Besonders das Themenfeld Technik erfordert im Rahmen politischer Beteiligung und politischen Handelns eine auf Wissen basierende erhöhte Urteilsfähigkeit und Unterscheidungsvermögen. Fragen über Vor- und Nachteile von Techniken bezogen auf ihren individuellen und gesellschaftlichen Einsatz und Nutzen können nur auf der Grundlage von Informationen und Wissen über bestimmte Techniken beantwortet werden. Welche Elemente von Technik eignen sich zur Befreiung/Weiterentwicklung des Menschen/der Gattung und welche sollten gar nicht erst entwickelt werden, weil das Gefährdungspotential für die Menschheit zu groß ist? Welche Technik gilt es zu nutzen, wann ist die Anwendung unvermeidbar und bestehen Alternativen? Diese Fragen sollten Grundlage politischen Handelns in Bezug auf den Einsatz und die Nutzung von Technologien werden.

*„Erst eine differenzierte Wahrnehmung der Technologie erlaubt es uns, aus der romantischen Verklärung einer von Technik befreiten Welt herauszutreten und bedrohliche Technologien von anderen zu unterscheiden, die sehr wohl im Dienst der Menschen genommen werden können. Erst ein den wirklichen Gefährdungen durch Technologien entsprechendes Verhältnis zur Technik verschafft uns die Legitimation, die eine Technologie zu bekämpfen und deren Entwicklung wirksam zu verhindern, die andere dagegen als Mittel der Befreiung zu nutzen.“ (Negt 2010, 225 f.; Hervorhebung im Original)*

Wie kann im Sinne der technologischen Kompetenz politisch gehandelt werden?

Um im Sinne technologischer Kompetenz handeln zu können, ist es zunächst wichtig, sich über die Vor- und Nachteile bestimmter Techniken zu informieren, die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erkennen, die von ihnen beeinflusst werden, ihre Einsatzmöglichkeiten zu erkunden und Widerstände gegen sie einzuschätzen. Die Wirkungen und mögliche problematische Folgen sollten einer größeren Öffentlichkeit durch Aktionen bewusst gemacht werden. Ausgangspunkt der Reflexion könnten folgende Fragen sein:

- Wo und wie kommen Menschen im Alltag mit Technik in Berührung?
- Welche Bedeutung haben technische Geräte und ihre Anwendungen?

- Welche Vor- und Nachteile haben sie für den einzelnen Menschen, die Gesellschaft?
- Welche Großtechnologien werden in einer Gesellschaft genutzt?
- Welche Bedeutung haben diese für den gesellschaftlichen und ökonomischen Fortschritt?
- Worin bestehen ihre Errungenschaften für die Gesellschaft?
- Sind aktuelle und v. a. auch zukünftige Gefahren abzuschätzen, die von einer bestimmten Technik ausgehen können?
- Wann ist es sinnvoll, die Einführung einer Technik zu hinterfragen und evtl. politisch zu verhindern?

Die Fragen zeigen, dass auch in Bezug auf den Einsatz von Technik der Blick von der individuellen hin zur gesellschaftlichen Nutzung gehen kann. Während man die individuelle Nutzung zumindest teilweise selbst bestimmen kann (z. B. bezogen auf die Nutzung digitaler Medien, auf die Anwendungsmöglichkeiten Künstlicher Intelligenz, bestimmte Haushaltsgeräte, ein Auto usw.), entzieht sich der Einsatz vieler technischer Errungenschaften dem direkten Einfluss der/des Einzelnen und damit auch der Entscheidung, ob sie gesellschaftlich eingesetzt werden sollen oder nicht. Beispiele hierfür sind die Atomenergie und verschiedene Formen der Energiegewinnung, die Gen- oder Biotechnologie, die verschiedenen Anwendungsbereiche digital gestützter Technik usw.

In demokratischen Staaten, die sich sozialstaatlichen Prinzipien verpflichtet fühlen, ist es notwendig, sich über den Einsatz, die Anwendung und die Nutzung von Techniken, die die existenziellen Lebensinteressen der Bürger:innen betreffen, auszutauschen und in einem offenen/öffentlichen Dialog zwischen ihnen und dem Staat (Gemeinden/Städte/Kommunen) Lösungsvorschläge zu entwickeln. Notwendigerweise müssten dazu jeweils im Sinne der Technikfolgenabschätzung erkennbare, versteckte oder zukünftige Gefahren identifiziert werden, die von bestimmten Techniken ausgehen können. Erst mit diesem aufgeklärten Wissen um ihre Vor- und Nachteile sollten Techniken eingeführt und eingesetzt werden.

Das Problem ist, dass Bürger:innen nicht auf alle Entwicklungen Einfluss nehmen können. In der Regel wird Technik von Wissenschaftler:innen in zeitlich langfristigen Prozessen entwickelt, in Deutschland auf Grundlage des verfassungsmäßig garantierten Rechts der Freiheit der Forschung. Damit erfolgt die wissenschaftliche Entwicklung von technischen Verfahren häufig im Verborgenen und in der Folge werden bestimmte Technologien eher schleichend über Versuche, Modellprojekte und Ähnliches angewandt, bevor sie flächendeckend

umgesetzt werden. Dies hat zur Folge, dass viele Entwicklungen der Öffentlichkeit erst sehr spät präsentiert werden und damit häufig nicht von Prozessen wie etwa einem öffentlichen, kritischen Diskurs zur Einführung einer Technik begleitet werden.

Technologische Entwicklungen entstehen auf der Mesoebene in Wissenschaft, Forschung und Unternehmen, ohne dass sie zunächst sichtbar und damit kontrollierbar werden. Dieses Problem ist bekannt. Forschende sind angehalten, sich an bestimmte ethische Grundsätze zu halten, das heißt, im Sinne eines hippokratischen Eides das eigene Handeln in der Forschung „auf das zu beschränken, was Leben erhält“ (Negt 2010, 226). Dennoch ist zu bedenken, dass die Entwicklung neuer Technologien wissenschaftlichen Logiken folgt, nach denen die Wirkungen und Folgen einer Technologie nicht immer von vornherein abzuschätzen sind – denn die tatsächlichen Resultate und die damit verbundenen Folgen eines offenen Forschungsprozesses können nicht eindeutig vorausgesagt werden (Renn 2014, 6 f.).

### **Technologische Kompetenz: Ebenen des politischen Handelns**

Zu überlegen ist, in welchem Zusammenhang individuelles Handeln in Bezug auf die technologische Kompetenz Bedeutung hat und wo und in welchem Rahmen politisches Handeln sinnvoll und wirkungsvoll sein kann. Insgesamt ist bei der Aneignung von technologischer Kompetenz und einem darauf bezogenen politischen Handeln zu bedenken, dass Technik und technologische Systeme von Menschen gemacht, gestaltet und gesteuert werden. Ohne die arbeitsteilig organisierten wissenschaftlichen und technologischen Systeme wären moderne Massengesellschaften nur schwer zu steuern. Da die arbeitsteiligen Sektoren dieser Systeme auf privatkapitalistischer Basis funktionieren, ist zu fragen, wer sie steuert, wer sie kontrolliert und wer welche Machtbefugnisse erhält. Gleichzeitig sollte überlegt werden, welche demokratischen Gegenkräfte mobilisiert werden müssten, damit sie in Zukunft mehr als bisher im Sinne des Gemeinwesens funktionieren und nicht nur primär der Gewinnerzielung dienen.

Die Familie/der private Haushalt umfasst als Mikroebene das Handeln im unmittelbaren privaten Lebenszusammenhang. Die Führung eines Haushalts ist ohne Technik nicht mehr denkbar. Die meisten im Haushalt genutzten Geräte sind heute digital gesteuert und können dadurch im Verbrauch optimiert werden. Auch in der Freizeit und in der Kommunikation werden technische Geräte zunehmend eingesetzt, sie sind nützlich und sparen Zeit. Im Sinne der technologischen Kompetenz sollte bei der Anschaffung und im Gebrauch solcher Geräte vor allem deren ökologische Nachhaltigkeit geprüft werden, das heißt ihr

Stromverbrauch, der Rohstoffverbrauch im Herstellungsprozess, die Recyclbarkeit nach Ablauf der Lebensdauer, ihre Reparaturmöglichkeiten usw. Bezogen auf das individuelle Verhalten als Konsument:innen können Möglichkeiten wie die Nutzung von Tauschbörsen und Gemeinschaftsanschaffungen bestimmter, selten genutzter technischer Geräte in Betracht gezogen werden – mit dem Ziel, technisch sinnvolle Geräte zu nutzen, gleichzeitig aber auch Anschaffungen in Bezug auf ihre Notwendigkeit kritisch zu hinterfragen und Vor- und Nachteile abzuwägen.

Die Mesoebene eröffnet ebenfalls vielfältige Möglichkeiten für politisches Handeln im Sinne der technologischen Kompetenz. Schon mit der Berufswahl werden bestimmte Weichen gestellt: Die Art des Arbeitsplatzes ist ausschlaggebend dafür, ob bestimmte Technologien zur Ausführung der Tätigkeiten benutzt werden oder im Rahmen des Arbeitsprozesses hergestellt werden. Neben den Arbeits- und Tätigkeitsfeldern sind soziale Bewegungen ein wichtiges politisches Handlungsfeld, um den Einsatz z. B. gefährlicher Technologien öffentlich zu diskutieren und Einfluss auf ihren Einsatz (oder ihre Abschaffung oder Ächtung) zu nehmen. Ein erfolgreiches Beispiel in Deutschland ist die Anti-Atom-Kraftbewegung, die sich sowohl gegen die friedliche Nutzung der Atomenergie engagierte als auch gegen Atomwaffen. Diese Bewegung wurde von verschiedenen Nicht-Regierungsorganisationen wie Umweltverbänden, Gewerkschaften, Teilen der Kirchen, den Grünen und einer kritischen Öffentlichkeit unterstützt. Die Akteurinnen und Akteure vereinte die gemeinsame Ablehnung und der langfristige Kampf gegen die Atomkraft. Mittlerweile existieren viele weitere politische Aktionsgruppen, die über das Internet informieren, mobilisieren, politische Forderungen stellen und Druck ausüben (z. B. Campact oder Digitalcourage u. a.).

Auf der Makroebene des politischen Handelns ist die Politik gefordert. Die Bevölkerung sollte sich mit Standpunkten von Parteien zu Fragen des Einsatzes von Technologien insgesamt, aber auch im Rahmen der Veränderung der Arbeitswelt auseinandersetzen und die konkrete Politik von Regierungen kritisch hinterfragen. Durch ein Engagement in den einzelnen Parteien kann hier gestaltend Einfluss genommen werden.

### **4.3.5 Ökonomische Kompetenz**

Bedeutsam für das Handeln im Rahmen der ökonomischen Kompetenz ist die Tatsache, dass jede und jeder von uns (wenn auch auf unterschiedliche Weise) in ökonomische Zusammenhänge eingebunden ist und diese kaum aufzuheben oder zu umgehen sind. Ein erster Schritt für die Aneignung ökonomischer Kompetenz ist es also, diese Zusammenhänge nicht nur in Bezug auf Einbindungen,

Abhängigkeiten und der eigenen Rolle darin zu verstehen, sondern auch die in ökonomischen Systemen enthaltenen Machtverhältnisse und Interessen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure zu erkennen und in ihrer Reichweite beurteilen zu können. Negt bezeichnet diesen notwendigen Prozess als die „Analyse und Überprüfung von Gesetzmäßigkeiten, die sich als Ideologie oder gar scheinbar unvermeidliche Naturvorgänge auf die Lebensverhältnisse lagern“ (Negt 2010, 231).

### **Ökonomische Kompetenz: eine Ökonomie des ganzen Hauses**

In seinen zumeist relativ kurzen Einlassungen zur ökonomischen Kompetenz arbeitete Negt heraus, dass es ihm nicht nur um das Erklären und das Verstehen des Status quo kapitalistischer Gesellschaften gehe. Vielmehr entwickelte er Gedanken zu einer neuen Wirtschaftsordnung und plädierte für den Aufbau einer zweiten Ökonomie oder einer „Ökonomie des ganzen Hauses“. Was ist damit gemeint?

Für Negt stellte sich die Frage, wie eine Wirtschaft aussehen müsste, die weniger von Gewinnmaximierung, Rationalisierung, Shareholder-Value auf der einen und von Abhängigkeitsverhältnissen, der Ökonomisierung gesellschaftlicher Teilbereiche und der Manipulation der Subjekte auf der anderen Seite geprägt ist (Negt 2002, 406). Negt kritisierte an dem auf Marktrationalität beruhenden Ökonomieprinzip zudem, dass es „Irrationalität, Verschwendung, Ungerechtigkeit, Chancungleichheit“ produziere (Negt 2002, 406).

Dem entgegen entwickelte Negt das Bild einer „zweiten Ökonomie“, die im Wesentlichen vom Gemeinwesengedanken geprägt ist. Er stellte fest, dass Ansätze für eine solche Ökonomie bereits vorhanden sind: Aus sozialhistorischer Perspektive sind sie im Genossenschaftswesen, in Kooperationen und Kooperativen, in Selbsthilfeorganisationen für das Kreditwesen, in kollektiven Lebensformen zu verorten. Diese wirtschaftlichen Ansätze, die auf einer anderen politischen Kultur beruhen, ließen sich aber bisher nicht flächendeckend durchsetzen.

Eine Grundvoraussetzung für eine auf dem Gemeinwesengedanken beruhende Wirtschaftsordnung wäre nach Negt ein neues Verständnis von Arbeit, das an drei Bedingungen geknüpft ist:

*„Das ist zum einen eine Neubewertung des Arbeitsbegriffs in seiner zwiespältigen Funktion: auf der einen Seite Instrumentalisierung, der weite Bereich der Ausbeutungsmöglichkeiten, und gleichzeitig als Medium, Entfremdung und Selbstentfremdung aufzuheben und ein Stück Selbstverwirklichung der Menschen in der gegenständlichen Realität zu ermöglichen. Das ist zum anderen die Wiederherstellung des Zusammenhangs zwischen lebendiger Arbeit und einem Kulturbegriff, der sich nicht auf die Bewahrung*

*des klassischen Erbes beschränkt, sondern die Produktion und Kommunikation von Lebenszwecken und Sinnfragen nahelegt. Und das ist drittens die Rückbindung dieser zwei Dimensionen eines gestaltungsfähigen Gemeinwesens an die Technik als einem von Menschen geplanten und produzierten Projekts.“ (Negt 2002, 408)*

Wie kann im Sinne der ökonomischen Kompetenz politisch gehandelt werden?

Im Folgenden werden Überlegungen zum Handeln im Rahmen ökonomischer Kompetenz vorgestellt, die sich an Negts utopischem Verständnis einer vom Gemeinwesengedanken geprägten Ökonomie orientieren. Es geht also nicht um ökonomisches Handeln im Rahmen der gegenwärtig existierenden kapitalistischen Gesellschaft, sondern darum zu fragen, wie ökonomisches Handeln aussehen müsste, dessen Ziel die Schaffung einer zweiten Ökonomie im Sinne Negts ist. Negt hat auf die Vorbildfunktion historischer Sozialexperimente bei der (Um-)Gestaltung von Wirtschaftssystemen hingewiesen. Strategien sollten also unter Rückgriff auf Erfahrungen und Traditionen früherer Generationen entwickelt werden. Die Vorschläge und Anregungen bewegen sich teilweise in utopischen Gedankenwelten und erfordern die Bereitschaft des Denkens in Alternativen und eines langen Atems in Bezug auf das individuelle und gesellschaftliche Handeln.

### **Ökonomische Kompetenz und politisches Handeln: eine bessere Welt ist möglich**

Der Kapitalismus verkörpert bis heute die weltweit vorherrschende ökonomische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung. Charakteristisch für eine kapitalistische Wirtschaftsordnung sind das private Eigentum an Produktionsmitteln – Grundstücken, Fabrikhallen, Maschinenanlagen, Rohmaterialien – und die Produktion von Waren unter Hinzukauf lebendiger Arbeitskraft. Primäres Ziel sind die Gewinnmaximierung und die Erhöhung der Profitraten. Die Steuerung der Wirtschaft erfolgt über den globalen Markt und nationale und regionale Teilmärkte. Aus dem Kapitalbesitz, der die Voraussetzung über die Verfügungsgewalt der Produktionsmittel ist, entsteht das Weisungsrecht/Direktionsrecht über die Arbeitskraft der abhängig Beschäftigten.

Dennoch ist die aktuelle wirtschaftliche Situation nicht unveränderbar, sondern politisch gemacht und auch gewollt. Sie wird in vielen Berichten bestätigt, die zum einen im Auftrag verschiedener Regierungen und der Vereinten Nationen seit 1980 verfasst wurden und zum anderen im Auftrag von Nicht-Regierungsorganisationen entstanden. Neue Wirtschaftsordnungen wurden und werden v. a. in Bezug auf Konzepte der Nachhaltigkeit diskutiert, wie sie im

Kapitel zur *ökologischen Kompetenz* in ihrer historischen Genese und aktuellen Ausprägung ausführlich dargestellt und diskutiert wurden (→ 3.6.1 Herkunft und Bedeutung: Ökologie, Nachhaltigkeit und ökologische Kompetenz, Nachhaltigkeit; → 3.6.4 Ökologische Kompetenz als gesellschaftspolitisches Thema: Perspektiven verschiedener Akteure, Ökologie und Ökonomie).

Allen Berichten gemeinsam ist die Sorge um die Zerstörung der natürlichen Grundlagen der Erde und ihre Folgen für die Menschheit und das gesamte Leben auf der Erde. Verantwortlich für diese Entwicklung sind letztlich alle Menschen, besondere Aufmerksamkeit wird aber der Rolle der Wirtschaft, den internationalen *Konzernen*\* und ihrem Profitstreben gewidmet. Einige Wirtschaftsbereiche wie zum Beispiel der Aktienmarkt (also transnationale Kapital- und Vermögensverschiebungen), der sich weitgehend verselbstständigt hat, ist von der Politik kaum mehr steuerbar. Es gibt aber Bereiche, auf die durch individuelles und vor allem kollektives, politisches Handeln eingewirkt werden kann und wo die wirtschaftliche Situation unter Umständen verändert werden kann.

Die Mikroebene betrifft die Einzelnen und die Familien als Orte der Reproduktion der Ware Arbeitskraft. Ein besonderer Bedrohungszusammenhang besteht immer durch mögliche prekäre Arbeitsverhältnisse. Durch die Gefahr, dass ein Arbeitsplatz zum Erwirtschaften des Lebensunterhalts nicht ausreicht; durch Arbeitslosigkeit und damit Ausgliederung aus dem Arbeitszusammenhang.

Die Mesebene des politischen Handelns bezieht sich v.a. auf die Mitarbeit in Nichtregierungsorganisationen, Gewerkschaften, in sozialen Bewegungen usw., die eine Veränderung der wirtschaftlichen Verhältnisse als Zielsetzung ihres Engagements formulieren.

Auf der Makroebene ist politisches Handeln einerseits – wie bei allen Kompetenzen – im Rahmen formaler, politischer Beteiligung möglich. Allerdings sollte auch immer geprüft werden, inwiefern auf lokaler oder kommunaler Ebene direkte Eingriffe möglich sind, etwa durch die direkte Beteiligung an Bürgerhaushalten, Bürgerbudgets oder anderen Formen der Kontrolle öffentlicher Aufgaben.

Individuelles Verhalten und politisches Handeln im Rahmen ökonomischer Kompetenz bedeutet erstens, sich über den eigenen Status quo und den der Familie/der sozialen Bezugspersonen klar zu werden. Die eigene Existenz sollte im Verhältnis zu den wirtschaftlichen Verhältnissen, die das Dasein bestimmen, analysiert werden. Zweitens kann gefragt werden, ob die Situation verändert werden sollte, welche Vorstellungen und Pläne entwickelt werden können und wie dieses in Handeln umgesetzt werden kann. Beides bedingt einander, denn nur

aufbauend auf der Analyse der bestehenden Situation können Veränderungen herbeigeführt werden.

Grundlegend ist die individuelle ökonomische Situation, die bestimmt ist von dem durch die individuelle Arbeitskraft erwirtschafteten Einkommen. Eine Analyse der Einnahmen und Ausgaben (notwendige und erwünschte) zeigt den wirtschaftlichen Status. Es geht dabei aber nicht nur darum, im Sinne finanzieller Kompetenz, wie sie beispielsweise von Schuldner:innenberatungsstellen vermittelt wird, die individuelle ökonomische Situation abzuschätzen, um evtl. Ausgabenreduzierungen, Verlagerungen und Umschichtungen der Ausgaben vorzubereiten. – Dies könnte ein mögliches Ergebnis sein. Vielmehr stellt sich die Frage, ob die aktuellen Lebensformen den subjektiven Interessen und Bedürfnissen entsprechen. Im Sinne der von Negt angeregten zweiten Ökonomie wären andere, solidarische, gerechte Lebensgemeinschaften denkbar, deren ökonomische Grundlagen mehr auf Tausch, gegenseitiger Unterstützung und gemeinschaftlichem Konsum zur Stillung der lebensnotwendigen Bedürfnisse beruhen. Beispiele kooperativer Lebensentwürfe, die auf gegenseitiger Unterstützung beruhen, finden sich viele. Häufig bedeuten sie grundlegende Veränderungen der individuellen Lebensführung, manchmal Verzicht, sicherlich auch Gewinn – weniger monetär als vielmehr sozial und humanitär im Rahmen neuer Formen des Zusammenlebens.

#### Literaturhinweis

Ideen und Konzepte zum Aufbau ökonomischer Strukturen jenseits des Kapitalismus hat es immer schon gegeben und sie wurden auch in die Praxis umgesetzt. – Stichwörter hierzu sind Genossenschaften, Kooperativen, Erzeugergemeinschaften usw. Aktuelle Literatur zu alternativem ökonomischem Handeln, also zur Praxis, zu finden, ist aber nicht so einfach. In der Regel findet man unter dem Stichwort „ökonomische Bildung“ didaktische Konzepte, die sich durchaus bemühen, ökonomische Zusammenhänge zu erklären, aber die den ökonomischen Status quo nicht in Frage stellen. Vielmehr geht es bei den Überlegungen zum Handeln in der Regel um die Anpassung an die bestehende ökonomische Ordnung mit dem Ziel, darin situationsgerecht zu handeln.

- Eine Ausnahme bilden die beiden Handbücher der NGO Attac, auf die wir bereits im Kapitel ökonomische Kompetenz hingewiesen haben.
- Ein weiteres Beispiel ist das bereits vorgestellte Handbuch *Know your Rights and Claim them. A Guide for Youth* (2021).

### 4.3.6 Ökologische Kompetenz

Ökologische Kompetenz bedeutet mehr als umweltbewusstes Verhalten, auch wenn dieses ein Teil von ihr ist. Negt definierte sie weitgehender und versteht unter ökologischer Kompetenz ein Lernziel,

*„das sehr weit gefasst ist, das eine grundlegende Änderung unserer Welteinstellung beinhaltet: den pfleglichen, fürsorglichen Umgang mit den Menschen, der Natur und den Dingen. Wir haben es ja nicht nur mit einer Dingwelt, mit toten Gegenständen zu tun, sondern mit lebendigen Menschen, die uns fremd erscheinen und denen gegenüber wir eine Umgangsweise benötigen, die unserem Verhältnis zur Natur gar nicht so unähnlich ist. Mit anderen Worten, ökologische Kompetenz besteht auch darin, sich jene theoretischen und praktischen Mittel anzueignen, die notwendig sind, um mit Menschen und Dingen gewaltlos umzugehen. Ökologische Kompetenz bezeichnet also nicht nur das Verhältnis der Menschen zur äußeren Natur, sondern auch ihr Verhältnis zur inneren Natur.“* (Negt 2010, 230; Hervorhebung im Original)

Wenn also ökologische Kompetenz mehr bedeutet als individuelles umweltbewusstes und umweltgerechtes Verhalten, bedarf es einiger Überlegungen, welche Konsequenzen sich daraus für politisches Handeln ableiten lassen.

Wie kann im Sinne ökologischer Kompetenz politisch gehandelt werden?

Solange sich das Handeln auf individuelles, umweltgerechtes und umweltschonendes Verhalten, also auf die Mikroebene bezieht, sind vielfältige Ansätze denkbar. Auch auf der Mesoebene sind im Umweltbereich Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen des Engagements in Umweltvereinen und -verbänden (mit lokalen, regionalen, nationalen, internationalen und globalen Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen) beinahe unbegrenzt möglich. Die Beeinflussung der Umweltpolitik von Regierungen, also der Makroebene, ist, wie bei den anderen Kompetenzen, möglich über die Wahl bestimmter Parteien oder auch durch die aktive Mitarbeit in ihnen. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass Lösungen für Umweltprobleme häufig nicht nur auf nationaler Ebene erfolgen können, sondern internationale oder globale politische Übereinkommen Grundlage von Veränderungen sein müssten – die Klimapolitik ist hierfür ein Beispiel.

Im Kapitel zur ökologischen Kompetenz wurden Untersuchungen referiert, die zeigen, dass individuelles Handeln einerseits stark vom subjektiven Umweltbewusstsein, andererseits von Faktoren wie Wissen, Betroffenheit, Bildung, sozialem Status und Werteorientierung abhängt. Jeder Mensch kann nur für sich selbst entscheiden, ob und warum und in welchen Bereichen und Situationen ihm Umwelthandeln wichtig ist. Jede/r ist auch anders betroffen, direkt z. B. durch die Verschmutzung eines Stadtteils, die Nähe zu umweltschädigenden Industrieanlagen, eine hohe Feinstaubbelastung usw. und indirekt und langfristig durch den Klimawandel.

Beim Umweltengagement wird zwischen öffentlichem und privatem Engagement unterschieden. „Privates“ Umwelthandeln bezieht sich v. a. auf bewusstes umweltgerechtes, möglichst nachhaltiges Verhalten. Dies ist allen möglich. Beispiele hierfür sind der reflektierte Umgang mit Ressourcen wie Energie oder Wasser, nachhaltiger Konsum, Abfallvermeidung bzw. -reduzierung oder Recycling. – Es sind das alles Bereiche, die zu den eher „weichen“ Faktoren gerechnet werden, da entsprechendes Handeln verhältnismäßig leicht zu bewerkstelligen ist. Umweltgerechtes Verhalten in Fragen der Mobilität, z. B. der Verzicht auf das Auto, die nächste Flugreise, erfordern zusätzliche Einschränkungen in Bezug auf Bequemlichkeit/Schnelligkeit.

Negt weist darauf hin, dass im Rahmen der ökologischen Kompetenz weitergehende Aspekte berücksichtigt werden sollten. Es geht nicht nur um Umweltbelange, vielmehr sollte ökologisches Handeln auch den „pfleglichen Umgang“ mit Menschen einschließen. Dieser Gedanke lässt sich am Beispiel bewussten Konsums, der sich an Prinzipien der Nachhaltigkeit orientiert, verdeutlichen. Dabei werden nicht nur die Belange der Natur, sondern auch die Belange und Interessen der an der Herstellung von Waren beteiligten Menschen berücksichtigt. Das heißt, es geht darum, auch Fragen zum Produktionsprozess und zur Vertriebskette zu stellen, also z. B. herauszufinden, unter welchen Bedingungen die Beschäftigten arbeiten (Löhne, Arbeitszeiten, Arbeitssicherheit); ob Kinderarbeit ein Faktor ist; ob Umweltstandards eingehalten werden; ob für das Produkt vorwiegend nachwachsende Rohstoffe verwendet werden; ob die Verwendung von Rohstoffen die Lebensgrundlage der einheimischen Bevölkerung negativ beeinflusst; ob die Produkte langlebig sind und repariert werden können, ob sie ohne Schädigung von Menschen und Umwelt recycelt werden können usw. Viele Firmen werben heute bereits damit, dass ihre Produkte nachhaltig sind und sie sich für Nachhaltigkeit einsetzen; dass sie soziale Initiativen in Herstellerländern unterstützen usw. Solche Firmen veröffentlichen häufig Informationen zur *Ökobilanz\** und *Ökoeffizienz\** ihrer Produkte. Das eigene Konsumverhalten kann entsprechende Initiativen unterstützen. Die Entscheidung, bestimmte ökologische bzw. nachhaltig produzierte Waren zu kaufen, ist jedoch nicht nur eine ethische, sondern auch eine finanzielle Frage. Nicht alle Menschen, die ihr Konsumverhalten gerne nachhaltiger gestalten würden, verfügen auch über die dafür erforderliche notwendige Kaufkraft.

Neben dem privaten Umwelthandeln hat auch das öffentliche politische Engagement für die Umwelt zugenommen. In vielen Ländern Europas wurden nach der ersten Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Jahr 1992 Prozesse im Rahmen der *Agenda 21* angestoßen. Auf lokaler,

regionaler und nationaler Ebene gründeten sich Initiativen, bei denen sich v. a. in lokalen Gruppen auch Bürger:innen beteiligen konnten (Vereinte Nationen 1992). Im Jahr 2000 wurden von den Vereinten Nationen die sog. „Millenniumsziele“ verabschiedet. Diese zielten auf die Überwindung von Armut und Hunger und den Schutz der Umwelt; Frieden, Sicherheit, Abrüstung und die Einhaltung der Menschenrechte sollten vorangetrieben werden; Demokratie und gute Regierungsführung in den Staaten der Welt bis 2015 ausgedehnt werden. 2015 beschloss die Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York die Agenda 2030, die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung formulierte (Sustainable Development Goals (SDGs); → 3.6.1 Herkunft und Bedeutung: Ökologie, Nachhaltigkeit und ökologische Kompetenz, Aktueller Nachhaltigkeitsdiskurs: Agenda 2023 für nachhaltige Entwicklung). Diese machte sich auch die deutsche Bundesregierung zu eigen (Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2021 u. 2021a). Im Rahmen der Kampagnen für die SDGs haben einige Städte und Kommunen Möglichkeiten für die Beteiligung durch Bürger:innen geschaffen.<sup>41</sup>

Zahlreiche NGOs, die sich für den Umweltschutz und das Prinzip der Nachhaltigkeit einsetzen, agieren heute weltweit; so z. B. Greenpeace oder auch „Friends of the Earth International“ (ein Dachverband von über 100 Naturschutzverbänden). Frauenorganisationen wie die „Women’s Environment & Development Organization“ oder das „International Gender and Trade Network“ (IGTN) beleuchten die ökologischen und ökonomischen Entwicklungen und die Folgen von Globalisierung vor allem aus der Sicht der Frauen – welche sich für sie häufig anders darstellen als für Männer. Um die Jahrtausendwende wurde das „World Social Forum“ gegründet. Das erste Weltsozialforum in Porto Allegre in Brasilien trat 2001 mit dem Slogan an „A better world is possible“ – „Eine bessere Welt ist möglich“. Als jüngste Bewegung ist „Fridays for Future“ zu nennen, die 2018 als Solidarisierungsaktion mit der damals 16-jährigen schwedischen Schülerin Greta Thunberg gegründet wurde. Sie versteht sich als basisdemokratische Graswurzelbewegung. Interessierte bilden auf lokaler Ebene Gruppen und treten mit ihren Anliegen zu Klimaschutz und Klimagerechtigkeit an die Öffentlichkeit. Ausgehend von den Gruppen, die Jugendliche und junge Erwachsene initiiert haben und die mittlerweile in der ganzen Welt existieren, haben auch Erwachsene eigene Richtungen gegründet wie „Scientists for Future“, „Artists for Future“ oder „Parents for Future“.

---

41 Auf dem sog. „SDG-Portal“ finden sich Informationen dazu: <https://sdg-portal.de/de/> (Abruf: 23. Mai 2025).

### Literaturhinweis

- ❑ Die Literatur im Bereich Ökologie und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist unüberschaubar geworden. Nicht zuletzt durch die Ziele der Vereinten Nationen, denen auch die deutsche Bundesregierung verpflichtet ist, werden auf nationaler Ebene Anstrengungen unternommen, Ansätze zur BNE zu systematisieren. So hat die deutsche Bundesregierung das Internetportal „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ eingerichtet. Dort finden sich unter den Rubriken „Lernmaterialien“ und „Publikationen“ sehr viel Literatur und auch Handlungshinweise, die barrierefrei zugänglich sind. [https://www.bne-portal.de/bne/de/infotehk/infotehk\\_node.html](https://www.bne-portal.de/bne/de/infotehk/infotehk_node.html)
- ❑ Eine interessante Veröffentlichung vom Umweltbundesamt (2021b; 2022) in Bezug auf die ökologische Kompetenz ist das Heft: *Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schule und außerschulischen Akteur\*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In dem Heft werden im Sinne einer kritischen, emanzipatorischen politischen Bildung zahlreiche Anregungen gegeben, auf welche Weise Bildung für nachhaltige Entwicklung gestaltet werden kann und welche inhaltlichen Felder und Fragen möglich sind. Zudem finden sich auf der Internetseite zahlreiche weitere, erklärende Handreichungen zu der Broschüre. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final\\_hauptdok\\_uba\\_handbuch\\_transformatives\\_lernen\\_bfrei.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final_hauptdok_uba_handbuch_transformatives_lernen_bfrei.pdf)

## 4.4 Gesellschaftliche Kompetenzen und politisches Handeln im Rahmen der gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit: Das Herstellen von Zusammenhängen

Mithilfe von Fragen soll nun im abschließenden Kapitel am Beispiel der gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit gezeigt werden, wie die sechs gesellschaftlichen Kompetenzen von Oskar Negt zusammen gedacht werden können.

Handeln auf dem Arbeitsmarkt findet im engeren Sinne zwischen Arbeitsplatzbesitzer:innen und Arbeitsplatzinhaber:innen auf Zeit statt: zwischen dem „Käufer“ (Arbeitgeber) der „Ware Arbeitskraft“ und dem „Verkäufer“ (Arbeitnehmer:in), der seine Arbeitskraft gegen Lohn oder Gehalt zur Verfügung stellt. Der Handlungsspielraum der Arbeitgeber als Käufer der Ware Arbeitskraft ist von der Konjunkturlage abhängig. Bei schlechter Konjunkturlage können die Arbeitgeber versuchen, den Preis der Ware Arbeitskraft zu drücken, denn die Arbeitskräfte sind auch bei schlechter Konjunkturlage und unter schlechteren Bedingungen gezwungen, ihre Arbeitskraft zu verkaufen. Bei besserer Konjunkturlage, wenn die Arbeitsplatzbesitzer dringend Arbeitskräfte einstellen müssen, können diese leichter einen besseren Lohn aushandeln.

In entwickelten Volkswirtschaften, die im Rahmen sozialstaatlicher Grundlagen eine gewisse Regulierung des kapitalistischen Marktes durchsetzen konnten,

verhandeln die Arbeitskräfte in der Regel nicht direkt mit den Arbeitgeber:innen, sondern ihre Gewerkschaften führen Tarifverhandlungen. Der Lohn hat für die Beteiligten eine unterschiedliche Wirkung. Für die Arbeitgeber stellen Löhne, die sie für die Ware Arbeitskraft zahlen müssen, Kosten dar, die die Profitrate beeinflussen können. Für die Arbeitskräfte ist der Lohn Grundlage ihrer Existenz und die ihrer Familien. Die Mehrheit der Arbeitnehmer:innenhaushalte verfügt über kein Vermögen, aus dem sie ihren Lebensunterhalt bestreiten könnten.

In der Regel werden die Arbeitgeber versuchen, möglichst niedrige Löhne zu zahlen, mittlerweile sind sie in der Bundesrepublik und in anderen Ländern an den gesetzlichen Mindestlohn gebunden. Die Arbeiter:innen und ihre Interessenvertretungen versuchen dagegen, nicht nur das Existenzminimum für sich und ihre Familien zu sichern, sondern einen Lohn auszuhandeln, der gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Darüber hinaus muss eine Rücklagenbildung für unvorhergesehene Ereignisse möglich sein. – Was aber nur bei guter Konjunkturlage erfolgen kann.

Wie können nun die gesellschaftlichen Kompetenzen nach Oskar Negt helfen, die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Arbeit besser zu verstehen und darüber nachzudenken, wie Arbeit im Sinne der Entwicklung einer humanen und gerechten Gesellschaft verändert werden müsste? Denn Negt folgend, ist eine gerechte Bürgergesellschaft im Sinne der zweiten Ökonomie ohne Umstrukturierung der Arbeits- und Erwerbsgesellschaft nicht möglich. Seine Idee zielt darauf, eine menschenwürdige Arbeitsgesellschaft zu schaffen, in der die Wertigkeiten der verschiedenen Arbeitsformen verschoben werden. Da Rationalisierungsmaßnahmen bereits in vielen Produktionsbereichen Arbeitsplätze vernichtet haben und sich dieser Prozess mit einer weiteren Digitalisierung der Arbeitswelt in Zukunft vermutlich fortsetzen wird, schrieb Negt:

*„Der Arbeitsgesellschaft geht durchaus nicht alle Arbeit aus, sondern nur eine bestimmte. Die auf Warenproduktion beschränkte lebendige Arbeitskraft ist immer stärker durch Maschinensysteme ersetzbar, nicht aber jene Arbeit, die als Beziehungsarbeit wesentlich daran beteiligt ist, Identitätsbildung des Menschen zu ermöglichen und ein friedensfähiges demokratisches Gemeinwesen zu erhalten.“* (Negt 2012a, 57)

Unter Gemeinwesenarbeit ist nach Negt ein „originärer selbständiger öffentlich finanzierter Bereich von Arbeit“ (Negt 2012a, 58) zu verstehen, der gesellschaftlich notwendig ist und sehr viel stärker kollektive Aufgaben im Gemeinschaftsleben übernimmt.

Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen ist, dass Arbeit in den unterschiedlichsten Formen nach wie vor Gesellschaften und ihre Strukturen prägt, unabhängig von ihrer jeweiligen Wirtschaftsform und Stufe der Entwicklung. In hoch entwickelten, von Technik und Digitalisierung bestimmten Gesellschaften hat sie andere Schwerpunkte als in Schwellenländern, wo die Haupttätigkeiten im Bereich der Güter- und Warenproduktion liegen. In stärker agrarisch strukturierten Ländern unterscheiden sich die Arbeitsbedingungen noch einmal. Aber unabhängig von ihren bestimmenden Merkmalen und Strukturen sollte Arbeit immer die Funktion haben, nicht nur die Existenz der Menschen zu sichern, sondern darüber hinaus Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, um die eigene Gesellschaft zu gestalten und damit auch die Schaffung von Identität.

Fragen zur *Identitätskompetenz* in Bezug auf die subjektive und gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit:

- Auf welche Weise beeinflussen Arbeitstätigkeiten die eigene biographische Entwicklung?
- Welche subjektive Bedeutung hat die Erwerbsarbeit/Erwerbslosigkeit? (Selbstwertgefühl; Schaffung von Identität; Schaffung von Prestige/sozialem Status usw.)
- Welche gesellschaftliche Bedeutung wird der Arbeit zugemessen?
- Gibt es unterschiedliche Wertigkeiten für unterschiedliche Tätigkeitsbereiche?
- Welche Möglichkeiten der Entfaltung der Person gibt die Arbeit?
- Eröffnen die Tätigkeiten autonome Gestaltungsmöglichkeiten und Formen selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Handelns?
- Wenn ja, welche Anforderungen stellt dies an die eigene Person? Führt dies zu höherer Arbeitszufriedenheit oder besteht die Gefahr der Überforderung?
- Sichert die Erwerbsarbeit die eigene Existenz und die der Familie/des näheren sozialen Umfelds?
- Wie ist die eigene Existenz und die der Familie/des näheren sozialen Umfelds im Falle von Erwerbslosigkeit abgesichert?

Fragen zur *historischen Kompetenz* in Bezug auf die historische Entwicklung der Arbeitsgesellschaft:

- Wie hat sich das Wirtschaftssystem eines Landes entwickelt?
- Auf welchen Zielsetzungen und arbeitsethischen Grundsätzen baut es auf?
- Lassen sich daraus Vorstellungen über die Rolle der Arbeitskräfte ableiten?
- Welche kulturellen Aspekte prägten die Arbeitswelt und zeigen aktuell noch Wirkungen?

- Gibt es eine historisch begründete Unterscheidung bezogen auf gesellschaftliche Anerkennung und Wertigkeit bestimmter Arbeitstätigkeiten?
- Welche historischen Begründungen finden sich für die weiterhin vorhandene Lohndiskrepanz zwischen Männern und Frauen?

Fragen zur *Gerechtigkeitskompetenz* in Bezug auf die gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit:

- Welche Kriterien sind von Bedeutung, wenn von Gerechtigkeit in der Arbeitswelt die Rede ist?
- Welche Bedeutung hat die Idee der Verteilungs- und der Chancengerechtigkeit für die Arbeitswelt?
- Was bedeutet die Forderung nach „gerechtem Lohn“ und wie kann er durchgesetzt werden?
- Ist die gesellschaftliche Bewertung von Arbeit gerecht?
- Welche Rolle spielt dabei der Zusammenhang zwischen Verdienst, Anerkennung, Wertschätzung, Branchenzugehörigkeit, Qualifikationen usw.?
- Spielt das Prinzip der Diversität bei der gerechten Gestaltung von Arbeitsplätzen eine Rolle?
- Das heißt, gibt es einen Unterschied bei der Anerkennung der beruflichen Tätigkeit von Frauen und Männern; Personen mit und ohne Migrationserfahrung, mit und ohne Behinderung, mit und ohne Kenntnisse der Schriftsprache?
- Ist es gerecht, Tätigkeiten aufgrund des Geschlechts der Arbeitenden, ihres sozialen Status, ihrer sozialen, ethnischen oder religiösen Herkunft usw. unterschiedlich zu bewerten?
- Welche Wertungen über Erwerbslosigkeit existieren in einer Gesellschaft und sind sie gerecht?
- Welche Bedeutung wird in einer Gesellschaft der Erziehungs- und Sorgearbeit beigemessen? Ist ihre Bewertung gerecht?
- Welche Aspekte der Gerechtigkeit können bezogen auf einen konkreten Betrieb/einen konkreten Arbeitsplatz diskutiert werden?
- Welche Möglichkeiten haben Arbeitnehmer:innen und ihre Interessenvertretungen, auf die gerechte Gestaltung der Arbeit Einfluss zu nehmen?
- Welche Bedeutung hat die Berücksichtigung ökologisch-nachhaltiger Prinzipien in der Arbeitswelt für die Schaffung von Gerechtigkeit auch im internationalen und globalen Kontext? Wer hat welche Einflussmöglichkeiten?
- Welche wirtschaftspolitischen Vorgaben können für mehr Gerechtigkeit sorgen?

Fragen zur *technologischen Kompetenz* in Bezug auf die Gestaltung von Arbeit:

- Welche Bedeutung hat der Einsatz von Technologien bei der Gestaltung der Arbeitswelt?
- Gibt es überhaupt noch Arbeitsbereiche, die ohne den Einsatz von Technologie auskommen?
- Auf welche Weise wird der Einsatz neuer Technologien vorbereitet und begleitet?
- Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang Qualifizierungsmaßnahmen für die Arbeitnehmer:innen? (Werden sie darauf vorbereitet und weiter beschäftigt oder fallen sie Rationalisierungswellen „zum Opfer“?)
- Welche Einflussmöglichkeiten bestehen für Arbeitnehmer:innen und ihre Interessenvertretungen bei der Einführung neuer Technologien?
- Gibt es eine breite gesellschaftliche Diskussion über die Einführung/bei der Einführung neuer Technologien?
- Wird ein gesellschaftlicher Konsens erzielt oder agieren Unternehmen völlig unabhängig?
- Werden Transformationsprozesse politisch vorbereitet/begleitet und die Bevölkerung an Entscheidungsprozessen beteiligt?
- Wie wurden, historisch gesehen, neue Technologien in die Arbeitswelt eingeführt und welche Konsequenzen hatte dies?
- Führte die Einführung technischer Geräte/Maschinen zu mehr oder weniger Gerechtigkeit?

Fragen zur *ökonomischen Kompetenz* in Bezug auf die gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit:

- Welchen Einfluss nimmt das Wirtschaftssystem auf die Bereitstellung von Arbeitsplätzen und ihre Gestaltung?
- Welche konkreten Zielsetzungen werden damit verfolgt?
- Welche Rolle wird den Arbeitnehmer:innen zugestanden?
- Welche Bedeutung haben ihre individuellen und kollektiven Wünsche und Vorstellungen?
- Welche Einflussmöglichkeiten haben sie auf die Gestaltung ihrer Arbeitsprozesse?
- Entsprechen die Erwartungen, die die Arbeitgeber:innen haben, denen der Arbeitnehmer:innen oder zeigen sich Widersprüche und Konflikte im gegenseitigen Verhältnis?
- Auf welche Weise können Staat und Gewerkschaften Einfluss auf die Gestaltung von Arbeit/Arbeitsplätzen nehmen?

- Ist die Arbeit eher hierarchisch strukturiert oder eröffnet sie Arbeitnehmer:innen Gestaltungsmöglichkeiten?
- Welche gesellschaftliche Bedeutung wird der Arbeit beigemessen?
- Gibt es unterschiedliche Wertigkeiten von Arbeit?
- Wird Arbeit von einer Gesellschaft vor allem im Rahmen von Erwerbstätigkeit anerkannt oder bekommen auch Eigenarbeit, Hausarbeit, Erziehungs-, Pflege- und Carearbeit, die in der Regel unbezahlt und im Verborgenen stattfinden, gesellschaftliche Anerkennung?
- Wie bereitet eine Gesellschaft nachfolgende Generationen auf den Einstieg in die Arbeitswelt vor?
- Wie geht eine Gesellschaft mit Erwerbslosigkeit um?

Fragen zur *ökologischen Kompetenz* in Bezug auf den gesellschaftlichen Einfluss auf die Gestaltung von Arbeit:

- Gibt es einen gesellschaftlichen Konsens über den sorgsamem Umgang mit den Menschen und der Natur?
- Inwiefern findet das Prinzip Nachhaltigkeit Eingang in die nationale Politik?
- Werden in der Arbeitswelt Prinzipien der Nachhaltigkeit in den Bereichen Produktion/Herstellung, Einsatz von Technologien, Transport/Vertrieb, aber auch bezogen auf die gesamte Wertschöpfungskette berücksichtigt?
- Welche Konzepte werden in Bezug auf die ökologisch sinnvolle, nachhaltige Gestaltung von Arbeitsplätzen im Dienstleistungsbereich getroffen?
- Welche Vorstellungen werden im Rahmen eines ökologisch und nachhaltig gestalteten Wirtschaftssystems mit der Rolle der Arbeitskräfte verbunden?
- Wird ein anderes Bewusstsein in Bezug auf den sorgsamem Umgang mit den Arbeitskräften entwickelt? Z. B. in Bezug auf ihre Gesunderhaltung, Ausbildung, Bildung, Weiterbildung, work-life-balance usw.
- Wie können Transformationen in Richtung einer ökologisch-nachhaltigen Wirtschaft aussehen?
- Welche Einfluss- und Partizipationsmöglichkeiten haben die Beschäftigten, die Arbeitnehmer:innenvertretungen?

Reflektiert man also Arbeit/Erwerbsarbeit im Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Kompetenzen, zeigen sich Abhängigkeiten, gegenseitige Bedingungen, aber auch Ausschlüsse von Ansprüchen. Einer solch umfassenden Analyse der individuellen, gesellschaftlich-historisch-politischen und globalen Entstehung und Bedingung von Arbeit (und auch anderer Arbeitsmodelle, die eine Person selbst gar nicht erlebt hat) können den Blick schärfen für das was

ist, also für den Status quo. Darüber hinaus können mit soziologischer Phantasie Utopien/Ideen/Konzepte für eine neue Arbeitswelt entwickelt werden, was individuelles wie kollektives Handeln erfordert.

Es wird schnell deutlich, dass eine Umgestaltung der Arbeitswelt zum einen nur durch die gemeinsame Anstrengung verschiedener Akteurinnen und Akteure möglich ist. Zum anderen erfordert sie einen gesamtgesellschaftlichen Diskussionsprozess über die Frage, in welcher Gesellschaft man in Zukunft leben möchte, auf welchen Werten sie aufbauen soll, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind und welchen Stellenwert Arbeit in ihr haben soll. Zu fragen ist, ob Arbeit nur dann gesellschaftlich anerkannt wird, wenn sie hoch entlohnt wird oder ob die vielfältigen Formen und Ausprägungen von Arbeit, die für das Gemeinwesen geleistet werden, aber häufig schlecht bezahlt werden oder ehrenamtlich ausgeführt werden, eine höhere Anerkennung und Wertschätzung erfahren sollen – sowohl bezogen auf die Entlohnung als auch auf ihre gesellschaftliche Wertigkeit.

Eine gemeinwesenorientierte, demokratische Gesellschaft müsste diskutieren, welchen Stellenwert Partikularinteressen der Einzelnen im Verhältnis zu kollektiven Interessen der Gemeinschaft haben. Autonomie, Freiheit und Selbstbestimmung des/der Einzelnen im Verhältnis zur Gemeinschaft bedürfen der Klärung. Grundlage hierfür kann ein herrschaftsfreier Dialog im Sinne von Jürgen Habermas sein, den die aufgeklärten, urteils- und kritikfähigen Mitglieder des Gemeinwesens führen.

Hier schließt sich der Kreis in Bezug auf die Zielsetzung der gesellschaftlichen Kompetenzen: Sie dienen der Aneignung von Grund- bzw. Orientierungswissen – andere nennen es Existenzwissen – in praktischer Absicht zur Identitätsstärkung, historischer Bewusstseinsstärkung und zur Unterstützung politischer Handlungsfähigkeit durch die Stärkung von Kritik- und Urteilsfähigkeit.

- Ökologische Kompetenz als Verstehen des Zusammenhangs von Kosmos, Erde, Mensch, Gesellschaft. („Der sorgfältige Umgang mit den Menschen und Dingen“, Oskar Negt.)
- Ökonomische Kompetenz als Grundlage für das Verständnis von Zusammenhängen zwischen Produktion, Arbeit, Reproduktion, Verteilung, Besitz, Reichtum, von Macht und Herrschaft.
- Gerechtigkeitskompetenz als Erkennen von Recht und Unrecht. Handlungskontext und gleichzeitiges Handlungsziel ist die Verwirklichung der Menschenrechte als Sicherung und Ausbau der Demokratie.
- Technologische Kompetenz als Erkennen des Zusammenhangs der Wirkungen von Technik/Technologien im Arbeits- und Lebenszusammenhang, ihrer Auswirkungen auf die Arbeitsplätze.

Die Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen unterstützt dabei, solche politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Gesamtzusammenhänge besser zu verstehen und auch zu beeinflussen. Denn gesellschaftspolitisches Handeln geschieht auf offener Bühne. Die Veränderung von Gesellschaften einschließlich einer Veränderung der Arbeitswelt in diesem Sinn erfordert nach Negt utopisches Denken, das er folgendermaßen charakterisiert:

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

## 5. Glossar

### Agenda 21/Agenda 2030

Die Agenda 21 wurde auf dem Umweltgipfel 1992 in Rio de Janeiro von 178 Staaten unterzeichnet, auch von der Bundesrepublik Deutschland. Als erstes umfangreiches globales Aktionsprogramm beinhaltet sie Vorschläge zur weltweiten Umsetzung einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung von Gesellschaften bezogen auf das Gemeinwesen, die Wirtschaft und die Umwelt mit dem Ziel, die Erde als lebenswerte Umwelt für nachfolgende Generationen zu erhalten. Als Nachfolgeprogramm wurde 2016 von den Vereinten Nationen die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ beschlossen („Sustainable Development Goals“, SDGs).

### Arbeit – Arbeitskraft

Arbeit ist die planmäßige menschliche Tätigkeit im Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur zur Sicherung des Lebenserhalts.

In der modernen Volkswirtschaftstheorie ist Arbeit (Arbeitskraft) ein menschlicher Produktionsfaktor wie Kapital und Boden. Ohne menschliche Arbeitskraft unter den Bedingungen von Arbeitsteilung und differenzierter Kooperation zwischen ausführender (körperlicher) Arbeit und geistiger Arbeit (Planung/Leitung, Organisation) vereint im Arbeitsvermögen ist kapitalistische Produktion nicht möglich. In hochentwickelten Staaten und Gesellschaften ist die Ökonomie des Kapitals vorherrschend. Produziert wird vorrangig für den Markt mit dem Ziel der Gewinnmaximierung. Arbeitskraft wird unter dieser Zielsetzung eingesetzt.

Trotz aller sozialstaatlichen Entwicklungen und Regulierungen in den demokratischen Staaten – Arbeitsschutz, Tarifrecht, Anerkennung von Interessenvertretungen, Gewerkschaften, Betriebsvertretungen, gesetzliche Mindestlöhne – ist der Grundgegensatz zwischen Kapital und Arbeit, der am deutlichsten in der Lohnarbeit zum Ausdruck kommt, nicht aufgehoben, sondern jeweils auf Zeit reguliert. Löhne bleiben für das Kapital *Kosten*, für die Arbeiter:innen und Angestellten sind sie *Existenzmittel*. Lohnvereinbarungen und Lohngestaltung richten sich nach der Marktlage und der Kampfstärke/Bewusstseinslage der Arbeitnehmer:innen und ihrer Interessenvertretungen.

### **Arbeit 4.0/Industrie 4.0**

Der Begriff „Arbeit 4.0“ wird seit ca. zehn Jahren benutzt, um Veränderungen in der Arbeitswelt zu charakterisieren, die auf der verstärkten Digitalisierung von Arbeitsplätzen beruhen. Veränderte Techniken und die Digitalisierung ermöglichen neue, stark vernetzte Produktionsweisen und verändern damit Produktionsabläufe und die Fertigung von Gütern. Arbeit 4.0 als Begriff orientiert sich an dem Begriff „Industrie 4.0“, der die Vierte Industrielle Revolution anzeigt. Sie folgt der Mechanisierung der industriellen Fertigung im 18. Jahrhundert (Industrie 1.0), der Massenproduktion seit Beginn des 20. Jahrhunderts (Industrie 2.0), der Automatisierung seit Mitte des 20. Jahrhunderts (Industrie 3.0). Kennzeichen der Industrie 4.0 sind die Digitalisierung, das sog. „Internet der Dinge“, und die webbasierte Kommunikation zwischen Menschen und Maschine und zwischen Maschinen und Maschinen. Wesentliche Elemente sind die Selbststeuerung und Kontrolle der Produktgestaltung mithilfe digitaler Plattformen. Hier werden Produktionsmittel, Produktionsprozesse und Produkte zusammengeführt und entwickelt, geplant, gefertigt und vertrieben. Durch die Digitalisierung werden ökonomische Prozesse beschleunigt und die internationale Vernetzung der Wirtschaft erhält einen wesentlich höheren Stellenwert.

„Arbeit 4.0“ fragt nach den Auswirkungen dieser neuen Produktionsformen für die Beschäftigten bezogen auf Qualifikationsanforderungen, die Gestaltung der einzelnen Arbeitsplätze und die Arbeitsformen. Die Gewerkschaften diskutieren, inwiefern sich durch die Digitalisierung das Zusammenspiel zwischen Menschen, Maschinen und Organisationen verändern wird und welche Folgen diese Entwicklung für die Arbeitsbeziehungen zwischen Arbeitgeber:innen und Arbeitnehmer:innen haben wird.

### **Atomenergie**

Sie wird in Atomreaktoren durch Inangasetzung einer nuklearen Kettenreaktion erzeugt, in deren Verlauf die Atome des Brennstoffes kontrolliert gespalten werden. Atomstrom produziert keine CO<sub>2</sub>-Emissionen jedoch langfristig strahlenden Atommüll.

### **Aufklärung**

Die Aufklärung ist eine geistesgeschichtliche Epoche, die Ende des 17. Jahrhunderts in England ihren Ausgangspunkt nahm und sich im 18. Jahrhundert in Europa und Nordamerika ausbreitete. Geprägt war sie von einem gesellschaftlichen Emanzipationsprozess gegenüber überholten Traditionen, den Vorgaben der Kirche und des Adels sowie starren gesellschaftlichen Strukturen. Dem Men-

schen sollte mithilfe der Vernunft zum „Ausgang aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) geholfen werden. Ziel war es, das Denken von überkommenen und autoritätsgläubig hingegenommenen Anschauungen zu befreien und dem Leben und Handeln eine vorurteilsfreie, nur durch die Klarheit der Vernunft (Rationalismus) bestimmte Ordnung zu geben. Dieser Anspruch wurde sowohl für die individuelle, geistige und intellektuelle Entwicklung als auch für die gesellschaftliche formuliert. 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 v. a. die geschichtliche Bewegung im 17./18. Jahrhundert in Europa. Sie wurde in Frankreich mit den Enzyklopädisten (Denis Diderot (1713–1784), François-Marie Arouet Voltaire (1694–1778)), in England mit John Locke (1632–1704) und in Deutschland mit Immanuel Kant (1724–1804), Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) und Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) verbunden. Sie alle vertraten eine bewusst bürgerliche Denkweise gegenüber standesmäßig-feudalistischen Denkweisen. Das allgemeine Bewusstsein sollte von Vernunft und Verstand beherrscht sein und 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 Franquismus und besonders durch den Holocaust sind die Aufklärung und ihre Zielsetzung in Kritik geraten, da die Menschen/die Völker und „ihre Hirten“ (Marx) nicht in der Lage zu sein schienen, gemäß der Vernunft und den anerkannten Menschenrechten zu handeln.

### **Authentizität (Identität)**

Im ursprünglichen Wortsinn bedeutet Authentizität „Echtheit“ bzw. wird etwas (ein Gegenstand, Menschen, menschliches Handeln, Ereignisse) als echt bzw. authentisch empfunden. Das Gegenteil von Authentizität ist eine Fälschung. Bezogen auf die menschliche Identität wird dann von der Authentizität eines Menschen gesprochen, wenn sein Handeln im Einklang mit seinem Denken steht und nicht im Widerspruch dazu. Als Kriterien, an denen die Authentizität eines Menschen bemessen wird, gelten das Bewusstsein, Ehrlichkeit, Konsequenz und Aufrichtigkeit. Das heißt, ein Mensch, der als authentisch wahrgenommen wird, ist sich seiner Stärken und Schwächen bewusst und verfügt über Fähigkeiten

der Selbsterkenntnis, Selbstreflexion und kann Dimensionen der Selbst- und Fremdwahrnehmung bezogen auf seine Person analysieren.

### **Automatisierung**

Automatisierung bedeutet im Wesentlichen den Ersatz menschlicher Arbeitskraft durch Maschinen und/oder mechanische Vorrichtungen, im 20. Jahrhundert übernahmen Computer viele Aufgaben in der Produktion, die davor von Menschen erledigt wurden. Automatisierung führte immer zu Rationalisierung. Maschinen, unabhängig davon, ob sie mechanisch oder elektronisch gesteuert werden, arbeiten in der Regel schneller als Menschen. Das heißt, in der gleichen Zeit können wesentlich mehr und zumeist auch qualitativ hochwertigere Güter produziert werden.

### **Autonomie**

Autonomie bedeutet „Unabhängigkeit“, „Eigengesetzlichkeit“. Dies kann sowohl für Personen gelten als auch z.B. für Bundesländer oder Staaten. Hier heißt Autonomie, dass sie sich eigene Gesetze geben, sich also selbst verwalten dürfen.

### **Biosphäre**

Die Biosphäre ist jener Teil des Systems Erde, der alle Ökosysteme und lebenden Organismen in der Atmosphäre, auf dem Land oder im Meer umfasst, inklusive des toten organischen (pflanzlichen) Materials auf dem Land und im Wasser.

### **Bruttoinlandsprodukt**

Als Bruttoinlandsprodukt wird der Gesamtwert aller Güter von Waren und Dienstleistungen bezeichnet, der in einem Jahr von einer Volkswirtschaft innerhalb ihrer Landesgrenzen produziert wird.

### **Chatbot**

Chatbot ist ein Programm, das Benutzer:inneneingaben in natürlicher Sprache automatisch beantwortet. Es wird meist im Internet eingesetzt und kann für verschiedenste Aufgaben benutzt werden:

- Wissensabfragesystem (Eingabe: „Was ist ein Chatbot?“ Antwort: „Ein Chatbot, Chatbot oder kurz Bot ist ein textbasiertes Dialogsystem, welches das Chatten mit einem technischen System erlaubt.“)
- First Level Support für Kund:innen (Eingabe: „Meine Waschmaschine schleudert nicht.“ Antwort „Bitte geben Sie die Typbezeichnung und die Fehlermeldung im Display an.“)

- Social Bots kommunizieren in sozialen Netzwerken, um Werbung für Produkte und politische Propaganda zu verbreiten, wobei sie sich oft als echte Teilnehmer:in ausgeben.

## CO<sub>2</sub> (Kohlendioxid)

Kohlendioxid ist ein natürlich vorkommendes Gas, das u. a. bei der Verbrennung kohlenstoffhaltiger Materialien entsteht. Es ist das wichtigste vom Menschen produzierte Treibhausgas, da es die Strahlungsbilanz der Erde am stärksten beeinflusst. Kohlendioxid ist eines der sechs Treibhausgase, die laut dem Kyoto-Protokoll reduziert werden sollen.

## Corporate Identity

Corporate Identity (= Firmenimage) ist die Bezeichnung für das Selbstverständnis und das bestimmte Erscheinungsbild eines Unternehmens, das sich in allen Unternehmensbereichen und bei allen Unternehmensmitgliedern in Form einer spezifischen Unternehmenskultur ausdrücken sollte. Abgeleitet wird dieses z. B. aus der Geschichte oder der besonderen Ausrichtung des Unternehmens.

## Deflation → Stagnation

### Demokratie, Staat → Wertpluralismus

Demokratie ist eine allgemeine, auf Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit gegründete Gesellschafts- und Staatsform, in der „Herrschaft auf Zeit“ vom Volk als höchstem Souverän abgeleitet wird. Das heißt, das Volk bzw. seine auf Zeit in das Parlament gewählten Vertreter:innen – Abgeordnete, Deputierte – haben das Recht, die Regierung zu wählen, mit Aufgaben zu betrauen und zu kontrollieren. Der amerikanische Präsident 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.“ (übersetzt: „Regierung *des* Volkes *durch* das Volk und *für* das Volk“). Demokratie zeichnet sich aus:

1. Durch die Gleichheit aller Menschen, unabhängig von Geschlecht, Rasse, Konfession usw.
2. Durch die Geltung bürgerlicher Grundrechte und den Schutz des/der Einzelnen vor staatlicher Willkür.
3. Durch Partizipationsrechte der Bürger:innen (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 der Präsidentin/dem Präsidenten – Parlament (Legislative) – Regierung (Legislative) – Justiz (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:innen 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:innen durch freie Wahlen bestimmt.

Probleme bedrohen die modernen Demokratien zurzeit von mehreren Seiten: ökonomisch durch die Internationalisierung der Wirtschaft. Das heißt, die Macht der 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. Gleichzeitig schwächen sich Demokratien aber auch selbst, denn immer mehr Bürger:innen nehmen nicht mehr aktiv am politischen Leben teil und verzichten sogar auf ihr Wahlrecht. 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.

## **Digitalisierung**

Mit Digitalisierung werden verschiedene Vorgänge/Entwicklungen bezeichnet:

- Digitalisierung als Prozess bezieht sich auf die Umwandlung von analogen Informationen in digitalisierte Datenformate, die in digitaltechnischen Systemen gespeichert werden.
- Oberbegriff für neuere informationstechnologische Artefakte und Technologien wie die Künstliche Intelligenz, Robotik, maschinelles Lernen, das Internet der Dinge (IoT), Smart Home.

- Diskurs über die bereits sichtbaren und die zukünftigen globalen Veränderungen des Privatlebens, der Gesellschaften, der Wirtschaft und der Arbeitswelt im Sinne einer digitalen Transformation (Arbeit 4.0/Industrie 4.0). Diese zeichnet sich v. a. in einer weitgehenden Vernetzung über globale Kommunikationsmöglichkeiten aus.

### **Diskursethik**

Der Begriff bezeichnet alle ethischen Theorien, deren zentrales ethisches Kriterium der Diskurs ist. Der Begriff ist im deutschsprachigen Raum auf Karl Otto Apel und Jürgen Habermas (1991) zurückzuführen, die unter Diskurs den Austausch von Argumenten oder guten Gründen mit dem Ziel der Verständigung verstehen. Dabei wird vorausgesetzt, dass wechselseitig der/die Gesprächspartner:in als mündige Person anerkannt wird, mit dem/der eine Verständigung grundsätzlich möglich ist. Dieses Moralprinzip sollte von allen Beteiligten als unhintergebar angenommen werden.

### **Eigentum/Eigentümer:in**

Eigentum bezeichnet im Allgemeinen das unbeschränkte Recht an einer Sache, über die der/die Eigentümer:in, soweit dem nicht Gesetze und Rechte Dritter entgegenstehen, nach seinem/ihrem „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 mehrerer 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:innen der Eigentumsrechte sind. Private Stiftungen verfügen über Sonderstatute. Die Verwalter:innen dieser Vermögen sind dem jeweiligen Stiftungszweck unterworfen und unterstehen in der Regel der Stiftungsaufsicht des Staates.

### **Energie**

Energie ist die Fähigkeit oder Möglichkeit eines Systems, Arbeit zu verrichten. Gemessen wird Energie in der Einheit Joule (J) als Produkt von Zeit und Leistung. Ein Joule entspricht einer Wattsekunde (Ws). Nach der Reihenfolge ihres Einsatzes lässt sich Energie in drei Stufen einteilen: Primärenergieträger kommen in der Natur direkt vor, wie Stein- und Braunkohle, Erdöl oder Erd-

gas sowie erneuerbare Energiequellen. In den meisten Fällen muss diese Primärenergie in Kraftwerken, Raffinerien, Windrädern, Photovoltaikanlagen etc. in Sekundärenergie umgewandelt werden (Strom, Koks, Briketts, Fernwärme, Heizöl oder Benzin). Die Energie am Ort des Verbrauchs ist die Endenergie, die in Nutzenergie umgewandelt wird – Heiz- und Prozesswärme, Licht sowie mechanische Energie (Energiedienstleistung).

## **Entfremdung**

Allgemein beschreibt der Begriff der Entfremdung einen Prozess, in dem die menschliche Gestaltung oder Individuen von einem vorgestellten idealen Zustand durch Einflüsse abgewichen sind. Der Begriff reicht weit in die abendländische Geistesgeschichte zurück. Mit dem Übergang zur Industrialisierung und der Durchsetzung des Kapitalismus hat zunächst G. F. Hegel und dann vor allem Karl Marx den Begriff in den gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhang gestellt.

Entfremdung, in der Dialektik Hegels, ist die Entäußerung des Geistes in die Natur, aus der er wieder in sich selbst zurückfindet. Bei Karl Marx ist die Entfremdung ein wichtiges Theorieelement. Marx hat die Hegelsche Denkweise radikalisiert. Nicht der schicksalhafte Weltgeist, der die Entfremdung hervorruft, sondern historisch-gesellschaftliche Bedingungen/Prozesse: der Warencharakter der Arbeit, die gesellschaftliche Arbeitsteilung und das Privateigentum sind Ursachen der Entfremdung. Der/die Arbeiter:in entfremdet sich in der kapitalistischen Lohnarbeit. Er/sie entäußert sich in seiner/ihrer Tätigkeit und bleibt doch von den Produkten getrennt. Schließlich wird er/sie in seiner/ihrer Menschlichkeit eingeschränkt. Die Entfremdung trifft aber auch den/die Besitzer:in der Produktionsmittel, der/die sich den Mehrwert aneignet. Je nach dem Entwicklungsstand der Produktionsverhältnisse, der Qualifizierung, Entwicklung der Kooperation kann von unterschiedlichen „Härtegraden“ der Entfremdung gesprochen werden. Heute wird die Debatte um Entfremdung kaum noch geführt. Damit sind die Probleme der Entfremdung im Gesellschaftsgefüge aber nicht gelöst, sie haben sich sogar erweitert unter den Bedingungen der Kulturindustrie und der erweiterten Ökonomie der modernen Weltwirtschaftspolitik.

## **ethnisch**

Eine „ethnische Gruppe“ ist eine den Familienverband übergreifende Gruppe, die sich selbst eine kollektive Identität – auf der Basis z. B. einer gemeinsamen Sprache, Geschichte, Kultur – zuspricht. Maßgeblich ist der kollektive Glaube an eine gemeinsame Abstammungsgemeinschaft, unabhängig davon, ob diese ge-

meinsame Abstammung bei jedem/jeder Einzelnen oder bei konkreten Aspekten auch tatsächlich vorliegt (Weber).

### **FCKW (Fluorkohlenwasserstoffe)**

Fluorkohlenwasserstoffe sind ein farblose, unbrennbare, schwach säuerlich riechende und schmeckende Gase. In freiem Zustand sind sie natürlicher Bestandteil von Luft (0,03–0,036 Vol.-Prozent) und Mineralquellen. FCKW zerstören in der Stratosphäre (Atmosphäre) die schützende Ozonschicht. 1998 wurde ein Ozonloch von der doppelten Ausdehnung Europas über der Antarktis beobachtet.

### **Feudalismus**

Feudalismus ist eine politische und gesellschaftliche Herrschaftsform, die auf Grundbesitz beruht. Feudalismus tritt in Gesellschaften bis heute 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 ist. Diese adelige Oberschicht verfügt über die an die Grundherrschaft gebundenen Arbeitskräfte, Leibeigene, Pächter und ihre Familien. Diese mussten Fron- und Handdienste leisten, später wurden auch Geldabgaben üblich.

Der feudalistische Staat war ein Instrument der bevorrechteten Klassen (Adel, hohe Geistlichkeit) zur Beherrschung der unteren Klassen. Im Absolutismus wurden die Privilegien und Zuständigkeiten 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.

### **Gentrifizierung**

Als Gentrifizierung bezeichnet man einen sozioökonomischen Strukturwandel v. a. in Großstädten. Im Rahmen eines länger andauernden Prozesses verändert der Zuzug eher vermögender Personen in Großstädten Stadtteile, die eher von Arbeiter:innen, Handwerker:innen oder sozial schlechter gestellten Bevölkerungsgruppen bewohnt werden. Die hinzukommenden Gruppen gehören häufig anderen sozialen Schichten oder Milieus an als die ursprünglichen Bewohner:innen. Durch ihre höhere Kaufkraft steigen nicht nur die Mieten, ihr anderer Habitus, ihr Geschmack und ihre Konsumgewohnheiten nehmen ebenfalls Einfluss und verändern langfristig nicht nur die Wohnsituation, sondern auch das Umfeld und die Infrastruktur einer Nachbarschaft. Resultat ist häufig die Verdrängung der

alteingesessenen Bevölkerung aufgrund der Verteuerung von Mieten oder der Umwandlung von Mietwohnungen in Eigentumswohnungen.

### **Gerechter Lohn**

Gerechter Lohn ist mehr eine ethische Forderung als Realität. Unter kapitalistischen Bedingungen kann es in der Regel keinen gerechten Lohn geben. Der/die Arbeiter:in bringt seine/ihre Arbeitskraft zum ausgemachten Lohn ein und hat keine weiteren Ansprüche an den/die Unternehmer:in, Kapitalbesitzer:in bzw. seine/ihre Beauftragten, weder am Produkt noch am möglichen Gewinn, der für das Produkt erzielt wird.

Gerechter Lohn wird besonders in der katholischen Soziallehre gefordert. Betont bzw. angemahnt wird ein weitreichender inner-gesellschaftlicher Ausgleich. Lohngerechtigkeit erfordert, dass der Lohnanteil „dem Anteil der Arbeit bei der Erzielung der im Sozialzweck der Wirtschaft gelegenen sozialwirtschaftlichen Produktivität entspricht“. Dieser Lohn wird auch als „Existenzlohn“ bezeichnet. Die Höhe des Lohns soll also mindestens so bemessen sein, dass für Menschen in ihrem Land jeweils ein menschenwürdiges Leben möglich ist. Lohngerechtigkeit entspricht auch der Sicherung der Menschenwürde.

### **Gewinn → Profit**

#### **Gini-Koeffizient**

Mit dem Gini-Koeffizienten wird nach dem italienischen Statistiker Corrado Gini (1884–1965) eine Zahl bezeichnet, mittels derer der Grad von Ungleichheit in Bezug auf verschiedene Bereiche bestimmt werden kann. Berechnet werden bspw. Einkommens- und Vermögensunterschiede der Bevölkerung eines Landes (je höher der Koeffizient, desto größer die Ungleichheit) oder auch zwischen verschiedenen Ländern.

#### **Globalisierung**

Globalisierung war zunächst ein wirtschaftlicher Entwicklungsprozess, dessen Hauptmerkmal die Ausdehnung von Märkten war. Zwar wird v. a. in den letzten 30 Jahren von der Globalisierung der Weltwirtschaft gesprochen, aber viele wirtschaftshistorische Einschätzungen datieren den Beginn der Globalisierung auf die Mitte des 19. Jahrhunderts, manche noch wesentlich früher. Heute wird als Merkmal der Globalisierung v. a. die globale Vernetzung durch die Digitalisierung hervorgehoben, die zu durchgreifenden Veränderungen bei den Finanzkapitalströmen und den Warenwirtschaftsströmen führte. Weitere Merkmale der

Globalisierung beziehen sich auf Dimensionen wie Kultur und Wissen, das in einer bisher nicht gekannten Art und Weise ausgetauscht werden kann. Dies führt in vielen Staaten zu veränderten Sichtweisen der Bevölkerung auf die Politik, auf Fragen der Selbstbestimmung, zur Reflexion der eigenen Kultur und Traditionen, teilweise zu interkulturellem Austausch, Angleichungen oder auch zu Abgrenzungen. Gleichzeitig erzeugte v. a. die wirtschaftliche Globalisierung aber auch neue Abhängigkeiten zwischen Staaten und soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten. Nationale, weitgehend autarke Wirtschaftssysteme erlebten einen Strukturwandel, der nicht immer zugunsten der eigenen Bevölkerung gestaltet wurde.

Globalisierung wird also ambivalent betrachtet, sie hat vielen Staaten zu Reichtum verholfen, andere wurden wirtschaftlich abgehängt. Gleichzeitig wuchs die soziale und wirtschaftliche Ungleichheit der Menschen innerhalb der Staaten. Arbeitsverdichtung, die Veränderungen von Produktionsprozessen und eine Wirtschaftspolitik des Laissez-faire verhinderten entweder die politische und soziale Regelung von Arbeitsprozessen oder führten zum Abbau sozialer Errungenschaften, um Kosten zu minimieren.

### **Global village**

Global village (= globales Dorf) ist ein von H. M. McLuhan geprägter Begriff für die Folgen der weltweiten, vor allem medialen Vernetzung. Durch die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien sei die Welt zu einem „globalen Dorf“ geworden.

### **Individuelle Identität → kollektive Identität**

Individuelle Identität als Charakterisierung einer Person bezieht sich auf ihre Eigenheiten, die diese in ihrem Denken, Fühlen und Handeln im Verhältnis zu ihrer Umwelt auszeichnen und auch unterscheiden.

### **identitätsrelevant**

Der Begriff „relevant“ bedeutet „wichtig“ oder „belangvoll“. In Verknüpfung mit Identität heißt das also, dass bestimmte Aspekte wichtig für die Identität sind.

### **Individualität**

Individualität bezogen auf Personen bezeichnet einerseits ihr subjektives Bewusstsein, als Individuum in der Welt zu sein und sich von anderen zu unterscheiden, bezogen auf Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse, Vorstellungen, Erfahrungen, Einstellungen, Anschauungen usw. Andererseits wird eine Person

von anderen Personen oder der Gesellschaft in ihrer Einzigartigkeit und Besonderheit objektiv wahrgenommen und darüber charakterisiert. Die Anerkennung der Individualität einer Person durch andere führt auch zur Stärkung ihrer individuellen Identität.

### **Individualisierung**

Individualisierung als Prozess stellt das Einzelwesen in seiner jeweiligen Eigenartigkeit in den Mittelpunkt und betrachtet es weniger als Mitglied gesellschaftlich definierter Gruppen- oder Funktionszusammenhänge.

### **Industrie 4.0 → Arbeit 4.0**

#### **Inflation**

Als Inflation wird der Preisanstieg von Waren und Dienstleistungen in einer Volkswirtschaft über einen bestimmten Zeitraum bezeichnet. Da für die gleiche Ware ein höherer Preis gezahlt werden muss, verliert das Zahlungsmittel an Kaufkraft, was einen realen Wertverlust bedeutet.

#### **Interaktionistische Theorien**

Eine „Interaktion“ ist eine „Wechselwirkung“ oder auch eine „wechselseitige Beeinflussung von Individuen oder Gruppen“. Interaktionistische Theorien fokussieren demnach den Aspekt der Wechselwirkung zwischen Einzelnen, Gruppen oder auch zwischen Individuum und Gesellschaft.

#### **Internationale Konzerne/multinationale Konzerne**

Multinationale Konzerne sind Ausdruck der übernationalen Konzentration des Kapitals (heute auch Globalisierung genannt). Sie sind über Staaten und Kontinente hinweg organisiert. Ihre Hauptsitze befinden sich in den Metropolen der USA, Großbritanniens und zunehmend auch in Asien.

Es sind zum Teil Branchen-Konzerne, multinationale Konzerne der Mineralölindustrie, Ölmultis, Automobilbranchen, Lebensmittelkonzerne wie Nestlé oder Walmart, aber zunehmend auch Finanzdienstleistungskonzerne. Eine besondere Rolle im Geflecht der internationalen Konzerne spielen der Rüstungskomplex und das Finanzkapital in Form des Shareholder-Kapitalismus. Die multinationalen Konzerne sind zunehmend durch die nationale Politik der Staaten nicht mehr zu kontrollieren. Es besteht immer die Gefahr, dass ökonomische Macht in politische Macht umschlägt, das heißt, dass die politische Macht der ökonomischen Macht dienstbar gemacht wird.

## **Kapitalismus/kapitalistische Wirtschaftsweise**

Die kapitalistische Wirtschaftsweise bezeichnet ein Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, in der das private Eigentum an Produktionsmitteln (Fabrikhallen, Maschinenanlagen, Produkte und gekaufte Arbeitskraft) Grundlage der Gewinnerzielung und Gewinnmaximierung ist. Die Steuerung der Wirtschaft erfolgt über die Privateigentümer:innen, das Management und zum Teil über den freien Markt, zunehmend aber auch durch Kartelle, internationale Konzerne und den Interessen des Finanzkapitals folgend. Die Interessen der Kapitalbesitzer:innen haben trotz der Entwicklung von sozialstaatlichen Elementen in den modernen demokratischen Verfassungen – Gemeinwohlverpflichtung des Eigentums – Vorrang vor den Interessen der Arbeitnehmer:innen und des 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.

## **kognitiv**

Im Unterschied zu beispielsweise emotionalen (= gefühlsmäßigen) Vorgängen werden unter kognitiven Prozessen diejenigen verstanden, die überwiegend auf intellektuellen, verstandesmäßigen Wahrnehmungen und Erkenntnissen beruhen. Kognition = „Erkenntnis“.

## **Kollektive Identität**

Kollektiv bedeutet „gemeinsam“ oder „gemeinschaftlich“. Bezogen auf kollektive Identität oder „Wir-Identität“ spricht man von gemeinsam geteilten Werten und Normen einer Gruppe oder Gesellschaft. Weitere Gemeinsamkeiten können sich auf die Kultur, Sprache, Geschichte, Religion oder Ethnie beziehen. Das Denken und Handeln werden also auf die gemeinschaftliche Ebene der Gesellschaft bezogen, im Unterschied zum Denken und Handeln einzelner Personen, den Individuen.

## **Kommunitarismus**

Der Kommunitarismus ist einerseits eine politische Denkrichtung, die in den 1980er Jahren zunächst in den USA, später auch in Europa, in Deutschland v. a. von der Sozialdemokratie um die Jahrtausendwende diskutiert wurde. Ande-

rerseits ist der Kommunitarismus auch eine soziale Bewegung, die besonders in den USA einen Umbau der Gesellschaft anstrebt. Der Kommunitarismus gilt als Alternative zum weltweiten neoliberalen Umbau der Wirtschaftssysteme und als Antwort auf die wirtschaftlichen und v. a. auch sozialen Folgen dieser Entwicklungen. Kritisiert wird der allgemeine gesellschaftliche Werteverfall, der zu Legitimitäts-, Identitäts- und Sinnkrisen führt und damit auch zur Infragestellung politischer Instanzen. Im Mittelpunkt der kommunitaristischen Diskussionen stehen Fragen zur sozialen Gerechtigkeit, zur Verteilung des Wohlstands und zur Rolle des Staates und der Zivilgesellschaft bei der Umsetzung dieser Ansprüche. In Abgrenzung zum Liberalismus, in dem den Menschen als autonome, sich selbst verwirklichende Individuen und als Mitglieder von Gesellschaften ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, fragt der Kommunitarismus nach der Rolle der Menschen in einer Gemeinschaft. Nach Ansicht der Kommunitarist:innen sollten sich der Aufbau und das Handeln einer Gesellschaft am Gemeinwohl orientieren, indem die Zivilgesellschaft einen großen Teil der Verantwortung übernimmt. In diesem Zusammenhang werden kleinere, überschaubare Gemeinschaften („communities“) als Ebenen und Adressat:innen des Handelns favorisiert. In diesen „communities“ können sich Menschen bezogen auf ihre unmittelbare Lebenswelt leichter auf gemeinsame Ziele einigen und können Lösungen von Problemen mit der Perspektive auf Gegenseitigkeit und Verantwortung eher im Konsens ausgehandelt werden. Damit wird der Wohlfahrtsstaat europäischer Prägung abgelehnt, da dieser nach amerikanischer Auffassung dank starker Eingriffsrechte die Freiheiten der Bürger:innen beschneidet. Die amerikanische Variante des Kommunitarismus erklärt sich aus republikanischen Traditionen wie bürgerschaftlicher Verantwortung und Selbstorganisation, die die Hilfe zur Selbsthilfe ebenso propagieren wie die der individuellen Rechte und sozialen Pflichten. – Ein Wechselverhältnis auf gemeinschaftlicher Ebene, das dem Staat nur geringe Mitspracherechte zugesteht. Erwartet wird, dass durch eine am Kommunitarismus orientierte Gemeinschaftsordnung die Menschen sich stärker gesellschaftlich und politisch engagieren.

### **Konjunktur(-entwicklung)**

Mit Konjunktur bezeichnet man die gesamtwirtschaftliche Lage einer Volkswirtschaft. Besonders in den Blick genommen werden positive oder negative Entwicklungstrends, also Konjunkturschwankungen. Diese werden theoretisch als Konjunkturzyklen beschrieben und in ihren Auswirkungen auf eine Volkswirtschaft gemessen. Betrachtet werden Produktionszyklen und ihre Wachstumsraten, die die gesamtwirtschaftliche Lage spiegeln und sich nach Angebot

und Nachfrage des Marktes entwickeln. Typische Konjunkturphasen werden beschrieben als expansive Phase (Aufschwung, Prosperität), Hochkonjunktur (Abschwung) und Depression (Konjunkturtief).

## Konsenstheorie → Wertepluralismus/Grundkonsens

### Konvivialismus

Der Begriff „Konvivialismus“ stammt von dem französischen Verb „conviver“ ab, das „zusammenleben“ bedeutet. Abgeleitet von diesem Verb entstand das Wort „convivialisme“ (Zusammenleben). Im Deutschen wurde das Wort mit Konvivialismus übersetzt. 2014 veröffentlichte eine Gruppe französischer Intellektueller und Wissenschaftler:innen das sog. „Konvivialistische Manifest“, eine Mischung aus Aufruf und Streitschrift; 2020 entstand das „2. „Konvivialistische Manifest“. Konvivialismus wird auf der einen Seite als sozialwissenschaftliche und politische Ideensammlung zu der Frage verstanden, wie sich eine „Kunst des Zusammenlebens“ in Zukunft gestalten lassen könnte, mit dem Ziel der Verbesserung der Lebensbedingungen für alle Menschen. Auf der anderen Seite ist Konvivialismus ein Ausdruck gelebter Praxis.

In den konvivialistischen Manifesten wird erörtert, wie die Menschheit in Zukunft miteinander leben könnte. Ausgangspunkt ist die Kritik an den bestehenden politischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Verhältnissen in der Welt, die sich v. a. durch eine stetig vergrößerte Kluft zwischen Armen und Reichen (Staaten wie Individuen) auszeichnen. Es sind die Verhältnisse, die zu Abhängigkeiten zwischen Staaten ebenso führen wie zur Ausbeutung der Menschen und der Natur, zu Gewalt, Kriegen, Hegemonialansprüchen des Westens und Ressourcenverschwendung und damit zu massiven Verstößen gegen die Menschenrechte. Im ersten Manifest, das von 40 Autorinnen und Autoren verfasst wurde, werden diese Missstände zunächst aufgeführt und ihre Ursachen skizziert. Sodann werden sehr allgemein gehaltene Vorschläge zu ihrer Überwindung formuliert. Diese Vorschläge sind als Kompromisse zu verstehen, als Appelle und Vorschläge für eine weltweite Debatte und nicht als in Gänze umsetzbare Handlungsvorschläge.

Konkrete Vorschläge beziehen sich einerseits auf die Einführung eines bedingungslosen Grundeinkommens, um Armut zu verhindern, andererseits auf die Kappung von Einkommen, um die Schere zwischen Arm und Reich nicht weiter wachsen zu lassen. Ziel ist es, allen Menschen ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen und sie damit in ihrer Individualität als gleich anzuerkennen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrem ökonomischen Status. Bezogen

auf die Staaten sollte sich der Westen von seinen hegemonialen Ansprüchen lösen und auf die Ausbeutung von Rohstoffen verzichten. Der Anspruch gegenseitiger Anerkennung von Staaten kann nur funktionieren, wenn eine gewisse Gleichheit erzeugt wird. Zudem wird eine Neujustierung des Verhältnisses zwischen Staat, Zivilgesellschaft und Individuen gefordert.

Im zweiten Manifest werden die globalen Entwicklungen seit 2014 unter dem Aspekt der Schaffung einer post-neoliberalen Welt reflektiert mit dem Ziel, eine neue politische Philosophie zu formulieren.

### Konzerne

Als Konzern bezeichnet man den Zusammenschluss verschiedener Unternehmen unter einer gemeinsamen Leitung. Die einzelnen Unternehmen bleiben zwar rechtlich selbstständig, müssen aber ihre Organisation und Produktion entsprechend der wirtschaftlichen Strategie der Konzernleitung ausrichten. Multinationale Konzerne sind Unternehmen, die neben ihrem Hauptsitz in einem Land mindestens eine Tochtergesellschaft in einem anderen Land haben und die ihre Waren in verschiedenen Ländern produzieren. Es gibt eine Konzernzentrale, die angeschlossenen Unternehmen werden über diese Zentrale gesteuert. Die meisten internationalen Konzerne bestehen in der Automobilbranche, der Pharmabranche, der Mikroelektronik, der Softwareentwicklung und der Chemiebranche. Transnationale Konzerne werden eher im Sinne eines Netzwerks geführt. Ihre internationalen Tochtergesellschaften können bezogen auf Produktion und Vertrieb autonom entscheiden und die Besonderheiten ihrer Absatzmärkte berücksichtigen.

### Kultur

Den Begriff Kultur zeichnet eine Bedeutungsvielfalt aus, dessen etymologischer Ursprung einerseits im lateinischen Verb *colere* (= bebauen, pflegen, ehren, urbar machen) und andererseits im Substantiv *cultura* (= Bebauung, Bestellung, Pflege) liegt.

*„Am Ende des 19. Jahrhunderts waren vier Bedeutungsebenen des Kulturbegriffs akzentuiert, an die alle späteren kulturtheoretischen Diskurse anschließen:*

- 1. Kultur als materielle Praxis, als Ausbildung von Kulturtechniken, die durch den technischen Fortschritt bestimmt werden;*
- 2. Kultur als Sinnform, die sich entwicklungsgeschichtlich durch Mythos, Religion, Philosophie, und Wissenschaft sowie zunehmend im Medium der Kunst ausprägt;*
- 3. Kultur als Habitusform, die das Verhalten der Persönlichkeitsentwicklung bestimmt;*

4. *Kultur als Vergesellschaftungsform, die kollektive Identitäten konstruiert, vornehmlich durch Ausbildung kultureller Traditionen.*“ (Thomas 2001, 463)

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

### **Lohnstückkosten**

Lohnstückkosten bezeichnen den Lohnkostenanteil, der je produziertem Stück oder für eine Dienstleistungseinheit entsteht. Sinkende Lohnstückkosten zeigen eine Erhöhung der Kapazitätsauslastung eines Betriebes (selbstständigen Produktionsanteils) oder die Wirkung von Rationalisierungsmaßnahmen an. Bei gleichbleibenden Kapitalkosten pro Stück und Verkaufspreisen steigt der Gewinn je produziertem Stück oder erstellter Dienstleistung.

### **Material-teleologisch → Teleologie**

Teleologie bezeichnet in der Philosophie die Lehre der Zweck- und Zielbestimmtheit von Dingen und Lebewesen. In Bezug auf Menschen geht die Teleologie davon aus, dass sie ihre Handlungen mit Absicht durchführen und ihnen eine Ziel- und Zweckvorstellung zugrunde liegt.

### **Menschenrechte**

Menschenrechte sind subjektive Rechte, die jedem Menschen allein aufgrund seines Menschseins von Geburt an gleichermaßen zustehen. Sie sind unveräußerlich und universell. Wesentliche Dimensionen der Menschenrechte befassen sich mit den Rechten des Individuums, die unterteilt werden in:

1. *Bürgerliche und politische Freiheitsrechte* (Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit; Verbot von Sklaverei und Zwangsarbeit; Schutz vor Folter; das Recht auf Meinungsfreiheit, Gewissensfreiheit, Religionsfreiheit; Diskriminierungsverbot; Freiheit zur politischen Betätigung, aktives und passives Wahlrecht.
2. *Wirtschaftliche und kulturelle Rechte* (Recht auf Arbeit und angemessene Bezahlung, Gründung von Gewerkschaften; Gleichberechtigung von Mann und Frau; Schutz von Familien, Schwangeren, Müttern und Kindern; Recht auf einen angemessenen Lebensunterstandard einschließlich Zugang zu Nahrung, Wasser; Recht auf Gesundheit und Gesundheitsvorsorge; Recht auf Bildung; Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben.
3. *Rechte von Gruppen* (Selbstbestimmungsrecht der Völker, Recht auf eine saubere Umwelt; Recht auf Frieden).

Die Menschenrechte gelten als unteilbar. Das heißt, die drei Dimensionen unterliegen keiner Rangfolge, sondern bedingen sich gegenseitig.

Die Geschichte der Menschenrechte reicht zurück bis in die Zeit der Aufklärung, zuerst formuliert wurden sie in der Zeit der Französischen Revolution. Nach dem Zweiten Weltkrieg verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948 die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die bis heute von 191 Staaten der Erde unterzeichnet wurde. Gemeinsam mit dem „Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ und dem „Internationalen Pakt für soziale und kulturelle Rechte“, beide verabschiedet 1966, spricht man von der „International Bill of Human Rights“ als den wichtigsten Grundlagen der Menschenrechte. Die Erklärung der Menschenrechte stellt zwar kein einklagbares Recht dar. Da sich aber die Unterzeichnerstaaten der Erklärung der Menschenrechte zu ihrer Einhaltung verpflichten, müssen jeweils auf staatlicher Ebene Strukturen und Bedingungen geschaffen werden, die die Umsetzung und Einhaltung der Menschenrechte ermöglichen.

Die Staaten sind auch dafür verantwortlich, Menschenrechtsverletzungen anzuzeigen und Abhilfe zu schaffen. Zusätzlich hat die UNO weitere Konventionen verabschiedet, die die Rechte besonders gefährdeter Bevölkerungsgruppen garantieren und unterstützen sollen. Dazu gehören die Genfer Flüchtlingskonvention, die Antifolterkonvention, die Kinderrechtskonvention und die Behindertenkonvention. Neben den Erklärungen und Konventionen der UNO haben sich auch regional Staaten über eigene Abkommen zur Durchsetzung und Einhaltung der Menschenrechte verpflichtet. So gibt es die Europäische Menschenrechtskonvention, die Afrikanische Charta der Menschenrechte und der Rechte der Völker sowie die Amerikanische Konvention über Menschenrechte (Mittel- und Südamerika).

Da die Menschenrechte trotz Selbstverpflichtung der meisten Staaten nicht überall eingehalten werden, kann die UNO Sonderbotschafter:innen zu ihrer Kontrolle versenden. Zudem können beim Internationalen Strafgerichtshof in Den Haag, der 1998 etabliert wurde, gegen Menschenrechtsverstöße im Rahmen von Kriegen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit Klagen vorgebracht werden. Die Einhaltung der Menschenrechte wird zudem von internationalen Nicht-Regierungsorganisationen wie Amnesty International oder Human Rights Watch überwacht und Verstöße werden öffentlich gemacht. Auch existieren in vielen Staaten Einrichtungen oder Institute, die die Einhaltung der Menschenrechte überwachen.

## **Mentalität**

Mentalität bezeichnet vorherrschende psychische Persönlichkeitseigenschaften von Personen bezogen auf ihre Denk- oder Verhaltensmuster. Mentalität kann sowohl in Bezug auf Einzelpersonen als auch in Bezug auf soziale Gruppen (z. B. Berufsgruppen, Bevölkerungsgruppen einer bestimmten Schicht, eines Milieus) betrachtet werden. Die Mentalität einer Person kann sich im Zusammenhang mit ihrer Lebenslage, ihrer Schicht- oder Milieuzugehörigkeit entwickeln und sich in ihrer Lebensführung widerspiegeln.

## **Metaidentität**

Die Vorsilbe „meta“ bedeutet hier „über“. Eine Metaidentität ist diejenige, die sinnbildlich gesprochen über anderen Identitäten steht, weil sie diese zusammenfasst oder auch miteinander verbindet.

## **Mitbestimmung**

Mitbestimmung im weitesten Sinne ist unmittelbarer Einfluss der Arbeiter:innen und Angestellten auf die Gestaltung und Leitung der Wirtschaftsprozesse. Mitbestimmung ist Teil der Wirtschaftsdemokratie, die in Deutschland in der Verfassung der Weimarer Republik (1918–1933) verankert war.

Ihre Verwirklichung in vollem Umfange steht in allen demokratischen Ländern noch aus. Wirtschaftsdemokratie umfasst die überbetriebliche Wirtschaftsgestaltung auf allen Ebenen und Branchen eines Staates (Einrichtung eines nationalen Wirtschaftsrates).

Mitbestimmung im deutschen Verständnis zielt auf betriebliche und unternehmerische Mitbestimmung. Zurzeit handelt es sich in Deutschland und auch bei den EURO-Betriebsrät:innen eher um abgestufte Informations- und Beteiligungsrechte in unterschiedlicher Ausprägung. (Bei Eurobetriebsräten handelt es sich um Arbeitnehmervertretungen auf europäischer Ebene in Unternehmen, die grenzüberschreitend in der Europäischen Union oder der europäischen Wirtschaftszone tätig sind).

In den Betrieben hat der Betriebsrat Mitbestimmungsrechte in sozialen Angelegenheiten. In Großunternehmen und Konzernen besteht eine Mitwirkung in den Aufsichtsräten der Unternehmen. Die Arbeitnehmer:innen verfügen in der Regel über die Hälfte der Aufsichtsratssitze, aber ohne Vetorecht. Die Entscheidung liegt beim Aufsichtsratsvorsitzenden. Er verfügt über ein doppeltes Stimmrecht. Die EURO-Betriebsräte verfügen über keine realen Mitbestimmungsrechte. Sie sind auf Anhörungs- und Informationsrechte beschränkt und auf Aushandlungsprozesse angewiesen.

## Mittelalter

Das Mittelalter ist die Epoche in Europa, die die Antike ca. im Jahr 500 n. Chr. ablöste und mit der Neuzeit etwa um 1500 endete. Unterteilt wird der lange Zeitraum in das Frühmittelalter (ca. 500 bis ca. Mitte des 11. Jahrhunderts), das Hochmittelalter (Anfang/Mitte des 11. Jahrhunderts bis ca. 1250) und das Spätmittelalter (ca. 1250 bis 1500), das von der Epoche der Renaissance abgelöst wurde. Die Bezeichnung „Mittelalter“ geht auf italienische Humanisten im 14. Jahrhundert zurück, die damit ihre eigene Epoche der Wiedergeburt, der Renaissance abgrenzen wollten. Politisch war das Mittelalter geprägt vom Feudalismus, von Kleinstaaterei und der Herrschaft der katholischen Kirche, deren Macht im Hochmittelalter von den weltlichen Herrschern in Frage gestellt wurde. Im Hoch- und Spätmittelalter erlangte das Bürgertum mehr Einfluss. Es begann, internationalen Handel zu betreiben (einflussreich war die Gründung der Hanse Mitte des 12. Jahrhunderts). Kultur, Malerei, Architektur (gotische Kathedralen) erlebten eine Blütezeit. Die Bildung bekam eine höhere Bedeutung. Vermutlich 1088 wurde in Bologna die erste europäische Universität gegründet. Um 1450 wurde der Buchdruck mit beweglichen Lettern erfunden, so dass Schriften leichter hergestellt und verbreitet werden konnten.

## Moderne

Die Moderne wird als Begriff in unterschiedlichen Zusammenhängen benutzt: Als historische Epoche ist ihre Datierung nicht eindeutig. Einige Historiker:innen sehen in ihr den Zeitraum von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg, also vom 18. Jahrhundert bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. Andere datieren sie auf den Zeitraum von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs. Auf jeden Fall wurden das Denken und die Entwicklungen der Moderne stark von der Aufklärung beeinflusst. Weitere Begriffsdefinitionen beziehen sich auf Kunst, Musik, Film, Architektur und auch auf Konzepte der Philosophie.

Die Moderne als Epoche – unabhängig von ihrer genauen Datierung – zeichnet politische und gesellschaftliche, aber auch technologische Entwicklungen aus, die in Europa und den USA zur weitreichenden Industrialisierung und Massenproduktion führten und damit auch zu grundlegenden Veränderungen der internationalen Wirtschaftsbeziehungen. Säkularisierung, Fortschrittsglaube, Rationalität des Handelns sowie die Individualisierung der Menschen und eine größere soziale Differenzierung der Gesellschaft bestimmten auch die Politik. Autonomiebestrebungen und Emanzipationsansprüche führten in vielen Staaten zu gesellschaftlichen Veränderungen, demokratische Bewegungen gewannen an Einfluss.

### **Monarchie absolut/konstitutionell**

Monarchie bezeichnet, ausgehend von der Wortbedeutung, „Alleinherrschaft.“ Als Staatsform zeichnet sich die Monarchie dadurch aus, dass eine besonders legitimierte Person (der Monarch, König, Kaiser, Zar, Fürst) selbstständig 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. Dänemark, Großbritannien, Spanien) wird die Staatsleistung durch die dem Parlament verantwortliche 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.

### **Nachhaltigkeit**

Der Begriff der Nachhaltigkeit („sustainable development“) gilt seit einigen Jahren als Leitbild für eine zukunftsfähige Entwicklung der Menschheit. Insbesondere die Agenda 21 und die Agenda 2030 setzen zur Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Umweltprobleme auf das Prinzip der Nachhaltigkeit. Künftig soll sich also alles Wirtschaften unter Berücksichtigung ökonomischer und sozialer Dimensionen an den Grenzen der Tragfähigkeit des Naturhaushaltes orientieren.

### **Narration → Selbstnarration**

#### **Neoliberalismus**

Als Neoliberalismus wird eine wirtschaftswissenschaftliche Theorie bezeichnet, die in den 1930er Jahren in Abgrenzung zum wirtschaftlichen Liberalismus des späten 19. Jahrhunderts von Wirtschaftswissenschaftlern entwickelt wurde, die das sog. „Laissez-faire“-Prinzip des Liberalismus ablehnten. Danach sollte sich die Wirtschaft ohne politischen Einfluss weitgehend selbst regulieren, als Hauptmechanismus ihres Antriebs galten die Kräfte des Marktes, also Angebot und Nachfrage. Dies wird auch als Marktradikalismus bezeichnet. Mit der Theorie des Neoliberalismus sollte ein dritter Weg beschritten werden, ein Wirtschaftssystem zwischen marktradikalem Kapitalismus und Kommunismus.

Der Neoliberalismus selbst ist keine einheitliche Theorie, es entwickelten sich Schulen, die verschiedene Schwerpunkte setzten. Unterschieden wird zwi-

schen der Freiburger (Ordoliberalismus, Walter Eucken (1991–1950)), der Chicagoer (Milton Friedman (1912–2006)) und der Österreichischen Schule (Friedrich August von Hayek (1899–1992)) des Neoliberalismus, wobei sich auch in anderen Staaten Wirtschaftswissenschaftler mit der Theorie auseinandersetzten. Differenziert wird zwischen individualistisch und gesellschaftlich argumentierenden Ansätzen. Erstere wurden eher in den USA und Großbritannien diskutiert, letztere auf dem europäischen Kontinent.

Die Schulen definieren v. a. die Rolle des Staates verschieden – hinsichtlich seiner Eingriffsmöglichkeiten oder der Veranlassung flankierender Maßnahmen, die Folgen des Kapitalismus eingrenzen oder regulieren. Der Ordoliberalismus der Freiburger Schule wird der gesellschaftlichen Variante des Neoliberalismus zugerechnet und gilt als Vorläufer der sozialen Marktwirtschaft, die in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg vom damaligen Wirtschaftsminister Ludwig Erhard umgesetzt wurde. Ordoliberalistisches Denken zeichnet aus, dass die Politik marktgerechte Regelungen und Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Wirtschaft schaffen soll und ausgleichende Maßnahmen trifft, um soziale Gerechtigkeit zu ermöglichen. In Deutschland wurde dies v. a. im Rahmen der Konjunkturpolitik und der Sozialpolitik umgesetzt. Im amerikanischen Denken des Neoliberalismus werden dagegen sozialstaatliche Maßnahmen eher abgelehnt, die Wirtschaft soll sich frei entfalten können, möglichst ohne staatliche Eingriffe und Einschränkungen.

Diese ursprünglichen Ansätze des Neoliberalismus sind allerdings nicht gemeint, wenn heute vom Neoliberalismus gesprochen wird. Der Begriff verschwand in den 1960er und 1970er Jahren und wurde erst in den 1980er Jahren wieder aufgegriffen, um die wirtschaftspolitischen Konzepte des damaligen US-Präsidenten Ronald Reagan (1911–2004; „Reagonomics“) und der britischen Premierministerin Margaret Thatcher (1925–2013; „Thatcherismus“) zu charakterisieren. Ihre Wirtschaftspolitik zeichnete eine Rückführung der Staatsquote, die Privatisierung ehemals staatlicher Betriebe (v. a. in den Bereichen öffentliche Versorgung, Gesundheit und Bildung) und die Deregulierung des Kapitalverkehrs aus.

Heute erhält der Begriff neben seinem wirtschaftspolitischen Bezug weitere Bedeutungen: Er wird verstanden als ein wirtschaftliches Entwicklungsmodell, in dem das Verhältnis von Staat und Wirtschaft neu geordnet wird. Von Kritiker:innen wird Neoliberalismus als eine Ideologie bezeichnet, derzufolge das gesamte politische und öffentliche Denken durch die Ökonomie beeinflusst wird – auch gesellschaftliche Bereiche wie Kultur, Bildung, Gesundheit usw., die eigentlich keine direkten ökonomischen Zielsetzungen verfolgen. Zudem wird Neoliberalismus in der Wirtschaftswissenschaft wieder als Paradigma diskutiert.

## **Nicht-Regierungsorganisationen (NRO)/Non-Governmental Organisations (NGOs)**

NGOs sind nichtstaatliche Organisationen, die nicht-gewinnorientiert arbeiten. Sie basieren auf freiwilliger Arbeit von Bürger:innen. Die Organisationen können sowohl lokal als auch national oder international tätig sein. Auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet und von Leuten mit einem gemeinsamen Interesse gegründet, versuchen NGOs eine Vielfalt von Leistungen und humanitären Funktionen wahrzunehmen, Bürger:innenanliegen bei Regierungen vorzubringen, die politische Landschaft zu beobachten und das politische Engagement in der Bevölkerung zu wecken. Sie stellen Analysen und Sachverstand zur Verfügung, dienen als Frühwarnmechanismus und helfen, internationale Übereinkünfte zu beobachten und umzusetzen. Manche NGOs sind für ganz bestimmte Aufgaben gegründet, so zum Beispiel für Menschenrechte, Umwelt oder Gesundheit.

## **Ökobilanz/Ökoeffizienz**

Bei der Ökobilanz wird gefragt, welchen Belastungen die Umwelt bei der Herstellung eines Produkts ausgesetzt wird: Also wie hoch der Wasser- und Energieverbrauch ist, wie schädlich oder unschädlich die verarbeiteten Grundstoffe sind, wie das Produkt nach Gebrauch recycelt werden kann.

Die Einschätzung der Ökoeffizienz eines Produktes geht noch weiter: Sie fragt im Sinne der Nachhaltigkeit zusätzlich, unter welchen Bedingungen (für Menschen und Umwelt) das Produkt hergestellt wird; wie arbeitsintensiv das Produkt ist, ob dadurch Arbeitsplätze geschaffen oder abgebaut werden; ob das Produkt für zukünftige Generationen sinnvoll oder schädlich ist. Ökobilanzen werden auch zu Marketingzwecken für Produkte verwendet.

## **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 Volksvertreter:innen 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, das Anfragerecht an die Regierung und Vertragsrecht.

Durch die Gewaltenteilung in modernen Demokratien hat das Parlament allerdings meistens keinen vollen Einfluss mehr auf die Regierungsgeschäfte.

### **Partizipation**

Der Begriff „Partizipation“ geht auf das lateinische Wort „participatio“ zurück. Es kann übersetzt werden als Beteiligung, Teilhabe oder Mitwirkung. Politische und gesellschaftliche Partizipation in einer Demokratie bezeichnet die Möglichkeiten ihrer Mitglieder, sich an der politischen Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen und eigene Vorstellungen einzubringen. Dies kann einerseits geschehen über in einer Demokratie verbrieft, institutionalisierte Partizipationsrechte wie die Wahrnehmung des allgemeinen Wahlrechts, die Kandidatur für politische Ämter, die Mitgliedschaft in Parteien oder Gewerkschaften und die aktive Mitarbeit in diesen Organisationen. Ebenfalls dazu gehören die Organisation und/oder Teilnahme an Demonstrationen, die Organisation von Unterschriftensammlungen und Petitionen oder ihre Unterzeichnung. Als sog. unkonventionelle/nicht institutionalisierte Partizipation bezeichnet man politisches Handeln, das aktiv oder passiv sein kann – die Mitarbeit in Nicht-Regierungsorganisationen oder Bürger:inneninitiativen, die Teilnahme an politischen Veranstaltungen, an politischen Diskussionen im betrieblichen oder privaten Umfeld usw. Auch das Lesen politischer Texte oder die Rezeption politischer Sendungen in den Medien gilt als politische Partizipation und dient v. a. der Meinungsbildung. Ziel politischer Partizipation ist die Beeinflussung staatlichen Handelns ebenso wie die Mitbestimmung und Mitentscheidung in Bezug auf staatliches Handeln – auf internationaler, nationaler wie regionaler und kommunaler Ebene.

### **Photovoltaik**

Unmittelbare Umwandlung von Sonnenstrahlung in elektrische Energie mit Hilfe von Solarzellen.

### **Primärenergie → Energie**

### **Privilegien**

Vorrechte oder Sonderrechte, die einer Person oder einer ganzen 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:innen sind gleich. Durch die unterschiedliche Verteilung von Vermögen, Eigentum oder auch ungleiche Bildungschancen besitzen allerdings bestimmte Bevölkerungsgruppen faktisch Privilegien.

### **Produktionsmittel**

Der Begriff „Produktionsmittel“ bezeichnet in der politischen Ökonomie die Gesamtheit der Arbeitsmittel und Gegenstände. Arbeitsmittel sind die Produktionsinstrumente – Maschinen, Werkzeuge, Motoren, Ausrüstungen, Zwischenprodukte, Transportmittel, Gebäude, Nachrichtenwesen, Planungsinstrumente. Arbeitsgegenstände sind Grundstoffe/Vorprodukte, die be- oder verarbeitet werden: Kohle, Erze, Erdöl und alle anderen Rohstoffe. In der modernen Warenwirtschaft, die nach wie vor einerseits auf Arbeitsteilung, andererseits in der Zusammenfügung der verschiedenen Stufen des Produktionszusammenhangs auf Kooperation beruht, erfolgt die Vermittlung durch Planung und Leitung unter Hinzufügung von lebendiger Arbeitskraft, von geistiger und körperlicher Tätigkeit.

### **Profit/Gewinn**

Profit/Gewinn ist das Einkommen der Kapitaleigentümer:innen. Aus den Profiten werden u. a. Investitionen getätigt, die ihrerseits für die wirtschaftliche Entwicklung unerlässlich sind.

Profit ist die Haupttriebkraft des Kapitalismus. Der Profit gilt als Entgelt für die Unternehmer:innen, ihre geleistete Arbeit, als Risikoprämie und für den Ertrag des in Maschinen, Produktionsanlagen und Rohstoffen vorgeschossenen Kapitals und die Zwischenprodukte.

Es kann unter kapitalistischen Bedingungen aber nicht ohne den Kauf von lebendiger Arbeitskraft produziert werden. (Wenn auch heute unter den Bedingungen der Hochtechnologie zunehmend weniger lebendige Arbeitskraft erforderlich ist, sind ohne sie keine ausreichenden Profitraten zu erwirtschaften), das heißt, der Gewinn im Produktionszusammenhang wird nach wie vor über den unbezahlten Teil der Arbeitskraft erzielt.

### **Psychoanalytische Ansätze**

Unter Psychoanalyse wird zum einen ein bestimmtes Untersuchungsverfahren seelischer Vorgänge und zum anderen eine Therapiemethode für psychische Störungen verstanden. Kernaspekt ist das Bewusstmachen der ins Unterbewusstsein verdrängten Komplexe, Übertragungen, Ängste und Triebkonflikte, um jene auf diese Weise einer möglichen Veränderung zugänglich zu machen.

## **Psychologie**

Bedeutet die „Wissenschaft von der Seelenkunde“; das heißt, Forschung, theoretische Konzepte und Analysen über das Erleben und Verhalten lebender Organismen, insbesondere des Menschen.

## **Rationalisierung → Automatisierung**

### **Regenerative Energie**

Zu den erneuerbaren Energiequellen zählen u. a. Biomasse, Wasserkraft, Sonnenenergie, Windkraft und Erdwärme.

## **Renaissance**

Renaissance als kulturhistorische Epoche bezeichnet die Zeit zwischen dem Mittelalter und der Neuzeit, etwa vom späten 14. Jahrhundert bis zum Ende des 16. Jahrhunderts. Ihre Anfänge liegen in Italien, als Ende des 14. Jahrhunderts zunächst in der Kunst Werke der Antike wiederentdeckt und weiterentwickelt wurden. Bedeutende Werke in Malerei, Bildhauerei (z. B. der David von Michelangelo (1475–1564) in Florenz) oder auch der Architektur (z. B. der Petersdom in Rom) entstanden in der Zeit der Renaissance. Aber nicht nur die Kunst wurde weiterentwickelt, die Auseinandersetzung mit der antiken griechischen Philosophie und Literatur, der arabischen Mathematik, führte zu neuen, bedeutenden Werken sowie zu wichtigen technischen Entwicklungen etwa eines Leonardo da Vinci (1452–1519). Die Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg (1400–1460) um 1450 ermöglichte die Herstellung identischer Bücher und Flugschriften und unterstützte so die Verbreitung von Wissen. Dank der Erfindung der doppelten Buchführung sowie der Verleihung von Geld für Zinsen entwickelte sich die Wirtschaft rasant und internationale Handelsbeziehungen wurden wichtiger. Reiche Kaufmannsfamilien wie die Fugger in Augsburg und die Medici in Florenz bestimmten das wirtschaftliche Geschehen.

## **Reproduktion der Arbeitskraft**

Zur Reproduktion seiner/ihrer Arbeitskraft benötigt der/die Arbeiter:in/Angestellte ausreichenden Lohn, um seine/ihre Existenz und, ab einem bestimmten Alter, den seiner/ihrer Familie zu sichern: Wohnen, Lebensmittel, Transportkosten, Erholungspausen.

Gleichzeitig muss der/die Arbeiter:in/Angestellte aber darauf achten, dass er/sie mit seiner/ihrer Arbeitskraft haushält, denn da in der Regel die Arbeitsfähigkeit seine/ihre Haupteinnahmequelle ist, muss er/sie sorgfältig mit ihr umgehen und darf sie nicht vorzeitig vernutzen.

## Ressourcen

Der Begriff „Ressource“ stammt von dem französischen Wort „la ressource“ ab. Wörtlich übersetzt bedeutet es „Quelle“ oder „Mittel“. Damit wird auf zwei unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten des Begriffs hingewiesen: Er kann materielle Mittel bezeichnen oder auch auf psychische Eigenschaften eines Menschen hinweisen.

In der Wirtschaftswissenschaft werden materielle Ressourcen differenziert in finanzielle, organisatorische, physische, technologische oder humane Ressourcen, die in Wertschöpfungsprozessen jeweils unterschiedliche Rollen spielen.

Der Begriff „Ressourcen“ bezieht sich auch auf natürlich vorkommende „Vorräte“ der Erde wie Bodenschätze oder Energieressourcen (Erdöl, Erdgas), aber auch Flora und Fauna sind Ressourcen, die das Überleben der Erde und damit der Menschheit sichern.

Psychische Ressourcen beziehen sich auf die Fähigkeiten von Menschen wie Kognition, Resilienz, Bewältigungsstrategien, Kommunikationsfähigkeit usw.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2002) verweist mit den Begriffen soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital ebenfalls auf Ressourcen, über die Menschen je nach sozialer Herkunft und Verortung verfügen und die ihre gesellschaftliche Stellung positiv oder negativ beeinflussen können. Diese Art der Ressourcen können teilweise über persönliche Anstrengung und Strategien trotz bescheidener sozialer Ausgangsbedingungen verbessert werden. Sie können aber auch familiär an nachfolgende Generationen vererbt werden. Personen mit wenig sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital haben geringere Entwicklungschancen, wodurch sich gesellschaftliche Ungleichheit verfestigen kann.

## Selbstnarration

Unter „Narration“ wird eine „Erzählung“ verstanden. Eine Selbstnarration ist demnach eine von einer Person selbst vorgenommene Erzählung.

## selektiv

Eine „Selektion“ ist eine Auslese oder Auswahl; insofern bedeutet „selektiv“, dass sich etwas nur auf eine Auswahl bezieht oder durch einen bestimmten Vorgang eine Auswahl aus der Gesamtheit hergestellt wird.

## Soziale Identität

„Sozial“ bedeutet: die Gemeinschaft/Gesellschaft betreffend, zu ihr dazugehörend oder auch ihr dienend. Beispiel: ein sozial eingestellter Mensch. Soziale Identität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich ein Mensch einer Gemeinschaft/

Gesellschaft zugehörig fühlt und mit ihr bestimmte Werte, Normen und Auffassungen teilt und diese auch im Sinne der Gemeinschaft vertritt und unterstützt.

### **Sozialpsychologische Ansätze/Sozialpsychologie**

Die Sozialpsychologie als ein Zweig der Psychologie stellt in den Mittelpunkt ihrer Forschung das Verhalten und Erleben von Individuen und Gruppen und ihrer Interaktion. Gefragt wird, wie sich Verhalten oder Einstellungen von Individuen durch die Interaktion mit anwesenden oder nicht anwesenden Personen verändern oder auch nicht. Umwelteinflüsse werden dabei ebenso berücksichtigt wie die kognitiven Fähigkeiten und Erfahrungen. Bei Gruppenprozessen werden Fragen zu Verhalten und Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander und gegenüber anderen Gruppen untersucht. Werden interne Gruppenprozesse erforscht, also die Gruppendynamik, geht es um Fragen der Akzeptanz oder Ablehnung von Gruppenmitgliedern, um die Herstellung von Konformität und Uniformität innerhalb von Gruppen auch durch Minderheitenmeinungen, die dominant werden. Gegenüber anderen Gruppen geht es um Fragen der Abgrenzung und um die Entwicklung einer spezifischen Gruppenidentität.

### **Sozialstaat**

Nach Hermann Heller (1872–1933), einem deutschen Staatsrechtslehrer der Weimarer Republik, ist ein Sozialstaat ein sozialer Rechtsstaat, der soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit verwirklichen muss. Insofern ist das Ringen um die Durchsetzung sozialstaatlicher Grundsätze mit ihrer Verankerung in einer Staatsverfassung nicht abgeschlossen, sondern ein permanenter politischer Prozess um deren Verwirklichung.

Denn nach Heller ist die Demokratie im Zeitalter der Massengesellschaft als Volksherrschaft nicht gesichert, solange die Prinzipien des Sozialstaates nicht Verfassungswirklichkeit sind.

Es geht im Kern um soziale Gerechtigkeit:

- Jede/r muss über ein ausreichendes Auskommen verfügen.
- Der permanente Kampf gegen materielle und geistige Ausbeutung ist zu führen.
- Der allgemeine Lebensstandard ist anzuheben.
- Großen Einkommens- und Vermögensunterschieden ist entgegenzuwirken.

Soziale Sicherheit ist auch für die Zukunft zu gewährleisten. Der soziale Staat hat die Schwachen in seinem Bereich zu schützen, gleich, welche Ursachen die Schwachheit hervorgerufen hat: Krankheit, Folge von Unfällen im Straßenverkehr, im Arbeitszusammenhang.

Es geht aber auch um die Demokratisierung der Wirtschaft, des Bildungswesens und der Wissenschaft; das erarbeitete Gemeinschaftsvermögen: Infrastruktur, Gesundheitsversorgung, Wasser- und Energieversorgung und der allgemeine Miet- und Wohnungssektor gehören nicht in die Verfügung von privaten Eigentümer:innen. Der Sozialstaat ist eine Absage an neoliberale Gesellschafts- und Staatstheorien und damit ein bleibender Verfassungsauftrag.

## **Soziologie**

Die Soziologie gehört zu den Sozialwissenschaften und wird auch als „Gesellschaftslehre“ oder als die „Wissenschaft von den Formen des menschlichen Zusammenlebens und den dadurch hervorgerufenen Verhaltensweisen“ bezeichnet. Es geht also um die sozialen Beziehungen zwischen Dingen und Menschen, Menschen und Menschen sowie Dingen und Dingen.

## **Ständische Gesellschaftsordnung**

Die mittelalterliche und frühneuzeitliche Gesellschaft Europas gliederte sich in drei Stände: „Klerus“ (Gruppe der Geistlichen); „Adel“; „Bauern und Bürger“. Das Ständesystem galt als ein gesellschaftliches Ordnungsmodell, das als von Gott gegeben angesehen wurde und jedem/r seinen/ihren unveränderlichen gesellschaftlichen Platz zuwies – man wurde in einen Stand hineingeboren. Siehe hierzu auch den Begriff „Aufklärung“.

## **Stagnation/Deflation**

Stagnation ist eine konjunkturelle Situation, die durch kein oder nur geringes Wirtschaftswachstum gekennzeichnet ist. Es sind langanhaltende und kurzzeitige Stagnationsphasen zu unterscheiden. In beiden Phasen steigt die Arbeitslosigkeit. Die Investitionen sinken und die Massenkaufkraft sinkt, was wiederum die Gesamtwirtschaft schwächt.

Deflation kann die Folge von Stagnationsphasen sein. Es entsteht ein Prozess ständiger Preissenkungen in der Volkswirtschaft. Waren und Dienstleistungen werden billiger. Ursachen sind: Der gesamten wirtschaftlichen Gütermenge steht eine zu geringe Geldmenge gegenüber, die Gesamtnachfrage ist geringer als das volkswirtschaftliche Angebot. Sie kann verstärkt werden durch die Geldmengepolitik der Zentralbank, durch hohe Einfuhrüberschüsse und den Abfluss von Geldmitteln in das Ausland; aber auch durch Überproduktion. Weitere Folgen sind geringere Gewinnerwartungen der Unternehmen, das Nachlassen der Investitionsbereitschaft. Es folgt eine Senkung der Güterproduktion, Betriebseinschränkungen, Betriebsschließungen, weitere Arbeitslosigkeit und Rückgang der

Masseneinkommen. Deflation ist oft Folge einer großen Depression. Sie verlangt Gegenmaßnahmen zur Steigerung der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage.

### **Stigmatisierung**

Unter „Stigmatisierung“ wird der Prozess der Zuschreibung negativer Eigenschaften verstanden, der bei den Betroffenen – Einzelpersonen oder Gruppen – zu einer Diskriminierung (= Herabsetzung) führt. Welche Merkmale oder Verhaltensweisen zu einer Stigmatisierung führen, wird durch die jeweiligen gesellschaftlichen Normen und Werte festgelegt.

### **Tarifverträge**

Tarifverträge werden abgeschlossen zwischen den Tarifparteien der Arbeitgeber:innenverbände und der Arbeitnehmer:innenverbände, den Gewerkschaften. Tarifverträge werden auf Zeit abgeschlossen, sie sind Teil des permanenten Interessengegensatzes zwischen Kapital und Arbeit und stellen „Waffenstillstandsabkommen“ dar.

Bei den Tarifverträgen wird unterschieden zwischen Lohntarifverträgen, Gehaltstarifverträgen bzw. Entgelttarifverträgen und Manteltarifverträgen. Im Lohn- und Gehaltstarifvertrag wird die Höhe des Lohnes/Gehalts vereinbart mit der Beschreibung von Tätigkeitsmerkmalen der einzelnen Tarifgruppen. Die vereinbarten Löhne/Gehälter dürfen in der Regel vom/von der Arbeitgeber:in nicht unterschritten werden. Während der Laufzeit der Verträge besteht zwischen den Tarifparteien Friedenspflicht, d. h., es dürfen keine Kampfmaßnahmen gegeneinander geführt werden: Streiks oder Aussperrungen. Der Manteltarifvertrag ist ein Rahmentarifvertrag über die Arbeitsbedingungen, Arbeitszeit, Urlaub, Fortbildung, Kündigungsfristen, eventuell Abfindungen. Die Regelungen der Tarifverträge hängen ab von der jeweiligen Konjunktur, aber auch von der Kampfbereitschaft der Betriebsbelegschaften und der Gewerkschaften.

### **Technologisierung/Neue Technologien**

Das, was heute als „neue Technologien“ bezeichnet wird, ist eine weitere Etappe im Prozess der technologischen Entwicklung und Ausdehnung in alle Arbeits- und Lebensbereiche: von der Forschung und Entwicklung, in der Produktion, im Dienstleistungssektor bis in die privaten Haushalte. Es begann mit der Automatisierung in der Produktion, der Entwicklung von Großrechnern und ihrer Anwendung im militärischen- und Nachrichtenbereich.

Ein weiterer wichtiger Schritt war die Entwicklung der Digitaltechnik als Teil der Informationstechnik. Sichtbar wurde dieser Übergang mit der Entwick-

lung des Personal Computers und dessen Vernetzung über das Internet. Die Digitalisierung ermöglicht das „Zusammenwachsen“ von Rechnern und Fernmeldeanlagen. Kennzeichen der neuen Technologien ist die mögliche weltweite Vernetzung und Kommunikation und gleichzeitig ihre kommerzielle, aber auch staatliche Nutzung vor allem im militärischen, aber auch öffentlichen, Sicherheitsbereich. Ihre Ausdehnung erfolgt zurzeit vor allem im medizinischen und gentechnischen Bereich.

Die neuen Technologien bewirken aber nicht nur fortschrittliche Entwicklungen, sondern bergen auch neue Gefahren und Gefährdungen, sowohl in ökologischen Systemen als auch im demokratischen Zusammenhang. Wie bei allem Fortschritt liegen Chance und Gefahr dicht beieinander. Es wird auf die weitere Demokratisierung und Nutzung für eine nachhaltige menschenbezogene Entwicklung ankommen.

### **Teleologie**

Teleologie ist die Lehre von den Zwecken, besonders von der Zweckbestimmtheit der Natur. Im Zusammenhang mit der Materialisierung/Verwirklichung von Gerechtigkeit ist diese zu verstehen als höchstes Gut. Ihre Durchsetzung ist Ziel und Prozess zugleich, indem um Gerechtigkeit gerungen werden muss.

### **Treibhauseffekt/Treibhausgase**

Treibhausgase und Wolken sind durchlässig für einen Teil der kurzwelligen Sonnenstrahlen und absorbieren und streuen die an der Erdoberfläche und an den Wolken reflektierte langwellige (Infrarot-)Strahlung. So wird die Erdoberfläche erwärmt und Leben möglich. Wasserdampf ( $H_2O$ ), Kohlendioxid ( $CO_2$ ), Lachgas ( $N_2O$ ), Methan ( $CH_4$ ) und Ozon ( $O_3$ ) sind die wichtigsten Treibhausgase in der Erdatmosphäre. Ihre Konzentrationen werden durch menschliche Aktivitäten erhöht. Wegen der Zunahme der Treibhausgaskonzentration seit dem Beginn der Industrialisierung wird die Atmosphäre undurchlässiger für Infrarotstrahlen. Dieser „zusätzliche“ Treibhauseffekt führt zu einer weiteren Erwärmung der Erdoberfläche.

### **Wertepluralismus/Grundkonsens**

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

Die Hinwendung zu sozialen Werten entstand erst durch den Druck der Arbeiter:innenbewegung, die Entwicklung der katholischen Soziallehre und der evangelischen Sozialethik. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde durch die Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UNO 1948) und die zunehmende Erweiterung des bürgerlichen Rechtsstaates zum Sozialstaat ein Teil dieser Werte anerkannt.

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

### **Wirtschaftskrisen**

Wirtschaftskrisen sind der kapitalistischen Wirtschaft immanent. Sie treten in Phasen auf, können auf- und absteigen und unterschiedliche Sektoren, Regionen, Staaten und die gesamte Weltwirtschaft treffen.

Krisen sind lang andauernde Störungen des Wirtschaftslebens oder Störungen mittlerer Reichweite. Sie haben nicht nur Auswirkungen auf die Kapitaleite, sondern auch auf die Arbeit, die Arbeitskraft, den Staat und auf den gesamtgesellschaftlichen Lebenszusammenhang. Krisen „heilen“ sich in der Regel nicht von selbst, sondern es sind in den demokratischen Staaten und Gesellschaften sozialstaatliche oder internationale Interventionen notwendig.

## 6. Hinweise zur Verwendung dieses Bandes

Der hier vorgelegte Band zu Oskar Negts gesellschaftlichen Kompetenzen kann im Rahmen organisierter politischer Bildungsveranstaltungen genutzt werden. Es ist aber auch möglich, sich im Selbststudium mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund möchten wir in diesem Kapitel methodische Hinweise und Anregungen zum Umgang mit Texten geben, zum Recherchieren von Informationen und zur Einordnung und Beurteilung von Informationen (Kapitel 6.1). In Kapitel 6.2 wenden wir uns vor allem an Lehrende, die den Band in der politischen Bildung einsetzen und in Bildungsveranstaltungen konkret verwenden wollen. Kapitel 6.3 stellt lerntheoretische Überlegungen an, um zum einen notwendige Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens zu vermitteln, zum anderen soll das Wissen über Lernen aber auch dazu dienen, Lernende besser zu verstehen. Die Bedeutung der dargestellten Lerntheorien für das Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen ist Thema von Kapitel 6.4.

### 6.1 Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen: Hinweise für das Selbststudium

Das folgende Kapitel soll dabei unterstützen, die eigenen Lern-, Aneignungs- und Lehrkompetenzen besser wahrzunehmen und zu erweitern.

- Dabei geht es *erstens* darum zu klären, was *Lernen* ist (6.1.1).
- *Zweitens* fragen wir, *warum* Menschen überhaupt lernen (wollen). Also welche Gründe Menschen für ihr Lernen haben bzw. welche Motivation (6.1.2).
- *Drittens* setzen wir uns damit auseinander, *was* Menschen lernen. Also welche Inhalte sie sich aneignen (6.1.3).
- *Viertens* überlegen wir, *wie* Menschen lernen. Also welche Wege sie einschlagen und welche Hilfsmittel sie dabei verwenden können (6.1.4).
- *Fünftens* diskutieren wir, wie offene, *selbstgesteuerte Lernprozesse* sinnvoll organisiert werden können (6.1.5).
- Abschließend werden wir uns *sechstens* mit möglichen *Problemen* beschäftigen, die beim Lernen auftreten können, und fragen, wie sie überwunden werden können (6.1.6).

### 6.1.1 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 Menschen „zwingen“, etwas zu lernen), die zur Wissenserweiterung dient
- Lernen beinhaltet *zweitens* auch immer die Möglichkeit der individuellen (oder kollektiven) Verhaltensänderung

Lernen besteht in Anlehnung an Adi Winteler (2004, S. 19) aus den folgenden sechs Kategorien:

1. Wissen vermehren
2. Auswendiglernen und reproduzieren
3. Anwendung des neuen Wissens
4. Verstehen des Wissens
5. Gewinnung neuer Erkenntnisse
6. Verhaltensänderung

Lernen umfasst immer alle sechs Kategorien, die je nach Interessen und Lernstoff individuell unterschiedlich gewichtet werden. Bei den Kategorien eins bis drei wird Wissen als etwas gesehen, das *außerhalb* der Person existiert. Eine 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 des Lernens, dass sie sich im weitesten Sinne Kompetenzen aneignen, um sich selbst zu verändern und zu entwickeln und um die Welt, in der sie leben, aktiv zu beeinflussen.

Diese Aussagen über das Lernen unterstellen, dass Lernen „funktioniert“, ohne dass bereits erklärt wurde, wie sich Lernprozesse ereignen. 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 an der Schnittstelle zwischen Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften. Sie nimmt die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse über das Lernen als Grundlage auf und versucht herauszufinden, aus welchem Interesse und mit welchen Strategien Menschen lernen.

Die *Sozial- und Geisteswissenschaften* nehmen 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. zur Veränderung der eigenen Person, des Umfelds, der Gesellschaft. Es wird gefragt, welche Voraussetzungen (individuell und gesellschaftlich) notwendig sind, um erfolgreich lernen zu können, und welche Ziele eine Gesellschaft mit Lernen verknüpft. Es kann zum Beispiel eher funktional (etwa in Bezug auf den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung) oder eher emanzipatorisch (etwa in Bezug auf die Verbesserung demokratischer Verhältnisse) orientiert sein. Darüber hinaus kann gefragt werden, wie die Chancen, erfolgreich zu lernen, in einer Gesellschaft verteilt sind.

### 6.1.2 Warum lernen wir?

Die Standardantwort auf diese Frage ist zunächst: „Menschen können nicht *nicht* lernen“. 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 einerseits aus individuellem Antrieb lernen. Andererseits lernen sie aber auch, weil es gesellschaftlich von ihnen erwartet wird. Lernen kann in sehr unterschiedlichen Formen stattfinden. So findet Lernen nicht immer in organisierter Form statt (in der Schule, im Zuge der Berufsausbildung, im Studium, in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung etc.), sondern häufig zufällig, informell und beiläufig. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht mögliche Dimensionen von Lernformen:

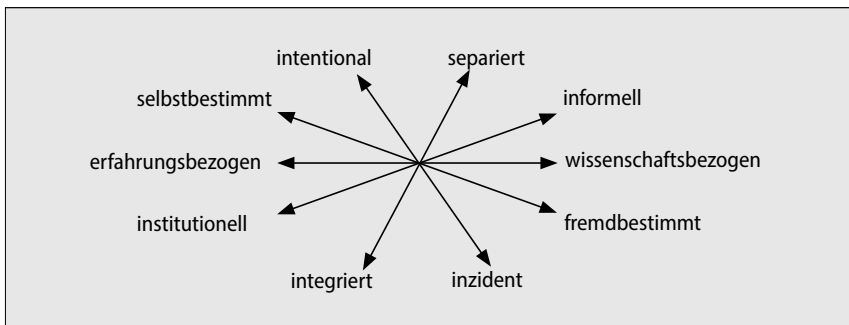


Abbildung 11: Aspekte von Lernformen (Quelle: Faulstich u. Zeuner 2008, 28)

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

Lernen bedeutet die Aneignung von Wissen zum Zwecke der Verhaltensänderung und Handlungsfähigkeit der Einzelnen. Lernen hat immer ein *Ziel*. Dieses Ziel kann *funktionalen Charakter* haben, sich also beispielsweise auf die Verbesserung der ökonomischen Situation oder auf die Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen richten.

Lernen kann aber auch eine *emanzipatorische Absicht* verfolgen, bei der es um die Entwicklung der eigenen Anlagen und Möglichkeiten geht, um sie im Sinne individueller und gesellschaftlicher Verbesserungen und Veränderungen einzusetzen.

### 6.1.3 Was lernen wir?

Die Inhalte menschlichen Lernens sind so unermesslich, wie es das existierende und das zukünftige Wissen ist. 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 unterscheiden:

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

### 6.1.4 Wie lernen wir?

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

Lernstrategien zeigen *erstens*, auf welche Weise Lernende Informationen auswählen, erwerben, organisieren, die neuen Erkenntnisse mit bereits vorhandenem Wissen verbinden und sie in ihr Wissen integrieren. Es geht also um

Techniken, Methoden und die Taktik des Lernens. Sie zielen auf die aktive Aneignung und Verarbeitung von Wissen und werden *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. Zum Beispiel 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 Inhalte/Verfahren/Fertigkeiten 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 (Will 2000).

Um Lern- und Aneignungsstrategien zu unterstützen, geht es im Sinne praktischer Lernstile um die Frage:

- wie man Informationen sammelt (Abschnitt 1)
- wie man mit Texten umgeht und die eigene Lesefähigkeit üben kann (Abschnitt 2)
- und welche Techniken es gibt, Gelesenes zu behalten (Abschnitt 3)
- wie offene bzw. selbstgesteuerte Lernprozesse gestaltet werden können, die bei der Erarbeitung von Lerninhalten eine wichtige Rolle spielen (Abschnitt 4).

### **Sammeln von Informationen**

Eine Herausforderung der heutigen Zeit ist es, aus der Fülle möglicher Informationen diejenigen auszuwählen, die

- *erstens* für die eigene Fragestellung relevant sind und
- *zweitens* die richtigen sind.

Viele Menschen konsultieren bei der Informationssuche zunächst das Internet. Oft ist es aber gar nicht so einfach, Informationen zur eigenen Fragestellung zu bekommen. Zudem ist es meist sehr schwierig zu entscheiden, ob diese Informationen richtig und zutreffend sind. Ähnlich verhält es sich mit anderen Quellen wie Büchern, Enzyklopädien, Lexika, Fachbüchern, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln usw.

### **Umgang mit dem Internet**

Der Vorteil des Internets ist, dass man zu allen vorstellbaren Wissensgebieten Informationen finden kann. Meist wird über Suchmaschinen wie Google oder Bing ein Suchbegriff eingegeben oder direkt in der Online-Enzyklopädie Wiki-

pedia gesucht und über die dort angegebenen Links oder inhaltlichen Hinweise weitergesucht.

Hierbei kann es u. a. zu folgenden Problemen kommen:

- Der Suchbegriff ist zu ungenau oder zu speziell. Im ersten Fall erhält man zu viele Antworten, im zweiten Fall sind die Antworten bezogen auf eine konkrete Frage zu ungenau. Man muss also mit Suchbegriffen experimentieren.
- Die Suchmaschinen verwenden unterschiedliche Begriffe für ein und denselben Sachverhalt, weshalb man oft variieren muss.
- Die Suche kann sehr zeitaufwändig und unter Umständen auch frustrierend und damit wenig effektiv sein.
- Häufig ist es schwierig, die Richtigkeit von Informationen nachzuprüfen, wenn keine Primärquellen angegeben sind.

### **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 in alphabetische Kataloge, in denen man nach Autor:innen suchen kann oder nach Schlagworten. Im ersten Fall weiß man bereits, welches Buch oder welche Autor:innen 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 sind zumindest in Deutschland verschiedene Bibliotheken digital vernetzt, so dass man 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.

#### Literaturhinweis

Mittlerweile existieren sehr viele Ratgeber zu Suchstrategien und zum Recherchieren von Literatur. Bücher, die diese Prozesse ausführlich, aber auch praxisnah und anschaulich erklären, sind z. B.:

- Fabian Franke, Hannah Kempe, Annette Klein, Louise Rumpf und André Schüller-Zwierlein (2014). *Schlüsselkompetenzen: Literatur recherchieren in Bibliotheken und Internet*. 2. Auflage. Stuttgart: W. Metzler Verlag.
- Regula Schröder-Naef (2003). *Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen*. 21. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

### Arbeit mit Texten und Lesefähigkeit

Das Lesen von Texten ist eine der häufigsten Methoden, um sich Wissen anzueignen. Empfehlungen zu Lesetechniken gibt es zahlreiche – ob es um das Schnelllesen geht, um Techniken, sich das Gelesene dauerhaft anzueignen oder nach individuellen Gesichtspunkten zu ordnen usw. Vorliegend sollen nur einige grundsätzliche Hinweise zum Umgang mit Texten vorgestellt werden.

### 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 jemand verfügt bereits über vertieftes Wissen.

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 auf Grund seiner Alltagserfahrungen oder auch der Erfahrungen im beruflichen oder politischen Zusammenhang zu einem Thema bereits weiß. Davon ausgehend können bestimmte Erwartungen an einen Text gestellt werden; z. B. hinsichtlich seiner Inhalte und der Informationen, die man erhält. Die inhaltliche Aufmerksamkeit wird auf diese Weise zielgerichteter. Es wird leichter, den Argumenten eines Buches 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 – das 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.

### **Methodische Vorschläge zur Interpretation von Texten**

Auf welche Weise kann man sich nun Texte erschließen/erarbeiten? Wir unterscheiden zwischen vorbereitenden Überlegungen, Fragen, die man sich während der Bearbeitung eines Textes stellen kann, und Erkenntnissen, die man nach dem ersten Lesen eines Textes haben kann.

#### **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 Adressat:innen 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/die Autorin?
- 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. Erkenntnisse nach der ersten Lektüre des Textes:

- Hat der Text die erkenntnisleitenden Interessen beantworten können?
- Hat der Text zum besseren Verständnis des Themas beigetragen?
- Gibt es begründete inhaltliche/formale Kritik an dem Text?

### 6.1.5 Durch Lesen zum Wissen

Wenn man Texte nach diesem Schema gelesen und interpretiert hat, ergibt sich (meistens gleichzeitig) das Problem, die neuen Informationen so aufzubereiten, dass man sie behält und auch später wieder auf sie zurückgreifen kann, um mit ihnen weiterzuarbeiten.

Es gibt zahlreiche Methoden, Texte 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 auf relevante Literatur verwiesen sei.

#### Exzerpieren

„Exzerpieren“ bedeutet so viel wie „herausziehen“. Das Ziel ist es also, die wesentlichen Informationen 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/der Autorin/der Autor:innen
- *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 den Text wiederfinden kann. (Bei Internetquellen empfiehlt es sich, die Daten auf der eigenen Festplatte/einer externen Festplatte, der Cloud oder einem USB-Stick abzuspeichern, weil die Quellen später häufig nicht mehr in der Form wiederzufinden sind).
- Eventuell eine Liste mit wichtigen *Stichwörtern* und *Begriffen*, wodurch man später einen schnelleren Überblick über den Text bekommt.

- Bei Exzerpten kann man nur mit einzelnen Zitaten arbeiten oder auch mit sog. „Paraphrasierungen“, also Zusammenfassungen des Textes mit eigenen Worten. In jedem Fall sollte immer deutlich unterschieden werden zwischen einem *wörtlichen Zitat*, einer Zusammenfassung der *Meinung des Autors/der Autorin/der Autor:innen* 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 es unter Umständen auch neuen Texten, die thematisch unterschiedlich sind, zuordnen kann.

### Thesepapier zu einem Text

Die im Folgenden vorgeschlagene Struktur für ein Thesepapier geht über ein Exzerpt hinaus, da hier – in Anlehnung an die weiter oben vorgeschlagene Methode zur Texterschließung – nicht nur der Inhalt eines Textes wiedergegeben wird, sondern auch Informationen zur Autorin/zum Autor/zu den Autor:innen, zur Struktur des Textes und den Kernaussagen. Zudem wird unter Punkt 8) nach der eigenen Meinung/Einschätzung des Textes gefragt und nach Kritik, die man an einem Text üben kann.

#### Konzept für ein Thesepapier

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

### Mind-mapping

Mit dem sog. *Mind-mapping* wird versucht, die netzwerkartige Struktur des menschlichen Denkens abzubilden und auszunutzen. Wir denken normalerweise assoziativ, das heißt in Verknüpfungen. Es geht darum, die möglichen, vielfältigen Dimensionen und Abhängigkeiten von Begriffen oder Themengebieten deutlich zu machen. Auf diese Weise kann man sie sich erstens leichter merken. Zweitens kann man inhaltliche Verbindungen und Bezüge oder thematische

Erweiterungen erkennen, die bis dahin vielleicht verborgen waren (Metzig und Schuster 2020, 114–120).

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. Der 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 lernen* orientiert sich an den in diesem Abschnitt dargestellten Inhalten.

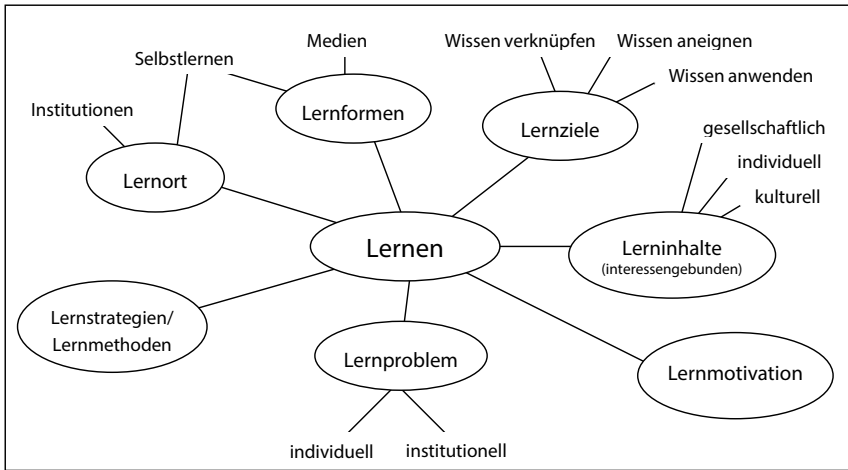


Abbildung 12: Mindmap zum Thema „Lernen lernen“ (eigene Darstellung)

### 6.1.6 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 sind. 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 einem organisierten Lernprozess von den Lehrenden, im selbstgesteuerten eher von den Lernenden übernommen:

### Dimensionen selbst gestalteter Lernprozesse

- *Orientierung des Lerngeschehens*: In selbstorganisierten Lernprozessen sind die Lernenden weitgehend selbst für deren Gestaltung verantwortlich.
- *Aktivitätsgrad*: Lernende müssen selbstständig agieren.
- Entscheidung über *Lernziele* liegen bei den Lernenden.
- Entscheidung über *Lerninhalte* liegen bei den Lernenden.
- Überprüfung des *Lernerfolgs* durch Selbstkontrolle erfolgt durch die Lernenden.
- *Medieneinsatz* nach eigener Entscheidung.
- Selbst gesetzte Lernzeiten ermöglichen *zeitliche Flexibilität*.
- Die individuelle Bestimmung des Lernorts ermöglicht *räumliche Flexibilität*.

Diese Aufzählung zeigt, dass selbstständig Lernende für viele Bereiche ihres Lernvorgangs Verantwortung übernehmen (müssen), die in organisierten Lernformen von den Lehrenden wahrgenommen wird. Lernende sollten also überlegen, bei welchen Aspekten sie sich selbstständiges Lernen zutrauen und wo sie Hilfe in Anspruch nehmen möchten.

## 6.2 Vermittlung der gesellschaftlichen Kompetenzen: Hinweise für die Gestaltung von Kursen

Bereits in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass es möglich ist, sich bei Interesse die gesellschaftlichen Kompetenzen im Selbststudium anzueignen. Ebenso ist es denkbar, diesen Band in Seminaren der politischen Bildung oder der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu verwenden. Für diesen Fall möchten wir im Folgenden einige methodisch-didaktische Hinweise für die praktische Nutzung des Buches geben.

Wir haben in der Zeit, in der die Studienhefte im Rahmen des internationalen Grundtvig-Projekts entwickelt wurden und auch später im Rahmen der deutschen und europäischen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit Kurse zu einzelnen gesellschaftlichen Kompetenzen durchgeführt und Erfahrungen im Umgang mit den Texten gesammelt. Aus diesen Erfahrungen leiten wir im Folgenden Empfehlungen ab, auf welche Weise sich Dozent:innen auf die Arbeit mit dem Buch vorbereiten können und auf welche Weise die Inhalte vermittelt werden können.

### 6.2.1 Vorbereitung

Je nachdem, in welchem Kontext das Buch genutzt werden soll, ist es sinnvoll, vorbereitend die folgenden Fragen zu klären:

- Wieviel *Zeit* ist für den Kurs vorgesehen?

Denkbar sind folgende Veranstaltungsformen: eine kurze, ca. 3-stündige Einheit im Rahmen eines größeren Seminars; ein Wochenendkurs; ein Abendkurs mit mehreren Sitzungen, verteilt über einige Wochen; ein Seminar im Rahmen der Bildungsfreistellung (5 Tage am Stück oder verteilt auf zwei Lehreinheiten).

- *Seminartyp*:  
Politische Bildung, gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Volkshochschulkurs usw.
- *Größe* der Gruppe
- *Vorkenntnisse* der Teilnehmenden:  
Diese sind natürlich nicht immer einzuschätzen. Aber je nach Veranstaltungsträger und Veranstaltungstyp (organisationsinterne Ausschreibung z. B. in Gewerkschaften oder eine offene Ausschreibung z. B. bei einem Träger der politischen Bildung der Volkshochschule) lassen sich Vorannahmen hinsichtlich der Homogenität oder Heterogenität einer Gruppe formulieren.
- *Ausschreibung* eines Kurses zu den gesellschaftlichen Kompetenzen:  
Gemeinsam mit dem Träger/Veranstalter sollten Sie sich Gedanken machen, welche Form der Ausschreibung interessant und ansprechend für potentielle Adressat:innen sein könnte; welche Länge und welcher Zeitpunkt für das Angebot sinnvoll sein könnten; welche Kosten veranschlagt werden müssen; auf welche Weise der Kurs beworben werden soll usw.

Alle diese Punkte bedürfen genauerer Überlegungen, damit ein Kurs überhaupt nachgefragt wird.

## 6.2.2 Planung eines Seminars/einer Veranstaltung

Bereits in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass es ideal wäre, alle sechs Kompetenzen gemeinsam zu vermitteln. Denn sie stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang, der in seiner Gesamtheit das von Negt sogenannte „Orientierungswissen“ vermittelt.

Allerdings haben wir uns in den Modellkursen im Rahmen des Projekts und auch später häufig auf die Vermittlung *einer* gesellschaftlichen Kompetenz konzentriert und immer verdeutlicht, auf welche Weise sie jeweils mit den anderen fünf Kompetenzen in Zusammenhang steht. – Gemessen an der Zielsetzung, die Kompetenzen insgesamt zu vermitteln, stellt eine solche Vorgehensweise zugebenermaßen immer einen Kompromiss dar. Sie war zumeist Zeitrestriktionen und im Fall der Modellversuche auch finanziellen und personellen Ressourcenbeschränkungen geschuldet.

Unabhängig davon, welche Kurs- oder Seminarform Sie wählen und ob Sie dabei eine, mehrere oder alle sechs Kompetenzen vermitteln wollen, möchten

wir Ihnen einige Hinweise für die Arbeit mit den Texten geben, die in der Vorbereitung hilfreich sein könnten.

### **Arbeit mit dem Buch**

Nach unserer Erfahrung ist es sinnvoll, sich zunächst mit der Einleitung zu beschäftigen. In ihr werden in Kapitel 1.2 und 1.3 die Zielsetzungen und Grundgedanken der gesellschaftlichen Kompetenzen sowie ihre Begründung und Entwicklung dargestellt, abgeleitet aus einem Ansatz der kritischen politischen Arbeiter:innenbildung in den 1960er Jahren. Dieser Abschnitt ist zum Verständnis der Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen grundlegend.

In Kapitel 1.4.2 und 1.4.3 werden die methodisch-didaktischen Grundlagen nach Klafki und Freire erläutert, auf die wir bei der Darstellung der Kompetenzen zurückgegriffen haben. Auf die Besonderheit der *Auswahl der Beispiele* werden wir weiter unten noch genauer eingehen.

Unabhängig, ob Sie sich entscheiden, nur eine, mehrere oder alle sechs Kompetenzen zu bearbeiten: Es sollte immer berücksichtigt werden, dass die Teilnehmenden nicht nur dazu befähigt werden sollen, in Bezug auf die Kompetenzen zu „sehen“ und zu „urteilen“. Vielmehr geht es auch darum, politisches Handeln anzuregen und zu fragen, wer was in Bezug auf die gesellschaftlichen Kompetenzen politisch erreichen möchte. Die intellektuelle und reflektierende Auseinandersetzung mit den Inhalten der Kompetenzen ist dafür eine wesentliche Voraussetzung, aber sie sollte kein Selbstzweck bleiben.

In diesem Sinn ist es wichtig, Kapitel 4 im Blick zu behalten. Darin setzen wir uns im ersten Teil eher theoretisch mit Fragen des politischen Handelns, seinen Möglichkeiten, aber auch Grenzen auseinander (Kapitel 4.1 und 4.2). Im zweiten Teil (Kapitel 4.3) beziehen wir Fragen des politischen Handelns konkret auf die sechs gesellschaftlichen Kompetenzen, indem wir mögliche Handlungsfelder und -ansätze zunächst für jede Kompetenz einzeln skizzieren.

Das heißt, wenn Sie nur eine bestimmte Kompetenz in einem Kurs erarbeiten, finden Sie hier jeweils Anregungen und Hinweise, auf welche Weise politisches Handeln in einem solchen Zusammenhang denkbar ist.

In Kapitel 4.4 zeigen wir im Rahmen des Themenfelds „Arbeit/Erwerbsarbeit“ exemplarisch, wie die Kompetenzen bezogen auf einen konkreten thematischen Zusammenhang bearbeitet werden können. Mit dem Thema Arbeit stellen wir beispielhaft vor, wie gesellschaftlich relevante Themen im Hinblick auf die Kompetenzen im Zusammenhang diskutiert werden könnten.

### Auswahl der Beispiele

Wie wir bereits in der Einleitung in Kapitel 1.4 erläutert haben, basiert die Darstellung der gesellschaftlichen Kompetenzen auf drei didaktisch-methodischen Ansätzen der kritischen Erziehungswissenschaft. Sie wurden ausgewählt, weil sich mit ihrer Hilfe nach unserer Einschätzung und nach Erfahrung der an dem Projekt beteiligten Praktiker:innen die Intention Negts am besten umsetzen lässt, durch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kompetenzen zu Reflexions- und kritischer Urteilsfähigkeit sowie zu politischer Handlungsfähigkeit zu gelangen.

Unsere Entscheidung, die gesellschaftlichen Kompetenzen unter Rückgriff auf den Ansatz „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ nach Oskar Negt, unter Berücksichtigung der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki und der „Pädagogik der Unterdrückten“ nach Paulo Freire zu entfalten, beruht auf folgenden Überlegungen:

1. Für alle Ansätze gilt gleichermaßen, dass sie sich an den Zielsetzungen der kritisch-theoretisch begründeten Erziehungswissenschaft orientieren, in deren Mittelpunkt die Entwicklung kritischer Urteilskraft steht. Die Ziele, Reflexions- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln, sowie die Fähigkeit, sich im Sinn der Aufklärung „seines eigenen Verstandes zu bedienen“, schwingen in allen Ansätzen mit.
2. Der Ansatz „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ nach Oskar Negt zielt darauf, dass Lernende anhand von Beispielen, die ihre Erfahrungen aus Arbeits- und Lebenswelt widerspiegeln, lernen, sich selbst und die sie umgebende Welt und die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse zu erklären. Die Beispiele sollen sie dabei unterstützen, Entwicklungen und Zusammenhänge zu erkennen, die Rollen der Beteiligten einzuschätzen, jeweilige Interessen zu klären und zu fragen, welche Macht- und Herrschaftsansprüche mit bestimmten Handlungsformen verbunden sind. Diese Erkenntnisse sollen mittels soziologischer Phantasie analysiert und Strategien zu Verbesserung der jeweiligen Verhältnisse entwickelt werden.
3. Paulo Freire bezieht in sein didaktisches Konzept „Pädagogik der Unterdrückten“ explizit den Handlungsaspekt mit ein. Damit will er den Lernenden neben der Wissensvermittlung auch Möglichkeiten/Strategien an die Hand geben, ihre Lebensbedingungen in ihrem Sinn zu verbessern. Individuelle und kollektive Emanzipation sind also Programm. Das heißt, die Darstellung der Kompetenzen ist insgesamt nach dem Dreischritt Sehen – Urteilen – Handeln geordnet.
4. Aus dem Konzept der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki, das ebenfalls auf einem kritischen bildungstheoretischen Ansatz beruht – er

veröffentlichte es erstmals in den 1960 Jahren und entwickelte es später weiter –, haben wir v. a. den Aspekt der Auswahl von Beispielen herausgegriffen, die im exemplarischen Lernen eine wichtige Rolle spielen. Während dort aber nur sehr allgemein gesagt wird, Beispiele müssten so gewählt werden, dass sie für die Lernenden nachvollziehbar sind und ihrer Lebenswelt und ihren Erfahrungen entsprechen, gibt Klafki konkrete Hinweise, indem er Kriterien festlegt, die für die Wahl eines guten Beispiels relevant sind (Klafki 1996, 270–284). Wir führen sie hier zur Erinnerung noch einmal auf:

**1. Gegenwartsbedeutung:**

In welchem Zusammenhang steht das Thema mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden?

**2. Zukunftsbedeutung:**

Hat das Thema Relevanz für die Zukunft der Menschen/der Gesellschaft?

**3. Sachstruktur:**

In welchem größeren Zusammenhang steht ein Thema (auch in Bezug auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung)? Welche Teilbereiche deckt ein Thema inhaltlich ab? Gibt es verschiedene Bedeutungsebenen des Themas? Was könnte Lernenden den Zugang zum Thema erschweren?

**4. Exemplarische Bedeutung:**

Welcher allgemeine Sachverhalt, welches allgemeine Problem kann durch das Thema erschlossen werden? Das heißt, 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?<sup>42</sup>

Wir haben uns bemüht, die Hauptbeispiele, die zur Erklärung der sechs Kompetenzen herangezogen werden, jeweils nach diesen Kriterien auszuwählen. Dabei haben wir besonderen Wert daraufgelegt, dass sie (vermutlich) auch in Zukunft eine Bedeutung für das Verstehen der Kompetenzen haben werden. Trotzdem wird es nicht zu vermeiden sein, dass manche Beispiele mittlerweile veraltet, überholt oder unzeitgemäß erscheinen.

Dies möchten wir bezogen auf unsere eigene Erfahrung bezogen auf das (Be-)Schreiben der Kompetenzen erläutern:

In der ursprünglichen Fassung der technologischen Kompetenz galt unser Hauptaugenmerk dem Beispiel Elektrizität bezogen auf die Entwicklung der

<sup>42</sup> Eine genauere Darstellung der didaktisch-methodischen Umsetzung des Ansatzes nach Klafki am Beispiel der Gerechtigkeitskompetenz findet sich in Zeuner (2007).

modernen Gesellschaft. Wir haben uns mit ihrer Entstehung und der historischen Bedeutung für den Prozess der Industrialisierung bis zum Computerzeitalter um die Jahrtausendwende auseinandergesetzt. Nicht absehbar war 2005, dem Zeitpunkt der ersten Veröffentlichung, welche Bedeutung die fortschreitende Digitalisierung sowohl für die Arbeitswelt als auch für die Lebenswelt der Menschen haben würde. Aus diesem Grund haben wir zu diesem Thema Beispiele ergänzt und sind dabei v. a. auf Aspekte der alltäglichen Nutzung digitaler Endgeräte durch die Verbraucher:innen eingegangen – ein Thema, das schon heute viele weitere Facetten aufweist.

Dieser Hinweis soll Sie als Lehrende ermuntern, unsere Beispiele kritisch zu analysieren und jeweils zu hinterfragen, ob sie in der Art und Weise, wie wir sie vorgestellt haben, weiterhin relevant sind – oder ob sie ergänzt oder ausgetauscht werden sollten. Sie können die Kategorien von Klafki benutzen, um selbst oder gemeinsam mit den Teilnehmenden aktuelle Beispiele zu suchen.

#### Literaturhinweise

Seit der Entwicklung des ersten Curriculums zu den gesellschaftlichen Kompetenzen im Rahmen des Grundtvig-Projekts 2005 wurden kleinere Beiträge veröffentlicht, die sich insbesondere mit Fragen der didaktisch-methodischen Begründung der Curricula auseinandergesetzt und Beispiele entwickelt haben.

- ❑ Christine Zeuner (2013). Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts ‚Gesellschaftliche Kompetenzen‘. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 20, Wien 2013, 1–14. [https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/02\\_zeuner.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/02_zeuner.pdf) (Abruf: 30. Januar 2025)
- ❑ Christine Zeuner (2007). Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30, 3, 39–50. <https://www.die-bonn.de/doks/zeuner0701.pdf> (Abruf: 30. Januar 2025)

Die thematische Grundanlage und die Aussagen über die gesellschaftliche Relevanz der Kompetenzen werden sich vermutlich nicht so schnell ändern. Viele der Beobachtungen, die Negt in den 1980er Jahren in Bezug auf Interessen und Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die Rolle der Menschen in diesen Zusammenhängen machte, sind heute noch gültig. – Aber politische und ökonomische Entwicklungen bringen langfristig Veränderungen mit sich, über die es in Bezug auf die Kompetenzen nachzudenken gilt.

### 6.2.3 Methodische Umsetzung

Methodisch haben wir uns, auch nach Rückmeldungen von Lernenden in den Modellkursen, auf ein Minimum an Anleitung beschränkt. Um die Reflexionsfähigkeit der Lernenden anzuregen, haben wir an passender Stelle vor allem Reflexionsfragen formuliert.

Wenn Sie die Fragen analysieren, werden Sie feststellen, dass es sich weniger um Wissens- oder Kontrollfragen handelt als vielmehr um den Versuch, die Lernenden mithilfe der Fragen zur Reflexion der Texte anzuregen und sie gleichzeitig darin zu schulen, eigene Gedanken und Standpunkte zu formulieren. Ziel ist, die Entwicklung subjektiver Reflexions- und Urteilsfähigkeit der Lernenden zu unterstützen und sie zu befähigen, im Sinne Negts dialektisch zu denken. Aus diesem Grund haben wir auch nicht (wie in manchen Arbeitsheften für ein Fernstudium üblich) „richtige“ Antworten formuliert – solche eindeutigen, richtigen Antworten gibt es häufig nicht. Vielmehr geht es um ein Abwägen, Einschätzen, eine Meinungsfindung, um das Beurteilen von Sachverhalten und Zusammenhängen usw.

Es ist möglich, solche Prozesse im Rahmen der Vermittlung der Kompetenzen v. a. in Präsenzveranstaltungen methodisch zu unterstützen. Hierzu sind im Rahmen der politischen Bildung, der allgemeinen Erwachsenenbildung und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zahlreiche aktivierende Methoden entwickelt worden. Es existiert dazu ein fast unüberschaubares, häufig gründlich erprobtes Angebot an Arbeitshilfen und methodischen Zugängen unterschiedlichster Art. Wir geben dazu im Folgenden einige uns förderlich erscheinende Literaturhinweise, aus denen Sie bei Bedarf Arbeitshilfen und Methoden auswählen können:

#### Weiterführende Literatur

- Sivasailam Thiagarajan und Samuel van den Berg (2014). *Interaktive Trainingsmethoden. Thiagis Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Jörg Knoll (2007). *Kurs- und Seminarmethoden: Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren und Arbeits- und Gesprächskreisen*. 11. Auflage. Basel: Beltz.
- Quilling, Eike und Hans J. Nicolini (2009). *Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winteler, Adi (2004). *Professionell Lehren und Lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

### 6.3 Gesellschaftliche Kompetenzen: Lerntheoretische Überlegungen

Warum sollten sich *Lebrende* überhaupt über theoretische Aspekte des Lernens Gedanken machen? Kann man nicht davon ausgehen, dass Menschen immer lernen? Kann man nicht erwarten, dass Menschen, die sich aus eigenem Antrieb mit den gesellschaftlichen Kompetenzen auseinandersetzen – ob alleine oder in Gruppen –, etwas lernen *wollen*?

Dies trifft vermutlich alles zu. Wir sind aber davon überzeugt, dass Lehrende, die Inhalte oder Wissen vermitteln, sich selbst mit dem Lernen als Prozess auseinandersetzen sollten. Zum einen, um notwendige Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens besser zu verstehen. Erkenntnisse der psychologischen, neurologischen oder auch soziologischen Forschung zum Lernen können hierzu beitragen. Zum anderen dient das Wissen über Lernen aber auch dazu, Lernende besser zu verstehen. Auch hier spielen Voraussetzungen, Bedingungen und v. a. subjektive Begründungen für das Lernen eine nicht zu unterschätzende Rolle: Ob und wie lernen Menschen und warum sind sie überhaupt bereit, sich auf Lernprozesse einzulassen? Von Bedeutung sind subjektive Gründe für das Lernen, die Lerninteressen. Aber subjektive Lernprozesse werden auch von früheren Lernerfahrungen, möglichen Lernproblemen und Lernwiderständen, die sich aus irgendwelchen Gründen aufgebaut haben, beeinflusst. Alle diese Faktoren können individuelle Lernprozesse begünstigen oder behindern.

Ein weiterer Aspekt, der für die Vermittlung von Inhalten im Allgemeinen von großer Bedeutung ist, unserer Meinung nach im Rahmen der Vermittlung der gesellschaftlichen Kompetenzen aber eine besondere Rolle spielt, sind die Zielsetzungen, die die *Lebenden selbst* in Bezug auf die Lernprozesse der Lernenden verfolgen:

#### Überlegungen zu den Lernzielen der gesellschaftlichen Kompetenzen

- Geht es um reine Wissensvermittlung?
- Oder soll durch das Lernen mehr erreicht werden: zum Beispiel berufliche, politische oder interkulturelle Handlungsfähigkeit?
- Sollen die Lernprozesse zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden im Sinne von Bildung beitragen?
- Welche Rolle spielen die Prämissen der Aufklärung und der kritisch-theoretischen Erziehungswissenschaft, die als das Ziel von Lernen die Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit formulieren?
- In welcher Rolle sehen sich die Lehrenden selbst?
- Übernehmen sie Verantwortung für die Lernprozesse der Lernenden oder sind diese allein für ihren Lernzuwachs verantwortlich?

- Geht es nur um die subjektiven Lerninteressen einzelner oder kommen auch kollektive Lerninteressen ins Spiel?
- Welche Form des Transfers wird angestrebt?

Es existieren unterschiedliche Lerntheorien, ebenso wie es theoretisch vielfältig begründete didaktisch-methodische Ansätze der Vermittlung gibt. Zur Ergänzung des zuvor Gesagten werden wir wesentliche Aspekte von zwei Lerntheorien skizzieren, die für uns als lerntheoretischer Hintergrund und als Rahmung für die Darstellung der gesellschaftlichen Kompetenzen leitend waren.

Es handelt sich hierbei erstens um die subjektwissenschaftliche Lerntheorie des deutschen Psychologen Klaus Holzkamp (1927–1996). Zweitens stellen wir einen lerntheoretischen Ansatz des amerikanischen Soziologen und Erwachsenenbildners Jack Mezirow (1923–2014) vor, der in den 1980er Jahren die sogenannte „transformative Lerntheorie“ entwickelt hat. Holzkamps Ansatz wird seit Erscheinen seines Buches „Lernen – eine subjektwissenschaftliche Grundlegung“ (1993/1995) in der deutschen Erwachsenenbildung breit rezipiert. Mezirows Ansatz hat mittlerweile weltweite Verbreitung gefunden. Er wurde in vielfältiger Weise angewandt und auch unter spezifischen theoretischen Gesichtspunkten modifiziert. Seine ursprüngliche Intention, Lernen als Transformation der Person zu verstehen, bleibt in den meisten Fällen erhalten. Dies kann aber aus psychologischer, sozialer und politischer oder kritisch-theoretischer Sicht zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen.

Wir beziehen uns auf Holzkamp und Mezirow, weil ihre Lerntheorien Lernprozesse von Individuen und Gruppen aus einer kritisch-theoretischen Perspektive und vor dem Hintergrund einer ebensolchen Zielsetzung erklären. Damit stellen sie eine sinnvolle Ergänzung und auch Perspektiverweiterung in Bezug auf die den Kompetenzen zugrundeliegenden theoretischen und erkenntnisleitenden Interessen dar.

### 6.3.1 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Klaus Holzkamp, ein Vertreter der kritischen Psychologie, entwickelte seine Lerntheorie in Abgrenzung zu anderen psychologischen Richtungen, die die Menschen eher als Objekte des Lernens begreifen. Er versteht die Menschen als Subjekte ihrer eigenen Lernvorgänge. Damit steht für ihn im Mittelpunkt die Frage, welche subjektiven Bedingungen Lernprozesse begünstigen (Holzkamp 1995).

Für Holzkamp wird Lernen nicht *von außen veranlasst*. Vielmehr begründet eine Person für sich selbst (also subjektiv), *warum* sie *was wie* lernen möchte.

Sie misst dem Lerngegenstand eine subjektive Bedeutung zu und kann damit Perspektiven und Interessen in Bezug auf einen Lerngegenstand definieren, der sich in je eigenen Handlungshorizonten und -perspektiven ausdrückt. Das heißt, ein Lernprozess beruht auf *subjektiven Handlungsbegründungen*, die nach außen artikuliert und kommuniziert werden können. Die Gründe zu lernen, sind ganz persönliche, individuelle Gründe. Dabei fließen äußere Anlässe zwar in Handlungsbegründungen mit ein, allerdings nur als Prämissen der jeweilig eigenen Aktivität. Eine Person definiert also für sich selbst *Bedeutungszusammenhänge*, die zu Lernprozessen führen können.

Lernen wird nach Holzkamp ausgelöst, wenn sich Menschen einer Handlungsproblematik gegenübersehen, die sie mit ihrem bisherigen Wissen, ihren Kenntnissen und Fähigkeiten nicht lösen können. Diesen Vorgang bezeichnet er als *Diskrepanzerfahrung*. Zum Lernen kommt es, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse oder Widerstände stoßen. *Handlungsproblematiken*, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden zu *Lernproblematiken* (Holzkamp 1995, 182). Aus der Handlungsproblematik wird intentional eine Lernhandlung ausgegliedert, die Holzkamp als *Lernschleife* bezeichnet. Mit ihrer Hilfe sollen Schwierigkeiten im Handeln überwunden werden.

Holzkamp unterscheidet zwei grundlegende Lernformen: Ergeben sich Handlungsproblematiken aufgrund von außen gesetzten Anforderungen, wie bspw. einer Prüfung oder im Rahmen schulischen Unterrichts, kann sich das Individuum zwar in eine Lernhandlung begeben. Diese erfolgt aber nicht unbedingt aus subjektiven Gründen, sondern ist fremdgesetzt und kann dem Individuum als Zwang erscheinen. Als mögliche Folge weicht das Individuum dem Lernprozess aus oder reagiert widerständig. Holzkamp hat diese Lernform und ihre institutionellen Rahmenbedingungen unter dem Begriff *defensives Lernen* diskutiert. Erst wenn es gelingt, Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Individuen zu verbinden, findet auch *expansives Lernen* statt.

Expansives Lernen gilt in einem höheren Maße *selbstbestimmt* als defensives Lernen. Je weitreichender die Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden über Ziele, Formen und Methoden sind, desto größer ist der Grad der Selbstbestimmung im Lernen. Expansives Lernen erfordert Kontrolle über Intentionalität, Thematik und Methodik des eigenen Lernens. Daraus zieht Holzkamp für Lehr-/Lernprozesse den Schluss, dass in ihrem Rahmen Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen geschaffen werden müssen, „innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können“ (Holzkamp 1995, 24).

Diese Perspektive bedeutet auch eine Schwerpunktverlagerung vom Lehren zum Lernen: Zwar ist Lehren weiterhin wichtig, weil es Lern- und Aneignungsprozesse unterstützen kann, aber Lernen – aus der Perspektive der Lernenden – ist die grundlegende Aktivität. Dieser Sichtwechsel von der passiven Herstellungs- zur aktiven *Aneignungsperspektive* hat lerntheoretisch gravierende Konsequenzen. Im Mittelpunkt des Lernens stehen dann nicht mehr primär die Lerngegenstände. Wichtiger ist die jeweilige *Bedeutung*, die das lernende Individuum den Lerngegenständen beimisst. Erst durch die subjektive Bedeutung eines Lerngegenstands wird er für das Individuum relevant und damit für das Lernen zugänglich.

Aber nicht nur unmittelbare Handlungsproblematiken können Lernanlässe auslösen. Lernen kann auch als eigenständige aktive Tätigkeit erfolgen, weil es einem individuellen Bedürfnis entspricht. Lernen steht also in einem subjektiv definierten Begründungszusammenhang. Das heißt, ausgehend von den individuellen Interessen und den Perspektiven, die mit Lernen verbunden sind, werden unterschiedliche Lernwege beschritten.

Menschliches Lernen ist aber ohne „Beteiligung“ des Selbst nicht denkbar und findet immer in einem historischen und kulturellen Kontext statt, dessen Bedeutungen sich die Person als vorgegebene „Fremdeinwirkung“ aneignet. Der Mensch lernt dadurch, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und zu erklären und sich selbst in einer Person-Welt-Beziehung zu verorten.

#### Literaturhinweise

Weiterführende Literatur und Diskussionen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie aus der Sicht verschiedener Disziplinen finden sich in den folgenden Büchern:

- ❑ Peter Faulstich und Joachim Ludwig (2004). *Expansives Lernen*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 39. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ❑ Martin Allespach und Josef Held (Hg.). (2015). *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis*. Frankfurt/M.: Bund-Verlag.

### 6.3.2 Transformative Lerntheorie

Jack Mezirow war Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Teachers College der Columbia University in New York. Er entwickelte Ende der 1970er Jahre das Konzept des *Transformative Learning*. Er verstand das transformative Lernen nicht nur als Lerntheorie, sondern als eine übergreifende theoretische Begründung für die Erwachsenenbildung. Im Mittelpunkt stand für ihn die Frage, auf welche Weise Lernprozesse (ohne diese zunächst mit bestimmten Inhalten zu verknüpfen) bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisheri-

gen Einstellungen, (Vor-)Urteile und Meinungen führen können und damit zu autonomem, kritischem Denken und Urteilsfähigkeit. Transformatives Lernen im Sinne Mezirows bezieht sich vor allem auf das Individuum und fragt nach Lernergebnissen. Das Konzept wurde in den 1980er Jahren von kanadischen Erwachsenenbildner:innen aufgegriffen und in Bezug auf kollektive Lernprozesse diskutiert und empirisch untersucht.

Das Konzept des transformativen Lernens beruht auf der Beobachtung und der Beschreibung von Erfahrungen, die Lernende gemacht haben. Sie formulieren zunächst subjektive Erlebnisse als Erfahrungen. In einem Reflexionsprozess werden diese Erfahrungen zu neuen Erfahrungen reformuliert, so dass Veränderungen von Einstellungen, Meinungen und Urteilen möglich werden.

Die „Theorie der Transformation“ setzt sich mit individuell sowie kollektiv begründeten Erfahrungen auseinander und den Bedeutungen von Lernprozessen und deren Ergebnissen. Damit beabsichtigte Mezirow, die Erwachsenenbildung philosophisch zu untermauern:

*„Es handelt sich um eine Lerntheorie, die sich an Erwachsenenbildner:innen richtet. Ihre Bedeutung liegt darin, dass sie eine theoretische Grundlage für eine Erwachsenenbildungsphilosophie bieten kann, von der aus Zielsetzungen, (Lern-)Bedarfe, Vermittlungsaspekte und Forschungsfragen abgeleitet werden können.“* (Mezirow 1991, XII; Übersetzung C. Zeuner)<sup>43</sup>

Vor dem Hintergrund politischer und wirtschaftspolitischer Umbrüche in den 1980er Jahren entwickelte Mezirow seine Theorie weiter und fragte, wie Erwachsenenbildung didaktisch-methodisch gestaltet werden müsse, um Menschen für transformative Lernprozesse zu öffnen und sie zu befähigen, autonom zu denken und ihre Umwelt zu gestalten:

*„Der/die Erwachsenenbildner:in übernimmt die Verantwortung dafür, dass die Lernenden ihre Lernziele in der Art und Weise erreichen, dass sie zu stärker autonom denkenden und gesellschaftlich verantwortungsvoll handelnden Individuen werden.“* (Mezirow 1997, 8; Übersetzung C. Zeuner)<sup>44</sup>

43 Im englischen Original: „A learning theory, centered on meaning, addressed to educators of adults, could provide a firm foundation for a philosophy of adult education from which appropriate practices of goal setting, needs assessment, instruction, and research could be derived“ (Mezirow 1991, XII).

44 Im englischen Original: „The educator’s responsibility is to help the learners reach their objectives in such a way that they will function as more autonomous, socially responsible thinkers“ (Mezirow 1997, 8).

Ausgangspunkt von Mezirows Theorie ist das Subjekt, dessen Denken und Persönlichkeit sich durch Lernprozesse grundsätzlich verändern kann. Für Mezirow bestimmen drei Aspekte das Lernen grundlegend und ihre Veränderungen können zur Transformation führen:

### 1. Referenzrahmen („frame of references“)

Der Referenzrahmen des Subjekts bezieht sich auf seine Deutungen und Einstellungen, die sich aus seinen Vorannahmen und Erwartungen ergeben. Sie beeinflussen, auf welche Weise ein Individuum seine Umwelt wahrnimmt (Mezirow 2000, 16). Der Referenzrahmen eines Menschen beruht auf der Interpretation seiner Erfahrungen, die sich sowohl auf individuelle als auch auf kollektive Ereignisse beziehen können. Individuelle Erfahrungen führen zu Einstellungen, Auffassungen und Annahmen, die Menschen im Laufe ihres Lebens entwickeln und verfestigen. Kollektive Erfahrungen beziehen sich auf kulturelle Paradigmen wie soziale Werte und Normen, Sprache, Ideologien, Bräuche, Philosophie, Religionen, Ästhetik, Psychologie usw. (Mezirow 1997, 7).

Der Referenzrahmen ist für die Identitätsentwicklung eines Menschen grundlegend. Er hat emotionale Bedeutung, was dazu führt, dass Menschen andere Standpunkte nur zögerlich akzeptieren, da Veränderungen identitätsbedrohend wirken können. Transformatives Lernen ereignet sich nach Mezirow dann, wenn Menschen bereit sind, ihre Standpunkte zu verändern und damit auch ihre Referenzrahmen (Mezirow 2000, 18).

### 2. Critical Reflection

Kritische (Selbst-)Reflexion spielt eine Schlüsselrolle in Mezirows Theorie des transformativen Lernens. Erst durch sie kann eine Person Denkgewohnheiten und Standpunkte hinterfragen, eigene Annahmen und die von anderen reflektieren und in diesem Prozess verändern. Als Dimensionen kritischer Reflexion gelten (Mezirow 1991, 104–108):

<b>1. Inhaltliche Reflexion</b>	(„content reflection“)	➔ (Was passierte?)
<b>2. Prozess-Reflexion</b>	(„process reflection“)	➔ (Wie bin ich dazu gekommen, etwas zu denken?)
<b>3. Wertende Reflexion</b>	(„premise reflection“)	➔ (Warum ist etwas wichtig?)

### 3. Reflexiver Diskurs

Mit der Idee des reflexiven Diskurses bezieht sich Mezirow auf die „Theorie des Kommunikativen Handelns“ des deutschen Philosophen Jürgen Habermas

(\*1929). Sie besagt, dass Lernen nur durch kommunikatives Handeln erfolgen kann. Habermas legt das Konzept des herrschaftsfreien Diskurses zugrunde. Dessen Ziel ist es, zu gegenseitigem Verständnis zu kommen, wodurch Menschen individuelle Auffassungen und Einstellungen verändern können.

Ein Diskurs in diesem Sinn erfordert nach Mezirow aktives Zuhören, die Übermittlung genauer und vollständiger Informationen, Offenheit für andere Standpunkte, gleichberechtigte Teilnahme. Beteiligte sollten bereit sein, andere zu verstehen, Übereinstimmungen zu suchen und zu akzeptieren, dass dieser Prozess die kritische Prüfung von neuen Perspektiven, Beweisen und Argumenten erfordert. So können durch den Diskurs neue Urteile und Einstellungen entstehen (Mezirow 2000, 13 f.).

### **Transformation, transformatives Lernen und transformative Bildung: Dimensionen der transformativen Lerntheorie**

Die Elemente *Referenzrahmen*, *kritische Selbstreflexion* und *reflexiver Diskurs* prägen die Theorie des transformativen Lernens. Mezirow betont in seiner Theorie die psychologischen, auf das lernende Subjekt bezogenen Aspekte. Im Vordergrund steht das autonome, sozial verantwortlich handelnde Individuum (Mezirow 1997, 8). Autonomes Denken bezeichnet er als wesentliche Voraussetzung dafür, dass Menschen ihre Rechte als Bürger:innen in einer Demokratie wahrnehmen.

Im Rahmen der transformativen Lerntheorie spielen drei weitere Dimensionen eine Rolle: die *Transformation*, das *transformative Lernen* und die *transformative Bildung*.

*Transformation* bezeichnet das Resultat eines *transformativen Lernprozesses*. Eine Transformation ist eine tiefgehende und langfristige Wandlung, die bei Individuen oder Gruppen auf eine Änderung der Weltsicht hinweist, die auch zu veränderten sozialen oder politischen Bedingungen gesellschaftlichen Zusammenlebens führen kann. Transformation wird mit etwas Positivem assoziiert, es wird verbunden mit personalem Wachsen und veränderten Referenzrahmen.

*Transformatives Lernen* bezeichnet vor allem den *innerpsychischen Prozess* der Verhaltensänderung der Lernenden, der durch transformative Erfahrungen eröffnet wird.

*Transformative Bildung* bezeichnet *geplante Bildungsprogramme*, -erfahrungen, -interventionen der pädagogischen Praxis, deren Ziel es ist, für Teilnehmer:innen von Bildungsveranstaltungen transformative Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Im Laufe der Jahre hat sich die transformative Lerntheorie ausdifferenziert. Sie wurde mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen begründet und weiterentwickelt. Die wichtigsten sind:

- kognitiv-rationaler Ansatz
- tiefenpsychologischer Ansatz
- Struktur-Entwicklungsansatz
- sozial-emanzipatorischer Ansatz
- kulturell-spiritueller Ansatz
- „Race-centric“ Zugang
- ganzheitlicher Ansatz (Einbezug von Fragen zur individuellen, spirituellen und sozialen Transformation) (Fisher-Yoshida u. a. 2009, 8 f.).

Trotz ihrer unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Verortung zielen alle Ansätze auf Transformation im Sinne Mezirows. Diese bezieht sich allerdings, je nachdem, ob individualpsychologische, kulturelle oder auch politisch-emanzipative theoretische Rahmungen genutzt werden, eher auf individuelles, personenbezogenes transformatives Lernen oder auf kollektive Lernprozesse.

In Kanada wurde eine Variante des transformativen Lernens weiterentwickelt, die sich in ihrer theoretischen Begründung auf Positionen der Kritischen Theorie bezieht und die neben individuellen transformativen Lernprozessen auch kollektive in den Blick nimmt. Transformatives Lernen wird dann in Bereichen bedeutsam, die wir unter politischer Bildung subsumieren würden.

Der Kanadier Daniel Schugurensky nennt sie in der Tradition Freires „radical adult education“ (Schugurensky 2002, 59). Er definiert drei Dimensionen des transformativen Lernens, die es als analytisches Instrument erlauben, das Ergebnis transformativen Lernens genauer zu differenzieren. Er unterscheidet zwischen verschiedenen Ebenen der Transformation:

➤ <i>Transformation des individuellen Bewusstseins</i>	→ „transformation of individual consciousness“
➤ <i>Transformation des individuellen Verhaltens</i>	→ „transformation of individual behaviour“
➤ <i>Soziale Transformation</i>	→ „social transformation“

Die Dimensionen sind aufeinander bezogen, allerdings führt das Erreichen der ersten Dimension bei einer Person nicht automatisch zu den Dimensionen zwei und drei. Menschen können durchaus ihre Einstellungen und Haltungen verändern, ohne dass dies Einfluss auf ihr Verhalten oder gar die Gesellschaft hat (Schugurensky 2002, 61).

Unterschieden wird daher zwischen den Aspekten

- „transforming habits of mind“ (Transformation von Denkgewohnheiten) und
- „transforming structures“ (Transformation von Strukturen)  
(Schugurensky 2002, 62).

Beide Formen der Transformation werden als notwendig erachtet, damit transformatives Lernen eine radikale (wir würden sagen kritische) Erwachsenenbildung begründet. Sie eröffnet den Menschen Möglichkeiten zu lernen, autonom zu denken und urteilsfähig zu werden um, darauf aufbauend, politisch handeln zu können (Schugurensky 2002, 63).

Es geht jeweils darum, individuelle transformative Lernprozesse in einen Zusammenhang mit politischen und sozialen Veränderungen zu stellen und mit allen Beteiligten, Lehrenden und Lernenden aktiv zu gestalten. Partizipative Ansätze und transformatives Lernen stehen in einem reziproken Verhältnis: Einerseits kann transformatives Lernen bei Personen zu Verhaltensänderungen und politischer und sozialer Aktivität führen, andererseits begünstigt ein partizipativ gestaltetes Umfeld Möglichkeiten des transformativen Lernens (Schugurensky 2002, 67).

## 6.4 Die Bedeutung der Lerntheorien für das Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen

Bei der Darstellung der gesellschaftlichen Kompetenzen haben v. a. die Zielsetzungen und Erklärungsmuster der beiden Lerntheorien eine wesentliche Rolle gespielt:

1. In Bezug auf Holzkamp denken wir seine Prämisse mit, dass Themen für Menschen *subjektiv bedeutsam* sein müssen. Lernende begründen also für sich selbst, warum sie sich mit einem Thema auseinandersetzen. Holzkamp macht darauf aufmerksam, dass das Fehlen einer subjektiven Begründung Lernprozesse verhindern kann und in der Folge unter Umständen zu Lernwiderständen führt. Klafki und Freire berücksichtigen das exemplarische Lernen, indem sie darauf verweisen, welche Bedeutung die Auswahl der Beispiele oder der generativen Themen jeweils hat. Sie argumentieren aber in Bezug auf die didaktisch-methodische Ebene der Kursgestaltung und thematisieren weniger die subjektiven Begründungen für Lernprozesse.

Hier ist Holzkamps Theorie eine wichtige Ergänzung, da sie die Aufmerksamkeit auf die subjektive Bedeutung lenkt, die den Inhalten zukommt, die zu einer *Begründung* für Lernprozesse werden. Wenn sich also in der praktischen

Bildungsarbeit Probleme ergeben, Teilnehmende Lernschwierigkeiten haben oder Lernwiderstände entwickeln, können die theoretischen Überlegungen Holzkamps zur Klärung von Problemen beitragen und Hinweise zu ihrer Überwindung geben.

2. Die Bedeutung der *transformativen Lerntheorie* für die Vermittlung der gesellschaftlichen Kompetenzen sehen wir in ihrem kritisch-theoretisch begründeten Ansatz. Als Handlungstheorie begreift sie Lernen einerseits als individuelle Transformation. Andererseits aber auch als Möglichkeit kollektiver, handlungsorientierter Veränderungen. Der Ansatz von Mezirow geht davon aus, dass Menschen über Handeln und Kommunikation transformative Lernprozesse durchlaufen können oder aber auch nicht.

#### Literaturhinweise

Weiterführende Literatur und Diskussionen der transformativen Lerntheorie im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs finden sich in den folgenden Texten:

- ❑ Thomas Fuhr, Anna Laros und Ed Taylor (Hg.) (2017). *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam: Sense Publishers.
- ❑ Christine Zeuner (2014). ‚Transformative Learning‘ als theoretischer Rahmen in der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen. In: Peter Faulstich (Hg.). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript Verlag, 99–131.
- ❑ Christine Zeuner (2012). ‚Transformative Learning‘: Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Christiane Hof, Heide von Felden, Sabine Schmidt-Lauff (Hg.). *Lernen in der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2011 in Hamburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93–104.

Erwachsenenbildungsangebote, die transformative Lernprozesse im Sinne der Theorie unterstützen, zielen darauf, Teilnehmer:innen in organisierten Bildungsveranstaltungen durch die Reflexion von Themen Perspektiven der Transformation zu eröffnen. Dies kann sich sowohl auf ihr Denken als auch auf ihr Handeln beziehen.

Grenzen und die Möglichkeit des Scheiterns werden aber durchaus reflektiert. Die Theorie des transformativen Lernens beinhaltet – vor allem in seiner kritisch-theoretischen Variante – einige Dimensionen, die in den zurzeit in der deutschen Erwachsenenbildung bevorzugten Lerntheorien aufgrund ihres spezifischen theoretischen Rahmens nicht diskutiert werden.

### Literaturhinweis

Eine Zusammenstellung und Diskussion der in den letzten Jahren in der deutschen Erwachsenenbildung diskutierten Lerntheorien finden sich in:

- ❑ Anke Grotlüschen und Henning Pätzold (2024). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. erweiterte Auflage. Bielefeld: wbv media.
- ❑ Faulstich, Peter (Hg.) (2014). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript Verlag.
- ❑ Faulstich, Peter (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript Verlag.

In den meisten Lerntheorien spielen die gesellschaftlichen und sozialen Dimensionen des Lernens keine Rolle. Weder in subjektbezogenen noch in klassischen Lerntheorien wie Behaviorismus oder dem Kognitivismus haben diese Aspekte Bedeutung. In Holzkamps Ansatz ist Transformation als Ergebnis von Lernprozessen zwar möglich, wird aber nicht explizit thematisiert.

Insofern ist die transformative Lerntheorie anschlussfähiger an den bildungstheoretisch-kritischen Diskurs der Erziehungswissenschaft als andere Lerntheorien, da sie bestimmte Zielsetzungen dieses Diskurses wie die Erziehung zur Mündigkeit, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Autonomie explizit benennt.

Neben der Frage, wie und warum Lernende transformative Lernerfahrungen machen, geht es in der transformativen Lerntheorie explizit auch um *die Rolle der Lehrenden*. Sie werden nicht nur als Unterstützende der selbstgesteuerten Lernprozesse von Individuen gesehen, vielmehr definieren sie ihre Rolle vor dem Hintergrund des transformativen Lernens. Das heißt, sie verstehen sich nicht als neutrale Moderator:innen von mehr oder weniger beliebigen Lernprozessen, sondern positionieren sich im Rahmen von Lehr-Lernprozessen und treten über kritische Reflexion in einen Diskurs mit den Lernenden ein. Vor diesem Hintergrund werden didaktisch/methodische Fragen diskutiert und Ansätze entwickelt, die transformative Lernprozesse unterstützen sollen.

In Deutschland gibt es eine Tradition der Auseinandersetzung mit der Frage, ob Erwachsenenbildner:innen neutral sein sollen oder Partei ergreifen – eine Diskussion, die vor allen Dingen in der politischen Bildung sehr problematisch erscheint. Die Theorie des Transformative Learning, nicht nur als Lerntheorie, sondern als Theorie der Erwachsenenbildung, weist auf interessante Facetten und Möglichkeiten des Selbstverständnisses von Erwachsenenbildner:innen hin, die bei uns kaum noch thematisiert werden.

All dies macht aus unserer Sicht das transformative Lernen zu einer sinnvollen lerntheoretischen Grundlage für die Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen: Für ihre Darstellung und Entfaltung haben wir uns methodisch-

didaktisch für ein Aneignungs-/Vermittlungskonzept entschieden, das auf dem Dreiklang Sehen – Urteilen – Handeln nach Paulo Freire beruht.

Dies entspricht dem von Daniel Schugurensky (2002, 59) beschriebenen Zielsetzungen des transformativen Lernens als

- Transformation des individuellen Bewusstseins
- Transformation des individuellen Verhaltens
- Soziale Transformation.

Die von uns gewählte didaktisch-methodische Umsetzung der gesellschaftlichen Kompetenzen versucht diesen Zielsetzungen gerecht zu werden und damit auch dem Anspruch Oskar Negts, durch die Kompetenzen nicht nur Orientierungswissen zu vermitteln, sondern den Lernenden Möglichkeiten des Handelns zu eröffnen. Ziel ist, dass sie als politische Menschen denkend und handelnd eingreifen können, um gesellschaftliche Transformationen zu unterstützen, die zur Festigung und Verbesserung der Demokratie führen.

Dieses Ziel drückt sich in dem abschließenden Zitat von Ed O'Sullivan aus, einem weiteren kanadischen Vertreter des transformativen Lernens, der dieses v. a. im Sinne einer fundamentalen Gesellschaftskritik verstanden wissen will. Er geht von der Notwendigkeit einer globalen Veränderung des politischen Bewusstseins aus, wenn der Planet Erde überleben soll:

*„Im Gegensatz zu einer reformorientierten Kritik bedeutet transformative Kritik eine radikale Neustrukturierung der dominanten Kultur und einen fundamentalen Bruch mit der Vergangenheit. Ich sehe in der transformativen Kritik drei gleichzeitige Momente: Das erste Moment habe ich bereits beschrieben als eine fundamentale Kritik an der dominanten Kultur und der Infragestellung ihrer Berechtigung. Das zweite Moment besteht darin, Visionen über alternative kulturelle Konzepte zu entwickeln. Das dritte Moment beinhaltet Diskussionen zu der Frage, wie eine Kultur diejenigen Elemente überwinden kann, die sich als dysfunktional erweisen und, gleichzeitig neue kulturelle Formen entwickelt werden können, die für die Gesellschaft funktional sind.“* (O'Sullivan 2002, 3; Übersetzung C. Zeuner)<sup>45</sup>

45 Im englischen Original: *„In contrast to reformative criticism, transformative criticism suggests a radical restructuring of the dominant culture and a fundamental rupture with the past. I suggest that transformative criticism has three simultaneous moments. The first moment I have already described as the critique of the dominant culture's formative appropriateness. The second is a vision of what an alternative to the dominant form might look like. The third moment includes some concrete indications of the practical exigencies of how culture could abandon those aspects of its present forms that are functionally inappropriate while, at the same time, points to a process of change that can create a new cultural form that is functionally appropriate.“* (O'Sullivan 2002, S. 3)

## 7. Relevante Internetadressen

Bildungs- und Forschungsorganisationen/Bildungsmaterialien

Archive in Deutschland: <https://www.archivportal-d.de>

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BMBF): [https://www.bne-portal.de/bne/de/home/home\\_node.html](https://www.bne-portal.de/bne/de/home/home_node.html)

Bundesverband Jugend und Film e.V. (Filmverleih, Beratung, Bildungsangebote) <https://www.bjf.info>

Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de>

Das „grüne“ Internetportal: <http://www.greenseek.de/>

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: <https://die-bonn.de>

Deutsches Institut für Menschenrechte: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de>

Dokumentations- und Informationszentrum für Rassismuskforschung – D.I.R. e. V. <https://www.bnr.de/content/dokumentations-und-informationszentrum-fuer-rassismuskforschung-ev>

Geschichtswerkstätten: örtliche Vereine/Gruppen, die sich für die Erschließung historischer Ereignisse/Entwicklungen auf lokaler Ebene einsetzen. Z. B. Geschichtswerkstatt Berlin: <http://www.berliner-geschichtswerkstatt.de> Es gibt keine überregionale Vereinigung der Geschichtswerkstätten, in Wikipedia findet sich eine Liste aller Geschichtswerkstätten: [https://de.wikipedia.org/wiki/Liste\\_von\\_Geschichtswerkstätten\\_in\\_Deutschland](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Geschichtswerkstätten_in_Deutschland)

Informationsverbund Asyl & Migration: <https://www.asyl.net/start/>

Karlsruher Institut für Technologie. Institut für Technikfolgenabschätzung und Systemanalyse (ITAS): <https://www.itas.kit.edu/index.php>

konzeptwerk neue ökonomie e.V.: <https://konzeptwerk-neue-oekonomie.org>

KINOFENSTER. (Informationen über aktuelle Kinofilme zu politischen Themen. Service der Bundeszentrale für politische Bildung). <https://www.kinofenster.de>

Landesmedienzentren: (Beratung, Fort- und Weiterbildung. Bereitstellung von Bildungsmedien). Z. B. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg): <https://www.lmz-bw.de/medienzentren>

Wissenschaftsmuseen/Science Center: <https://www.science-museum.de>

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie: <https://wupperinst.org>

### Medien/Literaturdatenbanken/Bibliotheken

Deutsche Nationalbibliothek Frankfurt am Main: [https://www.dnb.de/DE/Home/home\\_node.html](https://www.dnb.de/DE/Home/home_node.html)

Umweltbibliotheken: [http://www.umweltbibliotheken.de/links\\_bibliothekare.php4?rubrik=Recherche](http://www.umweltbibliotheken.de/links_bibliothekare.php4?rubrik=Recherche)

Umweltdatenbank: Materialien im Überblick: <https://www.umweltdatenbank.de/cms/index.php>

Nicht-Regierungs-Organisationen – National

Amnesty international: <https://www.amnesty.de>

Attac Deutschland: <https://www.attac.de>

Campact (Bürgerbewegung): <https://www.campact.de>  
 Deutscher Gewerkschaftsbund: <https://www.dgb.de>  
 Internationale Ärzte für die Verhütung des Atomkrieges, Ärzte in sozialer Verantwortung e. V.  
<https://www.ipnw.de/startseite.html>  
 Nachhaltiges Wirtschaften/Einkaufen: <http://www.eco-world.de>  
 Naturschutzbund Deutschland (NABU): <https://www.nabu.de/>  
 Partizipative Bürgerhaushalte: <https://www.bpb.de/themen/stadt-land/buergerhaushalt/?redirect>  
 Stiftung Projekt Weltethos: <https://www.weltethos.org/>  
 Terre des Femmes e. V. – Menschenrechte für die Frau: <https://www.frauenrechte.de>  
 Transparency international Deutschland e. V.: <https://www.transparency.de>

### **Non-Governmental Organizations – International**

Action Group on Erosion, Technology and Concentration (ETC): <https://www.etcgroup.org>  
 The Club of Rome: <https://www.clubofrome.org>  
 Earth Council Alliance: <https://earthcouncilalliance.org>  
 Earthcharta: <https://earthcharter.org>  
 Friends of the Earth Europe: <https://friendsoftheearth.eu>  
 Greenpeace: <https://www.greenpeace.org/international/>  
 International Labor Office: <https://www.ilo.org>  
 Oxfam: <https://www.oxfam.org/en>  
 World Social Forum <http://www.weltsozialforum.org>

### **Supranationale Organisationen**

Organization for Economic Co-operation and Development: <https://www.oecd.org>  
 United Nations <http://www.un.org/>  
 Vereinte Nationen, regionales Informationszentrum: <https://unric.org/de/>  
 UNESCO: <https://en.unesco.org>  
 Deutsche UNESCO Kommission: <https://www.unesco.de>  
 World Trade Organization: <http://www.wto.org>

### **Bundesministerien und Bundesämter**

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS): <https://www.bmas.de/>  
 Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ): <https://www.bmbfsfj.bund.de>  
 Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR): <https://www.bmftr.bund.de>  
 Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK): <https://www.bmwk.de/>  
 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF): <https://www.bamf.de/>  
 Statistisches Bundesamt (DESTATIS): <https://www.destatis.de>  
 Alle Links wurden zuletzt am 12. Februar 2025 geprüft.

# Literatur

- ABELS, Heinz** (2010). Identität. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- ACHSELRAD, Henri** (2002). Die ökologische Herausforderung zwischen Markt, Sicherheit und Gerechtigkeit. In: Christoph Görg und Ulrich Brand (Hg.). Mythen globalen Umweltmanagements. Rio + 10 und die Sackgassen ‚nachhaltiger Entwicklung‘. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 48–71.
- ACKERMANN, Paul und Ragnar Müller** (Hg.) (2015). Bürgerhandbuch. Politisch aktiv werden – Öffentlichkeit herstellen – Rechte durchsetzen. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- ADAM, Hermann** (2015). Bausteine der Wirtschaft. Eine Einführung. 16. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- ADLOFF, Frank und Klaus Leggewie** (Hg.) (2014). Das konvivialistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens. Bielefeld: transcript-verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839428986.7> (Abruf: 8. Februar 2025).
- ADLOFF, Frank und Sérgio Costa** (Hg.) (2020). Das zweite konvivialistische Manifest. Für eine post-liberale Welt. Bielefeld: transcript-verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839453650> (Abruf: 8. Februar 2025).
- ALEMANN, Ulrich von** (1998): Über das Politische. Antrittsvorlesung vor der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf am 3. November 1998. [https://www.sozwiss.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische\\_Fakultaet/Sozialwissenschaften/Politikwissenschaft/Dateien/von\\_Alemann/UEber\\_das\\_Politische\\_-\\_Antrittsvorlesung\\_Ulrich\\_von\\_Alemann.pdf](https://www.sozwiss.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Sozialwissenschaften/Politikwissenschaft/Dateien/von_Alemann/UEber_das_Politische_-_Antrittsvorlesung_Ulrich_von_Alemann.pdf) (Abruf: 30. Januar 2025).
- ALLESPOCH, Martin und Josef Held** (Hg.) (2015). Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt/M.: Bund-Verlag.
- ALSCHER, Mareike, Eckhard Priller und Luise Burkhardt** (2021). Zivilgesellschaftliches Engagement. In: Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BIB) (Hg.). Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 399–407. <https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/Datenreport-2021-Ein-Sozialbericht-fuer-die-Bundesrepublik-Deutschland.html?nn=1219558> (Abruf: 5. Januar 2025).
- AMNESTY INTERNATIONAL, Angelina Jolie und Geraldine van Buren** (Hg.) (2021). Know your Rights and Claim them. A Guide for Youth. London: Andersen Press.
- ARNOLD, Rolf** (1988). Was (v)erschließen die Schlüsselqualifikationen. Zu den bildungstheoretischen Defiziten eines neuen (?) Bildungskonzepts. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22, 85–88.
- ATTAC TRÄGERVEREIN e. V.** (Hg.) (2015). Europa nach der Krise? Wirtschaft demokratisch gestalten lernen. Frankfurt/M. [https://www.attac.de/fileadmin/user\\_upload/bundesebene/Bildung/Bima2015/\\_ALLE-MODULE.pdf](https://www.attac.de/fileadmin/user_upload/bundesebene/Bildung/Bima2015/_ALLE-MODULE.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).

- ATTAC TRÄGERVEREIN e. V.** (Hg.) (2017). Kapitalismus oder was? Über Marktwirtschaft und Alternativen. Frankfurt/M. [https://www.attac.de/fileadmin/user\\_upload/bundesebene/Bildung/Bima2017/Kapitalismus/PDFs/\\_\\_\\_Kapitalismus\\_komplett.pdf](https://www.attac.de/fileadmin/user_upload/bundesebene/Bildung/Bima2017/Kapitalismus/PDFs/___Kapitalismus_komplett.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE** (2009). Themenheft „Krise der Weltwirtschaft“. 11. Mai, 59, 20. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31992/krise-der-weltwirtschaft> (Abruf: 8. Februar 2025).
- AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE** (2010). Themenheft „Zukunft der Erinnerung“. 60, 25–26 vom 21. Juni. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32659/zukunft-der-erinnerung> (Abruf: 18. Januar 2025).
- AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE** (2015). Themenheft „Kapitalismus und Alternativen“. 24. August, 65, 35–37. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/211053/kapitalismus-und-alternativen> (Abruf: 8. Februar 2025).
- AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE** (2015a). Themenheft „Sklaverei“. 65, 50–51 vom 7. Dezember. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/216490/sklaverei> (Abruf: 8. Februar 2025).
- AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE** (2016). Themenheft „Terrorismus“. 66, 24–25 vom 16. Juni. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/228899/terrorismus> (Abruf: 18. Januar 2025).
- AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE** (2016a). Themenheft „Repräsentation in der Krise“. 66. Jg., Heft 40–42 vom 4. Oktober 2016. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/234711/repraesentation-in-der-krise> (Abruf: 18. Januar 2025).
- AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE** (2017). Themenheft „Wandel des Politischen“. 67, 44–45 vom 30. Oktober. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/258512/wandel-des-politischen> (Abruf: 29. Juli 2023).
- AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE** (2018). Themenheft „Zeitgeschichte“. 68, 38–39 vom 17. September. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/275896/zeitgeschichte-n> (Abruf: 18. Januar 2025).
- AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE** (2021). Themenheft „Zustand der Demokratie“. 71, 26–27 vom 28. Juni. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/335451/zustand-der-demokratie> (Abruf: 18. Januar 2025).
- AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG** (2024). Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse der beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv Media. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publikationen/Downloads-Bildungsstand/bildung-deutschland-hauptbericht-5210001.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publikationen/Downloads-Bildungsstand/bildung-deutschland-hauptbericht-5210001.pdf?__blob=publicationFile) (Abruf: 4. September 2025).
- AUTOR:INNENTEAM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG** (2022). Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit der Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Media. DOI: 10.3278/6001820hw
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG** (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in der digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020> (Abruf: 8. Januar 2025).

- BAACKE, Dieter** (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Antje von Rein (Hg.). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 112–124.
- BACHFELD, Daniel** (2004). Software-Fehler verursachte US-Stromausfall 2003. Heise online, 13.2.2004. <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Software-Fehler-verursachte-US-Stromausfall-2003-93493.html> (Abruf: 11. Februar 2025).
- BAUER, Christoph** (2013). Das mündige Subjekt? Zur Aktualität und Notwendigkeit einer kritischen politischen Bildung. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.). Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 26–34.
- BAUHARDT, Christine** (2015). Feministische Kapitalismuskritik und postkapitalistische Alternativen. Aus Politik und Zeitgeschichte. 24. August, 65, 35–37, 32–39. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/211047/feministische-kapitalismuskritik-und-postkapitalistische-alternativen/> (Abruf: 8. Februar 2025).
- BAUMAN, Zygmunt** (1997). Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg: Hamburger edition.
- BECK, Ulrich** (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BEHRENS, Roger** (2002). Kritische Theorie. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- BERICHT DES AUSSCHUSSES FÜR BILDUNG, Forschung und Technikfolgenabschätzung der Bundesregierung** (2011). TA-Projekt: Gefährdung und Verletzbarkeit moderner Gesellschaften am Beispiel eines großräumigen und langandauernden Ausfalls der Stromversorgung. Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode. Drucksache 17/5672 vom 27.4.2011. <https://dserver.bundestag.de/btd/17/056/1705672.pdf> (Abruf: 11. Februar 2025).
- BIELING, Hans-Jürgen, Carla Coburger und Patrick Kösel** (2021). Kapitalismusanalysen. Klassische und neue Konzeptionen der Politischen Ökonomie. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- BIERBRAUER, Günter und Edgar Klinger** (1999). Gerechtigkeit in ethnopluralen Gesellschaften. Die Grenzen der Solidarität gegenüber zugewanderten Minderheiten. In: Reinhold Mokrosch und Arnim Regenbogen (Hg.). Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zu Erziehung, Politik und Religion. Donauwörth: Auer, S. 33–45.
- BITTLINGMEYER, Uwe H., Ullrich Bauer und Diana Sahrei** (2009). Künstlich gesteigerte Kompetenznachfrage? Kritische Anmerkungen zum Kompetenzdiskurs. In: Axel Bolder und Rolf Dobischat (Hg.). Eigen – Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 120–132.
- BMAS** (Bundesministerium für Arbeit und Soziale) und **BMBF** (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2019). Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS). Berlin. [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&cv=3](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&cv=3) (Abruf: 14. Februar 2025).
- BMBF** (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014). Forschungsagenda Green Economy. Bonn. [https://www.fona.de/medien/pdf/pdf\\_8rch1v/Green\\_Economy\\_Agenda\\_bf.pdf?m=1576759769&](https://www.fona.de/medien/pdf/pdf_8rch1v/Green_Economy_Agenda_bf.pdf?m=1576759769&) (Abruf: 8. Februar 2025).

- BMBF** (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. 2. überarbeitete Auflage. Berlin. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690\\_AES-Trendbericht\\_2020.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&cv=4](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&cv=4) (Abruf: 8. Januar 2025).
- BMBF** (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2024). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Berlin. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667\\_AES-Trendbericht\\_2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&cv=6](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&cv=6) (Abruf: 15. Juni 2025).
- BMU** (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) und UBA (Umweltbundesamt) (Hg.) (2019). Umweltbewusstsein in Deutschland 2018. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Berlin. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/ubs2018\\_-\\_m\\_3.3\\_basisdatenbroschuere\\_barrierefrei-02\\_cps\\_bf.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/ubs2018_-_m_3.3_basisdatenbroschuere_barrierefrei-02_cps_bf.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- BMUB** (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit) und UBA (Umweltbundesamt) (Hg.) (2015). Umweltbewusstsein in Deutschland 2014. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Berlin. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/378/publikationen/umweltbewusstsein\\_in\\_deutschland\\_2014.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/378/publikationen/umweltbewusstsein_in_deutschland_2014.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- BMUB** (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit) und UBA (Umweltbundesamt) (Hg.) (2017). Umweltbewusstsein in Deutschland 2016. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Berlin. [http://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/376/publikationen/umweltbewusstsein\\_deutschland\\_2016\\_bf.pdf](http://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/376/publikationen/umweltbewusstsein_deutschland_2016_bf.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- BMUV** (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz) und UBA (Umweltbundesamt) (Hg.) (2023). Umweltbewusstsein in Deutschland 2022. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Berlin. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/3521/publikationen/umweltbewusstsein\\_2022\\_bf-2023\\_09\\_04.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/3521/publikationen/umweltbewusstsein_2022_bf-2023_09_04.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- BMWI** (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie) (2016). Digitale Bildung. Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel. Berlin, November 2016. [https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schluessel-zu-einer-welt-im-wandel.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&cv=8](https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schluessel-zu-einer-welt-im-wandel.pdf?__blob=publicationFile&cv=8) (Abruf: 14. Februar 2025).
- BMWI** (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie) (2021). Digitalisierung in Deutschland. Lehren aus der Corona-Krise. Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. Berlin, März 2021. [https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Ministerium/Veroeffentlichung-Wissenschaftlicher-Beirat/gutachten-digitalisierung-in-deutschland.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&cv=4](https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Ministerium/Veroeffentlichung-Wissenschaftlicher-Beirat/gutachten-digitalisierung-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile&cv=4) (Abruf: 14. Februar 2025).
- BOESE**, Vanessa A. (2021). Demokratie in Gefahr? Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft „Zustand der Demokratie“. 71, 26–27 vom 28. Juni. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/335451/zustand-der-demokratie> (Abruf: 18. Januar 2025).
- BOOK**, Simon, Simon Hage und Claus Hecking (2021). Globale Rückholaktion. Der Spiegel Nr. 30, 24. Juli 2021, 64–67.

- BORGSTEDT**, Silke, Tamina Christ und Fritz Reusswig (2011). Umweltbewusstsein in Deutschland 2010. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage Vertiefungsbericht 1: Vertiefende Milieu-Profile im Spannungsfeld von Umwelt und Gerechtigkeit. Texte 85/2011. Umweltbundesamt (UBA) (Hg.). Dessau. <https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/461/publikationen/4234.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).
- BORINSKI**, Fritz (1954). Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag.
- BORINSKI**, Fritz (1986). Gespräch am 17.3.1986 in Baden-Baden mit Bernd Bensch und Heinz Laing. In: 40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloß Gohrde. Gohrde, S. 47–72.
- BOURDIEU**, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, 183–189. <http://uirot.blogspot.de/images/bourdieuKapital.pdf> (Abruf: 8. Januar 2025).
- BRAND**, Karl-Werner und Fritz Reusswig (2003). Umwelt. In: Hans Joas (Hg.). Lehrbuch der Soziologie. 3. Auflage. Frankfurt/M.: Campus Verlag, S. 557–575.
- BREMER**, Helmut und Christel Teiwes-Kügler (2018). Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in ‚Bildungsaufstiegen‘. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 34, Wien. [https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18\\_34.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18_34.pdf) (Abruf: 8. Januar 2025).
- BROCK**, Adolf (2014). ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘ in der Arbeiterbildung: Genese der Konzeption. In: Dietrich Burggraf, Harald Kolbe, Christine Zeuner (Hg.). 50 Jahre ‚Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen‘. Tagungsband Emanzipative politische Bildung. Dokumentation der Fachtagung vom 24. bis 26. Januar 2013 in Hustedt. Hustedter Beiträge zur politischen Bildung Bd. 1. Norderstedt: Book on Demand, S. 20–35.
- BROT FÜR DIE WELT** (2017). Wasserreport. Die Welt im Wasserstress. Wie Wasserknappheit die Ernährungssicherheit bedroht. Berlin. [https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/media-pool/2\\_Downloads/Fachinformationen/Analyse/analyse-49\\_wasserreport.pdf](https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/media-pool/2_Downloads/Fachinformationen/Analyse/analyse-49_wasserreport.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- BÜCHTER**, Karin (1999). Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. In: Wolfgang Hendrich und Karin Büchter (Hg.). Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrung und Widersprüche in Theorie und Praxis. München: Hampp, S. 32–51.
- BUND** (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland) und Misereor (Hg.) (1996). Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie GmbH. Basel: Springer.
- BUND** (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland), Brot für die Welt und Evangelischer Entwicklungsdienst (Hg.) (2008). Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur Debatte. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG** (BMZ) (2025). Informationen zum Lieferkettengesetz. <https://www.bmz.de/de/themen/lieferkettengesetz> (Abruf: 8. Februar 2025).

- BUNDESREGIERUNG DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND** (2018). Nachhaltigkeitsstrategie. Für Deutschland. Aktualisierung 2018. Berlin. <https://www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/deutsche-nachhaltigkeitsstrategie-aktualisierung-2018-1559086> (Abruf: 8. Februar 2025).
- BUNDESREGIERUNG DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND** (2021). Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021. Berlin. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975274/1873516/9d73d857a3f7f0f8df5ac1b4c349fa07/2021-03-10-dns-2021-finale-langfassung-barrierefrei-data.pdf?download=1> (Abruf: 8. Februar 2025).
- BUNDESREGIERUNG DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND** (2021a). Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin. [https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (Abruf: 8. Februar 2025).
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG** (2020). Informationen zur politischen Bildung/ izpb, Heft 344 „Digitalisierung“. Bonn.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG** (Hg.) (2015). Oben, Mitte, Unten. Zur Vermessung der Gesellschaft. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/205598/apuz-edition-oben-mitte-unten> (Abruf: 8. Februar 2025).
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG** (Hg.) (2017). Informationen zur politischen Bildung (IZBP). Themenheft „Internationale Finanz- und Wirtschaftsbeziehungen“. Nr. 334. <https://www.bpb.de/izpb/259334/internationale-finanz-und-wirtschaftsbeziehungen> (Abruf: 8. Februar 2025).
- BUTTERWEGGE, Christoph** (2002). „Globalisierung, Standortsicherung und Sozialstaat“ als Thema der politischen Bildung. In: Ders. und Gudrun Hentges (Hg.). Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich, S. 73–108.
- BUTTERWEGGE, Christoph** (2020). Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche und soziale Ungleichheit in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- BUTTERWEGGE, Christoph** (2021). Armut. Köln: PapyRossa.
- BUTTERWEGGE, Christoph, Bettina Lösch und Paul Ptak** (2017). Kritik des Neoliberalismus. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BUTTERWEGGE, Christoph, Bettina Lösch und Paul Ptak** (Hg.) (2008). Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden: Springer VS.
- CANAN, Coşkun und Naika Foroutan** (2016). Deutschland postmigrantisch III. Migrantische Perspektiven auf deutsche Identitäten. Einstellungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu nationaler Identität in Deutschland. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-3.pdf/view> (Abruf: 8. Januar 2025).
- CEIA, Vanessa** (2021). Gender and Technology: A Rights-based and Intersectional Analysis of Key Trends. Oxfam Research Backgrounder Series. [https://webassets.oxfamamerica.org/media/documents/Gender\\_and\\_Tech\\_background\\_FINAL\\_for\\_publication.pdf?\\_gl=1\\*fxtnbf\\*\\_ga\\*MTY3NjA3Nzc1OC4xNjI3NjUwNzUw\\*\\_ga\\_R58YETD6XK\\*MTYyNzY1MDC1MC4xLjEuMTYyNzY1MDDgwMC4w](https://webassets.oxfamamerica.org/media/documents/Gender_and_Tech_background_FINAL_for_publication.pdf?_gl=1*fxtnbf*_ga*MTY3NjA3Nzc1OC4xNjI3NjUwNzUw*_ga_R58YETD6XK*MTYyNzY1MDC1MC4xLjEuMTYyNzY1MDDgwMC4w) (Abruf: 8. Februar 2025).

- CHEHATA**, Yasmine, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann und Alexander Wohnig (Hg.) (2023). Handbuch kritische politische Bildung. Politik und Bildung Band 95. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- COMTESSE**, Dagmar, Oliver Flügel-Martinsen, Fanziska Martinsen und Martin Nonhoff (Hg.) (2020). Radikale Demokratietheorie: ein Handbuch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- CORNEO**, Giacomo (2015). Kapitalismus: Alternative in Sicht? Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft Kapitalismus und Alternativen. 24. August, 65, 35–37, 24–32. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/211045/kapitalismus-alternative-in-sicht/> (Abruf: 8. Februar 2025).
- CROUCH**, Colin (2008). Postdemokratie. Schriftenreihe Band 745. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- DECKER**, Oliver, Johannes Kiess und Elmar Brähler (2016). Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger „Mitte“-Studien 2016. Gießen: Psycho-Sozial Verlag.
- DECKER**, Oliver, Kiess, Johannes, Heller, Aylene & Brähler, Elmar (Hg.) (2024). Vereint im Ressentiment. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Heinrich Böll Stiftung/Otto Brenner Stiftung. Gießen: psycho-sozial Verlag. <https://efbi.de/files/efbi/pdfs/Sonstiges/Leipziger%20Autoritarismus%20Studie%202024.pdf> (Abruf: 22. August 2025).
- DEGLER**, Katharina und Britta Matthes (2021). Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt. Auch komplexerer Tätigkeiten könnten in Zukunft automatisiert werden. In: IAB-Kurzbericht Nr. 13, 13. Juli. <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-13.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).
- DER PARITÄTISCHE GESAMTVERBAND** (Hg.) (2021). Armut in der Pandemie. Der paritätische Armutsbericht 2021. Berlin. [https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user\\_upload/Schwerpunkte/Armutsbericht/doc/broschuere\\_armutsbericht-2021\\_web.pdf](https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Armutsbericht/doc/broschuere_armutsbericht-2021_web.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- DETJEN**, Joachim, Peter Massing, Dagmar Richter und Günter Weißeno (2012). Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTSBILDUNG**, Council of Europe und Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2020). Kompass – Handbuch für Menschenrechtbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Kompass\\_Handbuch\\_zur\\_Menschenrechtsbildung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Kompass_Handbuch_zur_Menschenrechtsbildung.pdf) (Abruf: 30. Januar 2025).
- DEWEY**, John (1916/1993). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Wiederabdruck der Übersetzung von Erich Hylla, 1930. Herausgegeben und kommentiert von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz Verlag.
- DGB BILDUNGSWERK BUND** (Hg.) (2017). Arbeiten und Wirtschaften in den Grenzen des Wachstums. Die Rolle der Gewerkschaften in einer ökologischen und sozialen Transformation. Düsseldorf. [https://www.dgb-bildungswerk.de/sites/default/files/media/product/files/dgb\\_bw\\_nsn\\_bro17\\_arbwirtgrenzwachst\\_web\\_v2\\_18.pdf](https://www.dgb-bildungswerk.de/sites/default/files/media/product/files/dgb_bw_nsn_bro17_arbwirtgrenzwachst_web_v2_18.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).

- DIE GRUPPE VON LISSABON** (2001): Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München: Luchterhand.
- DIEKMANN**, Andreas und Peter Preisendörfer (2001). Umweltsoziologie. Eine Einführung. Rowohlt Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DIETRICH**, Fabian (2016). Keine ehrliche Haut. Wenn man das Geschlecht wechselt, kann man dann nicht auch die Hautfarbe wechseln? In: Fluter Nr. 61. Thema: Identität. Winter 2016–2017, 32.
- DÜLMEN**, Richard van (Hg.) (2001). Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Köln: Böhlau.
- DUTTWEILER**, Stefanie (2016). Nicht neu, aber bestmöglich. Alltägliche (Selbst)optimierung in neoliberalen Gesellschaften. Aus Politik und Zeitgeschichte. Der Neue Mensch. 66, 37–38, 27–32. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/233472/der-neue-mensch> (Abruf: 8. Januar 2025).
- EBERT**, Thomas (2015). Soziale Gerechtigkeit. Ideen, Geschichte, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- EDENHOFER**, Ottmar und Michael Jacob (2017). Klimapolitik. Ziel, Konflikte, Lösungen. München: Verlag H. C. Beck.
- ENGELS**, Friedrich (1878/1894). Anti-Dühring. Dialektik der Natur. In: Karl Marx und Friedrich Engels (1962/1975). Werke. Bd. 20. 3. Auflage. Berlin: Dietz. Online: [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band20.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band20.pdf) (Abruf: 12. Februar 2025).
- ERIKSON**, Erik H. (1966). Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION** (2024). Einstellungen der Europäer zur Umwelt. Spezial Eurobarometer 550. Factsheet Deutschland. Brüssel: Mai 2024. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3173> (Abruf: 22. August 2025).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION** (2021). Klimawandel. Spezial-Eurobarometer 513. Ergebnisse für Deutschland. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2273> (Abruf: 8. Februar 2025).
- EUROPÄISCHE UNION** (2016). Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Union 59. Jahrgang, C 302/01. 7. Juni 2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=DE> (Abruf: 8. Februar 2025).
- EUROPÄISCHES PARLAMENT** (2023). Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt? <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200827STO85804/was-ist-kunstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt> (Abruf: 11. Februar 2025).
- EUROPARAT** (1950). Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten in der Fassung der Protokolle Nr. 11 und Nr. 14. Rom, 4. November. <https://rm.coe.int/1680a6eaba> (Abruf: 25. August 2025).
- EUROPARAT** (1961). Europäische Sozialcharta. Turin, 18. Oktober. <https://www.sozialcharta.eu/europaeische-sozialcharta-9326/> (Abruf: 28. Januar 2025).

- EUROPARAT** (1996). Europäische Sozialcharta (revidiert). Straßburg, 3. Mai 1996. <https://www.sozialcharta.eu/europaeische-sozialcharta-revidiert-9162/> (Abruf: 28. Januar 2025)
- EUROPEAN COMMISSION** (2017). Attitudes of European Citizens towards the Environment. Special Eurobarometer 468. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2156> (Abruf: 8. Februar 2025).
- EUROPEAN COMMISSION** (2020). Attitudes of European Citizens towards the Environment. Special Eurobarometer 501. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2257> (Abruf: 8. Februar 2025).
- EUROPEAN COMMISSION** (2021). Climate Change. Special Eurobarometer 513. [https://climate.ec.europa.eu/system/files/2021-07/report\\_2021\\_en.pdf](https://climate.ec.europa.eu/system/files/2021-07/report_2021_en.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- EUROPEAN COMMISSION** (2024). Special Eurobarometer 550. Attitudes of Europeans towards the Environment. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3173> (Abruf: 8. Februar 2025).
- FATHEUER**, Thomas, Liliy Sachs und Barbara Unmüßig (2015). Kritik der Grünen Ökonomie. München: Oekom Verlag.
- FAULSTICH**, Peter (2002). Verteidigung von ‚Bildung‘ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, 15–25.
- FAULSTICH**, Peter (2003). Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg Verlag.
- FAULSTICH**, Peter (2013). Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript Verlag.
- FAULSTICH**, Peter (Hg.) (2014). Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript Verlag.
- FAULSTICH**, Peter und Christine Zeuner (2008). Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. 3. Auflage. Weinheim: Juventa.
- FAULSTICH**, Peter und Christine Zeuner (2010). Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- FAULSTICH**, Peter und Joachim Ludwig (2004). Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 39. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FELBER**, Christian (2018). Die Gemeinwohl-Ökonomie. München: Piper.
- FEMNET e. V.** (2023). Ermordung eines Gewerkschafters während der Mindestlohnverhandlungen in Bangladesch. 5. September 2023. Bonn. <https://femnet.de/aktuelles/nachrichten/aus-den-produktionslaendern/106-nachrichten-aus-bangladesch/4512-ermordung-eines-gewerkschafters-waehrend-der-mindestlohnverhandlungen-in-bangladesch.html> (Abruf: 22. August 2025).
- FEMNET e. V.** (2024). Die Zukunft Bangladeschs: Was wird aus den Menschen, die unsere Kleider nähen? 15. Februar 2024. Bonn. <https://femnet.de/aktuelles/nachrichten/aus-den-produktionslaendern/106-nachrichten-aus-bangladesch/4624-die-zukunft-bangladeschs-was-wird-aus-den-menschen-die-unsere-kleidung-naehen.html> (Abruf: 10. Februar 2025).
- FEMNET e. V.** (o.J.). Ich mache deine Kleidung! Die starken Frauen aus Südostasien. Eine Photoausstellung von FEMNET. Bonn. <https://femnet.de/images/publikationen/broschuere-ausstellung-starke-frauen.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).

- FERRARA**, Alessandro (1998): *Reflective authenticity: Rethinking the project of modernity*. London: Routledge.
- FISHER-YOSHIDA**, Beth, Geller, Kathy, D., Schapiro, Steven A. (2009). Introduction: New Dimensions in Transformative Learning. In: Dies. (Hg.). *Innovations in Transformative Learning. Space, Culture, & the Arts. Studies in the Postmodern Theory of Education*. Vol. 341. New York: Peter Lang.
- FOROUTAN**, Naika (2021). *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- FOROUTAN**, Naika, Coşkun Canan, Benjamin Schwarze, Steffen Beigang und Dorina Kalkum (2015). *Deutschland postmigrantisch II. Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion, Identität*. Berliner Institut für Integrations- und Migrationsforschung. Zweite, aktualisierte Auflage. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-2-pdf/view> (Abruf: 8. Januar 2025).
- FOROUTAN**, Naika, Coşkun Canan, Sina Arnold, Benjamin Schwarze, Steffen Beigang und Dorina Kalkum (2014). *Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse*. Berliner Institut für Integrations- und Migrationsforschung. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1/view> (Abruf: 8. Jänner 2025).
- FRANKE**, Fabian, Hannah Kempe, Annette Klein, Louise Rumpf und André Schüller-Zwierlein (2014). *Schlüsselkompetenzen: Literatur recherchieren in Bibliotheken und Internet*. 2. Auflage. Stuttgart: W. Metzler Verlag.
- FREEDOMHOUSE** (2021). *Freedom in the World 2021 – Democracies and Sieges*. Highlights from Freedom House's annual report on political rights and civil liberties. Washington. [https://freedomhouse.org/sites/default/files/2021-02/FIW2021\\_World\\_02252021\\_FINAL-web-upload.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/2021-02/FIW2021_World_02252021_FINAL-web-upload.pdf) (Abruf: 18. Januar 2025).
- FREEDOMHOUSE** (2023). *Freedom in the World 2023 – Making Fifty Years in the Struggle for Democracies*. Highlights from Freedom House's annual report on political rights and civil liberties. Washington. <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2023/marking-50-years> (Abruf: 18. Januar 2025).
- FREIRE**, Paulo (1978). *Pädagogik der Unterdrückten*. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- FREMUTH**, Michael-Lysander (2015). *Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente*. Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.). Schriftenreihe 1650. Bonn.
- FREVEL**, Bernhard und Nils Voelzke (2017). *Demokratie. Entwicklung – Gestaltung – Herausforderungen*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- FRICKE**, Thomas (2018). *Arm gegen Reich. Schlimmer als in Amerika*. In: *Der Spiegel* Wirtschaft vom 18. Mai. <https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/deutschland-das-gefaelle-arm-reich-erreicht-neuen-rekord-a-1208343.html> (Abruf: 8. Februar 2025).
- FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG**, Universität Bielefeld und Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (2021). *Ergebniszusammenfassung. Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und*

- demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn. <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie-2021> (Abruf: 18. Januar 2025).
- FUHR**, Thomas, Anna Laros und Ed Taylor (Hg.) (2017). *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam: Sense Publishers.
- FULCHER**, James (2011). *Kapitalismus*. 2. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- GAPSKI**, Harald, Monika Oberle und Walter Stauffer (Hg.) (2017). *Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Schriftenreihe Bd. 10111. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/medienkompetenz-schriftenreihe/> (Abruf: 11. Februar 2025).
- GEISLER**, Karlheinz A. und Frank Michael Orthey (2002). *Kompetenz: ein Begriff für das verwertbare Ungefähre*. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, 69–79.
- GILL**, Thomas (2023). *Widersprüche staatlicher politischer Bildung*. In: Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann und Alexander Wohnig (Hg.). *Handbuch kritische politische Bildung. Politik und Bildung Band 95*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 578–586.
- GNABS**, Dieter (2012). *Lernen und Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*. In: *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Erwachsenenbildung*, Christine Zeuner (Hg.). Weinheim: Beltz Juventa. DOI 10.3262/EEO16120224
- GOUGE**, Olympe de (1791). *Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne*. Englisch (Ausschnitte): <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1791degouge1.html>; Deutsch: [https://www.dadalos-d.org/deutsch/Menschenrechte/Grundkurs\\_MR3/frauenrechte/woher/dokumente/dokument\\_1.htm](https://www.dadalos-d.org/deutsch/Menschenrechte/Grundkurs_MR3/frauenrechte/woher/dokumente/dokument_1.htm) (Abruf: 18. Januar 2025).
- GREFE**, Christiane (2005). *Wer das Wasser hat, hat die Macht*. *Die Zeit*, 4.8.2005 (Nr. 27).
- GRETZ**, Heinz (1983). *Technologie in drei Sätzen*. In *Existenzwissen. Frankfurter Hefte extra 5*, 117–137.
- GROTLÜSCHEN**, Anke und Henning Pätzold (2024). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. erweiterte Auflage. Bielefeld: wbv media.
- GRUBER**, Elke (2005). *Vom Handwerk zur Industriearbeit*. In: Adolf Brock, Elke Gruber und Christine Zeuner. *Technologische Kompetenz. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung*. Studienheft erstellt im Grundtvig 1- Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union. Universität Flensburg, S. 49–51. <https://www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2017/11/Technologische-Kompetenz.pdf> (Abruf: 11. Februar 2025).
- GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND** (1949). Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 20.12.2024 I Nr. 439. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf> (Abruf: 18. Januar 2025).

- GRUNENBERG**, Heiko und Udo Kuchartz (2003). Umweltbewusstsein im Wandel. Ergebnisse der UBA-Umweltstudien Umweltbewusstsein in Deutschland 2002. Umweltbundesamt (Hg.). Opladen: Leske+Budrich.
- HABERMANN**, Friederike (2015). Commonbasierte Zukunft. Wie ein altes Konzept eine bessere Welt ermöglicht. Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft Kapitalismus und Alternativen. 24. August, 65, 35–37, 46–52. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/211051/commons-basierte-zukunft/> (Abruf: 8. Februar 2025).
- HABERMAS**, Jürgen (1973). Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HABERMAS**, Jürgen (1991). Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HABERMAS**, Jürgen (1995). Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. 6. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HABERMAS**, Jürgen (1997). Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Charles Taylor (Hg.). Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M.: Fischer, 147–196.
- HARTMANN**, Kathrin (2015). Aus kontrolliertem Raubbau. Wie Politik und Wirtschaft das Klima anheizen, Natur vernichten und Armut produzieren. München: Karl Heinz Blessing Verlag.
- HAUFF**, Volker und World Commission on Environment and Development (Hg.) (1987). Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp Verlag.
- HAUS**, Michael (2003). Kommunitarismus. Einführung und Analyse. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- HECKMANN**, Friedrich (1992). Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Ferdinand-Enke Verlag.
- HEDTKE**, Reinhold (2008). Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- HEIDBRINK**, Ludger, Josefa Kny, Ralf Köhne, Bernd Sommer, Klara Stumpf, Harald Welzer und Jasmin Wiefek (2018). Schlussbericht für das Verbundprojekt Gemeinwohl-Ökonomie im Vergleich unternehmerischer Nachhaltigkeitsstrategien (GIVUN). Flensburg und Kiel. <https://www.hm-practices.org/wp-content/uploads/2019/01/givun-schlussbericht.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).
- HEIDENREICH**, Felix (2011). Theorien der Gerechtigkeit. Eine Einführung. UTB Band 3136. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- HELBING**, Dirk, Bruno S. Frey, Gerd Gigerenzer, Ernst Hafen, Michael Hagner, Yvonne Hofstetter, Jeroen van den Hoven, Roberto V. Zicari und Andrej Zwitter (2017). Digitale Demokratie statt Datendiktatur. Das digitale Manifest. In: Carsten Könneker (Hg.). Unsere digitale Zukunft. In welcher Welt wollen wir leben? Berlin: Springer Verlag.
- HENN**, Markus, Christiane Hansen, Veronika Baier, Nikolaus Geiler, Hans-Werner Krüger und Bernd Rode (2012). Wasser ist keine Ware. Wasserversorgung zwischen Gemeinwohl und Kommerz. Hamburg: VSA Verlag.

- HERMANN, Ulrike** (2015). „Vom Anfang und Endes des Kapitalismus.“ Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft Kapitalismus und Alternativen. 24. August, 65, 35–37, 3–9. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/211039/vom-anfang-und-ende-des-kapitalismus-essay/> (Abruf: 8. Februar 2025).
- HERMANN, Ulrike** (2017). Deutsche Wirtschaft. Von wegen „Überhitzung“. Deutschlandfunk, 21. November 2017. [https://www.deutschlandfunkkultur.de/deutsche-wirtschaft-von-wegen-ueberhitzung.1005.de.html?dram:article\\_id=401109](https://www.deutschlandfunkkultur.de/deutsche-wirtschaft-von-wegen-ueberhitzung.1005.de.html?dram:article_id=401109) (Abruf: 8. Februar 2025).
- HILBK, Merle** (2003). Und was machst Du so? In: DIE ZEIT, Nr. 41, 2.10.2003.
- HIRSCH-KREINSEN, Hartmut** (2014). Wandel von Produktionsarbeit – „Industrie 4.0“. WSI-Mitteilungen 67, 6, 421–428. [https://www.wsi.de/data/wsimit\\_2014\\_06\\_\\_hirsch.pdf](https://www.wsi.de/data/wsimit_2014_06__hirsch.pdf) (Abruf: 3. Februar 2025).
- HIRSCH-KREINSEN, Hartmut** (2018). Einleitung: Digitalisierung industrieller Arbeit. In: Ders., Peter Ittermann und Jonathan Niehaus (Hg.). Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: edition sigma, Nomos Verlag, S. 13–32.
- HIRSCH-KREINSEN, Hartmut, Peter Ittermann und Jonathan Niehaus (Hg.)** (2018). Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. 2., aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Baden-Baden: edition sigma, Nomos Verlag.
- HOLLMER, Kathrin** (2016). ‚Kann weg. Über einen, der seinen muslimischen Namen änderte, um anzukommen.‘ Fluter Nr. 61. Thema: Identität. Winter 2016–2017, 20–22.
- HOLZKAMP, Klaus** (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- HORKHEIMER, Max** (1937). Traditionelle und kritische Theorie. Zeitschrift für Sozialforschung 4, 2, 245–294.
- HUBER, Josef** (2011). Allgemeine Umweltsoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HÜBNER, Emil** (2001). Das politische System der USA. München: Verlag H.C. Beck.
- HÜBNER, Emil und Ursula Münch** (1999). Das politische System Großbritanniens – Eine Einführung. München: Verlag H.C. Beck.
- HUFER, Klaus-Peter** (1999). Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung in Deutschland von 1945 bis zum Ende der 90er Jahre. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn 1999, S. 87–103.
- HUFER, Klaus-Peter** (2005). Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Wolfgang Sander (Hg.). Handbuch politische Bildung. Schriftenreihe 476. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 300–311.
- HUFER, Klaus-Peter** (2016). Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bielefeld: wbv.

- HUFER**, Klaus-Peter (2020). *Zivilcourage. Mut zu Widerspruch und Widerstand*. Wien: Edition Konturen.
- ILO** (International Labour Organization), Walk Free und IMO (International Organization for Migration) (2022). *Global Estimates of Modern Slavery. Forced Labour and Forced Marriage*. Geneva. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_norm/@ipecc/documents/publication/wcms\\_854733.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipecc/documents/publication/wcms_854733.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH** (2013). *Was ist gerecht? Gerechtigkeitsbegriff und -wahrnehmung der Bürger*. <https://www.insm.de/fileadmin/inism-dms/text/kampagne/gerechtigkeit2013/allensbach-umfrage/allensbach-umfrage-soziale-gerechtigkeit.pdf> (Abruf: 1. November 2023).
- INTERNATIONALE ARBEITSORGANISATION** (1998). *Erklärung der IAO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit und ihre Folgemaßnahmen*. Angenommen von der Internationalen Arbeitskonferenz auf ihrer 86. Tagung. Genf, 18. Juni 1998. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-berlin/documents/normativeinstrument/wcms\\_193727.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-berlin/documents/normativeinstrument/wcms_193727.pdf) (Abruf: 28. Januar 2025).
- INTERNATIONALE ARBEITSORGANISATION** (2008). *Erklärung der IAO über soziale Gerechtigkeit für eine faire Globalisierung*. Angenommen von der Internationalen Arbeitskonferenz auf ihrer siebenundneunzigsten Tagung. Genf, 10. Juni 2008. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-berlin/documents/genericdocument/wcms\\_100192.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-berlin/documents/genericdocument/wcms_100192.pdf) (Abruf: 28. Januar 2025).
- JACOB**, Stefanie (2019). *Shirts for Life: „Es kostet maximal 50 Cent mehr, ein T-Shirt ökologisch und fair produzieren zu lassen.“* <https://utopia.de/shirts-for-life-oeko-faire-mode-65396/> (Abruf: 8. Februar 2025).
- JAEGGI**, Rahel (2013). *Was (wenn überhaupt etwas) ist falsch am Kapitalismus? Drei Wege zur Kapitalismuskritik*. Working Paper 01/2013 der DFG-KollegforscherInnengruppe Postwachstumsgesellschaften. <https://d-nb.info/1072478579/34> (Abruf: 8. Februar 2025).
- JAHODA**, Marie (2002). *„Ich habe die Welt nicht verändert.“ Lebenserinnerungen einer Pionierin der Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- JÜRGENS**, Kerstin, Reiner Hoffmann und Christina Schildmann (2017). *Arbeit transformieren. Denkanstöße der Kommission „Arbeit der Zukunft“*. Forschung aus der Hans Böckler Stiftung, Bd. 189. Bielefeld: transcript Verlag. [https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync\\_id=HBS-006612](https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-006612) (Abruf: 11. Februar 2025).
- KAISER**, Armin (1992). *Grundlagen der Weiterbildung: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung*. Gutachten erstellt im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in NW e. V. Neuwied: Luchterhand.
- KAISER**, Reinhard (Hg.) (1980). *Global 2000. Bericht an den Präsidenten*. (Council on Environmental Quality). Frankfurt/M.: Zweitausendundeins.
- KANT**, Immanuel (1784/1974). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Berlinische Monatschrift. Dezember 1784. In: Erhard Bahr (Hg.). *Kant, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*. Stuttgart: Reclam, S. 9–17.

- KANT**, Immanuel (1788/1989). Kritik der praktischen Vernunft und Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Wilhelm Weischedel (Hg.). Werkausgabe Bd. 7. 10. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KEHRBAUM**, Tom (2021). Zwischenmenschliche Bildung und politische Handlungsfähigkeit. Eine Theorie der Praxis gewerkschaftlicher Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- KEUPP** Heiner, Thomas Ahbe, Wolfgang Gmür, Renate Höfer, Beate Mitzscherlich, Wolfgang Kraus und Florian Straus (2008). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- KLAFKI**, Wolfgang (1996). Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, S. 251–284.
- KNIGGE**, Volker (2010). Zur Zukunft der Erinnerung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft „Zukunft der Erinnerung“. 60, 25–26, 10–16 vom 21. Juni. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32659/zukunft-der-erinnerung> (Abruf: 18. Januar 2025).
- KNOLL**, Jörg (2007). Kurs- und Seminarmethoden: Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminare und Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Auflage. Basel: Beltz.
- KOCKA**, Jürgen (2015). Arbeit im Kapitalismus. Lange Linien der historischen Entwicklung bis heute. Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft Kapitalismus und Alternativen. 24. August, 65, 35–37, 10–17. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/211041/arbeit-im-kapitalismus/> (Abruf: 8. Februar 2025).
- KOLLMANN**, Tobias und Holger Schmidt (2016). Deutschland 4.0. Wie die digitale Transformation gelingt. Wiesbaden: Springer Gabler.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN** (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 30. Oktober 2000. [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf) (Abruf: 5. Januar 2025).
- KÖNNEKER**, Carsten (Hg.) (2017). Unsere digitale Zukunft. In welcher Welt wollen wir leben? Berlin: Springer Verlag.
- KONZEPTWERK NEUE ÖKONOMIE e.V.**, Attac Trägerverein e.V. und Rosa Luxemburg Stiftung (Hg.) (2021). Wirtschaft demokratisch gestalten lernen – Digitalisierter Kapitalismus. Materialien für die Bildungsarbeit zu globalen Machtverhältnissen, sozial-ökologischen Auswirkungen und Alternativen im Kontext von Digitalisierung. Leipzig, Frankfurt/M., Berlin. [https://www.attac.de/fileadmin/user\\_upload/bundesebene/Bildung/BiMa2021/Digitalisierter\\_Kapitalismus.pdf](https://www.attac.de/fileadmin/user_upload/bundesebene/Bildung/BiMa2021/Digitalisierter_Kapitalismus.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- KOST**, Andreas, Peter Massing und Marion Reiser (Hg.) (2020). Handbuch Demokratie, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- KRAPPMANN**, Lothar (2009). Soziologische Dimensionen der Identität. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KUCKARTZ**, Udo (2008). Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Informationen zur politischen Bildung (Heft 278). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/iz-pb/8971/umweltbewusstsein-und-umweltverhalten> (Abruf: 5. Februar 2025)

- LAMBERTY, Pia** (2020). Verschwörungserzählungen. Bundeszentrale für politische Bildung. Infoaktuell. Informationen zur politischen Bildung, Nr. 35. Bonn
- LESSENICH, Stephan** (2009). Krise des Sozialen. Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft Krisenjahr 2009. 21. Dezember, 59, 52, 28–34. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31512/krise-des-sozialen/> (Abruf: 8. Februar 2025).
- LESSENICH, Stephan** (2019). Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Stuttgart: Reclam.
- LISOP, Ingrid** (1988). Schlüsselqualifikationen – Zukunftsbewältigung ohne Sinn und Verstand. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22, 78–83.
- LOCKE, John** (1689/1998). Zwei Abhandlungen über die Regierung. 7. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- LÖSCH, Bettina** (2010). Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Dies. und Andreas Thimmel (Hg.). Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 115–127.
- LÜNSER, Stephan** (2013). Das neue ‚Kerncurriculum für Politik und Wirtschaft‘ in Hessen. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.). Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 188–196.
- MAAS, Harald** (2005). Fehler im System. Was passiert mit Computern, die nicht mehr gebraucht werden? Frankfurter Rundschau. Magazin. 4. Juni 2005.
- MADER, Wilhelm** (1990). Kompetenz im Umgang mit gebrochener Identität. In: Horst Siebert, Ekkehard Nuissl und Hans Tietgens (Hg.). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 20–30.
- MAINZER, Klaus** (2019). Künstliche Intelligenz – wann übernehmen die Maschinen? 2. Erweiterte Auflage. Technik im Fokus. Springer-Verlag.
- MANOW, Philip** (2021). Repräsentative Politik zwischen Demokratisierung und Entdemokratisierung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft „Zustand der Demokratie“. 71, 32–35 vom 28. Juni. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/335451/zustand-der-demokratie> (Abruf: 18. Januar 2025).
- MARTENS, Holger** (2015). Anders Wirtschaften – genossenschaftliche Selbsthilfe. Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft Kapitalismus und Alternativen. 24. August, 65, 35–37, 40–46. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/211049/anders-wirtschaften-genossenschaftliche-selbsthilfe/> (Abruf: 8. Februar 2025).
- MARX, Karl** (1848/1890). Manifest der Kommunistischen Partei. In: Karl Marx und Friedrich Engels. (1959/1977). Werke. Bd. 4. Berlin: Dietz, S. 459–493. [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band04.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band04.pdf) (Abruf: 28. Januar 2025).
- MARX, Karl** (1867/1968). Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Band 1. Karl Marx und Friedrich Engels. Werke, Band 23. Berlin/DDR: Dietz Verlag. [http://www.mlwerke.de/me/me23/me23\\_441.htm#Kap\\_13\\_4](http://www.mlwerke.de/me/me23/me23_441.htm#Kap_13_4) (Abruf: 11. Februar 2025).

- MARX**, Karl und Friedrich Engels (1962). Werke. Band 21. Berlin: Dietz. [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band21.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band21.pdf) (Abruf: 18. Januar 2025).
- MARX**, Karl und Friedrich Engels (1962/1890). Werke. Band 23. Berlin: Dietz. [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band23.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band23.pdf) (Abruf: 18. Januar 2025).
- MARX**, Karl und Friedrich Engels (1977/1959). Werke. Band 4. Berlin: Dietz. [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band04.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band04.pdf) (Abruf: 18. Januar 2025).
- MARX**, Karl und Friedrich Engels (1978/1958). Werke. Band 3. Berlin: Dietz. [https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew\\_band03.pdf](https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band03.pdf) (Abruf: 18. Januar 2025).
- MASSING**, Peter (2012). Politisches Handeln – Versuch einer Begriffsklärung. In: Georg Weißeno und Hubertus Buchstein (Hg.). Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 257–270. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Politisch-Handeln\\_111124\\_X3.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Politisch-Handeln_111124_X3.pdf) (Abruf: 30. Januar 2025).
- MATTHES**, Sebastian (2023). Deutschland hat vergessen, was Fortschritt bedeutet. Kommentar. Handelsblatt, 3. November 2023. <https://www.handelsblatt.com/meinung/kommentare/kommentar-deutschland-hat-vergessen-was-fortschritt-bedeutet/29479390.html> (Abruf: 8. Februar 2025).
- MAU**, Steffen (2017). Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- MÄULEN**, Claus (1995). Technik und Arbeitsbedingungen. Arbeitsheft aus dem Projekt „Arbeit und Technik in der politischen Arbeiterbildung“ Kooperation Universität/Arbeiterkammer. Bremen: Akademie für Arbeit und Politik Bremen an der Universität Bremen.
- MEADOWS**, Dennis, Donella Meadows, Erich Zahn, Peter Milling (1973). Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Reinbek bei Hamburg.
- MECHERIL**, Paul, Mario do Mar Castro Varela, Inci Dim, Annita Kalpaka und Claus Melter (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- MERKEL**, Wolfgang (2010). Systemtransformation: Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MERSCHMANN**, Helmut (2008). Zum Tode von Joseph Weizenbaum. Der Kritiker geht, die Kritik bleibt bestehen. Spiegel online vom 7.3.2008. <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/zum-tode-von-joseph-weizenbaum-der-kritiker-geht-die-kritik-bleibt-bestehen-a-540088.html> (Abruf: 11. Februar 2025).
- MERTENS**, Dieter (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, 36–43.
- MERTENS**, Dieter (1988). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22, 33–46.
- METZIG**, Werner und Martin Schuster (2020). Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. 10., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer.
- MEYER**, Thomas (2009). Was ist Demokratie? Eine diskursive Einführung. Lehrbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- MEZIROW**, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MEZIROW**, Jack (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. In: Patricia Cranton (Hg.). *Transformative Learning in Action: Insight from Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74. San Francisco: Jossey-Bass, S. 5–12.
- MEZIROW**, Jack (2000). *Learning to think like an Adult*. *Core Concepts of Transformation Theory*. In: Jack Mezirow u. a. (Hg.). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3–33.
- MICHELSEN** Gerd und Jasmin Godemann (Hg.) (2005). *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis*. München: Oekom Verlag.
- MICHELSEN**, Gerd (1990). Von der „Umweltbildung“ zur „Ökologischen Kompetenz“. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26, *Alternative Schlüsselqualifikationen*, S. 45–56.
- MILLS**, Charles Wright (1963). *Kritik der soziologischen Denkweise*. Neuwied: Luchterhand.
- MÖNKEBERG**, Sarah (2013). *Das Web als Spiegel und Bühne: Selbstdarstellung im Internet*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Themenheft Transparenz und Privatsphäre*. 63, 15–16, 25–30.
- MORGENTHALER**, Ronja und Lasse Thiele (2021). *Den Absprung finden. Mit einem Green New Deal über den Kapitalismus hinaus?* *Prokla* 202. 51, 1, 53–70. <https://doi.org/10.32387/prokla.v51i202.1925>
- MULLER**, Dominique (2020). *Licht ins Dunkel. Ein Blick auf die Ausbeutung der Modebranche*. *Fashion Checker, Clean Clothes Campaign*. [https://saubere-kleidung.de/wp-content/uploads/2020/10/2020.10-Bericht\\_Licht-ins-Dunkel.pdf](https://saubere-kleidung.de/wp-content/uploads/2020/10/2020.10-Bericht_Licht-ins-Dunkel.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- MÜLLER-BREHM**, Jaana, Philipp Otto und Michael Puntschuh (2020). *Handlungsspielräume und digitale Fragen*. In: *bpb: Informationen zur politischen Bildung/izpb*, Heft 344 „Digitalisierung“, 72–75.
- MÜLLER-BREHM**, Jaana, Philipp Otto und Michael Puntschuh (2020a). *Infrastruktur und Umwelt*. In: *bpb: Informationen zur politischen Bildung/izpb*, Heft 344 „Digitalisierung“, 26–34.
- MÜLLER-BREHM**, Jaana, Philipp Otto und Michael Puntschuh (2020b). *Wirtschaft und Arbeit*. In: *bpb: Informationen zur politischen Bildung/izpb*, Heft 344 „Digitalisierung“, 36–47.
- MÜLLER-JENTSCH**, Walter (2019). *Mitbestimmung. Arbeitnehmerrechte in Betrieb und Unternehmen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- NANZ**, Patrizia und Claus Leggewie (2016). *Die Konsultative. Mehr Demokratie durch Bürgerbeteiligung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- NEGT**, Oskar (1974). *Plädoyer für einen neuen Bildungsbegriff*. In: Ders. (1976). *Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Moral, Politik, Geschichte und Moral*. Frankfurt/M.: edition suhrkamp, S. 357–366.
- NEGT**, Oskar (1975). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. 6. Auflage. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- NEGT**, Oskar (1986). *Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘*. In *Arbeit und*

Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen Heft 8–10 (1991/92), S. 32–44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung 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** (1990). Überlegungen zur Kategorie ‚Zusammenhang‘ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26, S. 11–19.
- NEGT, Oskar** (1991). „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, S. 56–73.
- NEGT, Oskar** (1993). Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. *Gewerkschaftliche Monatshefte* Heft 11, S. 657–668.
- NEGT, Oskar** (1995). Die Krise der Arbeitsgesellschaft: Machtpolitischer Kampfplatz zweier Ökonomen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 7. April, 45, B 15/95, 3–9.
- NEGT, Oskar** (1998). Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Heinrich Dieckmann und Bernd Schachtsiek (Hg.). *Lernkonzepte im Wandel: die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 21–44.
- NEGT, Oskar** (1998a). Warum SPD? 7 Argumente für einen nachhaltigen Macht- und Politikwechsel. Göttingen: Steidl Verlag.
- NEGT, Oskar** (1999). Kompetenzerwerb und Schlüsselqualifikationen. In: Franz-Josef Jelic und Günter Schneider (Hg.). *Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen*. Essen: Klartext Verlag, S. 393–402.
- NEGT, Oskar** (2000). Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen in der politischen Bildung. *Forum Bildung. Infodienst und Diskussionsplattform der IG Metall*. Nr. 7, September 2000, S. 13–19. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt beim Jahresempfang des DGB-Bildungswerks NRW im Februar 2000 gehalten hat].
- NEGT, Oskar** (2002). *Arbeit und menschliche Würde*. 2. Auflage. Göttingen: Steidl.
- NEGT, Oskar** (2004). Politische Bildung ist die Befreiung des Menschen. In: Klaus-Peter Hufer, Kerstin Pohl und Imke Scheurich (Hg.). *Positionen der politischen Bildung*. Bd. 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 194–213.
- NEGT, Oskar** (2004a). *Wozu noch Gewerkschaften? Eine Streitschrift*. Göttingen: Steidl Verlag.
- NEGT, Oskar** (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl Verlag.
- NEGT, Oskar** (2012). *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen*. Göttingen: Steidl Verlag.
- NEGT, Oskar** (2012a). *Gesellschaftsentwurf Europa*. Göttingen: Steidl Verlag.
- NEGT, Oskar** (2013). Emanzipation ist der Ausgangspunkt von allem: Zu einem Schlüsselbegriff politischer Bildung. In: Klaus-Peter Hufer, Theo W. Länge, Barbara Menke, Bernd Overwein

- und Laura Schudoma (Hg.). Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 35–37.
- NEGT**, Oskar (2016). Überlebensglück. Eine autobiographische Spurensuche. Göttingen: Steidl Verlag.
- NEGT**, Oskar (2016a). Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In: Klaus-Peter Hufer und Dirk Lange (Hg.). Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10–20.
- NEGT**, Oskar (2019). Erfahrungsspuren. Eine autobiographische Denkreise. Göttingen: Steidl Verlag.
- NETZWERK Nachhaltige Ökonomie** (2017). Memorandum 2017. Unsere Verantwortung für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Für eine sozial-ökologische Transformation zu einem nachhaltigen Wirtschaften. Kurzfassung.
- NIEDER-RÜMELIN**, Julian, Detlef von Daniels und Nicole Wlonka (Hg.) (2019). Internationale Gerechtigkeit und institutionelle Verantwortung. Berlin-brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Forschungsberichte Bd. 41. Berlin: Walter de Gruyter. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/70679/ssoar-2019-nida-rumelin\\_et\\_al-Internationale\\_Gerechtigkeit\\_und\\_institutionelle\\_Verantwortung.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/70679/ssoar-2019-nida-rumelin_et_al-Internationale_Gerechtigkeit_und_institutionelle_Verantwortung.pdf) (Abruf: 28. Januar 2025).
- NOTZ**, Gisela (Hg.) (2015). Wegbereiterinnen XIII. Kalender 2015. Neu-Ulm: AG-SPAK.
- NUSSBAUM**, Martha (2006). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- NUSSBAUM**, Martha (2010). Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- O’SULLIVAN**, Edmund (2002). The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning. In: Edmund O’Sullivan, Amish Morrell and Ann O’Connor (Hg.). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*. New York: Palgrave, S. 1–12.
- OECD** (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2011). *Auf dem Weg zu einem umweltverträglichen Wachstum. Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger* Mai 2011. Paris.
- OEKOM e. V.** – Verein für ökologische Kommunikation (Hg.) (2017). *Zukunftsfähiges Deutschland. Wann, wenn nicht jetzt? Politische Ökologie* 148. München: oekom Verlag.
- OELKERS**, Jürgen (2011). Bildung und Demokratie als Lebensform. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61, 1, 14–22. <https://www.wbv.de/shop/Bildung-und-Demokratie-als-Lebensform-HBV1101W014> (Abruf: 18. Januar 2025).
- OETINGER**, Friedrich (1953). *Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung*. 3., erneut verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- OPPELT**, Martin (2021). *Demokratie? Klare Antworten aus erster Hand*, München: UVK Verlag.
- OVERWIEN**, Bernd und Hanns-Fred Rathenow (2009). *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- OXFAM DEUTSCHLAND e. V.** (2018). Der Preis der Profite. Zeit, die Ungleichheit zu beenden. [https://www.oxfam.de/system/files/factsheet\\_deutsch\\_-\\_der\\_preis\\_der\\_profite\\_-\\_zeit\\_die\\_ungleichheitskrise\\_zu\\_beenden.pdf](https://www.oxfam.de/system/files/factsheet_deutsch_-_der_preis_der_profite_-_zeit_die_ungleichheitskrise_zu_beenden.pdf) (Abruf: 24. August 2025).
- OXFAM DEUTSCHLAND e. V.** (2024). „Hohe Vermögen in Europa gerecht besteuern.“ Berlin. [https://www.oxfam.de/system/files/documents/bericht\\_hohe\\_vermoeegen\\_in\\_europa\\_gerecht\\_besteuern\\_deutsch.pdf](https://www.oxfam.de/system/files/documents/bericht_hohe_vermoeegen_in_europa_gerecht_besteuern_deutsch.pdf) (Abruf: 24. August 2025).
- OXFAM INTERNATIONAL** (2018). Reward Work, not Wealth. Cowley, GB: Oxfam GB. [https://www.oxfam.de/system/files/bericht\\_englisch\\_-\\_reward\\_work\\_not\\_wealth.pdf](https://www.oxfam.de/system/files/bericht_englisch_-_reward_work_not_wealth.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- OXFAM INTERNATIONAL** (2024). Inequality Inc. How corporate power divides our world and die need for a new are of public action. Cowley, GB: Oxfam GB. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/handle/10546/621583> (Abruf: 24. August 2025).
- PAINE, Thomas** (1776/1982). Common Sense. Harmondsworth: Penguin 1982. Vollständiger Text: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/paine-common.asp> (Abruf: 18. Januar 2025).
- PAINE, Thomas** (1792/1973). Die Rechte des Menschen. In der zeitgenössischen Übertragung von Dorothea Margaretha Forkel. Bearbeitet und eingeleitet von Theo Stemmler. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- PAINE, Thomas** (1794/1974). The Age of Reason. Edited by Eric Foner. Secaucus: Citadel Press.
- PAPST Franziskus** (2015). Laudato Si'. Enzyklika. Gelobt seist du, mein Herr. Leipzig: Benno Verlag.
- PFAD, Antje** (2020). Ich und die Anderen. Der Einfluss von Selbst- und Fremdbildern auf den beruflichen Alltag. Wiesbaden: Springer.
- PFEIFFER, Sabine** (2021). Digitalisierung als Distributivkraft. Über das Neue am digitalen Kapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag. <https://www.transcript-verlag.de/shopMedia/openaccess/pdf/oa9783839454220.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).
- PLETZINGER, Thomas** (2015). Dallas, Texas, Activity 343. In: Die Zeit. Freitext. 23. April 2015. <https://blog.zeit.de/freitext/2015/04/23/jogging-app-laufgruppe-pletzinger/> (Abruf: 8. Januar 2025).
- POLLERT, Achim, Bernd Kirchner und Marc Constantin Pollert** (2016). Das Lexikon der Wirtschaft. Grundlegendes Wissen von A bis Z. 6. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut 2016. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2016.
- PUFÉ, Iris** (2014). Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen. Aus Politik und Zeitgeschichte Jg. 64, Heft 31–32, S. 15–21.
- QUILLING, Eike und Hans J. Nicolini** (2009). Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RANDERS, Jørgen** (2014). 2052. Der neue Bericht an den Club of Rome. Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre. 2. Auflage. München: Oekom Verlag.
- RANDERS, Jørgen und Graeme Maxton** (2016). Ein Prozent ist genug. Mit wenig Wachstum soziale Ungleichheit, Arbeitslosigkeit und Klimawandel bekämpfen. Der neue Bericht an den Club of Rome 2. Auflage. München: Oekom Verlag.

- RAT** der Europäischen Union (2018). Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2018/C 189/01. Amtsblatt der Europäischen Union vom 4.6.2018. Brüssel. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (Abruf: 5. Januar 2025).
- RAWLS, John** (1971/1975). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- RAWLS, John** (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- REESE-SCHÄFER, Walter** (2019). Kommunitarismus: Begriffsbestimmungen, Abgrenzungen und Typologien. In: Ders. (Hg.). *Handbuch Kommunitarismus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–27.
- RENN, Ortwin** (2014). Mit Sicherheit ins Ungewisse. Aus *Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 64, Nr. 6–7, S. 3–10.
- REUTTER, Gerhard** (2009). Qualifikationen vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In: Axel Bolder und Rolf Dobischat (Hg.). *Eigen – Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 36–53.
- RIEDEL, Eibe** (2004). Der internationale Menschenrechtsschutz. Eine Einführung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). *Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Schriftenreihe Band 397*. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn, S. 11–40.
- RITSERT, Jürgen** (1997). *Gerechtigkeit und Gleichheit*. Münster: Verlag westfälisches Dampfboot.
- RITSERT, Jürgen** (2012). *Gerechtigkeit, Gleichheit, Freiheit und Vernunft. Über vier Grundbegriffe der politischen Philosophie*. Wiesbaden: Springer VS.
- RITSERT, Jürgen** (2014). *Themen und Thesen kritischer Gesellschaftstheorie. Ein Kompendium. Gesellschaftsforschung & Kritik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- ROMMELSPACHER, Birgit** (1997). Identität und Macht. In: Heiner Keupp und Renate Höfer (Hg.): *Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 250–269.
- ROSA LUXEMBURG STIFTUNG** (Hg.) (2021). *Atlas der Versklavung. Daten und Fakten über Zwangsarbeit und Ausbeutung*. 2. Auflage. Paderborn: Bonifatius Verlag. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/sonst\\_publicationen/atlasdersversklavung2021.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/atlasdersversklavung2021.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- ROTH, Winfried** (2014). Asbest. Die tödliche Wunderfaser. Über die Macht einer verführerischen Technik. *Zeitfragen in Deutschlandfunk Kultur* vom 14.9.2014. [https://www.deutschlandfunkkultur.de/asbest-die-toedliche-wunderfaser.976.de.html?dram:article\\_id=296639](https://www.deutschlandfunkkultur.de/asbest-die-toedliche-wunderfaser.976.de.html?dram:article_id=296639) (Abruf: 8. Februar 2025).
- SAAGER, Michael** (2017). Stephan Lessenich. Ein Interview über die Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse der globalisierten Wirtschaft. *Fluter – Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung*. 16. Januar 2017. <https://www.fluter.de/stephan-lessenich-die-externalisierungsgesellschaft> (Abruf: 8. Februar 2025).

- SALOMON**, David und Sam Schneider (2023). Demokratietheoretischen Grundlagen. In: Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann und Alexander Wohnig (Hg.). Handbuch kritische politische Bildung. Politik und Bildung Band 95. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 69–76.
- SANDER**, Wolfgang (2013). ‚Kritische politische Bildung‘ – eine Dekonstruktion. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.). Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 240–248.
- SARETZKI**, Thomas (2014). Entstehung und Status der Technikfolgenabschätzung. Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 64, Nr. 6–7, S. 11–16.
- SCHMIDT**, Manfred. G. (2010). Demokratietheorien. Eine Einführung. Schriftenreihe Bd. 1059. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- SCHMIED-KOWARZIK** (2018). Pädagogik als gesellschaftskritische Wissenschaft. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel und Manuel Rühle (Hg.). Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim: Beltz Juventa, S. 44–64.
- SCHNÄDELBACH**, Herbert (2004). Die Zukunft der Aufklärung. In: Ders. (Hg.). Analytische und postanalytische Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- SCHNEIDER**, Ulrich (Hg.) (2015). Kampf um die Armut. Von echten Nöten und neoliberalen Mythen. Frankfurt/M.: Westend Verlag.
- SCHNEIDER**, Ulrich (2015a). Armut kann man nicht skandalisieren. Armut ist der Skandal! In: Ders. (Hg.). Kampf um die Armut. Von echten Nöten und neoliberalen Mythen. Frankfurt/M.: Westend Verlag.
- SCHOLZ**, Heike (2017). Studie: Wir nutzen unsere Smartphones 1.500 Mal pro Woche. In: mobile-zeitgeist, vom 1. August 2017. <https://www.mobile-zeitgeist.com/studie-wir-nutzen-unsere-smartphones-1-500-mal-pro-woche/> (Abruf: 11. Februar 2025).
- SCHRÄDER-NAEF**, Regula (2003). Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen. 21. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- SCHREIBER-BARSCH**, Silke und Christine Zeuner (2018). Lebenslanges Lernen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, Christine Zeuner (Hg.). Weinheim: Beltz Juventa. DOI 10.3262/EEO16180393
- SCHREIBER-BARSCH**, Silke, Anita Jakobson, Henning Salling Olesen, Aija Tuna und Christine Zeuner (2005). Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz. Socrates-Programm. Projekte zur länderübergreifenden Zusammenarbeit Grundtvig 1 (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1). Universität Flensburg. <https://www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2017/11/Identitätskompetenz.pdf> (Abruf: 5. Februar 2025).
- SCHRÖDER**, Hannelore (2021). Olympe de Gouges. Online-Biographie. <https://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/olymp-de-gouges/> (Abruf: 18. Januar 2025).
- SCHRÖDER**, Richard (1993). Deutschland schwierig Vaterland. 3. Auflage. Freiburg: Herder.

- SCHUGURENSKY, Daniel** (2002). Transformative Learning and Transformative Politics: The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action. In: Edmund O'Sullivan, Amish Morrell, Ann O'Connor (Hg.). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*. New York: Palgrave, S. 59–76.
- SCHWAB, Klaus** (2016). *Die vierte industrielle Revolution*. München: Pantheon Verlag.
- SEN, Amartya** (1983). *The Idea of Justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- SEN, Amartya** (2013). *Die Idee der Gerechtigkeit*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- SIEBERT, Horst** (1993). *Theorien für die Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- SONNBERGER, Marco, Alena Bleicher und Matthias Groß** (Hg.) (2024). *Handbuch Umweltsoziologie*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STAAB, Philipp** (2021). *Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit*. Schriftenreihe 10701. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- STAAB, Philipp und Oliver Nachtwey** (2016). Die Digitalisierung der Dienstleistungsarbeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66, 18–19, 24–31. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/225700/arbeit-und-digitalisierung> (Abruf: 11. Februar 2025).
- STANFORD, Jim** (2015). *Economics for everyone. A short guide to the economics of capitalism*. 2. Auflage. Halifax: Fernwood Publishers.
- STATISTA** (2023). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/214482/umfrage/meinung-zur-gerechtigkeit-in-der-deutschen-gesellschaft/> (Abruf: 18. Januar 2025).
- STATISTA** (2025). Anzahl der Smartphone-Nutzer\* in Deutschland in den Jahren 2009 bis 2023 und Prognose bis 2030 (in Millionen). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/198959/umfrage/anzahl-der-smartphonenuutzer-in-deutschland-seit-2010/> (Abruf: 11. Februar 2025).
- STATISTA** (2025a). Persönliche Gerätenutzung für den Medienkonsum in Deutschland in den Jahren 2014 bis 2024. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/476467/umfrage/persoeneliche-geraetenutzung-fuer-den-medienkonsum-in-deutschland/> (Abruf: 11. Februar 2025).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (DESTATIS)** (2020). Ausstattung privater Haushalte mit Internetzugang und Breitbandanschluss im Zeitvergleich. Stand: 11. August 2020. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Ausstattung-Gebrauchsgueter/Tabellen/zeitvergleich-ausstattung-ikt.html> (Abruf: 23. August 2025).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (DESTATIS)** (2024). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hg.). *Sozialbericht 2024. Ein Datenreport für Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Sozialbericht\\_2024\\_bf.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Sozialbericht_2024_bf.pdf) (Abruf: 22. August 2025).
- STERN, Nicholas** (2007). *Stern Review on the Economics of Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press 2007. [http://mudancasclimaticas.cptec.inpe.br/~rmlima/pdfs/destaques/sternreview\\_report\\_complete.pdf](http://mudancasclimaticas.cptec.inpe.br/~rmlima/pdfs/destaques/sternreview_report_complete.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).

- STERN**, Nicholas (2007a). Stern Review: Der wirtschaftliche Aspekt des Klimawandels. Deutsche Zusammenfassung lang. Cambridge. [https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/+http://www.hm-treasury.gov.uk/media/A/A/stern\\_longsummary\\_german.pdf](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/+http://www.hm-treasury.gov.uk/media/A/A/stern_longsummary_german.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- STERN**, Nicholas (2021). A time for action on climate change and a time for change in economics. Centre for Climate Change Economics and Policy Working Paper 397/Grantham Research Institute on Climate Change and the Environment Working Paper 370. London: London School of Economics and Political Science. <https://www.lse.ac.uk/granthaminstitute/wp-content/uploads/2021/10/working-paper-370-Stern.pdf> (Abruf: 5. Februar 2025).
- STICH**, Volker, Gerhard Gudergan und Robert Senderek (2018). Arbeiten und Lernen in der digitalisierten Welt. In Hartmut Hirsch-Kreinsen., Peter Ittermann und Jonathan Niehaus (Hg.), Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: edition sigma, Nomos Verlag, S. 143–172.
- STIGLITZ**, Josef E. (2017). Globalisierung: Zu Risiken und Nebenwirkungen ... Solange die Globalisierung Verlierer produziert, werden wir den Populismus nicht los. In: Internationale Politik und Gesellschaft 8. Mai 2017. <https://www.ipg-journal.de/kommentar/artikel/globalisierung-zu-risiken-und-nebenwirkungen-2018/> (Abruf: 8. Februar 2025).
- STROPPE**, Anne Kathrin und Marlen Mauk (2021): Einstellungen zu Demokratie und Sozialstaat. In: Statistisches Bundesamt (DeStatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hg.): 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 386–393. [https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf;jsessionid=1B612831DCEB15D61C7BA333C3175277.live731?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf;jsessionid=1B612831DCEB15D61C7BA333C3175277.live731?__blob=publicationFile) (Abruf: 18. Januar 2025).
- TAGESSCHAU ARD** (2023). Textilarbeiter in Bangladesch bekommen mehr Geld. 8. November 2023. <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/weltwirtschaft/bangladesch-textilarbeiter-loehne-100.html> (Abruf: 8. Februar 2025).
- TAYLOR**, Charles (Hg.) (1997). Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M.: Fischer.
- THER**, Philipp (2016). Neoliberalismus. Version 1.0. In: Dokupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung. 5. Juli 2016 [https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/647/file/docupedia\\_ther\\_neoliberalismus\\_v1\\_de\\_2016.pdf](https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/647/file/docupedia_ther_neoliberalismus_v1_de_2016.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- THEBENVITZ**, Stefan (2021). Nachhaltig wirtschaften im 21. Jahrhundert. Ein Aufruf zu ökonomisch klugem Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- THIAGARAJAN**, Sivasailam und Samuel van den Berg (2014). Interaktive Trainingsmethoden. Thiagis Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- THOMAS, Rüdiger** (2001). Kultur und Gesellschaft. In Karl Rudolf Korte und Werner Weidenfeld (Hg.). Deutschland TrendBuch. Fakten und Orientierungen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 461–511.
- TOCQUEVILLE, Alexis de** (1835/1840/2021). Über die Demokratie in Amerika. Ausgewählt und herausgegeben von Jacob P. Meyer. Ditzingen: Reclam.
- TOWNSEND, Colin R., Michael Begon und John L. Harper** (2014). Ökologie. 2. Auflage. Berlin: Springer-Verlag.
- TRUMANN, Jana** (2013). Lernen in Bewegung[en]. Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript Verlag.
- UMBACH, Susanne, Erik Haberzeth, Hanna Böving und Elise Glaß** (2020). Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess: Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus der Sicht der Beschäftigten. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Bd. 38. Bielefeld: wbv.
- UMWELTBUNDESAMT** (Hg.) (2021). 25 Jahre Umweltbewusstseinsforschung im Umweltressort. Langfristige Entwicklungen und aktuelle Ergebnisse. Dessau-Roßlau. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/5750/publikationen/2021\\_hgp\\_umweltbewusstseinsstudie\\_bf.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/5750/publikationen/2021_hgp_umweltbewusstseinsstudie_bf.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- UMWELTBUNDESAMT** (Hg.) (2021a). Umweltbewusstsein in Deutschland 2020. Zentrale Ergebnisse. Dessau-Roßlau. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1/dokumente/factsheet\\_zentrale\\_ergebnisse\\_umweltbewusstsein\\_2020\\_0.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1/dokumente/factsheet_zentrale_ergebnisse_umweltbewusstsein_2020_0.pdf) (25. August 2025).
- UMWELTBUNDESAMT** (Hg.) (2021b). Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schule und außerschulischen Akteur\*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final\\_hauptdok\\_uba\\_handbuch\\_transformatives\\_lernen\\_bfrei.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final_hauptdok_uba_handbuch_transformatives_lernen_bfrei.pdf) (Abruf: 25. August 2025).
- UMWELTBUNDESAMT** (Hg.) (2022). Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht. Texte 54. Autor:innen: Jona Blum, Inka Bormann, Mandy Singer-Brodowski, Martina Schmitt, Janina Taigel u. Matthias Wanner. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/publikationen/texte\\_54-2022\\_transformatives\\_lernen\\_durch\\_engagement.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/publikationen/texte_54-2022_transformatives_lernen_durch_engagement.pdf) (Abruf: 25. August 2025).
- UNESCO** (2021). Global Education Monitoring Report. Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875> (Abruf: 8. Januar 2025).
- UNITED NATIONS** (2002). Johannesburg Declaration on Sustainable Development. World Summit on Sustainable Development in Johannesburg, from 26 August to 4 September 2002. <http://www.un-documents.net/jburgdec.htm> (Abruf: 8. Februar 2025).
- UNITED NATIONS** (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, 70/1. New

- York. [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- UNITED NATIONS** (2015a). Framework Convention on Climate Change. FCCC/CP/2015/L.9/Rev 1. Paris: 12. December 2015. <https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/109r01.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).
- UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP)** (2011). Towards a Green Economy. Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradication. Nairobi. [https://sustainable-development.un.org/content/documents/126GER\\_synthesis\\_en.pdf](https://sustainable-development.un.org/content/documents/126GER_synthesis_en.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR)** Deutschland (2023). Statistiken Juni 2023. <https://www.unhcr.org/de/was-wir-tun/zahlen-im-ueberblick> (Abruf: 18. Januar 2025).
- UNITED NATIONS/DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS** (2020): World Social Report. Inequality in a Rapidly Changing World. New York. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).
- UNMÜSSIG**, Barbara, Wolfgang Sachs und Thomas Fatheuer (2012). Kritik der grünen Ökonomie. Impulse für eine sozial und ökologisch gerechte Zukunft. Heinrich Böll Stiftung: Band 22 der Schriftenreihe Ökologie. Berlin. [https://www.boell.de/sites/default/files/Kritik\\_der\\_gruenen\\_Oekonomie\\_kommentierbar.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/Kritik_der_gruenen_Oekonomie_kommentierbar.pdf) (Abruf: 5. Februar 2025).
- VEREINTE NATIONEN** (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10. Dezember. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abruf: 18. Januar 2025).
- VEREINTE NATIONEN** (1992). Agenda 21. Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro, Juni. [https://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda\\_21.pdf](https://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- VEREINTE NATIONEN** (2010). Resolution 64/292. Das Menschenrecht auf Wasser und Sanitärversorgung“. Verabschiedet von der Generalversammlung am 28. Juli 2010 in New York. <https://www.un.org/Depts/german/gv-64/band3/ar64292.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).
- VEREINTE NATIONEN** (2015). Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution, verabschiedet von der Generalversammlung am 25. September 2015, 70/1. New York. Deutsche Fassung vom 12. Oktober 2018. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Abruf: 8. Februar 2025).
- VEREINTE NATIONEN** (2015a). Übereinkommen von Paris. Paris: 12. Dezember 2015. [https://www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Klimaschutz/paris\\_abkommen\\_bf.pdf](https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/paris_abkommen_bf.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- VEREINTE NATIONEN**: Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung. Resolution 66/137 vom 19. Dezember 2011. <https://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (Abruf: 30. Jänner 2025).
- VONKEN**, Matthias (2005). Handlung und Kompetenz: Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- WAGNER, Lorenz** (2021). Die Noten und die Schatten. *Süddeutsche Zeitung Magazin* 30, 31. Juli 2021, 8–13.
- WAGNER, Thomas** (2017). *Das Netz in unsere Hand! Vom digitalen Kapitalismus zur Datendemokratie*. Köln: Papy-Rossa.
- WAHSE, Anne-Katherina** (1996). Das Problem der Schlüsselqualifikationen – Zur Konjunktur eines Begriffs. *Hessische Blätter für Volksbildung* 46, 3, 217–224.
- WALZER, Michael** (1983). *The Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*. Oxford: Robertson.
- WALZER, Michael** (1992). *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt/M.: Campus.
- WBGU** (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung globale Umweltveränderungen) (1996). *Welt im Wandel. Herausforderung für die deutsche Wissenschaft. Jahresgutachten 1996*. Heidelberg: Springer. [https://www.wbgu.de/fileadmin/user\\_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg1996/pdf/wbgu\\_jg1996.pdf](https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg1996/pdf/wbgu_jg1996.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- WEINBERG, Johannes** (1996). Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 46, 3, S. 209–216.
- WEISS, Edgar** (2010). Grundlagen Kritischer Theorie. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 77–88.
- WEISSENO, Georg und Hubertus Buchstein** (Hg.) (2012). *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Politisch-Handeln\\_111124\\_X3.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Politisch-Handeln_111124_X3.pdf) (Abruf: 30. Januar 2025).
- WELZER, Harald** (2010). Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. Aus *Politik und Zeitgeschichte*. Themenheft „Zukunft der Erinnerung“. 60, 25–26 vom 21. Juni, 16–23. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32659/zukunft-der-erinnerung> (Abruf: 18. Januar 2025).
- WERNICKE, Christian** (2015). Staatsbürger Sündenbock. Frankreichs Muslime wissen, dass sie den meisten ihrer Landsleute verdächtig sind. Umso mehr bekennen sie sich nun zu den Werten der Republik. *Süddeutsche Zeitung* 9.1.2015, 2.
- WEßELS, Bernhard** (2021). Politische Integration und politisches Engagement. In: Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BIB) (Hg.). *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 379–385. [https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/pdf/Datenreport-2021-Ein-Sozialbericht-fuer-die-Bundesrepublik-Deutschland.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&cv=2](https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/pdf/Datenreport-2021-Ein-Sozialbericht-fuer-die-Bundesrepublik-Deutschland.pdf?__blob=publicationFile&cv=2) (Abruf: 26. August 2025).
- WHO** (World Health Organization) and UNICEF (United Nations Childrens Fund) (2017). *Progress in Drinking Water, Sanitation and Hygiene. Update and SDG Baselines*. <https://washdata.org/reports/progress-drinking-water-sanitation-and-hygiene-2017-update-and-sdg-baselines> (Abruf: 8. Februar 2025).

- WICHTERICH, Christa** (2002). Sichere Lebensgrundlagen statt effizienterer Naturbeherrschung – Das Konzept nachhaltige Entwicklung aus feministischer Sicht.“ In: Christoph Görg und Ulrich Brand (Hg.). *Mythen globalen Umweltmanagements. Rio + 10 und die Sackgassen ‚nachhaltiger Entwicklung‘*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 72–90.
- WIDMAIER, Benedikt und Bernd Overwien** (Hg.) (2013). *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- WIDMAIER, Benedikt und Gerd Steffens** (Hg.) (2010). *Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- WILL, Klaus-Peter** (2000). *Lernstrategien im Studium. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Bd. 16*. Münster: Waxmann.
- WINTELER, Adi** (2004). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WINTER, Rainer** (2007). *Kritische Theorie jenseits der Frankfurter Schule? Zur aktuellen Diskussion und Bedeutung einer einflussreichen Denktradition*. In: Ders. und Peter V. Zima (Hg.). *Kritische Theorie heute*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 23–46.
- WIPPERMANN, Carsten, Bertold Bodo Flaig, Marc Calmbach und Silke Kleinhüchelkotten** (2009). *Repräsentativumfrage zu Umweltbewusstsein und Umweltverhalten im Jahr 2008. Abschlussbericht. Umweltbewusstsein und Umweltverhalten der sozialen Milieus in Deutschland. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMUB) (Hg.). Dessau-Roßlau*. <https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/publikation/long/3871.pdf> (Abruf: 5. Februar 2025).
- WIPPERMANN, Carsten, Marc Calmbach und Silke Kleinhüchelkotten** (2008). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2008. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMUB) (Hg.). Berlin*. <https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/publikation/long/3678.pdf> (Abruf: 5. Februar 2025).
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (WBGU)** (1996). *Welt im Wandel. Herausforderung für die deutsche Wissenschaft. Jahrgutachten 1996*. Heidelberg: Springer.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (WBGU)** (2020). *Landwende im Anthropozän: Von der Konkurrenz zur Integration*. Berlin: WBGU. [https://www.wbgu.de/fileadmin/user\\_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2020/pdf/WBGU\\_HG2020.pdf](https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2020/pdf/WBGU_HG2020.pdf) (Abruf: 25. August 2025).
- WOHNIG, Alexander** (2013). *Die Notwendigkeit eines kritischen Anspruchs politischer Bildung am Beispiel der Kontroverse um Demokratie-Lernen*. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.). *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 265–273.
- WORLD BANK GROUP** (2016). *Taking on inequality. Poverty and shared prosperity 2016*. Washington D.C. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/bebd3e0f-05ed-5c5f-9031-4764534449ac/content> (Abruf: 8. Februar 2025).

- WORLD INEQUALITY LAB** (2021). World Inequality Report 2022. [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D\\_FINAL\\_WIL\\_RIM\\_RAPPORT\\_2303.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- WORLD INEQUALITY LAB** (2021a). World Inequality Report 2022. Country Sheets. [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D\\_FINAL\\_WIL\\_COUNTRY\\_SHEETS\\_2303.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_COUNTRY_SHEETS_2303.pdf) (Abruf: 8. Februar 2025).
- WULF**, Christoph (1983). Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. München: Juventa.
- WULF**, Christoph (1984). Politische Bildung. In: Ders. (Hg.). Wörterbuch der Erziehung. 6. Auflage. München: Piper Verlag, S. 449–456.
- WÜPPER**, Thomas (2005). Der langsame Tod. Asbest entpuppt sich als verheerender Killerstoff, die immer mehr Opfer fordert. Frankfurter Rundschau 19.8.2005, Nr. 192, S. 23.
- WUPPERTAL** Institut für Klima, Umwelt und Energie (Hg.) (2005). Fair Future. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit. München: C.H. Beck.
- ZACHARAKIS**, Zacharias (2019). Lieferkettengesetz. Für die Wirtschaft derart schädlich. In: Die Zeit online, 11. Dezember 2019. <https://www.zeit.de/wirtschaft/2019-12/lieferkettengesetz-arbeitsbedingungen-zulieferer-menschenrechte-arbeitgeberverband-kritik> (Abruf: 8. Februar 2025).
- ZACHARAKIS**, Zacharias (2021). Lieferkettengesetz. Zügel für den globalen Kapitalismus. In: Die Zeit online, 12. Februar. <https://www.zeit.de/wirtschaft/2021-02/lieferkettengesetz-bundesregierung-deutschland-globali> (Abruf: 8. Februar 2025).
- ZARNT**, Angelika, Georg Stoll und Klaus Seitz (2017). Die Zukunft der Zukunftsfähigkeit. Ohne Zivilgesellschaft geht's nicht. In: oekom e.V. – Verein für ökologische Kommunikation (Hg.) Zukunftsfähiges Deutschland. Wann, wenn nicht jetzt? Politische Ökologie 148. München: oekom Verlag, S. 20–28.
- ZEH**, Julie (2009). Corpus Delicti. Ein Prozess. Frankfurt/M.: Schöffling & Co.
- ZEUNER**, Christine (2006). Citizenship Education – Brücke zu einer europäischen Identität? *Tertium Comparationes* 12, 1, 73–97.
- ZEUNER**, Christine (2007). Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30, 3, 39–50. <https://www.die-bonn.de/doks/zeuner0701.pdf> (Abruf: 30. Januar 2025).
- ZEUNER**, Christine (2009). Die Bedeutung der gesellschaftlichen Kompetenzen im Sinne eines kritisch-theoretischen Ansatzes. In: Axel Bolder und Rolf Dobischat (Hg.). *Eigen – Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260–281.
- ZEUNER**, Christine (2010). Politische Erwachsenenbildung: Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung* 60, 4, 305–314.
- ZEUNER**, Christine (2010a). Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Stefan Aufenanger, Franz Hamburger, Luise Ludwig und Rudolf

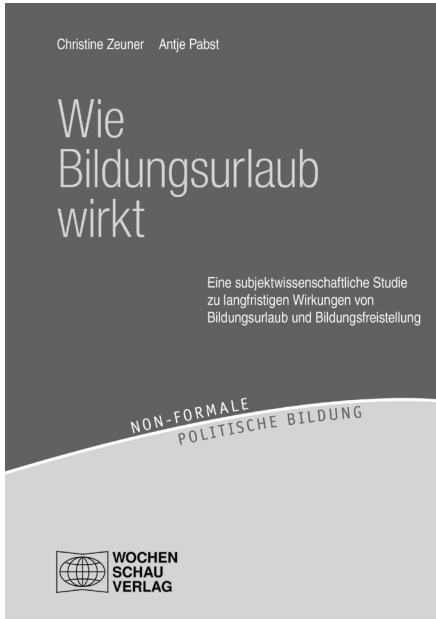
- Tippelt (Hg.). *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 169–187.
- ZEUNER, Christine** (2012). „Transformative Learning“: Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Christiane Hof, Heide von Felden, Sabine Schmidt-Lauff (Hg.). *Lernen in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2011 in Hamburg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93–104.
- ZEUNER, Christine** (2013). Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 20, Wien 2013, 1–14. [https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/02\\_zeuner.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/02_zeuner.pdf) (Abruf: 30. Januar 2025).
- ZEUNER, Christine** (2014). ‚Transformative Learning‘ als theoretischer Rahmen in der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen. In: Peter Faulstich (Hg.). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript, S. 99–131.
- ZEUNER, Christine** (2014a). Die Vermittlung historischer Kompetenz als Aufgabe politischer Bildung. *Journal für politische Bildung*. 4, 1, 8–16.
- ZEUNER, Christine** (2019). Neue Ziele der politischen Bildung? Herausforderungen und Perspektiven im Zeitalter der Migration. In: Ewa Bobrowska, Dorota Gierszewski und Julia Kluzowicz (Hg.). *Civic Education in the Context of Migration*. Krakau: Jagiellonian University Press, S. 13–29.
- ZEUNER, Christine und Laura Schudoma** (2023). Politische Erwachsenenbildung: Entwicklungen, kritische Positionierungen und Bildungsformate. In: Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann und Alexander Wohning (Hg.). *Handbuch kritische politische Bildung. Politik und Bildung Band 95*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 340–349.
- ZICK, Andreas** (2021). Die gefährdete wie geforderte Mitte in Zeiten einer Pandemie. In: Ders. und Beate Küpper (Hg.) (2021). *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH, S. 17–31. <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&ct=f&cf=78925&token=eb588a6bb6d9b528b8f13b53c5f3642cf896db55> (Abruf: 18. Januar 2025).
- ZICK, Andreas und Beate Küpper** (Hg.) (2021). *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH. <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&ct=f&cf=78925&token=eb588a6bb6d9b528b8f13b53c5f3642cf896db55> (Abruf: 18. Januar 2025).



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

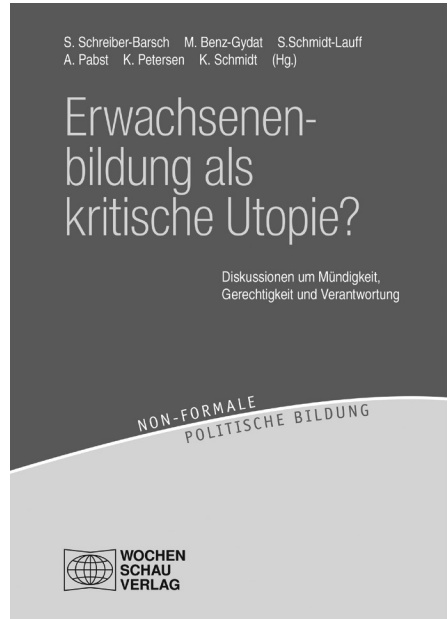
... ein Begriff für politische Bildung

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG



Obwohl seit über 40 Jahren in 14 von 16 Bundesländern Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungsgesetze existieren, werden sie als bildungspolitisches Instrument immer noch kontrovers diskutiert. Diese Studie weist erstmals aus einer subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive Effekte der Mehrfachteilnahme an politischen und beruflichen Bildungsfreistellungsveranstaltungen nach.

von Christine Zeuner und Antje Pabst  
ISBN 978-3-7344-1382-7, 616 S., € 59,90  
PDF: ISBN 978-3-7344-1383-4, € 58,99



Dieser Band blickt im Sinne des Utopischen nach vorne und fragt: Wieviel Utopie braucht die Erwachsenenbildung? Denn pädagogisches Denken kommt nicht ohne Zukunftsentwürfe aus. (Politische) Erwachsenenbildung heißt, sich als mündige\*r Bürger\*in in der Gesellschaft zu bewegen und neben Kritik- und Urteilsfähigkeit auch eine Utopiefähigkeit zu entwickeln.

Silke Schreiber-Barsch, Melanie Benz-Gydat, Sabine Schmidt-Lauff, Antje Pabst, Katja Petersen und Katja Schmidt  
ISBN 978-3-7344-1148-9, 208 S., € 22,90  
PDF: ISBN 978-3-7344-1149-6, € 21,99



[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)



**WOCHENSCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

JOURNAL FÜR POLITISCHE BILDUNG

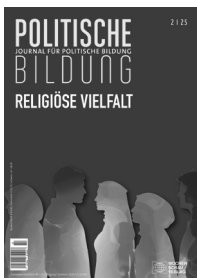


Journal für politische Bildung  
hrsg. vom Bundesausschuss Politische Bildung und  
Wochenschau Verlag  
Best.-Nr. JpB3\_25, 80 S., € 19,90  
PDF: ISBN 978-3-7566-0131-8, € 18,99

## Förderung

### Journal für politische Bildung 3/2025

Ob Gemeinnützigkeit, Jugendplan oder Landeszentralen – Wie steht es um die finanzielle Basis politischer Bildungsarbeit? Heft 3/2025 des Journals für politische Bildung wirft einen kritischen Blick auf die Förderlandschaft der non-formalen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung: Welche Strukturen tragen demokratisches Engagement? Welche politischen Erwartungen steuern Förderentscheidungen? Und was bedeutet es, wenn politische Bildung als freiwillige Aufgabe gilt? Im Mittelpunkt stehen Akteur\*innen, die tagtäglich für demokratische Teilhabe arbeiten – oft unter prekären Bedingungen. Die Autor\*innen beleuchten die Rolle von Landeszentralen, Dachverbänden und Jugendorganisationen, thematisieren Gemeinnützigkeit sowie politische Neutralität und zeigen, wie digitale Tools neue Förderwege eröffnen.



Best.-Nr. JpB2\_25



Best.-Nr. JpB1\_25



Best.-Nr. JpB4\_24

Alle Zeitschriften  
im Webshop -  
auch als PDF.



[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Christine Zeuner gibt einen umfassenden Überblick über die im Anschluss an Oskar Negt entwickelten, zeitlos bedeutsamen gesellschaftlichen Kompetenzen: Identitäts- und Gerechtigkeitskompetenz, historische, technologische, ökonomische sowie ökologische Kompetenz. Diese bilden das Fundament für politische Bildung, die Lernenden Orientierung und politisches Handlungswissen vermittelt – praxisnah, ganzheitlich und demokratiefördernd. Negts Denken wird hier für eine neue Generation zugänglich gemacht.

Das Buch richtet sich besonders an pädagogisch Aktive, Betriebsräte und Bildungsverantwortliche, die gesellschaftliche Fragen aus der Lebenswelt heraus denken und bearbeiten wollen. Im Sinne der Kritischen Theorie hinterfragen Lernende die bestehende Gesellschaft und ihre Rolle darin. Ausgehend von eigenen Alltagserfahrungen entwickeln sie durch schöpferisches Denken realistische Utopien für eine humanere und gerechtere Gesellschaft und gestalten sie politisch mit. Ein Buch, das Oskar Negts Denken für die praktische Bildungsarbeit übersetzt – aktuell, anwendbar und anschlussfähig.

### **Die Autorin**

Dr. Christine Zeuner i.R. war Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind politische Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, Theorien der Erwachsenenbildung, international-vergleichende Aspekte der Erwachsenenbildung, Literalität/Numeralität, Bildungsfreistellung/Bildungsurlaub sowie Teilnahme- und Zielgruppenforschung.

ISBN 978-3-7344-1746-7



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**



9 783734 417467