

Renée Winter, Elke Renner, Peter Malina

Politische Bildung kritisch überdenken

Schulheft 153/2014

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 39. Jahrgang 2014

© 2014 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7063-5361-2

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:
0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-
net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Renée Winter, Elke Renner, Peter Malina

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:
0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;
Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 34,00/41,78 sfr

Einzelheft: € 15,00/18,43 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort.....	5
--------------	---

Zur Kritik der politischen Bildung

Eva Borst Bewusstseins(zer)störung: Eine bildungstheoretische Sicht auf den Neoliberalismus.....	11
Peter Malina „Politik“ lernen in Zeiten der Krise <i>Fragen, Aussagen und Ausblicke</i>	34
Stefan Vater Mehr Experten! Mehr Wirtschaft! Mehr Evidenz!..... <i>Politische Bildung und Lebenslanges Lernen</i>	44
Christian Graf Demokratie fällt nicht vom Himmel, auch nicht in der Schweiz <i>Bemerkungen zum Zustand der politischen Bildung in den Schulen der Schweiz</i>	53

Geschichtspolitiken

Renée Winter Geschichtspolitische Bildung im ORF. Ein Blick auf das frühe Fernsehen	63
Peter Malina Politische Bildung für Schlafwandler? <i>Der Erste Weltkrieg als Lehrstück</i>	77

Praxisfelder politischer Bildung

Barbara Waschmann, Renate Schreiber Junge Normale <i>10 Jahre gesellschaftspolitisches Kino für SchülerInnen</i>	89
Stefanie Vasold „ganz schön intim“ <i>Eine fachliche, politische und persönliche Schilderung der medialen Aufregung um Sexualerziehung in der Volksschule</i>	94

Gegenentwürfe

Gerald Oberansmayr
Alternativen zum System der Alternativlosigkeit.....106

Peter Strutynski
Politische Bildung im Zeitalter globaler Ressourcenkriege 118

Militärische Bildungsoffensiven

Eveline Steinbacher
Militarisierung von Wissenschaft und Forschung131

Diskussionsbeitrag des Österreichischen Friedensrates
Zivil-militärische Kooperationen als Irrweg140
Militärforschung und Wehrindustrie im Zwielficht

Buchbesprechungen

Gerald Oberansmayr:
„Denn der Menschheit drohen Kriege ...“
Neutralität contra EU-Großmachtszwahn142

Michael Schulze von Glaser:
Soldaten im Klassenzimmer.
Die Bundeswehr an Schulen145

Ein Beispiel unverantwortlicher Einflussnahme

Wessely/Vogel:
Wuckl der Bär. Briefe vom Papa
Hrsg.: MiliPfarre beim Milkdo Burgenland149

Arbeitskreise

Informationen zu „Pädagogik und Politik“151

Horst Adam
Arbeitskreis „Kritische Pädagogik“154

AutorInnen.....157

Vorwort

Politische Bildung steht schon lange vor neuen Herausforderungen. Die Ökonomisierung neoliberaler kapitalistischer Prägung verändert den Bildungsbegriff, die Bildungseinrichtungen, das Bildungssystem. Einen neuen Höhepunkt dieser Entwicklung signalisiert die Unterstellung des Wissenschafts- unter das Wirtschaftsministerium. Von Seiten der Beschlüsse und Verträge der EU wird Bildung unter das Konkurrenzgebot, Zeitdruck und sparpolitische Maßnahmen gezwungen. Konkurrenz, Zeitdruck, gesellschaftliche Spannungen, Sparpolitik, Normierungen und ständige Kontrollen beeinträchtigen Bewusstseinsbildung als Voraussetzung politischer Bildung.

Seit den 1970er Jahren gibt es den Grundsatzterlass für politische Bildung als gesetzliche Grundlage für eine einerseits interessante fortschrittliche, andererseits auch angepasste Tätigkeit von Institutionen und Initiativen in diesem Bereich. In etwa demselben Zeitraum hat das *schulheft* mehr als 150 Nummern herausgegeben, zum großen Teil mit Themen, die man der politischen Bildung zuordnen kann, allerdings in meist kritischerer Herangehensweise als das in Institutionen üblich ist. In den letzten Jahren erschienen mehrere Nummern, die sich im Sinne kritischer Pädagogik mit Voraussetzungen für eine kritische politische Bildung beschäftigten.

Dieses *schulheft* gibt Denkanstöße, lenkt den kritischen Blick auf Bestehendes und sucht Ansätze für Alternativen, um der zunehmenden Entpolitisierung und neoliberalen Ideologisierung entgegenzutreten.

Eva Borst vertritt im einführenden Beitrag *Bewusstseins(zer)störung: Eine bildungstheoretische Sicht auf den Neoliberalismus* eine kritische Pädagogik, die auf politische Veränderung, auf Demokratisierung, Solidarität und Humanität abzielt und sich gegen die neoliberale Überwältigung des Bildungswesens wendet. Sie nennt es neoliberales Zerstörungswerk, wenn Bildung rein wirtschaftlichen Zwecken geopfert wird, und sie untersucht die Auswirkungen der Ökonomisierung und Kommodifizierung der Bildung unter historisch-systematischen Gesichtspunkten. Einer

der Gründerväter des Neoliberalismus, der österreichische Wirtschaftswissenschaftler Friedrich August von Hayek hat mit seiner Theorie der kulturellen Evolution die sozialdarwinistischen Maßstäbe vorgegeben: Marktstrukturen seien alternativlos, die Menschen müssten sich ständig und bedingungslos im Konkurrenzkampf bewähren, Armut entstehe aus der Schwäche der Menschen usw. Dem hält Eva Borst z. B. Überlegungen von Hannah Arendt und Adorno entgegen, in denen es um Kritikfähigkeit, Humanität, Solidarität, Stabilität und sozialen Frieden geht. Für Eva Borst gehören materielles Auskommen, körperliche und geistige Integrität und die Schaffung der Möglichkeit, sich in solidarischer und mithin historisch-gesellschaftlicher Verantwortung aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen zu können, zur Menschlichkeit. Das Diktat der Ökonomisierung fußt auf Beschleunigung und Konkurrenz, die das Verhältnis zwischen Menschen, Ländern, Unternehmen u.v.m. beherrschen. Unter diesen Umständen verlieren Menschen die Fähigkeit und Möglichkeit zu denken, ihr kritisches Bewusstsein zu entwickeln und werden manipulierbar. Eva Borst erklärt diese Entwicklung sehr schlüssig und spricht dann notwendige Alternativen an.

Kritische Pädagogik ist aufgerufen, gegen jene Projekte zu opponieren, die Kindern und Jugendlichen Zeit und Raum für Selbsterfahrung und eigenwilliges Denken rauben. Es ist notwendig und möglich, Verantwortung zu übernehmen und gegen die neoliberale Evolutionstheorie anzutreten. Ein kritischer Bildungsbegriff, der nach Humanität und Freiheit fragt und ethisch-moralisch zu begründen ist, darf nicht im Dienste wirtschaftlicher Prosperität verdrängt werden. Die Autorin setzt wie Heydorn auf die Möglichkeit einer großen Bezweiflung.

Peter Malina bezieht sich in seinem Artikel „Politik“ lernen in *Zeiten der Krise* bei der Definition der Aufgaben politischer Bildung vor allem auf kritische Wegweiser wie Christoph Butterwege und einige österreichische Stimmen aus Pädagogik, Politik- und Sozialwissenschaft. Die kritische Sicht auf die neoliberalen Veränderungen und die Forderung nach einer politischen Bildung, die Fragen nach emanzipatorischen, demokratischen Alternativen stellt, können in der Krise zu neuen Wegen ermutigen.

Pointiert wie der Titel seines Beitrags *Mehr Experten! Mehr Wirtschaft! Mehr Evidenz!* umreißt *Stefan Vater* die Auswirkungen des neoliberalen Kapitalismus. Ein Teil dieser neoliberalen Wende oder zunehmenden neoliberalen Hegemonie ist laut Vater die Zurückdrängung des Politischen, der Demokratie und der demokratischen Bildung zugunsten einer scheinbar sachverhaltsorientierten Politik, die der Durchsetzung der Interessen mächtiger Lobbys dient. Vater erläutert die Notwendigkeit der politischen Bildung, sie muss zu kritischer Reflexionsmöglichkeit, Utopiefähigkeit und Handlungsmacht befähigen.

Christian Graf eröffnet uns im Artikel *Demokratie fällt nicht vom Himmel* Einblicke in die speziellen Schwierigkeiten, unter den gegebenen Schweizer Rahmenbedingungen politische Bildung zu definieren und zu organisieren. Er meint einleitend, es wäre zu erwarten, dass im Lande mit der weltweit höchsten Anzahl von Sachabstimmungen die politische Bildung sowohl vom Staat als auch von der Zivilgesellschaft stark gefordert würde. Der Artikel zeigt auf, weshalb in der Schweiz nach einer langen Zeit wieder eine Diskussion um die politische Bildung in den Schulen in Gang gekommen ist. In dieser wichtigen Phase macht sich das Fehlen einer nationalen, von Bund und Kantonen geförderten Institution für politische Bildung besonders bemerkbar. Für eine solche bräuchte es aber den politischen Willen, um die dafür notwendigen gesetzlichen Grundlagen zu schaffen.

Geschichtspolitik als Teil politischer Bildung stehen im Fokus der Beiträge von *Renée Winter* und *Peter Malina*. Der Beitrag von *Renée Winter: Geschichtspolitische Bildung im ORF* beschäftigt sich mit geschichtspolitischer Bildung im österreichischen Fernsehen. Seit den Anfängen des Fernsehens in Österreich wurden Fernsehsendungen mit Bildungsanspruch produziert und ausgestrahlt, 1962 wurde das sogenannte „Schulfernsehen“ eingeführt; integraler Bestandteil waren Sendungen mit geschichtspolitischen Themen. Auch über die Geschichte des Nationalsozialismus wurde nicht geschwiegen – ihre Darstellung bewegte sich jedoch innerhalb bestimmter Grenzen und arbeitete mit bestimmten Strategien zur Viktimisierung von ÖsterreicherInnen und Externalisierung des Nationalsozialismus.

Eine wichtige Funktion stellte die Erziehung der ZuschauerInnen und SchülerInnen zu demokratischen StaatsbürgerInnen und österreichischen PatriotInnen dar. Im Artikel von Renée Winter werden frühe Geschichtssendungen des österreichischen Fernsehens exemplarisch diskutiert und bezüglich ihrer politischen Funktionen, Ästhetiken und Aussagen den 2013 wieder ausgestrahlten und digitalisierten Folgen der schon in den 1980er Jahren umfassend kritisierten Geschichtsdokumentations-Reihe „Österreich I“ von Hugo Portisch gegenübergestellt.

Peter Malina problematisiert gängige Sichtweisen auf den 1. Weltkrieg: *Politische Bildung für Schlafwandler?* Politische Bildung ist gefordert, auf ein umfassendes Verständnis von Krieg und Gesellschaft zu achten, Fragen und Diskussionen zuzulassen und das Angebot von gegensätzlichen Erklärungsmustern aus historischen Forschungsarbeiten mit eigenen Geschichtsbildern zu konfrontieren. Das Erinnerungsjahr 2014 sollte Anlass sein, diesen Krieg aus der Fixierung auf politische/diplomatische und militärische Sachverhalte zu lösen und ihn insgesamt in einen gesamtgesellschaftlichen nationalen und globalen Kontext zu stellen.

Zwei ganz konkrete Beispiele engagierter politisch bildender Initiativen stellen die beiden Beiträge über „Junge Normale“ und „Selbstlaut“ dar.

Barbara Waschmann und *Renate Schreiber* geben uns einen interessanten Einblick in „Politische Bildung auf Österreichisch“. Sie stellen uns gleichzeitig ihr Projekt für Medienbildung nach zehnjährigem Bestehen vor: *Junge Normale. 10 Jahre gesellschaftspolitisches Kino für SchülerInnen*. Und das ist wirklich möglich – in einer Verschränkung von Medienpädagogik und politischer Bildung gelingt es, SchülerInnen und Lehrenden Dokumentarfilme aus aller Welt und deren gesellschafts- und wirtschaftskritische Themen mit entwicklungs-, sozial- und umweltpolitischen Aspekten im wahrsten Sinn des Wortes nahezubringen.

Stefanie Vasold stellt persönlich engagiert die Arbeit des überparteilichen Vereins „Selbstlaut – gegen sexuelle Gewalt an Kinder und Jugendlichen“ vor, die Materialsammlung „*ganz schön intim*“. Befreiend und politisch bildend ist schon allein ihr Um-

gang mit dem Medienrummel aus konservativen Ecken, den diese Arbeit provozierte. Im Mittelpunkt des politischen Interesses steht die Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen. Die Gruppe vertritt eine Haltung, die fachlich gesehen dem Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt dient und bewusst politisch verstanden, das Eintreten für eine Gesellschaft mit gleichen Rechten für alle meint.

Die weiteren Beiträge brechen mit ihren Themen politische Tabus, füllen blinde Flecken und verweisen auf notwendige gesellschaftliche Alternativen.

Gerald Oberansmayr belegt in seinem Artikel *Alternativen zum System der Alternativlosigkeit* fundiert die Macht der wirtschaftlichen und politischen Eliten der Europäischen Union, die auf Aushungerung der öffentlichen Budgets, Verhinderung des Schutzes nationalstaatlicher Märkte, Blockierung der Sozialstaatlichkeit auf europäischer Ebene zielt. Für das alles durchdringende sozialdarwinistische Konkurrenzprinzip sind Sozialstaat und Demokratie Auslaufmodelle. Oberansmayr stellt die Frage, was die „Postdemokratie“, deren Hauptfunktion darin besteht, einem zunehmend autoritären, neoliberalen Kapitalismus ein formaldemokratisches Feigenblatt zu verschaffen, für politische Bildung bedeutet. Er fordert sehr direkt, die vorhandenen Tabus zu brechen und sich aus der vermeintlichen Alternativlosigkeit des EU-Konkurrenzregimes zu befreien. Politische Bildung müsste daher zum Prozess der Selbstermächtigung und Gegenmachtsbildung beitragen und Menschen ermächtigen, sich zu organisieren, um Widerstand gegen die alten/neuen Herrschaftseliten leisten zu können.

Peter Strutynski geht von einem Rückblick auf die Orientierung vergangener Konzepte der politischen Bildung aus: *Politische Bildung im Zeitalter globaler Ressourcenkriege*. In den 1970er Jahren galt der Begriff des „solidarischen Lernens“, geprägt von der damaligen Sozialstaatlichkeit und Stärke der Gewerkschaften. Die deutsche politische Bildung hat auf die neuen Entwicklungen und Herausforderungen mit dem Konzept des „globalen Lernens“ reagiert. Strutynski erscheint dabei das Problemfeld Krieg/Frieden unterbelichtet zu sein, er widmet daher seinen Beitrag der Frage nach Kriegsursachen und Grundlagen des in-

ternationalen Rechts, um daran die Forderungen einer politischen Bildung mit globaler Verantwortung zu knüpfen.

Eveline Steinbacher nimmt sich in ihrem Beitrag *Militarisierung von Wissenschaft und Forschung* eines Themas an, das in Österreich kaum Beachtung findet, nämlich die immer stärkere Durchdringung der zivilen Forschung von militärischen Interessen. Sie fragt nach den Gründen und Zielen dieser Entwicklung und präsentiert eine Fülle konkreter brisanter Rechercheergebnisse. Sie verweist auf das Beispiel der Zivilklauseln an einigen deutschen Universitäten, um zu einem ähnlichen Widerstand an österreichischen Unis anzuregen. Friedens- und Solidarbewegungen müssten wieder in österreichischen Bildungs- und Forschungseinrichtungen Fuß fassen. Österreichs Neutralität müsste ernst genommen und friedenspolitische Konzepte in den Bildungseinrichtungen etabliert werden.

Auch der *Diskussionsbeitrag des Österreichischen Friedensrates* sieht die zivil-militärische Kooperation als Irrweg und fordert zur Verweigerung auf.

Die Buchbesprechungen in dieser Nummer beschäftigen sich schwerpunktmäßig und kritisch mit Kriegs- und Friedensthemen. Ein besonderes Anliegen dieses *schulheftes* ist es schlussendlich, auf andere Arbeitskreise mit ähnlicher Orientierung hinzuweisen.

Elke Renner

ZUR KRITIK DER POLITISCHEN BILDUNG

Eva Borst

Bewusstseins(zer)störung: Eine bildungstheoretische Sicht auf den Neoliberalismus

Dieser Aufsatz handelt von der zerstörerischen Kraft eines Bildungssystems, das sich im Einklang mit wirtschaftlichen Interessen in das Gegenteil dessen verkehrt, was es einst zu sein beanspruchte, nämlich Heranwachsenden die Bedingung der Möglichkeit zu eigenständigem Handeln in historisch-gesellschaftlicher Verantwortung zu schaffen.

Kritische Urteilskraft, seit je in enger Verwandtschaft zu einer Bildung, die auf Emanzipation, Mündigkeit und Selbstbestimmung zielt, verschwindet unter einem ökonomischen Anpassungsdruck, der eigenständiges Denken in effizientes Handeln zum Nutzen Dritter verwandelt und die widerständige Praxis aufgeklärter Subjekte als nutzlosen Ballast unter sich begräbt. Optimierung der eigenen Person, Flexibilität, die Fähigkeit, rasch auf Veränderungen zu reagieren, und Mobilität, der scheinbar freiwillige Verzicht auf ein festgefügttes soziales Umfeld zugunsten ungebremster Konkurrenz, sind, so wird suggeriert, die idealen Voraussetzungen, um am Arbeitsmarkt reüssieren zu können. Solchermaßen zugerichtet bringt das Bildungssystem einen Sozialcharakter hervor, der nicht nur in narzisstischer Einsamkeit um sein eigenes Überleben kämpft. Es ist schlechterdings der radikale Abgesang auf eine Zukunft, für die die „Rückwege aus der Entfremdung“ (Buck 1984) endgültig versperrt scheinen, weil die geforderte stromlinienförmige Anpassung an wirtschaftliche Vorgaben als notwendige Bedingung der Existenzsicherung gilt und Kritik verhindert. Der Umbau der Bildungssysteme, gelenkt von supranationalen Organisationen, wie etwa der OECD und der WTO, ist ein gigantisches Unter-

nehmen, das, systematisch betrieben, bildungspolitisch höchst fragwürdig ist und unser Selbstverständnis als Personen eigenen Rechts zutiefst irritiert. Das neoliberalistische Zerstörungswerk zeigt sich insbesondere dort, wo Bildung rein wirtschaftlichen Zwecken geopfert wird und demokratische Prozesse sowie die eigenwillige Besonderheit eines jeden Einzelnen zur *quantité négligeable* verkommen. Eine solche Entwicklung, die auf obszöne Weise inhuman ist, beruht auf der Behauptung, dass der irrt, der annimmt, der Mensch verfüge im Kant'schen Sinne über eine Vernunft, die er verantwortungsvoll und im Bewusstsein einer humanen Zukunft gebrauchen könne. In diesem Sinne werden nicht nur die historischen Grundlagen einer kritischen Bildungstheorie als irrelevant verworfen, gar als Ideologie denunziert und der Humanismus zur Disposition gestellt. Mehr noch gilt aufklärerisches Denken und Handeln als wenig hilfreich beim „Kampf ums Dasein“. Das sozialdarwinistische Gepräge der neoliberalen Wirtschaftsform entspringt einem Denken, in dem Solidarität und Mitgefühl keinerlei Wert mehr besitzen, denn sie lässt es zu, dass mannigfaltige menschliche Fähigkeiten verkümmern, Schwermut das Bewusstsein trübt und Emotionen erkalten.

Ich werde im Folgenden die Auswirkungen der Ökonomisierung und Kommodifizierung der Bildung unter historisch-systematischen Gesichtspunkten untersuchen, wobei die Frage im Vordergrund steht, wie die Strukturen der gegenwärtigen neoliberalen Wirtschaftsordnung systematisch auf das Bildungssystem übertragen und pädagogisch sinnvolle und notwendige Handlungsoptionen nivelliert werden. Vor der näheren Betrachtung einiger bildungstheoretisch relevanter Bereiche ist es erforderlich, die theoretische Position einer der Gründerväter des Neoliberalismus zu erläutern. Erst auf dieser Grundlage wird ersichtlich, wieso Bildungspolitik in weiten Teilen von der Idee affiziert ist, Konkurrenz und Beschleunigung seien die unhintergehbaren Voraussetzungen im Wettbewerb um die besten Plätze in einem hoch selektiven System, das der Profitmaximierung mit Abstand oberste Priorität einräumt.

1. Die kulturelle Evolution

Der österreichische Wirtschaftswissenschaftler Friedrich August von Hayek (1899–1992) gilt neben dem US-Amerikaner Milton Friedman (1912–2006) als einer der Wegbereiter des Neoliberalismus. Sein Interesse war nicht nur auf wirtschaftswissenschaftliche Überlegungen beschränkt. Er warf mit seiner Theorie der kulturellen Evolution anthropologische sowie gesellschaftstheoretische Fragen im Kontext marktwirtschaftlicher Überlegungen auf, die er im Anschluss an die Evolutionstheorien von Charles Darwin und Jean-Baptiste de Lamarck beantwortete.

Zum obersten Richter und Vollstrecker über das Leben der Menschen wird der Markt, der alle Lebensbereiche durchdringt und an den sich die Mitglieder einer Gesellschaft bei Gefahr des Untergangs anpassen müssen. So kommt von Hayek zu dem Ergebnis, dass Solidarität und soziale Gerechtigkeit als „Immoralität eines gleichmachenden Egalitarismus“ (von Hayek 1996, S. 203) und infolgedessen als eine den Marktmechanismen widersprechende Haltung abzuwehren seien. Daher ist Armut nicht etwa Folge gesellschaftlicher Verwerfungen, sondern sie steht für das Unvermögen der Individuen, dem konkurrierenden Wettbewerb erfolgreich standzuhalten. (vgl. ebenda, S. 199) Armut wird mithin nicht nur in die Verantwortung des einzelnen gelegt, sondern sie wird aufgrund ihrer Bedrohlichkeit stillschweigend zur geheimen Stütze eines Systems, das Unsicherheit zur Voraussetzung hat. Aus einer kritischen Perspektive lässt sich nun konstatieren, dass es sich hierbei um die einseitige Aufkündigung eines gesellschaftlichen Konsenses handelt, der früher oder später zum Zerfall des Gemeinwesens führen und den Konkurrenzdruck ohne Ansehen moralischer Verpflichtungen erhöhen wird. In von Hayeks Vorstellungen sind die Marktstrukturen alternativlos und können weder durch staatliche Eingriffe noch durch vernünftiges, planvolles Handeln außer Kraft gesetzt werden. Sie werden als naturwüchsig gesetzt und brauchen daher keinerlei argumentative Legitimation. Der Mensch wird dabei zu einem determinierten Wesen, das nur dann erfolgreich sein kann, wenn es sich an die vorgegebenen Strukturen des Marktes anpasst. Zwar habe jeder die Möglichkeit zum Auf-

stieg, allein, ein „unverdienter Abstieg in relative Armut“ sei „gelegentlich unvermeidlich“ (ebenda).

Diese Position erklärt sich aus dem Umstand, dass von Hayek die menschliche Vernunft nicht als eine anthropologische Konstante versteht, sondern ihre Herausbildung als evolutionären Prozess begreift. Er ist der Überzeugung, dass die Vernunft keinesfalls die Ursache für den Zivilisationsprozess ist, sondern deren Wirkung. Das heißt, die kulturelle Evolution geht jedem vernünftigen Gedanken, jedem bewussten Entwurf voraus: „Die Kulturentwicklung ist im wesentlichen ein unbewusster Prozeß, ein Prozeß, in dem die Individuen genauso durch Zufall oder das Schicksal ausgewählt wurden wie in der biologischen Evolution“ (ebenda, S. 87). Vernunft, Verstand, Intelligenz, von Hayek benutzt diese Begriffe synonym, haben sich demzufolge als nützlich für das Überleben der menschlichen Gattung erwiesen. So gesehen ist die Vernunft ein zufälliges Produkt im „Prozess der selektiven Entwicklung“ (ebenda, S. 82), die erst dann ins Spiel gekommen ist, als die Gruppen und Gemeinschaften der Vorzeit im Begriff waren, sich zu komplexen, „erweiterten Gesellschaften“ (ebenda, S. 87) zu entwickeln, die nach dem Prinzip des Marktes funktionieren.

Mögen von Hayeks Aussagen über die Dominanz des Marktes angesichts seiner unhistorischen Äußerungen höchst seltsam anmuten, so müssen wir doch konstatieren, dass sie ein planvolles Vorgehen zur Vermeidung oder Absicherung zukünftiger Risiken in Abrede stellen und im Kern auf einen Sozialdarwinismus hinauslaufen, der heute durch den Rückzug des Staates aus seiner Fürsorgepflicht allmählich Gestalt annimmt. Jedes Individuum bzw. jede Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft ist demnach auf sich selbst zurückgeworfen und muss sich in der Konkurrenz mit anderen behaupten. Das erklärt auch, warum dem klassischen Bildungsbegriff keine Gültigkeit mehr zugestanden wird, schließlich rekurriert er auf ein kritisches Denkvermögen, das der Vernunftbegabung des Menschen Rechnung trägt und – im Unterschied zur kulturellen Evolution – die Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen im Zeichen von Solidarität und Gerechtigkeit forciert. Die kulturelle Evolution hingegen rechtfertigt *the survival of the fittest*, weil sie konkurrier-

rendes Verhalten ohne Bedauern für schwächere Gesellschaftsmitglieder und ohne Ansehen einer allgemeinverbindlichen Moral zur obersten Maxime erhebt. Angesichts einer unterstellten und für wahr gehaltenen evolutionären Entwicklung verliert der traditionelle Bildungsbegriff an Erklärungswert, mehr noch: Er wird durch den Begriff des Lernens ersetzt. Im Zentrum steht dabei das Lernen tradierter Regeln, die dann zum Garanten für den Erhalt der Gattung werden, wenn sie sich in der Vergangenheit als nützlich erwiesen haben. Lernen bedeutet demnach „Nachahmung“ (ebenda, S. 78) von zweckmäßigen „Verhaltensregeln“ (ebenda, S. 80). Dabei ist das Individuum gehalten, im Gruppeninteresse und nicht etwa im eigenen Interesse zu lernen. Das Individuum muss sich einerseits dem Gruppeninteresse anpassen, andererseits jedoch gilt, durch Versuch und Irrtum dasjenige Wissen zu finden, das der Gruppe das Überleben sichert. Da wir in einer hoch spezialisierten Gesellschaft mit ausdifferenzierten Wissensbeständen leben, scheint es auf den ersten Blick angebracht, den gemeinsamen Wissenskanon aufzulösen und an dessen Stelle eine Streuung des Wissens unter dem Stichwort „Profilierung der Schulen und Hochschulen“ vorzunehmen. Es liegt aber dann am Glück eines jeden einzelnen, ob er oder sie gerade die richtige Schule oder Hochschule besucht hat, um mit dem dort erworbenen Wissen auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein. In den Worten von Hayeks: Der Entwicklungsprozess ist ein Prozess „kontinuierlichen Experimentierens, in dem jene Gruppen, die das Glück hatten, gewissermaßen durch Zufall auf die richtige Regel zu verfallen, in der Lage waren, sich schneller zu verbreiten und zu vermehren als andere und sich auch durchzusetzen“ (ebenda, S. 107). Da von Hayek von der „Überlegenheit der Marktwirtschaft“ (ebenda, S. 198) ausgeht, bedeutet eine solche Haltung, dass Heranwachsende lernen, sich den Interessen der Marktwirtschaft zu beugen und sich einem Kollektiv unterzuordnen, das das demokratische Sozialstaatsprinzip der gerechten Verteilung nicht mehr als erstrebenswert ansieht. Das vielleicht Problematischste an der kulturellen Evolution ist, dass ihre Vertreter und Vertreterinnen so tun, als ereigne sie sich faktisch, erkläre sich aus sich selbst heraus und sei alternativlos. Andere Modelle der Gesellschaftsgestaltung werden im Zuge die-

ser Setzung äußerst rabiat abgewehrt, diskreditiert oder gar unter Ideologieverdacht gestellt. Vor diesem Hintergrund ist es geradezu zwingend, über die Zerstörung des Bewusstseins im Zuge der neoliberalen Zurichtung der Individuen als Repräsentanten und Repräsentantinnen der Gesellschaft aufzuklären und zu fragen, welche nachhaltigen Folgen die durch den Wettbewerb angeheizte Beschleunigung auf die humanitären Potenziale einer Gesellschaft hat, die es sich erlaubt, Kinder und Jugendliche unter das Regime eines ununterbrochenen Tuns zu stellen und auf diese Weise ein kritisches Denken verhindert und Bildungsprozesse blockiert.

2. Denken

Von Hannah Arendt erschien 1968 eine Reihe von Essays in einem Sammelband, den sie mit dem Untertitel „Übungen im politischen Denken“ versah. Ihr einziges Ziel sei es, so schreibt sie, „Erfahrung darin zu erwerben, *wie* man denkt“ (Arendt 1994, S. 18). Es geht ihr darum, an der eigenen Denkerfahrung den Prozess des Denkens selbst zu ergründen und die Tätigkeit des Denkens mit der lebendigen Erfahrung zu verknüpfen. Entsprechend notiert sie: „[...] meine Annahme ist, daß das Denken aus Geschehnissen der lebendigen Erfahrungen erwächst und an sie als die einzigen Wegweiser, mit deren Hilfe man sich orientiert, gebunden bleiben muß“ (ebenda). Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist es, dass das Denken ein natürliches Bedürfnis des Menschen sei und nicht nur ein wissenschaftliches Geschäft. Sie unterscheidet daher ein Denken, das zweckgebunden und im Hinblick auf eine Erkenntnis hin ausgerichtet ist, von einem Denken, das dem Leben einen Sinn verleiht und dazu befähigt, vor sich selbst Rechenschaft abzulegen. Denken und Erkennen sind demnach nicht dasselbe, oder anders ausgedrückt: Denken setzt zunächst keinen Zweck voraus, mehr noch: seine Ergebnisse bleiben ungewiss, nicht verifizierbar. Gleichwohl aber ist Arendt zufolge das Denken diejenige Tätigkeit, die uns erst befähigt, zwischen Recht und Unrecht zu unterscheiden. Diejenigen, die das Denken verweigern oder diejenigen, denen die Möglichkeit des Denkens verweigert wird, sind Menschen, die diese Un-

terscheidung nicht mehr zu treffen vermögen. Sie haben keinen Standpunkt, ja sie werden gleichgültig. Das Nicht-Denken führt unweigerlich in einen indifferenten Zustand, der keine Unterscheidung mehr zulässt und auf diese Weise gegen Anfechtungen immunisiert.

Dabei ist besonders interessant, dass Arendt davon spricht, dass es ganz wesentlich darauf ankomme, dass sich das Denken gegen sich selbst wendet. Es ist mit den Worten Arendts „selbstzerstörerisch“ (ebenda, S. 134). Auf diese Weise entfaltet das Denken eine Dynamik, die es selbst zu einer kritischen Instanz dem Gedanken gegenüber werden lässt. Mit anderen Worten: Arendt geht es darum, das Denken in der Schwebe zu halten. Einmal gedachte Gedanken müssen sich daher zu jeder Zeit einer kritischen Prüfung unterziehen lassen. Daher stehen „etablierte Kriterien, Werte, Maßeinheiten für Gut und Böse, kurz jene Sitten des Betragens, die wir in Moral und Ethik behandeln“ (ebenda, S. 143) stets zur Disposition. In diesem Sinne verlangt Arendt das Denken jedem einzelnen Menschen ab. Das Nicht-Denken verführe dazu, sich daran zu gewöhnen, niemals zu einer selbst gewonnenen Überzeugung zu kommen, und das mit erheblichen Konsequenzen: „Wenn dann jemand auftritt, der aus welchen Gründen und zu welchen Zwecken auch immer die alten ‚Werte‘ oder Tugenden abschaffen will, so wird ihm das nur allzu leicht gemacht, vorausgesetzt, er bietet einen neuen Kodex an, und um diesen durchzusetzen, wird er keine Gewalt und keine Überzeugungskraft – keinen Beweis, daß die neuen Werte besser als die alten sind – benötigen“ (ebenda, S. 145).

Diese sicherlich sehr abstrakten Ausführungen über das Denken deuten auf ein Problem hin, das sich heute in aller Schärfe zeigt und sich besonders dort manifestiert, wo es um die subjektive Seite der Verantwortung für gesellschaftliche Veränderungen geht. Was Arendt versucht, philosophisch zu beantworten, nämlich die Frage nach den Möglichkeiten, einer unheilvollen Geschichte im Anschluss an den Holocaust zu entgehen, ist für Adorno die Frage nach der psychischen Verfasstheit der Subjekte. Auch er beharrt darauf, dass es darauf ankommt, die subjektive Seite zu beleuchten: „Nötig ist,“ so schreibt er, „die Wendung aufs Subjekt“ (Adorno 1971, S. 90). Und zwar deshalb, weil

die psychischen Mechanismen entschlüsselt werden wollen, die Menschen der Barbarei befähigen.

Nun scheint es so, als wäre hier von zwei unterschiedlichen Kategorien die Rede, die jede für sich eine andere Ebene der Auseinandersetzung anspricht. Das mag auch so sein. Nur glaube ich, dass im Begriff der Erziehung und der Bildung diese beiden Seiten zum Ausdruck kommen: das Denken, insofern es das Bewusstsein strukturiert, und die Psyche, insofern sie versucht, das Bewusstsein unter ihre Regie zu bekommen.

So unterschiedlich Arendt und Adorno auch in ihrer Argumentation sind, so verbindet sie doch zweierlei: Zum einen sind sie Zeugen des Holocaust gewesen und entwickeln ihre Gedanken aus dieser Erfahrung heraus. Zum anderen ist es ihnen ein Anliegen, das Subjekt und mit ihm die Gesellschaft vor der Gefahr eines neuerlichen Faschismus zu bewahren. Ihr Interesse gilt dem inhumanen Potential der Menschheit um der Menschlichkeit willen. Es geht ihnen, kurz gesagt, um eine Humanisierung der Gesellschaft, deren Gelingen ganz wesentlich davon abhängt, ob es glückt, ein gesellschaftliches Klima zu schaffen, in dem Menschen heranwachsen, die, ausgestattet mit Urteilsvermögen, dazu in der Lage sind, Inhumanität zu erkennen und ihr zu opponieren. Das setzt nicht nur Aufklärung voraus, sondern auch die Fähigkeit, sich mit inhumanen Strukturen auseinanderzusetzen und Alternativen entwickeln zu können.

3. Humanität

Betrachten wir den Umbau des Bildungssystems nach neoliberalen Muster und den darin eingelassenen Bildungsbegriff, so wird schnell deutlich, dass wir es heute mit einem Terminus zu tun haben, der sich am *Humankapital*, nicht aber am Humanen an sich orientiert. Wenn ich von Humanität spreche, so meine ich vor allem die gesellschaftliche Notwendigkeit der Freiheit und der Gerechtigkeit, die beide auf der individuellen Möglichkeit zu Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation aufrufen.

Dazu kommt aber noch ein Weiteres: Was als human zu gelten hat, ist zwar abhängig von der jeweils aktuellen historischen Situation, die bestimmt wird durch eine entwickelte (Bio)Techno-

logie und die damit einhergehenden ethisch-moralischen Probleme. Gleichwohl aber zeigt sich Humanität auch in der Anerkennung des Anderen als eines verletzbaren Menschen, dessen leibliche sowie geistige Integrität zu wahren ist, und zwar sowohl in der Auseinandersetzung der Individuen untereinander wie auch im Makrobereich von Gesellschaft und Politik. Das setzt voraus, im Anderen eine Menschlichkeit zu erkennen, die auch die eigene ist, unteilbar, aber immerhin mitteilbar, insofern sie dem Anderen die Bereitschaft signalisiert, ihn in seiner menschlichen Totalität, d.i. Intellektualität, Sinnlichkeit, Kreativität und Vorstellungsvermögen ernst zu nehmen und entsprechend zu handeln.

Anerkennung der Anderen ist aber kein eingeborenes Vermögen des Individuums, das sich von selbst ergeben würde. Sie ist die Leistung einer Erziehung, die die Voraussetzung von Bildung erfüllt und dahin zu führen vermag, den Anderen als ein Wesen wahrzunehmen, das ein Recht auf Mitgefühl, auf Selbstbestimmung und Unverfügbarkeit im Horizont einer gerechten, juristisch abgesicherten Gesetzgebung hat. Dies entspricht der Idee nach einem überzeitlichen und einem räumlich unbegrenzten Universalismus, der aber durch partikulare, vor allem wirtschaftliche Interessen bedroht ist und erst dort als tatsächlich durchgesetzt gelten kann, wo er sich gesellschaftlich realisiert. Dieser Universalismus in Korrespondenz mit der Anerkennung der menschlichen Totalität braucht, um überhaupt funktionieren zu können, der gerechten Verteilung materieller Güter und kann erst dann als Primat gesellschaftlichen Handelns hervortreten, wenn der Staat seine regulativen Interventionsmechanismen im Sinne der Allgemeinheit einsetzt und für Stabilität und sozialen Frieden sorgt. Das heißt, demokratische Politik ist gehalten, nach Wegen zu suchen, einen Ausgleich zwischen den divergierenden kulturellen und sozialen Lebensentwürfen zu suchen, ohne die Besonderheiten einzelner Gruppierungen oder Individuen zu nivellieren, einen Ausgleich zumal, der die spektakulär weit aufstehende Schere zwischen Arm und Reich zu überwinden, zumindest aber zu verringern vermag.

Aus dieser Perspektive betrachtet sollte es ein elementares Merkmal jeder Politik sein, die Solidarität unter der Bevölkerung

zu fördern, und zwar in dreifacher Hinsicht: Solidarität beschränkt sich nämlich nicht nur auf die ausgleichende Wirkung einer Sozialversicherung, die den Generationen die Angst vor Armut nimmt. Solidarität sollte auch dort zum Tragen kommen, wo es um ein selbstbestimmtes Leben geht und es gilt, unterschiedliche Lebensentwürfe anzuerkennen. Drittens ist Solidarität dort notwendig, wo es um die berechtigten Ansprüche von Menschen geht, die diskriminiert und unterdrückt werden.

Diese Definition von Humanität ist strukturbildendes Moment meiner Ausführungen. Sie weist auf diejenigen Dimensionen hin, die unwiderruflich zur Menschlichkeit gehören:

- materielles Auskommen
- körperliche und geistige Integrität
- Schaffung der Möglichkeit, sich in solidarischer und mithin historisch-gesellschaftlicher Verantwortung aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen zu können.

Das Urteilsvermögen des Denkens unter ethisch-moralischer Perspektive, wie es bei Arendt auftaucht, bedarf, um überhaupt als kritische Instanz und als Rechtfertigung des Selbst in Erscheinung treten zu können, eines Raumes der Entfaltung. Das heißt, dass das Denken einen Ort braucht, an dem es sich unzensiert entfalten, rückwärts und vorwärts laufen, sich verstreuen und wieder bündeln kann, kritisch gegen sich selbst, dabei aber stets orientiert an der Gewissheit, dass sich ein besseres als das bestehende Leben vorstellen lässt. Zudem ist es an die *lebendige Erfahrung* geknüpft und braucht, um überhaupt seine Dynamik entfalten zu können, der Sinnlichkeit, also des Körpers, und der Erinnerung, also des Gedächtnisses. Der Moment des Nachdenkens ist zwar zeit- und ortlos, er ereignet sich „außer der Ordnung“ (Arendt 2002, S. 91). „Beim Denken“, so Arendt, „ist man nicht dort, wo man wirklich ist; man ist nicht von Sinnesgegenständen umgeben, sondern nur von Vorstellungsbildern, die sonst niemand sehen kann. [...] Das Denken hebt zeitliche und räumliche Entfernungen auf. Man kann die Zukunft vorwegnehmen, man kann sie denken, als wäre sie schon Gegenwart, und man kann die Vergangenheit erinnern, als wäre sie gar nicht entschwunden“ (ebenda). Die Voraussetzungen allerdings, um dahin zu

kommen, sind in der Materialität der vorfindlichen, der dinglichen Welt zu suchen. So geschieht etwa der Vorgang des Denkens an sich „außer der Ordnung“, zugleich aber braucht das Denken aufgrund seines chaotischen Charakters Zeit, oder in den emphatischen Worten Horkheimers: „Der Sache, der ich Zeit schenke, schenke ich Liebe; die Gewalt ist rasch“ (Horkheimer 1985, S. 24).

So sind es auch nicht die Gedanken, die gefährlich sind, sondern das Denken selbst (vgl. Arendt 1994, S. 144). Weil nicht der arretrierte Gedanke, sondern das Denken selbst gefährlich ist, die Ordnung bedroht und sich widerständig zeigen könnte gegen die neoliberalen Zumutungen, wird es unter das Diktat der Beschleunigung und der Ökonomisierung gestellt. Das Denken wird unter Kontrolle gehalten. Es wird entmächtigt. Allerdings nicht durch Zensur, wie in früheren Tagen, sondern – raffinierter – durch eine verordnete Beschleunigung im Bildungswesen, die letztlich dazu führt, dass seine Träger, die Subjekte, ihrer intellektuellen, sinnlichen und kreativen Potentiale enteignet werden. Die durch die Beschleunigung erzeugten, in schneller Taktung erfolgenden Veränderungsprozesse beeinflussen nicht nur die Beziehung der Subjekte zu sich selbst, zu den Dingen und zu anderen Menschen. Sie ist auch für die Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten, über die nachzudenken wäre, verantwortlich. „Der konkrete Inhalt des Wissens verliert“, so konstatiert Dieter Kirchhöfer, „für das Individuum jegliche verbindliche Bedeutung (...)“ (Kirchhöfer 2010, S. 108). Auf diese Weise verliert das Bewusstsein sein strukturierendes Element und mithin das Vermögen, Unterscheidungen treffen zu können. Es wird manipulierbar. Das zeigt sich insbesondere dort, wo das Denken in die zirkuläre Endlosigkeit der Konkurrenz eingezwängt wird und unversehens zum Nicht-Denken verkommt.

4. Konkurrenz

Ein hypertrophes Konkurrenzdenken im Verein mit einer Flexibilisierung und Deregulierung der Lebensverhältnisse freilich, wie es für den Kapitalismus, mehr noch aber für den Neoliberalismus typisch ist, zerstört das Denken, weil es die Menschen in eine Art Kriegszustand versetzt, der es unter den Bedingun-

gen eines freien Marktes als legal erscheinen lässt, auf normative Maßstäbe und Grundsätze, wie etwa der der Gerechtigkeit, verzichten zu können. Geschuldet ist dieser Zustand der der Konkurrenz zugrundeliegenden immanenten Logik des Wettbewerbs. Wettbewerb erzeugt immer auch Verlierer und bringt Gewinner hervor, die schon morgen zu den Verlierern gehören können. Die darin sich ausdrückende Unsicherheit im Hinblick auf die eigene Existenz macht es notwendig, sich immer wieder und ohne Unterlass auf Konkurrenz einzulassen, in der jedesmaligen Hoffnung, nicht zu den Verlierern zu gehören.

Eingeebüt wird konkurrierendes Verhalten in der Schule und der Hochschule, wobei das Konkurrenzgeschäft nicht etwa, wie vielfach fälschlicherweise dargestellt, orientiert ist am Leistungsprinzip, sondern auf dem Prinzip der Gratifikation, die als Steuerungs- und Selektionsmechanismus in Stellung gebracht wird. Weil es heutzutage nur derjenige zu gesellschaftlichem Ansehen bringt, der entsprechend der normativ vorgegebenen und gesellschaftlich erwünschten Profitmaximierung über mehr Geld und geldwerte Dinge verfügt als andere, wird es zunehmend unerheblich, in welcher Form die Gratifikation erworben wird. Mit anderen Worten: Nicht die eingebrachte Leistung ist Bewertungskriterium für Gratifikation, sondern alleine das, was am Ende als verwertbares Gut herauskommt.

5. Beschleunigung

Beschleunigung ist ein Produkt der Aufklärung. Ihre Ursachen liegen in paradigmatischen Veränderungen auf vier verschiedenen Ebenen: Zum *einen* entdeckte sich der Mensch als Individuum, das sich in der Differenz zu anderen Menschen konstituiert. Zum *zweiten* wurde sich der Mensch seiner Geschichte und damit der Gestaltbarkeit der Gesellschaft bewusst. Zum *dritten* trägt die Entdeckung der Naturwissenschaften zum technologischen Fortschritt bei. Und zum *vierten* ist die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft eng verknüpft mit der Entstehung des Kapitalismus. Nehmen wir diese Elemente in ihrer wechselseitigen Bedingtheit, so können wir davon ausgehen, dass zum Motor der gesellschaftlichen Entwicklung und zur Legitimation von

kulturellen und sozialen Veränderungen der „Vergleich“ und eine neue Erfahrung von „Zeit“ wurden, die unter dem Diktat der kapitalistischen Wertschöpfung stehen. So ist denn auch zu konstatieren, dass die neue Erfahrung von Zeit als „fortschreitend[.] Bewegung“ (Koselleck 1989, S. 325) zu verstehen ist und mit einer geschichtlichen Reflexion korrespondierte, in der der Vergleich zum Bewegungsmotor avancierte. Ein „ständiger Impuls zum progressiven Vergleich wurde aus dem Befund gezogen, daß einzelne Völker oder Staaten, Erdteile, Wissenschaften, Stände oder Klassen den anderen voraus seien, so daß schließlich [...] das Postulat der Beschleunigung oder – von Seiten der Zurückgebliebenen – das Ein- oder Überholens formuliert werden konnte“ (ebenda, S. 324). Stets das Ziel einer vermeintlich besseren Zukunft vor Augen, verkürzten sich auf diese Weise zunehmend die zeitlichen Abstände zwischen altem und neuem Wissen. Am Ende des 18. Jahrhunderts wurde der „Kollektivsingular des Fortschritts geprägt“ (ebenda, S. 336) und das heißt, dass „alle Lebensbereiche mit der Frage nach dem ‚Früher als‘ oder ‚Später als‘ [...] komparativ aufgeschlüsselt“ (ebenda) wurden. Dabei gilt es zu beachten, dass es vor allem technologische Neuerungen waren, die die Beschleunigung in Gang gesetzt und aufrechterhalten haben. Gleichwohl aber ist Beschleunigung nicht nur mit technologischem Fortschritt zu identifizieren. Vielmehr hat die Technologie immer auch gesellschaftliche und subjektive Veränderungen nach sich gezogen. So unterscheidet etwa Hartmut Rosa zwischen technischer Beschleunigung, Beschleunigung des sozialen Wandels und Beschleunigung des Lebenstempos (Rosa 2005, S. 124–138).

Betrachten wir das „Früher als“ und das „Später als“ unter einer bildungspolitischen Perspektive, die vor allem auf technologische Erneuerung setzt und dabei den Superlativ bemüht, so wird deutlich, dass nicht mehr nur der Vergleich, sondern die Steigerung auf ein Höchstes hin die Signatur heutiger gesellschaftlicher Verfasstheit ist. Bemerkenswerter Weise verschiebt der Superlativ die Grenzen der je eigenen Möglichkeiten permanent und verleiht den Anschein maßloser Machbarkeit. Maßlos deshalb, weil es tatsächlich keinerlei Maßstäbe für das gibt, was erstrebt wird. Der Superlativ wird ja nicht etwa legitimiert, son-

dern er wird gesetzt, und zwar von denen, die ein Interesse an ständiger Innovation haben. So verkommt auch das Wort von der „Weltspitze“ zur Metapher des vergleichenden Steigerungsgrades, der auf Dauer gestellt, dabei aber leer ist. Resultat dieser enormen Anstrengung ist die Beschleunigung der Beschleunigung, die stets selbstreferenziell funktioniert und einen Regelkreis aufrechterhält, der wiederum auf Beschleunigung hin ausgelegt ist. Die Beschleunigung selbst wird dabei durch ein dauerhaftes Konkurrieren der Menschen, der Länder, der Unternehmen, der Universitäten u.v.m. aufrechterhalten. Besonders interessant ist die Tatsache, dass die hemmungslose Beschleunigung, wie sie etwa auch im Bildungssystem forciert wird, in letzter Konsequenz zum Scheitern verurteilt sein wird, weil sie die Dialektik von Beschleunigung und Verharrung verkennt und damit die Beschleunigung selbst zum Stillstand bringen wird. Beispielsweise wird ein totalitäres Beschleunigungsregime Momente der Kreativität und des Nachdenkens notwendig eliminieren. Beschleunigung bedarf um ihrer selbst willen der Verlangsamung (vgl. Rosa 2005, S. 151/152).

An Schleiermachers Erziehungstheorie möchte ich diesen Zusammenhang illustrieren. Schleiermacher denkt zwar dezidiert über den beschleunigenden Effekt von Erziehung nach, gleichzeitig aber spricht er sich für die „Befriedigung des Momentes durch die Gegenwart“ (Schleiermacher 2000, Bd. 2, S. 55) aus. Er plädiert für eine Unterbrechung. So heißt es bei ihm: „Zwar muß jeder einzelne Mensch von vorn anfangen; es kommt aber darauf an, wie bald er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können; je mehr dies beschleunigt wird, desto mehr werden die Kräfte zur Entwicklung des Geistes erregt“ (ebenda, S. 12). Die „beschleunigende Einwirkung“ (ebenda) wird von ihm aber noch vor dem Hintergrund der „allgemeinen sittlichen Aufgabe“ (ebenda) betrachtet, sie ist also ethisch fundiert. D.h., die Fülle der geistig-sittlichen Produkte der älteren Generation muss mit einer Pädagogik verbunden werden, die den Prozess der Übertragung auf die jüngere Generation „nicht dem Zufall“ (ebenda) überlässt und ethisch motiviert sein muss. Der unauflösbare Widerspruch, von dem Bildung aber affiziert ist, zeigt sich dort, wo Schleiermacher

dafür plädiert, das pädagogische Handeln für einen Augenblick zu unterbrechen: „Die unmittelbarste Befriedigung des Momentes durch die Gegenwart selbst fällt in die Zeit, wo die pädagogische Einwirkung unterbrochen wird; denn das Leben des Zöglings besteht nicht aus lauter solchen Momenten, in denen die pädagogische Einwirkung dominiert“ (ebenda, S. 55).

Schleiermacher, so könnte man diese Stelle also interpretieren, gesteht jedem Erziehungsprozess eine Unterbrechung zu. Und diese Unterbrechung ist an der Nahtstelle von Gegenwart und Zukunft zu lokalisieren, also dort, wo Zukunft zwar als das Andere in Erscheinung tritt, aber die Gegenwart in ihrer Gegenwärtigkeit Geltung erhält. Dabei kommt es ganz wesentlich darauf an, diesen gegenwärtigen Moment als einen unreglementierten hinzunehmen. Während einerseits die Einwirkung nicht dem Zufall überlassen werden kann, ist andererseits darauf zu achten, dem Zögling eine Zeit zuzugestehen, in der er völlig losgelöst von erzieherischem Einfluss er selbst sein kann. Das heißt eben auch, dass sich in der Aneignung von Welt und Selbst Unbestimmbares ereignet, und zwar vermöge der Eigentätigkeit des Individuums, das um seiner Menschwürde und um seiner Entwicklung willen der Anerkennung dieses Unreglementierten bedarf. Verstehen wir Schleiermacher in dieser Weise, dann müssen wir davon ausgehen, dass der Erziehung stets ein Moment der Entrücktheit im Modus der Unterbrechung immanent ist.

In diesen unseren rastlosen Zeiten freilich verwundert es kaum, dass sich die Vorstellung, zu den Besten der Welt zu gehören, in Bildungsprogrammen niederschlägt, die auf ein beschleunigtes Durchlaufen der institutionalisierten Bildung hin ausgelegt sind. Bildung war und ist auch heute noch an diesen Beschleunigungsprozessen maßgeblich beteiligt, schließlich wurde Bildung spätestens in der bürgerlichen Gesellschaft zu *dem* Medium des Wissenserwerbs überhaupt. Insofern Bildung am schnellen Wissenserwerb beteiligt ist, insofern ist sie auch direkt involviert in eine sich beschleunigende Gesellschaft.

Der Beschleunigung selbst aber wohnt ein Erfahrungsverlust inne, weil die zeitliche Dynamik auf einen einzigen Punkt zusammenschnurrt und still gestellt wird. Je beschleunigter ein System funktioniert, umso mehr muss es die Vergangenheit ver-

gessen und die Zukunft in die Gegenwart hineinholen. Das heißt, der *Erfahrungsraum* der Vergangenheit, der sich erinnernd in der Gegenwart fortsetzt, und der *Erwartungshorizont* der Zukunft, in der Erfahrungen noch ausstehen, überlappen sich so weit, dass es keine Gegenwart im eigentliche Sinne mehr gibt. Erfahrung und Erwartung fallen in eins und werden nivelliert. Erfahrung ist aber stets historisch bedingt und tritt in der Gegenwart in Erscheinung. Ohne Erfahrung ist der Zugang zur Zukunft verriegelt.

6. Neue Technologien

Man kann nicht über Beschleunigung und Erfahrungsverlust reden, ohne dem rasanten technischen Fortschreiten Aufmerksamkeit zu widmen. So müssen wir uns in der Pädagogik aus der anthropologischen Perspektive auch mit der Frage befassen, inwiefern die technologische Aufrüstung der Gesellschaft und das tiefe Eindringen der Apparate in die Wirklichkeit unser Bild von den Menschen und ihren sozialen Existenzbedingungen grundlegend verändert. Dabei geht es vorläufig weniger um den Gebrauch der neuen Medien an sich, als vielmehr um deren Kontextualisierung im Zusammenhang mit den Zukunftsvorstellungen ihrer Schöpfer. Immerhin ist die anthropologische Zukunftsfrage auch stets verknüpft mit der Bestimmung des Humanen, d.h. welche Evokationen vom Menschen legen die Computertechnologien nahe? Was uns also interessieren sollte, sind die heute noch bisweilen provokativ klingenden Absichtserklärungen derjenigen Forscher, die sich mit der „Künstlichen Intelligenz“ befassen und sich zu der kühnen These aufschwingen, es könne in naher Zukunft eine Gleichsetzung von Mensch und Maschine geben; es könne also – zugespitzt formuliert – einen Geist ohne Körper geben. Hans Moravec (MIT) zum Beispiel kann als ein Vertreter derjenigen gelten, die fest davon überzeugt sind, dass es technisch möglich sein wird, die menschliche Funktionsfähigkeit so zu verbessern, dass die mentalen Prozesse durch Datenprogramme dergestalt ersetzt werden, dass wir „eine Persönlichkeit mit Lichtgeschwindigkeit von Ort zu Ort [...] faxen“ und es durchaus denkbar wäre, dass „wir uns verteilt

an verschiedenen Orten wiederfinden“ (Moravec 1993, S. 85, vgl. auch Meyer-Drawe 1996).

Der Erziehungswissenschaftler Werner Sesink konstatierte schon 1993 im Anschluss an die ausgedehnte Diskussion über Künstliche Intelligenz in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts, dass eine zunehmende Akzeptanz der sogenannten intelligenten Systeme (schwache KI) in der Gesellschaft festzustellen sei und vor allem von Seiten der Wirtschaft mit Nachdruck eine Effektivierung von Arbeitsvorgängen angestrebt werde, die den „Störfaktor“ Mensch beseitigen und damit Arbeitsprozesse beschleunigen solle (vgl. Sesink 1993, S. 15). Dabei spielen auch biotechnologische und neurophysiologische Erkenntnisse eine nicht unerhebliche Rolle, denn das Vorhaben, den menschlichen Geist in ein kybernetisches System zu übertragen, bedarf der Hybridbildung, insofern Mensch und Maschine miteinander verschmolzen und die natürlichen Grenzen des Körpers verschoben werden. (vgl. Borst 2013) Die beschleunigte Verarbeitungskapazität der neuen Technologien lässt es aus der Sicht ihrer Erfinder geradezu logisch erscheinen, die Verarbeitungskapazität der Menschen durch künstliche Eingriffe, zu denken ist an Hirndoping oder der Implantation von Microchips, an die Schnelligkeit der Maschinen anzupassen. Wenn wir tatsächlich den menschlichen Geist in kybernetische Systeme überführen, wenn wir also davon ausgehen, dass das Bewusstsein in Analogie zu einer Maschine funktioniert, dann müssen wir uns fragen, ob nicht die Forschung zur künstlichen Intelligenz, zur Biotechnologie und zur Informations- und Kommunikationstechnologie das gegenwärtige Konzept der Menschenwürde ganz fundamental antastet. Die menschliche Existenz ist schließlich nicht nur in ihrer phänomenologischen Ausprägung, sondern auch in ihren elementaren sozialen und kulturellen Dimensionen gefährdet. So fürchtet Paul Virilio, die destruktive Kraft der Beschleunigung könne die sinnliche und kognitive Wahrnehmung auf eine äußerst effektive Weise verändern und die daran beteiligten Menschen endgültig verdinglichen, ja die Beschleunigung könne die „Liquidation der Menschheit“ (Virilio 1996, S. 51) vorantreiben und aus dem Individuum einen „Menschen auf Zeit“ machen, „dessen vorübergehende (politische und kul-

turelle) Anwesenheit immer mehr schrumpft“ (ebenda, S. 52; vgl. Borst 2004).

Die Gegenwart, in der sich Humanität ja eigentlich bewähren müsste, verflüchtigt sich und weicht einem ephemeren Reflex. „Wir werden“, so Virilios unbequeme These, „von den Rhythmen der Technik ununterbrochen zusammengesetzt und wieder zerlegt. Der Geschwindigkeitsexzess ist eine Fahrschule, die uns auf den Reflex, auf die Reaktion hin trimmt“ (Virilio 1996, S. 45).

Virilio beschreibt hier das Individuum in seiner reduziertesten Form: als ein im Grunde dehumanisiertes Wesen, das in seiner Unmittelbarkeit nur noch auf die jeweilige Begebenheit reagiert, sie aber schon lange nicht mehr gestaltet. Die Gegenwart als existentielle Grundlage des einzelnen Individuums sowohl in seiner gesellschaftlichen wie auch psychisch-biographischen Verfasstheit stellt sich nur noch als indifferent gegenüber seiner Vergangenheit und Zukunft wie auch gegenüber seiner Mitwelt dar. Diese Indifferenz führt denn auch zu einem hohen Maß an Indolenz, weil das Andere als Anderes in seiner Unverfügbarkeit nicht mehr erkannt und anerkannt werden kann. Mit der Integration des Individuums in den Beschleunigungsprozess wird es nicht nur manipulierbar. Die Beschleunigung verlangt ein unaufhörliches Tun, eine beständige Reaktion auf von außen gesetzte Irritationen.

Dem Prozess der Beschleunigung liegt demnach ein doppelter Verlust zugrunde:

1. Der *Verlust der Erfahrung*, der in dem Moment eintritt, in dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft keine klar voneinander abgegrenzte Einheiten mehr darstellen und auf vergangene Erfahrungen, die in der Gegenwart reflexiv werden und in die Zukunft hinein zu wirken vermögen kein Zugriff erfolgen kann.
2. Der *Verlust des Denkens*. Denken unterbricht das Tun und ist nicht immer auf praktische Zwecke hin ausgerichtet. Es steht also zuweilen außerhalb der normativen Ordnung und ist gegenwärtig. Obwohl mit dem Denken nicht automatisch moralische oder ethische Ziele verbunden sind, ist es aber gleichwohl die Voraussetzung dafür, ethische oder moralische Ziele zu formulieren. Denken aber verzehrt Zeit, da Abirrungen, Täuschungen und die Wahrnehmung verwandter oder abwei-

chender Ansichten geradezu konstitutiv für den Denkprozess sind. Da der Denkprozess also keinesfalls durch Linearität gekennzeichnet ist, kann er auch nicht auf eine berechenbare Zeit hin fokussiert, schon gar nicht beschleunigt werden.

7. Zur Dignität der Gegenwart

Die unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen allenthalben zu konstatierende Raserei im Modus des „Nebeneinander“ und „Zugleich“ gestattet aber nicht *mehr* als eine flüchtige Anpassung an gerade auftauchende Erfordernisse. Dort, wo die Erfahrung und das Denken vermöge der Beschleunigung hinweggefegt werden, droht Barbarei, wie bereits Nietzsche festgestellt hat,¹ weil die Menschen immunisiert sind sowohl gegen ihre individuelle und gesellschaftliche Vergangenheit wie auch gegenüber der Wahrnehmung des gegenwärtigen Moments als ganz wesentlichem Element ihrer Selbstwerdung.

Diese Wahrnehmung des gegenwärtigen Moments hat aber zur Bedingung, dass der Reflexion etwas vorausgeht, das sich jeder Reflexion entzieht. Mead hat das sehr schön beschrieben, wenn er konstatiert, dass erst in einer rückwärtsgewandten Reflexion über bereits vollzogene Erfahrungsmomente die gegenwärtige Erfahrung und das eigene Handeln ins Bewusstsein tritt. So können wir auch nicht behaupten, dass der Moment Stillstand bedeutet. Vielmehr könnte man den Moment als ständigen Herd der Unruhe bezeichnen, der die Dauerhaftigkeit stört. Der Gegenwart selbst ist eine Dynamik eigen, die sich im Wechselspiel von Erfahrung und Denken offenbart. Das Individuum benötigt zu seiner Selbstkonstitution eines Raumes, in dem Erfahrung und Denken in einer dialektischen Spannung zueinander stehen. So, wie das Denken das Tun notwendiger Weise unterbricht, so unterbricht das Vorkommnis oder das Ereignis umgekehrt das Denken und gibt ihm u. U. eine neue Richtung.

1 „Weil Zeit zum Denken und Ruhe im Denken fehlt, so erwägt man abweichende Ansichten nicht mehr (...) Bei der ungeheuren Beschleunigung des Lebens wird Geist und Auge an ein halbes oder falsches Urteilen gewöhnt.“ Und weiter: „Aus Mangel an Ruhe läuft unsere Zivilisation in eine neue Barbarei aus.“ (Nietzsche 1997, S. 619f.)

Wir können nun darauf zurückkommen, dass die Gegenwart nicht der Zukunft zu opfern sei oder, wie es bei Schleiermacher heißt: „die Befriedigung des Momentes durch die Gegenwart“. Der Grund für diese Auffassung ist in der Wertschätzung des Einzelnen zu suchen, dem ein Recht auf individuelle Entfaltung in jedem Augenblick seiner Existenz zuzugestehen ist: „Denn,“ so Schleiermacher, „der Mensch des künftigen Moments ist nicht mehr der des vorigen. Weil die Idee des Lebens in dem einen ebenso gut ist, als in dem anderen [...] so darf auch der eine [Moment] nicht des anderen wegen vernichtet werden“ (Schleiermacher 2000, Bd. 1, S. 220) Das bedeutet, dass der Mensch erst in seinem Menschsein bestätigt wird, wenn er in seiner jeweiligen Gegenwartigkeit Anerkennung findet. Oder anders ausgedrückt: Jede Erfahrung verändert den Menschen insofern er unter ihrem Eindruck sein Selbst riskiert, dass er also in jedem neuen Moment ein Anderer ist. In der Anerkennung des Anders-Sein als Anderes liegt denn auch eine Unvergleichlichkeit, die zu akzeptieren wir genötigt sind, um überhaupt der Humanität zu ihrem Recht zu verhelfen. Die Soziabilität und Kulturfähigkeit des Menschen kann sich daher auch nur in diesem intermediären Raum herausbilden.

Kommt indes Veränderung nur noch im Dienste des permanenten Vergleichs in Hinsicht auf einen Superlativ zustande, der zudem einzig projiziert ist auf *technologischen* Fortschritt, dann gerät jede Besonderheit nur noch in dem Maße in den Blick, in dem sie für eben jenen Fortschritt nützlich und funktional erscheint. Der avisierten Beschleunigung im Bildungsbereich scheint genau dieses Prinzip zugrunde zu liegen. Denn die Abweichung vom Allgemeinen – etwa im Sinne der Konkurrenz – avanciert zur Norm, sie wird aber zugleich schon wieder nivelliert, weil sie in den Dienst einer Funktionslogik gestellt wird. So verkommt das funktionale Besondere zur ausbeutbaren Ressource im Sinne eines *homogenisierten Individualismus*, dessen existentielle Grundlagen an das Versprechen geknüpft sind, ökonomisch erfolgreich sein zu können. Wie wir alle wissen, müssen sich Versprechen nicht erfüllen. Sie fördern aber im Gefolge des homogenisierten Individualismus solche Charaktere, die egoistisch, unempfindlich oder gar gleichgültig gegenüber dem An-

deren sind, weil dem funktionalen Besonderen eine solch hohe Aufmerksamkeit gewidmet wird, dass das verbindliche Allgemeine oder man könnte auch sagen das allgemein Verbindliche als Ausdruck einer sozialen Gemeinschaft weit zurücktritt. Diese aus der Beschleunigung resultierende „situative Politik“, die mit einer „situativen Identität“ korrespondiert, ist zwar noch handlungsfähig, sie entfaltet aber keine moralische Bindewirkung mehr (vgl. Rosa 2005, S. 478).

Als Legitimationsgrundlage für den Fortschritt allerdings konstituiert dieses Versprechen ein hegemoniales Machtverhältnis, in dem zwar die Abhängigkeit der Menschen von der affizierenden Beschleunigung aufs nachhaltigste zum Ausdruck kommt; gleichzeitig aber vermag das Versprechen die destruktiven Tendenzen der auch politisch erwünschten und vorangetriebenen Beschleunigung zu verschleiern.

8. Eingriffe

Was bleibt? Dem Vergesellschaftungsmodus der Beschleunigung kann vor allem im Erziehungs- und Bildungssystem begegnet werden. Es gibt keine zwingenden Notwendigkeiten, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene durch ein Bildungssystem zu hetzen, das ihnen kaum noch erlaubt, ihre kreative Kraft in unkontrollierten Räumen und unbeobachtet zu entfalten. Eine kritische Pädagogik muss daher jenen Projekten opponieren, die mutwillig die Zeit von Kindern und Jugendlichen für Selbsterfahrung und für eigenwilliges Denken dem bloß quantitativen, dabei optimierten Wissenserwerb opfern und die für jeden Denkprozess unerlässliche Muße durch instrumentelles Lernen substituieren. Als ein besonderes Beispiel kann der Vorschlag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft gelten, in deren Namen der Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen dafür plädiert, zur „Effektverbesserung des deutschen Bildungssystems (...) Schulferien und andere lernfreie Zeiten für zusätzlichen Unterricht“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003, S. 34) zu verwenden. Die Heranwachsenden werden auf diese Weise manipuliert und für fremde Zwecke instrumentalisierbar. Dem ist entgegen zu arbeiten, indem der für Entwicklung, Entfaltung

und entdeckendes Lernen notwendigen Eigenzeit Raum und Gestalt gegeben wird.

Eine der wesentlichen Erkenntnisse aus der Kulturentwicklung der Menschheit ist vielleicht diejenige, die uns darauf verweist, dass wir geschichtliche Wesen sind, die versuchen, sich die Welt durch Theorien und Modelle zu erklären. Ein ebensolches Modell ist auch die kulturelle Evolutionstheorie. Sie mag sich zwar selbst durch ihre starke Anbindung an die biologische Evolution als eine naturwüchsige Entwicklungstheorie darstellen, gleichwohl aber entspringen ihre Gedanken einer Rationalität, die uns eben auch dazu befähigt, Gegenpositionen einzunehmen. Ein kritischer Bildungsbegriff, der nach Humanität und Freiheit fragt und ethisch-moralisch zu begründen ist, wird dabei im Dienste wirtschaftlicher Prosperität verdrängt.

In der Tatsache freilich, dass unsere Gesellschaft auf ein entwickeltes Abstraktionsvermögen angewiesen ist und bei Heranwachsenden diese Potenz notwendig ausbilden muss, liegt die Bedingung der Möglichkeit, zu einem kritischen Bewusstsein: „Wo Rationalität ist,“ so fasst Heydorn zusammen, „ist auch Negation, die Möglichkeit einer Negation. Die Möglichkeit einer großen Bezweiflung“ (Heydorn 1995, S. 308). Es bleibt also, auf Widersprüche zu reflektieren und sich nicht etwa mit Aussagen zufrieden zu geben, wie sie etwa kürzlich in einer Großanzeige der Süddeutschen Zeitung zum Thema „Neue Soziale Marktwirtschaft“ von Roman Herzog gemacht wurde: „In der dynamisierten Welt unserer Zeit gibt es keine Planungssicherheiten mehr. Hier hilft nur noch das Prinzip von Versuch und Irrtum, [...]“ (Herzog 2008, S. 5). Wenn es keine Planungssicherheit mehr gibt, dann ist das allgefällige Argument, man könne durch Bildung Armut verhindern, hinfällig. Dem Obskurantismus wird so Tür und Tor geöffnet.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main, S. 88–104.
- Arendt, Hannah (2002): Vom Leben des Geistes, München/Zürich.
- Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken, München/Zürich.

- Borst, Eva (2013): Wir sind alle digitale Analphabeten. Zum Widerspruch von Bildung und Kybernetik. In: *Das Argument* 302: Fronten der Bildungspolitik, 55. Jg., Heft 3, S. 403–412.
- Borst, Eva (2004): Anti-ang-ing: Über die verlorene Zeit der Erkenntnis. In: *Pädagogische Rundschau* 58, S. 125–136.
- Buck, Günther (1984): Rückwege aus der Entfremdung : Studien zur Entwicklung der deutschen Bildungsphilosophie, Paderborn.
- Herzog, Roman (2008): *Süddeutsche Zeitung*, 20. Juni, S. 5.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, in: *Werke*, Bd. 3, Vaduz.
- Horkheimer, Max (1985): *Gesammelte Schriften in 19 Bänden*, hrsg. von Alfred Schmidt und Gunzelin Schmid-Noerr, Bd. 8, Frankfurt am Main.
- Kaltenborn, Olaf (2001): *Das künstliche Leben. Die Grundlagen der dritten Kultur*, München.
- Kirchhöfer, Dieter (2010): Ökonomisierung und das Gesetz der Ökonomie der Zeit. In: Matthias Rießland, Eva Borst, Armin Bernhard (Hg.): *Die Wiedergewinnung des Pädagogischen*, Baltmannsweiler, S. 99–117.
- Koselleck, Reinhart (1989): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): *Der Mensch im Spiegel seiner Maschinen*, München.
- Moravec, Hans (1993): Geist ohne Körper – Visionen von einer reinen Intelligenz. In: Kaiser, Matejovski, Fedrowitz (Hg.): *Kultur und Technik im 21. Jahrhundert*, Frankfurt am Main/New York, S. 81–90.
- Nietzsche, Friedrich (1997): *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister*. In: *Werke in drei Bänden*, hrsg. von Karl Schlechta, Bd. 1, Darmstadt, S. 435–731.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt am Main.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, 2 Bde.*, hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann, Frankfurt am Main.
- Sesink, Werner (1993): *Menschliche und künstliche Intelligenz: Der kleine Unterschied*, Stuttgart.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.) (2003): *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*, Gesamredaktion Dieter Lenzen, Opladen.
- Virilio, Paul (1996): *Der negative Horizont. Bewegung, Geschwindigkeit, Beschleunigung*, Frankfurt am Main.

„Politik“ lernen in Zeiten der Krise

Fragen, Aussagen und Ausblicke

Politische Bildung, die nicht affirmativ bestätigt und beschönigt was ist und die Gegenwart in die Zukunft hinein verlängern möchte, mobilisiert Veränderungspotential und provoziert. Es geht um eine neue „Vermessung der sozialen Welt“, die notgedrungen Unzufriedenheit mit dem Bestehenden provoziert. Politische Bildung ist aus den Stuben der politischen Wissenschaft und den Stuben der Schulverwaltung ausgezogen und zu einem deutlicher als bisher auf die Realität bezogenen Bildungskonzept geworden. In der Ankündigung einer Vortragsreihe im März 2013 im Medien-Kultur-Haus Wels „Krise und reale Utopien 2.0“ ist dazu programmatisch zu lesen: „Spätestens seit der Weltwirtschaftskrise 2008 ist klar geworden, dass die Verschränkung von Demokratie und Kapitalismus per se nicht zum ‚Wohle aller‘ wirkt, sondern dass in der real existierenden (Post-)demokratie Experten, Lobby-Gruppen und vor allem Wirtschaftseliten die politischen Prozesse und demokratischen Institutionen zunehmend unterwandern und zu ihren Gunsten gestalten. Vor diesem Hintergrund suchen Menschen und soziale Bewegungen wieder verstärkt alternative Formen von Demokratie und Wirtschaft zu befördern“. Die Schwerpunkte der Vortragsreihe sind Beispiel für festgestellte Veränderung und notwendige Forderung zugleich: „Selbstverwaltung und partizipatorische Ökonomie“, „Politische und emanzipatorische Bildung in Zeiten eines neoliberalen Bildungsdiskurses“ und „Soziale Bewegungen für direkte Demokratie“.¹

1 <http://www.medienkulturhaus.at/vortragsreihe-krise-und-reale-utopien-2-0/>
Medien-Kultur-Haus Wels. Vortragsreihe Krise und reale Utopien 2.0. März 2013. Die Themen der drei Vortragsblöcke waren: Selbstverwaltung und partizipatorische Ökonomie; Politische und emanzipatorische Bildung in Zeiten eines neoliberalen Bildungsdiskurses; Soziale Bewegungen für direkte Demokratie.

Politische Bildung so verstanden, stellt zwangsläufig Grundprinzipien eines Verständnisses einer Politik in Frage, die sich in den letzten Jahrzehnten auf den Weg vom „Wohlfahrtskapitalismus“ zum neoliberalen Heuschreckenkapitalismus gemacht hat. In diesem Prozess erhält der Begriff „privat“ eine neue Dimension: Auch im öffentlichen Bereich sollen zentrale Entscheidungen in Gremien und von Einzelpersonen getroffen werden, die sich öffentlich nicht verantworten müssen. Die Auswirkungen dieser nicht kontrollierten Entscheidungen allerdings werden der Öffentlichkeit angelastet. Der Sozialstaat ist – so die Analyse Christoph Butterwegges – in das Fadenkreuz eines Marktradikalismus geraten, der sich die „Privatisierung“ des Wohlfahrtsstaates zum Ziel gesetzt hat: „Die neoliberale Hegemonie, wie man die öffentliche Meinungsführerschaft des Marktradikalismus nennen kann, ist deshalb eine Gefahr für die Demokratie, weil Politik durch ökonomische Mechanismen ersetzt wird. Bisher demokratisch ausgeübte Macht verlagert sich von den staatlichen Autoritäten hin zu den ökonomischen Interessen von Privatpersonen und Konzernen. Dadurch wird die demokratische Kontrolle von Macht noch schwieriger.“² Damit sind wesentliche Prinzipien politischer ordnungspolitischer Leitbegriffe zur Diskussion gestellt, denn die „neoliberale Hegemonie“ führt nicht nur zu einer weiteren sozialen Asymmetrie. Indem sie gesamtgesellschaftliche Entscheidungs- und Willensprozesse durch „sozialökonomische Selektionsmechanismen“ zu ersetzen versucht, stellt sie gleichzeitig auch grundlegende Prinzipien demokratisch organisierter Gesellschaften in Frage.³

-
- 2 <http://www.heise.de/tp/artikel/25/25912/1.html>
Michael Klarmann: Privatisierung des Wohlfahrtsstaates gefährdet Demokratie. Der Neoliberalismus will alles privatisieren, egal ob Bildungsinstitutionen, Stadtwerke oder Gefängnisse. Ein Gespräch dazu mit dem Politikwissenschaftler Christoph Butterwegge. Telopolis. 14.08.2007. Christoph Butterwegge, Bettina Lösch, Ralf Ptak: Kritik des Neoliberalismus, 2007.
 - 3 http://www.forum.lu/pdf/artikel/5701_258_Butterwegge.pdf
Christoph Butterwegge: Herrschaft des Marktes – Abschied vom Sozialstaat? Folgen der neoliberalen Modernisierung/Globalisierung, 2006.

Politische Bildung erfordert „Ein-Sicht“, die über das bloße Beschreiben gesellschaftlicher/politischer Phänomene hinausgeht, und Nach-Denken darüber, wie sich die Welt darstellt, wie und von wem mit welchen Zielsetzungen sie organisiert wird: „Die spezifische Art und Weise, wie sich der Globalisierungsprozess vollzieht, hat mehr mit den bestehenden Machtverhältnissen als mit ihm selbst zu tun und sagt weniger über sein Wesen als über die Kräfte aus, die ihn steuern und die Bahnen bestimmen, in denen er sich bewegt.“⁴ Christoph Butterwegge hält es für entscheidend, ob es gelingt, eine neue „Kultur der Solidarität“ als Gegenentwurf zur entsolidarisierten Konkurrenzgesellschaft zu entwickeln: Für demokratische Offenheit, Toleranz und Solidarität zu werben, eröffnet allein Perspektiven für eine humane Gesellschaft, in der Mitmenschlichkeit und nicht der (Welt-)Markt das Zusammenleben bestimmen.⁵ Standortsicherung“ kehrt das Verhältnis von Ökonomie und Sozial-Politik um. Zweck und Mittel der Interventionen des Wohlfahrtsstaates ändern sich grundlegend: Im Mittelpunkt steht nun nicht mehr der Schutz vor sozialen Risiken, sondern der Beitrag zur Konsolidierung des Staatshaushalts bzw. zur Reduzierung der Personalkosten und die Änderung im Bereich Arbeitsrecht und Tarifsystem.⁶

4 <http://www.stadtteilarbeit.de/themen/armutgesundheit/66-globalisierung-krise-des-sozialen-und-die-zivilgesellschaft-der-zukunft.html>

Christoph Butterwegge: Globalisierung, Krise des Sozialen und die Zivilgesellschaft der Zukunft.

Ergänzend dazu: Christoph Butterwegge: Wohlfahrtsstaat im Wandel. Probleme und Perspektiven der Sozialpolitik, 3. Aufl. 2001.

5 <http://www.stadtteilarbeit.de/themen/armutgesundheit/66-globalisierung-krise-des-sozialen-und-die-zivilgesellschaft-der-zukunft.html>

Christoph Butterwegge: Globalisierung, Krise des Sozialen und die Zivilgesellschaft der Zukunft.

6 <http://www.stadtteilarbeit.de/themen/armutgesundheit/66-globalisierung-krise-des-sozialen-und-die-zivilgesellschaft-der-zukunft.html>

Christoph Butterwegge: Globalisierung, Krise des Sozialen und die Zivilgesellschaft der Zukunft.

Das betrifft sehr konkret auch die Politische Bildung in den Schulen. Als Einführung zum zweiten Block der Vortragsreihe in Wels heißt es dazu: „Im gegenwärtigen Bildungsdiskurs hat sich ein politischer Konsens herauskristallisiert, dass höhere Investitionen in Bildung notwendig seien, damit Nationalstaaten international wettbewerbsfähig bleiben und Bildung in Zeiten von Humankapital, Innovation und lebenslangem Lernen einen wichtigen Beitrag zu höherem Wirtschaftswachstum leisten kann. Metaphern wie Exzellenz, Wettbewerb, Employability, KundInnenorientierung, Kosteneffizienz, etc. suggerieren, dass Bildung unter einem ökonomistischen Ziel-Mittel-Denken subsumierbar sei und Privatisierung und Deregulierung gesamtgesellschaftliche Wohlfahrtsgewinne erbrächten. Dabei ist festzustellen, dass kaum mehr eine öffentliche Debatte zu Fragen nach „welcher Art von Bildung“ oder „Bildung für wen?“ geführt wird.“⁷

Eine Politische Bildung, die diesen grundsätzlichen Fragen ausweicht oder sie geschmeidig entschärft, kann sich gewiss sein, dass sie akzeptiert und innerhalb des Systems mehr oder minder große Zustimmung erhalten wird. Die vorgegebene Aufklärung und die Ermächtigung zur Kompetenz wird sie allerdings nicht erreichen. Letzten Endes wird es bei einer politischen Kosmetik bleiben, die mit ihrem verständnisvollen Make up verdeckt und wegretouchiert, was offengelegt werden müsste.

Peter Filzmaier hat vor Jahren schon in einer kritischen Bestandsaufnahme der Politischen Bildung in Österreich eine Zukunftsperspektive entwickelt, die heute nach wie vor Geltung hat: „Eine Petition unterschreiben oder an einer Demonstration teilnehmen würde weniger als jeder Fünfte. Schlappe 50 Prozent sehen einen Sinn darin, seine Stimme abzugeben. Das kann man böse zusammenfassen: Die Zahl der durchaus mit gerechtfertigten Argumenten jammernden Nörgler beträgt 70 oder 80 Prozent. Der Anteil derer, welche etwas dagegen tun wollen, ist ein armseliger Bruchteil. Tragisch ist, dass wir damit im EU-Durch-

7 <http://www.medienkulturhaus.at/vortragsreihe-krise-und-reale-utopien-2-0/>

Medien-Kultur-Haus Wels. Vortragsreihe Krise und reale Utopien.

schnitt liegen. Ein Grund dafür sind erschütternde Defizite der Politischen Bildung. Wie kann das Volk seine nachvollziehbare Kritik an der Europapolitik ihrer Staatsobersten anbringen, wenn rund 1,5 Millionen Österreicher vom Europäischen Rat der Regierungschefs nie (!) etwas gehört oder gelesen haben. Das ist, als wenn Fußballfans kein Wissen hätten, was Ball und ein Tor sind (oder Spieler, Mannschaften, Trainer und Schiedsrichter sind) und dennoch in übelster Form schimpfen. Beim Kicken ist das unvorstellbar, und in der EU-ropäischen Politik normal.“⁸

In einer Veranstaltung im Parlament 2011 stellte Peter Filzmaier die Frage, wie Politik vermittelt werden kann. Ein wesentlicher Grund für die mangelnde Effizienz der Bemühungen im Bereich der Politischen Bildung in Österreich ist für Filzmaier die immer noch geringe Zusammenarbeit und die von wechselseitigen Vorurteilen geprägte Begegnung der an Fakten orientierten Wissensvermittlern und den auf soziales Lernen ausgerichteten Didaktikern und Gruppendynamikern. Dazu kommt die grundsätzliche Frage, wie „objektiv“ Politische Bildung sein soll bzw. ob sie dazu überhaupt imstande ist, aber auch die eigene Politidentität und das Engagement, die Professionalität der Vermittler und schließlich auch die Interessenkonflikte, denen diese ausgesetzt sind.⁹ Das eigentliche Problem der Politischen Bildung sieht er in der Apathie der Betroffenen und in der Parteilichkeit der Vermittler: Im Gegensatz zu einer – so ohnedies nicht realisierbaren – „Objektivität“ ist die Klarlegung des jeweiligen Standpunkts eine Voraussetzung für „politisches“ Lernen: „Apolitische Lehrplanverwalter sind gefährlicher als LehrerInnen, die in Einzelfällen durch Überengagement zu sehr auf der Basis sub-

8 <http://www.nachrichten.at/nachrichten/meinung/filzmaier/Unser-Demokratiedenken-ein-trauriger-Befund;art13746,962933>
Peter Filzmaier: Unser Demokratiedenken – ein trauriger Befund. 10.09.2012.

9 http://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/Parlament_Filzmaier_homepage.pdf
Peter Filzmaier: Politische Bildung in Österreich Trends, Problem-bereiche, Perspektiven: Fünf Herausforderungen und fünf Chancen. Enquete „Demokratie lernen“. Herausforderungen für die politische Bildung in Österreich. 20.05.2011.

jektiver Urteile arbeiten. So wichtig die Installierung von Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip und -fach war, so gerne wird das als Alibi für spätere Untätigkeit genommen.“¹⁰

Politische Bildung kann unter verschiedenen Aspekten gesehen werden: als Wissensvermittlung; als Bildungs- und Partizipationsförderung und als Stärkung und Training der sozialen Kompetenz. Damit überschreitet Politische Bildung entscheidend den traditionellen Bereich überprüfbareren Lernens und bezieht Lehrende und Lernende in den Lernprozess ein: „Eine Schularbeit über die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte zu bestehen, ist ungenügend, wenn nicht zugleich im schulischen Unterricht Toleranz gelebt wird.“¹¹

Auch Filzmaier hat sich die Frage gestellt, wie „politisch“ Politische Bildung sein dürfe: Er löste dieses Dilemma auf folgende Weise: „Politische Bildung hat in modernen Demokratien nicht die Aufgabe, ein politisches System umzustürzen, darf jedoch auch nicht als Stabilisierungsfaktor des Bestehenden verkommen und institutionelle Veränderungen durch die Förderung eines blinden Autoritätsglaubens verhindern helfen.“¹² Politische Bildung per Schulunterricht kann nicht segmentiert werden von politischen Erfahrungen und den Ergebnissen politikwissenschaftlicher Erkenntnisse im außerschulischen Bereich: „Gesellschaftliche bzw. politische Themen, die aus Sicht der Wissenschaft kontrovers sind, müssen in der politischen Bildungsarbeit gleichermaßen kontrovers erscheinen.“¹³

Eine Veranstaltung vom Verband der Wiener Volkshochschulen im Wissensturm Linz machte im Oktober 2011 die krisenhafte Situation, die ja nicht zu übersehen ist, in ihrer Tagung „Krise des politischen Systems und neue Ansätze in der Politischen Bil-

10 <http://sciencev1.orf.at/filzmaier/74285.html>
Peter Filzmaier: Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandsaufnahme. 2011.

11 <http://sciencev1.orf.at/filzmaier/74285.html>
Peter Filzmaier: Politische Bildung in Österreich

12 <http://sciencev1.orf.at/science/filzmaier/73825>
Peter Filzmaier: Politische Bildung in Österreich

13 <http://sciencev1.orf.at/science/filzmaier/73825>
Peter Filzmaier: Politische Bildung in Österreich

dung“ zum Thema. In seinem Eröffnungsbeitrag hat Ulrich Brand für ein „weltgesellschaftliches“ Bildungsverständnis plädiert: Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und damit verbundenen Handlungskompetenz sind zu verbinden mit einer gesellschaftlichen Gestaltungskompetenz. Dazu brauche es eine sozialökologische Transformation der Gesellschaft, die eben nicht nur ökologisch ist, sondern auch sozial. Grundlegend aber sei es notwendig, die Konstellation der „imperialen“ Lebensweise genauer zu begreifen und die Konsequenzen für die politische Bildung zu bedenken.¹⁴ Zwei Fragen, auch für die Politische Bildung Fragen von Konsequenz, sind es, die in diesem Zusammenhang gestellt werden müssen: „Warum fordert Politik heute Konkurrenz, Effizienz und bestimmte Formen gesellschaftlicher Veränderung, die erst mal – so die These – gegen Demokratie gerichtet sind? Zweitens wird die plausible Diagnose gestellt, dass die Beteiligung der BürgerInnen sinkt, die Orte der Demokratie tendenziell verschwinden und die Lebensrealitäten der BürgerInnen zunehmend fragmentiert und prekariert sind.“¹⁵ Leben in demokratischen Verhältnissen braucht entsprechende materielle Voraussetzungen: „Und das beinhaltet ein Demokratieverständnis, nämlich Demokratie als materielles Verhältnis, welches miteinschließt, dass Menschen aus den schlimmsten Alltagszwängen, von den schlimmsten Alltagsnöten befreit werden müssen, damit sie sich nicht permanent gegen Prekarisierung, gegen ihre Existenzgefährdung absichern müssen. Ohne diese Sicherheit ist Demokratie als voraussetzungsvoller Prozess, als Prozess der

14 http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Tagung_PolitischeBildung_20130522_v3.pdf

Barbara Kreilinger, Stefan Vater, Harald Wildfellner, Peter Zwieler (Hrsg.): Tagungsdokumentation Krise des politischen Systems und neue Ansätze in der politischen Bildung. 9. Oktober 2011, Wissensturm Linz. Printfassung: Verband Österreichischer Volkshochschulen. Wien, 2013.

15 http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Tagung_PolitischeBildung_20130522_v3.pdf

Barbara Kreilinger, Stefan Vater, Harald Wildfellner, Peter Zwieler (Hrsg.): Tagungsdokumentation Krise des politischen Systems und neue Ansätze in der politischen Bildung.

Aneignung von Kompetenzen, sich als Bestandteil fühlen von demokratischer Kultur nicht möglich.“¹⁶

Politische Bildung in Zeiten der großen Krise erfordert Selbst-Kritik, Überprüfung der eigenen Zielsetzungen, die Bereitschaft, eigene Positionen – auch – in Frage zu stellen. Politische Bildung kann als Lernmöglichkeit verstanden werden, den eigenen Weg und die eigene Position in der Gesellschaft auf die Probe zu stellen. Gerd Steffens hat in einem kurzen Text die Bedeutung der Krise als „Lerngelegenheit“ skizziert: „Gerade der Blick auf die Krise als geöffnetes Feld von Lerngelegenheiten macht augenfällig, dass es vor allem zwei Grundfähigkeiten sind, über die sich Heranwachsende Wege des Verstehens in die Welt bahnen können. Es sind dieselben, deren die Diskurse einer verständigungsorientierten Gesellschaft bedürfen: sich prüfend und argumentierend auf einen Horizont geteilter rationaler Regeln der Geltung zu beziehen, sich also suchend und klärend ‚diskursiv‘ verhalten zu können und den Dingen auf den Grund ihrer Entstehung zu gehen, Verhältnisse durch die Rekonstruktion ihrer Entwicklung verstehen und sie als Zusammenhang darstellen, erzählen zu können.“¹⁷

Bisher unbefragt akzeptierte gesellschaftlich-ökonomische Überzeugungen haben in der Krise des Neoliberalismus ihre Selbstverständlichkeit verloren: Damit tun sich neue Fragen, aber auch neue Lernmöglichkeiten auf: „Für Politische Bildung bieten Krisen unvergleichliche Lerngelegenheiten: Sie unterbrechen den gewohnten Gang der Dinge und regen über die Unterscheidung von vorher und nachher das Zeitbewusstsein und über die Unterscheidung von so oder anders den Sinn für Alternativen an. Gegebenheiten verlieren die Aura des Selbstver-

16 http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Tagung_PolitischeBildung_20130522_v3.pdf

Barbara Kreilinger, Stefan Vater, Harald Wildfellner, Peter Zwieler (Hrsg.): Tagungsdokumentation Krise des politischen Systems und neue Ansätze in der politischen Bildung.

17 http://www.dvpb.de/Polis/POLIS1_2010/POLIS_01_2010_07_Gerd%20Steffens_Einfuehrung%20-%20Die%20Krise%20als%20Lerngelegenheit.pdf

Gerd Steffens: Die Krise als Lerngelegenheit. Polis 1/2010.

ständlichen und Überzeitlichen und zeigen sich als Produkt menschlichen Handelns und menschlicher Interessen. Ob es gut so ist, wie es ist, oder was daran nicht gut eingerichtet ist, wem es nützt und wem es schadet, wird zur unabweisbaren Frage.“¹⁸

Hinweise zur Fachliteratur

Das Angebot an Fachliteratur zur Politischen Bildung ist immens und dementsprechend unübersichtlich. Diese Literaturliste möchte auf einige neuere Veröffentlichungen aufmerksam machen, einige Standardwerke in Erinnerung rufen und den Blick für neue Fragestellungen öffnen.

Politische Bildung

Christoph Butterwege, Gudrun Hentges (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, 2002.

Carl Deichmann: Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., 2013 (Reihe Politik und Bildung. 67).

Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp: Politische Bildung. Geschichte. Modelle, Praxisbeispiele. Wien, 2010.

Handbücher

Anja Besand, Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung, 2010.

Jörg Althammer: Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach/Ts., 2007.

Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. Aufl. Schwalbach/Ts., 2005 (Reihe Politik und Bildung. 32).

Kritik

Bettina Lösch (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Bonn, 2011.

Fritz Reheis: Politische Bildung. Eine kritische Einführung. Wiesbaden, 2014.

Benedikt Widmaier, Bernd Overwien (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts., 2013.

Politisierung

Helmut Bremer u.a. [Hrsg.]: Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, 2013 (Bildungssoziologische Beiträge).

18 http://www.dvvpb.de/Polis/POLIS1_2010/POLIS_01_2010_07_Gerd%20Steffens_Einfuehrung%20-%20Die%20Krise%20als%20Lerngelegenheit.pdf

Gerd Steffens: Die Krise als Lerngelegenheit. Polis 1/2010.

Professionalisierung

Gertraud Diendorfer, Thomas Hellmuth, Patricia Hladschik (Hrsg.): Innovation in alten Bahnen. Zur Professionalisierung der Politischen Bildung in Österreich. Schwalbach/Ts., 2012.

Klaus-Peter Hufer: Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach, 2013.

Didaktik

Bernd Janssen: Kreativer Politikunterricht. Wider die Langeweile im schulischen Alltag. Schwalbach/Ts. 2009.

Klaus Kremb: Kompaktwissen Politikdidaktik. Kategorien, Konzeptionen, Kompetenzen. 2. Aufl. Schwalbach, 2013.

Standards und Methoden

Eberhard Jung (Hrsg.): Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe. Wiesbaden, 2005.

Dirk Lange, Reinhardt Volker (Hrsg.): Methoden politischer Bildung. 2. Aufl. Baltmannsweiler, 2010 (Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 6).

Kompetenz

Carsden Brosda: Sprache. Macht. Denken. Politische Diskurse verstehen und führen. Frankfurt/M., 2014.

Joachim Detjen: Politikkompetenz Urteilsfähigkeit. Schwalbach/Ts., 2013.

Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck, 2009 (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung. 2).

Politische Pädagogik

Lothar Böhnisch, Wolfgang Schroer: Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Weinheim, 2007.

Bernd Janssen: Methodenorientierte Politikdidaktik. Methoden zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. Schwalbach/Ts., 2008.

Georg Weißeno (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden, 2005.

Benedikt Widmaier: Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts., 2012.

Mehr Experten! Mehr Wirtschaft! Mehr Evidenz!

Politische Bildung und Lebenslanges Lernen

So wenig Politik wie möglich? – Eine zynische Bestandsaufnahme

Besser die Experten entscheiden, vielleicht auch einige Expertinnen, so es sie gibt. Ob es die Pensionen betrifft, das Budget oder die Bankenrettung, es sind die Sachverhalte oder Statistiken, die scheinbar das Handeln der Politik dirigieren, keine Ideologien. Das sagen ja auch die Politiker¹ selbst, zumindest über ihre eigenen Positionen, die der anderen werden durchaus als ideologisch bezeichnet. Ob es PISA, die Budgetentwicklung, die Pensionen, die Lohnentwicklung oder Demografie betrifft: keine Ideologien, Fakten. Es sind die ökonomischen Sachzwänge, die zu Handlungen zwingen oder als Rechtfertigung dienen, beispielsweise wenn die Banken und deren Besitzer nach Jahren mit Überschüssen, Profiten und wilden Spekulationen nun vor dem Bankrott stehen und wir alle – zumindest diejenigen, die Steuern zahlen – ihre Verluste nun finanzieren müssen, im Allgemeininteresse versteht sich. Oder es ist „der Wirtschaftsstandort“, der das entsprechend gebildete Humankapital eben braucht, oder es sind die ökonomischen Umstände, die eben moderate Lohnverhandlungen verlangen und einen neuen Druck auf Extensivierung der Arbeit, wie die Verlängerung der Arbeitszeiten oder die Erhöhung der Produktivität und Intensivierung der Arbeit notwendig machen. Ein Beispiel ist das Lohndumping im Bildungsbereich und besonders auch im Bereich der Erwachsenenbildung, wo beim Personal gespart werden kann, oder bei dem Trend zu Leiharbeit und Flexibilisierung sowie Prekarisierung.²

1 In Fällen wie diesem möchte ich explizit männliche Politiker bezeichnen.

2 Im eigentlichen Sinne verschärft auch Lohndumping und Prekarisierung die Pensionssituation, darüber wird sehr wenig gesprochen.

Ein eigenartiger Typ des betriebswirtschaftliche Trivialkenntnisse fetischisierenden Bildungsmanagers betritt die Bühne, gesegnet mit einer beeindruckenden Unkenntnis wirtschaftlicher und arbeitsrechtlicher Details, dafür aber immer mit einer betriebswirtschaftlich klingenden Phrase auf den Lippen.

Die Politik im engeren Sinne – Parteien und Parlament – werden geringgeschätzt, und Dilettanten und korrupte Gestalten treten im Feld der Politik in Erscheinung. Sie taumeln von Ausschuss zur Neugründung und nennen sich Team oder Bündnis. Ein negatives Politikerranking jagt in den Medien das andere.

Warum dann noch politische Bildung? Mehr Experten, mehr Wirtschaft, mehr Evidenz! Mehr entschlossenes Handeln – orientiert an Krisenintervention oder Feuerwehr – mehr Innovation!

Die Politik des Antipolitischen

Die neue Verwaltung der Gesellschaft

Stuart Hall³ beschreibt in der Analyse der Politik Margaret Thatchers und der englischen Konservativen auch die gewalttätige Bekämpfung der Gewerkschaften, Linken, Vereine der demokratischen Zivilgesellschaft, der öffentlichen Bildungsinstitutionen und der weitverbreiteten gebräuchlichen politischen Werte der 70er Jahre wie Demokratisierung, Solidarität, Wohlfahrtsstaat, den weitverbreiteten Stolz auf die staatlichen Unternehmen und das vermeintlich offene Bildungssystem.

Mit Margaret Thatcher gelang den Konservativen Ende der 1970er Jahre die Einleitung einer Wende und mit ihr die allmähliche Verankerung konservativer und neoliberaler Werte im Alltagsverständnis. Werte wie individuelle, konkurrenzorientierte Leistung, Eigenverantwortung, Privatisierung, neue schlanke Verwaltungsstrukturen, Abbau des Wohlfahrtsstaates und Senkung der Steuern – Sparen genannt – scheinen gut, plausibel und modern.

3 Vgl. Stuart Hall, *The Toad in the Garden, Thatcherism among the Theorists*, in: Cary Nelson/Lawrence Grossberg, *Marxism and the Interpretation of Culture*, Chicago 1988, p. 35–57.

„Wo vorher soziale Bedürfnisse ihre eigenen Ansprüche gegenüber den Gesetzen des Marktes geltend machen konnten, bestimmen jetzt Themen wie ‚Leistung, die ihr Geld wert ist‘, das Recht, über privates Vermögen nach eigenem Gutdünken zu verfügen, und die Gleichsetzung von ‚Freiheit‘ und ‚freiem Markt‘ nicht nur die politischen Auseinandersetzungen im Parlament, in der Presse, den Zeitschriften und Politikkreisen, sondern auch das alltägliche Denken und Handeln. Es hat ein bemerkenswerter Wertewandel stattgefunden: die Aura, die alles, was mit ‚staatlicher Wohlfahrt‘ zu tun hatte, umgab, haftet jetzt allem ‚Privaten‘ oder Privatisierbaren an.“⁴

Durchgesetzt und etabliert wurde diese neoliberale Politik, die vor allem übernational agierenden Großkonzernen nutzte und Monopole förderte und die zu explodierenden Staatsschulden, einer Entfesselung der Wirtschaft und einer zunehmenden Begünstigung von Kapital gegenüber den Arbeitenden führte, nicht nur von den Konservativen, sondern auch und besonders von den Sozialdemokraten eines Typs Tony Blair in Großbritannien und Gerhard Schröder in Deutschland.

Teil dieser neoliberalen Wende oder zunehmenden neoliberalen Hegemonie ist eine Zurückdrängung des Politischen, der Demokratie und der demokratischen Bildung zugunsten einer scheinbar sachverhaltsorientierten Politik, die der Durchsetzung der Interessen derer dient, die sich Lobbygruppen leisten können und an ein Ende der Geschichte glauben in dem Sinne, dass Ungleichverteilung der Ressourcen dieser Erde der einzige und oft auch beste aller möglichen Zustände wäre. Wichtig zu erwähnen ist auch eine nicht erfolgte Umstrukturierung der politischen Entscheidungsmechanismen und politischen Institutionen (Parlamente, Wahlen, Parteistrukturen ...), die gegenüber globalen Entwicklungen zunehmend machtlos sind. Auf globaler Ebene agieren beinahe nur Institutionen von dubioser Legitimität wie Internationaler Währungsfond, Weltbank oder Netzwerke wie die G8. Ob diese Institutionen die Interessen aller vertreten, ist mehr als fraglich. Stuart Hall spricht von Hegemonie, wenn es

4 Stuart Hall, *Der Thatcherismus und die Theoretiker*, in: Stuart Hall, *Ausgewählte Schriften*, Berlin 1989, S. 180.

einer gesellschaftlichen Gruppe gelingt, ihre spezifischen Interessen als die Interessen aller, das heißt als Allgemeinwohl, darzustellen und zu verankern und am besten dem Bereich des Politischen, also der Auseinandersetzung darüber, zu entziehen. Keinesfalls sind es in unseren Tagen die ArbeitnehmerInnen, LohnempfängerInnen und mehr oder weniger Besitzlosen, die mit ihren Interessen Politik bestimmen.

„Politische Debatten werden heute oft durch wirtschaftstheoretische Behauptungen und ‚Selbstverständlichkeiten‘ vergiftet, die sich als unbezweifelbare Tatsachen ausgeben und als ‚objektive‘ Aussagen daherkommen, die über alle politischen Grenzen hinweg Gültigkeit haben. Das hat zur Folge, dass manche Themen – wie protektionistische Maßnahmen und die positive Rolle öffentlicher Unternehmen oder staatlicher Eingriffe – von vornherein ausgeklammert werden.“⁵

Der politische Raum wird mehr und mehr verengt, und in bedrückend utopieloser Art und Weise wird die gesellschaftliche Entwicklung dem Bereich des Verwaltungshandelns überantwortet. Um dies zu erläutern: Verwaltungshandeln setzt Entscheidungen der Wirtschaftsmächtigen um, ohne Diskussion, Interessenabgleich und Auseinandersetzung, die eigentlich zuvor erfolgt sein sollten. Es geht um Umsetzung von Reformen – die meist klar den ArbeitnehmerInnen schaden – anhand feststehender gesellschaftlicher Werte in selbststeuernden, unpolitischen Regelkreisen (Blackbox), bei denen nur der Output zählt. Beispiele hierfür sind die Ideen zu Pensionsautomatik oder Schuldenbremse. Im eigentlichen Sinn geht es um eine Verengung des Bereiches der Politik. Nur als Stichwort sei hier New Public Management (NPM) – die neoliberale, im eigentlichen Sinne ideologische Variante eines expansiven Verwaltungshandelns – erwähnt, die besonders die Sozialdemokraten zutiefst verinnerlicht zu haben scheinen. Relevant sind diese Vorstellungen für kommunale Verwaltung, Staatsunternehmen, parlamentarische Diskussionen, EU-Bildungspolitik ... Argumentiert wird unter anderem mit der behaupteten Effizienz derselben.

5 Jacques Saphir, Theologen der Marktwirtschaft. In: Le Monde diplomatique, September 2006, S. 3.

Die Grundprinzipien des NPM sind

- handlungsfreie Führung (orientiert an freier, undemokratischer betriebswirtschaftlicher Unternehmensführung)
- Leistungsstandards und quantifizierte Kontrolle
- Dezentralisierung und Schwächung öffentlicher Institutionen
- Output-Steuerung (und quantifizierte Kontrolle) und Black-box-Vorstellungen
- Wettbewerb im öffentlichen Bereich
- Disziplin und Sparsamkeit im Ressourceneinsatz (Arbeitsethos, Lohnkosten), Widerstand gegen die Gewerkschaften (SIC!)⁶

Politik

Chantal Mouffe sammelt in „On Politics“⁷ Fragmente und Charakteristiken des Politischen und kommt zu einer wesentlichen Charakterisierung: Politik bedeutet die streitbare Auseinandersetzung über Interessen der Menschen. Diese sind widerstreitend und gegensätzlich, denn Politik ist das Feld der Erkenntnis der Unterschiedlichkeit der Bedürfnisse und Interessen, der Streit darüber und der demokratische Entscheid über diese Widersprüchlichkeiten. Scheinbare objektive Sachverhalte im Sinne einer Evidenzbasierung können in diesem politischen Sinn keine Lösungen bringen. Gerade die OECD, eine Organisation, die heute die PISA Studie durchführt und in den 1990er Jahren noch Strategiepapiere zur Zerstörung des öffentlichen Schulwesens zugunsten eines Bildungsmarktes mit Privatschulen in Auftrag gab, betreibt diese evidenzbasierte Scheinpolitik.⁸

6 Kuno Schedler/Isabella Proeller, *New Public Management*, Bern-Stuttgart-Wien 2009, S. 38f. – „Widerstand gegen die Gewerkschaften“ ist wie andere Stichworte dieser Aufzählung ein wortwörtliches Zitat aus diesem weit verbreiteten Lehrbuch des New Public Management (NPM), das in wirtschaftswissenschaftlichen Studien weitverbreitet ist.

7 Vgl. Chantal Mouffe, *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*, Frankfurt 2007.

8 Beispielsweise: OECD (Hg.), Christian Morrison, *The Political Feasibility of Adjustment*. OECD-Policy Brief Nr. 13, o.O. 1996. Erst in späteren Ausgaben wurde der Zusatz, dass dieses Paper die Meinung des Autors widerspiegeln, ergänzt.

Auch die Konzepte des „Wider Benefits of Learning“, also der bemühten Betonung des nicht nur ökonomischen Nutzens von Lernen oder der Investition in Humankapital der OECD, negieren die unterschiedlichen Interessen völlig und sind um ein Wir bemüht, wenn zum Beispiel über die Sinnhaftigkeit von Lernen in Gefängnissen gesprochen wird, um nur ein Beispiel zu geben.

Entgegen der zynischen Formulierung in der Einleitung ist die Notwendigkeit von Politik zur Erreichung einer gerechteren Gesellschaft, einer Gesellschaft, die sich mit verschiedenen Interessen auseinandersetzt, klar. Die Aufgabe der politischen Bildung ist – weit über Institutionenkunde und Geschichte des politischen Systems hinaus – die Unterstützung und Initiierung eines Prozesses kritischer Bewusstwerdung der eigenen Interessen und Engagements.

Politische Bildung muss in einem ersten Schritt eine kritische Reflexion über gesellschaftliche Verhältnisse eröffnen und fördern, die nur an den Problemen der Menschen ansetzen kann und die von deren Problemen aus kollektiv Alternativen entwickelt. In einem zweiten Schritt geht es um Handlungsfähigkeit, die zutiefst mit der Kritik und der Fähigkeit, Alternativen denken zu können, verbunden ist. Citizenship-Education, wie sie von der Europäischen Union in verschiedenen Papieren vertreten wird, bleibt weit hinter dieser Charakterisierung zurück, dort geht es vor allem um eigenverantwortete Teilhabe an politischen Prozessen und Vertrauen in die Gesellschaft und die Politik, von Kritik keine Rede, von Alternativen schon gar nicht.

Zwei Aspekte politischer Bildung

1) Kritische Reflexionsfähigkeit

Kritik kann dort entstehen und entsteht dort, wo Herrschaft, Macht und Ungerechtigkeit sind und herrschen, wo Macht den Grundprinzipien des Lebens vieler entgegensteht, unverschämt wird oder auch total. Wenn Foucault fragt: „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird,“ so betont er die notwendige historische Verortetheit jeglicher

kritischen Haltung. Das „derartig“, „dermaßen“, „von denen“ im obigen Zitat deutet auf die notwendige Verortetheit, den Problembezug und auf die damit möglich werdende Bezeichnung mit direkten Formen (nicht von denen da). Kritik ist nicht grundlegend, nicht notwendiges Resultat einer Situation, auch nicht essentiell und schon gar nicht eine anthropologische Grundkonstante – sie ist historisch, kontingent und kollektiv, ein Aspekt sozialer Praxis und des gemeinsamen Tuns und Lassens. Sie ist kein Aspekt reflexiver Innerlichkeit. Regierung oder Regiert werden schränkt Foucault nicht auf direkte Formen der Politik im engeren Sinne ein. Es geht um die Regierung/Steuerung des gesamten Lebens und um das, was als wahr und plausibel, als Evidenz erachtet wird und gilt. Es geht darum zu durchschauen, wie Wahrheit eingesetzt wird, wie diese Evidenz funktioniert und vor allem, wem sie nützt.

Kritik zu leisten ist kein rein intellektueller Akt, sondern vielmehr ein Akt der Courage und des Engagements. So ist „... die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung“⁹, weil sich bei genauerem kritischem Hinsehen unsere „Gewissheiten als Unterstützung der Strukturierungsweisen der Welt herausstellen, die alternative Möglichkeiten des Ordners“¹⁰ verunmöglichen und die auch keinerlei relevante Gesellschaftsveränderungen denken lassen und zulassen.

Aufgabe politischer Bildung ist es, einen Prozess kritischer Bewusstwerdung zu unterstützen, der den Menschen erlaubt, sich ihrer Interessen klarzuwerden, der ihnen erlaubt, ihre Probleme zum Zentrum ihrer Bildungsaktivitäten zu machen, weil nur ein Begriff von Brauchbarkeit, der von den BildungsteilnehmerInnen ausgeht, zu Handlungsmächtigkeit führen kann! Bildungsinstitutionen sollten nicht der Wirtschaft, dem Staat oder

9 Michel Foucault, Was ist Kritik, Berlin 1992, S. 15.

10 Judith Butler, Was ist Kritik, o.O. 2002, S. 2.

einzelnen verpflichtet sein, sondern den BildungsteilnehmerInnen.

Die Fähigkeit anderes zu denken (Utopiefähigkeit)

„Literature can train the imagination of other worlds“ meinte Gayatri Spivak¹¹ auf einer Tagung in Wien, diese Fähigkeit, anderes zu denken und sich vorstellen zu können, ist in unserer Gesellschaft nicht modern, beinahe ungewollt – dabei könnte gerade nicht-verwertungsorientierte Bildung es ermöglichen, Bildungsprozesse zu unterstützen, die die Nasen der Menschen nicht wie die der Schweine auf dem Boden der ungerechten Realität halten. „Ohne direkten politischen Kampf um die Veränderung der Verhältnisse wurde die Produktionsbildung zu einem Mittel, die Nase des Menschen wie die eines Schweins am Boden zu halten“¹². So formulierte es Heinz-Joachim Heydorn in seiner erfrischend derben Art in den 1970er Jahren und betonte gleichzeitig die Bedeutung der Politik, die Auseinandersetzung und die Interessen.

2) Handlungsmacht

Handlungsmacht bezeichnet schlicht und einfach die Macht, das eigene Leben mit anderen zu gestalten oder zumindest Wege zu sehen, die eine Gestaltbarkeit ermöglichen und das eigene Leben als gestaltbar zu verstehen. Grundlegend für die Entwicklung von Handlungsmacht – durch (politische) Bildung – ist eine kritische Haltung, die den „Ausgang aus einer Unmündigkeit“ (Kant) ermöglicht und das Engagement, den Willen zur Tat. Eine kritische Haltung akzeptiert Daten, Fakten und Expertenwissen und den gesellschaftlichen Status quo nicht unkritisch und entwickelt die Fähigkeit, die Welt – gemeinsam mit anderen – anders und gestaltbar zu denken. Gestaltbar im Streit, im Vertreten von Meinungen gegen andere und in der Forderung nach einer Umverteilung und Gleichverteilung von Ressourcen und gutem Leben.

11 Konferenz „Borders, Nations, Translations“, die im März 2008 in Wien stattfand (eipcp).

12 Heinz-Joachim Heydorn, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt 1972, S. 32.

Dass auch die kritische Haltung Ressourcen voraussetzt, Ressourcen des Überlebens, ist eine Frage, die über diesen Beitrag hinausreicht.

Literatur

- Judith Butler, Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, o.O. 2002. (online: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de> (Stand 01/13)).
- Michel Foucault, Was ist Kritik?, Berlin 1992.
- Michel Foucault, Qu'est-ce que la Critique, in: Bulletin de la société française de philosophie, LXXXIV, 1990, 84, 2, S. 35–64.
- Stuart Hall, The Toad in the Garden, Thatcherism among the Theorists, in: Cary Nelson/Lawrence Grossberg, Marxism and the Interpretation of Culture, Chicago 1988, p. 35–57.
- Stuart Hall, Der Thatcherismus und die Theoretiker, in: Stuart Hall. Ausgewählte Schriften, Berlin 1989, 172–206.
- Heinz-Joachim Heydorn, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs 1971 OECD (Hg.), Christian Morrison, The Political Feasibility of Adjustment. OECD-Policy Brief Nr. 13, o.O. 1996.
- Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt 2007.
- Jacques Saphir, Theologen der Marktwirtschaft. In: Le Monde diplomatique, September 2006, S. 3.
- Kuno Schedler/Isabella Proeller, New Public Management, Bern-Stuttgart-Wien 2009.

Christian Graf

Demokratie fällt nicht vom Himmel, auch nicht in der Schweiz

Bemerkungen zum Zustand der politischen Bildung in den Schulen der Schweiz¹

Es wäre zu erwarten, dass im Land mit der weltweit höchsten Anzahl von Sachabstimmungen die politische Bildung sowohl vom Staat wie auch von der Zivilgesellschaft stark gefördert würde. Der Artikel zeigt auf, weshalb in der Schweiz nach einer langen Zeit wieder eine Diskussion um die politische Bildung in den Schulen in Gang gekommen ist. In dieser wichtigen Phase macht sich das Fehlen einer nationalen, von Bund und Kantonen geförderten Institution für politische Bildung besonders bemerkbar. Für eine solche bräuchte es aber den politischen Willen, um die dafür notwendigen gesetzlichen Grundlagen zu schaffen.

Die Schweiz hat eine lange Tradition als repräsentative Demokratie mit einem hohen Anteil an direktdemokratischen Elementen. Im 19. Jahrhundert wurden die drei wichtigsten direktdemokratischen Rechte eingeführt: das obligatorische Verfassungsreferendum (1848), das fakultative Gesetzesreferendum (1874) und die Volksinitiative (1891). Diese Mitwirkungsmöglichkeiten wurden im 20. Jahrhundert wesentlich ausgebaut. So erstaunt es nicht, dass noch immer über 50% aller weltweit durchgeführten Sachabstimmungen in der Schweiz stattfinden.² Doch die Beteili-

-
- 1 Der Artikel beschränkt sich auf die politische Bildung im schulischen Bereich. Für die ausserschulische Jugendarbeit bietet das auf den 1.1.2013 in Kraft gesetzte Kinder- und Jugendförderungsgesetz neue Möglichkeiten.
 - 2 Die ehemalige Bundeskanzlerin Huber-Hotz nannte die prozentuale Abnahme gegenüber dem Beginn des 20. Jahrhunderts als Beweis für die Entwicklung von Demokratien in vielen Ländern der Welt. <http://www.news.admin.ch/message/index.html?lang=de&msg-id=5834>

gung der Stimmberechtigten³ nahm ebenso ab, wie die Bereitschaft, sich z.B. im Rahmen der Gemeinde aktiv zu beteiligen. Lag die Beteiligung bei den Kantonsratswahlen im Kanton Zürich 1917 noch bei über 80%, sank sie bis 2003 auf rund 34%.

Gerade in einem Land, in dem die Stimmbürgerinnen und -bürger so oft und in allen Sachfragen mitbestimmen, scheint die Befähigung zur aktiven Teilnahme⁴ ein selbstverständlicher Bestandteil von Bildung auf allen Ebenen. Dabei hätte auch die Schule einen wesentlichen Beitrag zu leisten, wie dies der damalige Generalsekretär der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK⁵ 1999 im Vorwort zum Schlussbericht einer Studie «Politische Bildung in der Schweiz» wie folgt formulierte (Oser/Reichenbach 1999, S. 5):

„Das Paradox, dass sich der Staat, der seine Bürgerinnen und Bürger am intensivsten engagiert, mit der politischen Bildung am schwersten tut, ist nicht neu. Dahinter mögen verschiedene Bedenken stehen: die Angst vor der Politisierung der Schule, die schmalen Gräte zwischen Vaterlandsliebe und Hurratriotismus und zwischen Aufklärung und überheblicher Kritik, letztlich aber auch, dass in unserem System nicht Wahrheiten, sondern immer neue, unterschiedliche Mehrheiten konkurrieren.“

Entwicklung der politischen Bildung in der Schweiz

Die politische Bildung im formalen Bildungssystem entwickelte sich in der Schweiz von der Vaterlandskunde über eine Staatskunde (éducation civique) als reine Institutionenlehre zur Staatsbürgerkunde (éducation à la citoyenneté), respektive in Richtung einer allgemeinen Gesellschafts- oder Sozialkunde. Dies hat

-
- 3 Stimmberechtigt sind national nur Schweizerinnen und Schweizer. Das (seltene) Stimm- und Wahlrecht für Ausländer und Ausländerinnen ist kantonal und auf Gemeindeebene unterschiedlich geregelt, vgl. <http://www.ekm.admin.ch/content/ekm/de/home/themen/Citoy/stimmrecht.html>
 - 4 Politische Partizipation findet auch im Meinungsbildungsprozess statt und daran können sich alle beteiligen, unabhängig von Staatsbürgerschaft und Alter.
 - 5 Vergleichbar der KMK in Deutschland.

dazu geführt, dass in vielen kantonalen Lehrplänen der 1990er Jahre die Anliegen der politischen Bildung nicht mehr explizit aufgeführt wurden. Damit verlor politische Bildung zunehmend an Profil, obwohl in der schulischen Praxis wesentliche Elemente nach wie vor zu erkennen waren.

Eine Intensivierung der Diskussion um die Ausrichtung der politischen Bildung in der Schweiz wurde im Zusammenhang mit dem Jubiläum „150 Jahre Bundesstaat Schweiz“ von der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) eingeleitet. In einem zweijährigen Mandat sollte das Pädagogische Institut der Universität Freiburg unter Prof. Fritz Oser

- a) eine Diagnose zum Stand der politischen Bildung/staatsbürgerlich-ethischen Erziehung in der Schweizer Schulen liefern,
- b) die aus politischem Unterricht und Schulleben resultierenden Effekte sowie allfällige Lücken und Fehlentwicklungen aufzeigen und
- c) die Grundsätze einer zeitgemässen, stufenbezogenen politischen Bildung formulieren.

Die zentralen Forderungen dieses Berichtes (Oser/Reichenbach 1999, S. 27–33) lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Verankerung der politischen Bildung in der Volksschule in allen Kantonen im Rahmen der Pflichtschule
- Erarbeitung eines Curriculums auf wissenschaftlicher Grundlage
- aktive Auseinandersetzung mit politischen Problemen und Konflikten als zentraler Bestandteil der politischen Bildung
- Zusammenspiel von politischer Bildung und moralischer Erziehung ist wünschenswert

Die überaus kritische Beurteilung der politischen Bildung in der Schweiz schliesst mit folgender Schlussbemerkung der Autoren (Oser/Reichenbach 1999, S. 35):

„Die sehr ernüchternde Lage der politischen Bildung an den Schweizer Schulen haben uns davon abgehalten, einen weiteren Katalog zu Zielen der politischen Bildung aufzustellen, die zwar wünschenswert, aber nicht realisierbar sind. (...)“

Der IEA-Schock

Die Einschätzungen über den Zustand der politischen Bildung in der Schweiz in der genannten Studie wurden durch die Ergebnisse der IEA Studie Civic Education im Jahre 2001 bestätigt. Im Rahmen von zwei Erhebungszyklen wurden im Jahr 1999 in 28 Ländern rund 90.000 14- bis 15-jährige und im Jahr 2001 in 16 Ländern 53.400 16- bis 19-jährige junge Menschen hinsichtlich ihres politischen Verstehens getestet und bezüglich ihres Demokratieverständnisses, politischen Engagements sowie ihrer politischen Einstellungen und Konzepte befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass junge Menschen in der Schweiz im internationalen Vergleich in vielen Bereichen des politischen Wissens, Denkens, Fühlens und Handelns schlecht wegkommen. Die Ergebnisse der Schweizer – und dabei insbesondere auch der Deutschschweizer – Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr liegen im internationalen Vergleich meist unter dem Durchschnitt. Auch nachfolgende Studien haben keine relevant besseren Ergebnisse erbracht (Biedermann, Oser et al. 2010).

„Es kommt noch schlimmer: Sowohl das Interesse an Politik und sozialen Themen als auch die Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über diese Themen zeigen die Schweizer Schülerinnen unterhalb des Mittelwertes. Besonders negativ fällt der Befund aus, wenn es um Selbstwirksamkeit geht: Die Schweizer Schülerinnen und Schüler trauen sich beispielsweise nicht zu, den eigenen Standpunkt zu einem brisanten Thema zu verteidigen, oder vor der Klasse über ein politisches oder soziales Thema offen zu sprechen.“ (Huth 2013)

Diese Ausgangslage führte in der Folge in den letzten Jahren zu einer Intensivierung des Diskurses sowohl auf nationaler als auch auf kantonaler Ebene. In zahlreichen Parlamenten wurden Vorstösse für eine Verstärkung der politischen Bildung in den Schulen gefordert. Während in diesen politischen Vorstössen noch oft traditionelle Vorstellungen von Institutionenlehre manifest werden, beschäftigt sich nur ein kleiner, unorganisierter Kreis von Expertinnen und Experten im Bildungswesen mit den

Ideen, die im Rahmen des Europarates als Demokratielernen definiert wurden.⁶

Politische Bildung als Idee des Demokratie-Lebens und -Lernens

In der Erklärung des Europarates von 1999 wird Education for Democratic Citizenship (EDC) wie folgt beschrieben:

- ein Ansatz zu lebenslangem Lernen im Bereich der Partizipation in verschiedenen Zusammenhängen wird geschaffen;
- Bürgerinnen und Bürger werden zur Wahrnehmung aktiver und verantwortungsvoller Rollen im Leben und in der Gesellschaft befähigt;
- Ziel ist die Entwicklung einer Kultur der Menschenrechte;
- die Menschen werden auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet;
- sozialer Zusammenhalt, gegenseitiges Verständnis und Toleranz werden gestärkt;
- Strategien zur gesellschaftlichen Integration aller Altersgruppen und Gesellschaftssektoren werden angeregt.

Die überlieferten Bildungsansätze werden diesem Ziel des aktiven, informierten und verantwortungsbewussten Bürgers, auf den moderne Demokratien angewiesen sind, schlicht nicht mehr gerecht. Sie verfehlen die zentralen Anforderungen einer Welt, die sich in raschem Wandel befindet – gesellschaftlich, wirtschaftlich, politisch und kulturell – in mehrfacher Hinsicht:

- Sie halten an der Vermittlung systematischer Informationen fest und enthalten den Lernenden so die Chance vor, Probleme in Politik und Gesellschaft zu erkunden und in ihrer Kontroversität zu erfassen und zu beurteilen – zu einem Zeitpunkt, an dem ihr Interesse an tradierten Formen der Politik und des politischen Engagements deutlich nachlässt.
- Die Konzentration auf bruchstückhaftes Wissen innerhalb

6 Declaration and programme on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of citizens, adopted by the Committee of Ministers on 7 May 1999.

der Grenzen der etablierten Fachdisziplinen und das Festhalten am klassischen Schulbuchunterricht ist angesichts der raschen Fortschritte der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nicht mehr zeitgemäss.

- Ein Ansatz politischer Bildung, der sich mit der Vermittlung von Kenntnissen über «ideale» Systemmodelle begnügt, verkennt die Aufgabe, die Kompetenzen praktischer Teilhabe in demokratisch verfassten Entscheidungsprozessen zu trainieren.
- Die Ausrichtung auf angeblich „leitende Kulturen“ bzw. die angeblich „gemeinsame“ Loyalität zur Nation ist nicht mehr zu halten in einer Zeit, in der die politische und rechtliche Anerkennung kultureller Vielfalt als Kraftquelle der Demokratie erkannt wird.
- Die tradierte politische Bildung steht der Lebenserfahrung der Lernenden und ihrem Lebenszusammenhang in der Gemeinde abgehoben und beziehungslos gegenüber – während in der Gesellschaft die Kraft sozialer Bindungen und der Gedanke der Solidarität nachlassen.
- Die tradierte politische Bildung reproduziert die überlieferte Spaltung zwischen politischer Sozialisation, schulischer und ausser-schulischer Bildung – in einer Zeit, in der die schulische Bildung die jungen Menschen auf einen Prozess lebenslangen Lernens vorbereiten müsste.
- Die tradierte politische Bildung ist auf den Nationalstaat fixiert. Sie vermag daher nicht die zunehmende Verflechtung und Interdependenz auf regionaler und internationaler Ebene zu erfassen.

Der Erwerb von Kompetenzen für demokratisches Handeln ist demgegenüber auf die Erfahrung einer Lebensform angewiesen, in der junge Menschen Elemente einer demokratischen Praxis für das Leben erwerben können. Die Schule hat die Chance, einen Erfahrungsraum zu bieten, in dem im Kleinen umgesetzt und eingeübt wird, was hernach im Grossen die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll. Auf diesem Hintergrund kann folglich als Ziel definiert werden, die Schule als demokratische Lebensform zu gestalten, welche die Entwicklung von Kompetenzen ermög-

licht, die zur Teilhabe und Gestaltung einer demokratischen Gesellschaftsform befähigen. In diesem Kontext soll politische Bildung den Lernenden nicht nur reines Wissen über politische Institutionen ermöglichen, sondern vielmehr, ausgehend von konkreten politischen Fragen, das Erwerben von Urteils-, Analyse- und Methodenkompetenz ermöglichen. Politische Fragen werden nicht reduziert auf die dafür zuständigen Institutionen beobachtet, sondern in einem politikwissenschaftlichen Sinne ganzheitlich betrachtet und analysiert. Dabei spielen neben den politischen Strukturen (polity), der politische Prozess (politics) und die politischen Inhalte (policy) eine wichtige Rolle. Nur durch eine differenzierte Analyse dieser drei Dimensionen und eine Verknüpfung derselben können überzeugende Antworten auf politisch relevante Fragen gefunden werden.

Dieses Verständnis von politischer Bildung orientiert sich auch an den Standards für politische Bildung, wie sie im Entwurf „Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ der deutschen Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) festgehalten sind.

Verpasste Chancen

Das ausgesprochen föderale Bildungssystem der Schweiz ist seit einigen Jahren in Bewegung geraten. Am 21. Mai 2006 haben das Schweizer Stimmvolk und alle Stände den revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung mit 86 % Ja-Stimmen angenommen. Seither sind die Bildungsverantwortlichen (also die Kantone und je nach Bildungsstufe Bund und Kantone zusammen) per Verfassung verpflichtet, wichtige Eckwerte im Bildungsbereich national einheitlich zu regeln.

Auf der Ebene der Lehrpläne ist als eine Folge der nationalen Abstimmung eine Harmonisierung im Gang. Aufgrund erheblicher kultureller, pädagogischer und curricularer Unterschiede zwischen den Sprachregionen wurden sprachregionale Lehrpläne erarbeitet. Während in der französischsprachigen Schweiz der Plan d'études romand (PER) seit 2011 eingeführt wird, ist der Lehrplan 21 (für 21 deutschsprachige Kantone) nach einer Phase

der öffentlichen Vernehmlassung gegenwärtig noch in Bearbeitung.

Gerade in Bezug auf die Entwicklung der sprachregionalen Lehrpläne (oder dann spätestens bei deren Umsetzung) zeigt sich deutlich, wie wenig Unterstützung die politische Bildung in der Schweiz immer noch geniesst:

Während im eingeführten Lehrplan für die französischsprachige Schweiz (PER) die Education à la citoyenneté immerhin ausgewiesen und auch in der Lektionentafel vorgesehen ist,⁷ ist die politische Bildung im Entwurf des Lehrplans 21 inhaltlich marginalisiert im fächerübergreifenden Thema „Politik, Demokratie und Menschenrechte“ unter der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung untergebracht.⁸ Wenn für fächerübergreifende Themen kein Gefäss in Form von Lektionen definiert wird, bleibt die Bearbeitung den einzelnen Lehrpersonen überlassen, werden kaum entsprechende Lehrmittel zur Verfügung gestellt.

Speziell im Prozess der Entwicklung der sprachregionalen Lehrpläne offenbarte sich das Hauptproblem der politischen Bildung in der Schweiz: Es fehlt am politischen Willen, konkrete und verbindliche Massnahmen im schulischen Bereich zu definieren und umzusetzen. Dazu würde auch gehören, eine nationale Fachstelle einzurichten und mit einem Leistungsauftrag von Bund und Kantonen auszustatten.

7 Bei der Umsetzung wurde dann aber in einzelnen Kantonen die Anzahl der Lektionen für die Education à la citoyenneté wieder reduziert, Lehrmittel dazu werden ohne Unterstützung der Kantone entwickelt.

8 Dass es zu dieser problematischen Konstruktion gekommen ist, zeigt das Grundproblem der politischen Bildung anschaulich: Während sich Bundesstellen für Umwelt, Entwicklungszusammenarbeit, Gesundheit u.a. für die Integration einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ engagierten, fehlte seitens des Bundes eine entsprechende Unterstützung für die politische Bildung. Denn auf Bundesebene gibt es keine Amtsstelle mit einem expliziten Auftrag, die politische Bildung zu fördern.

Die Hoffnung stirbt zuletzt

Es gibt in der Schweiz zahlreiche Projekte und Initiativen aus der Zivilgesellschaft heraus, die politische Bildung im Schulsystem zu fördern.⁹ Einige Projekte für die Schule, z.B. das aus Deutschland übernommene und für die Schweiz adaptierte Projekt „Jugend debattiert“ oder das Projekt „Schulen nach Bern“ erreichen zwar dank der Anschubfinanzierung durch private Stiftungen durchaus eine respektable Breite, die Weiterentwicklung und die Integration im Rahmen des Bildungswesens gestalten sich aber als enorm schwierig.

Erstmals haben Bund und Kantone am 5. Mai 2011 in einer Erklärung mit dem Titel „Chancen optimal nutzen“ gemeinsame Bildungsziele vereinbart, die im Rahmen des Bildungsmonitorings alle vier Jahre überprüft werden sollen.¹⁰ Im Kapitel III des dreiseitigen Dokuments wird unter der Zielperspektive „Aktuelle Herausforderungen mit verstärkter Zusammenarbeit meistern“ die politische Bildung wie folgt umschrieben:

„Für die Entwicklung eines eigenständigen politischen Urteilsvermögens und der Fähigkeit, am politischen Geschehen des demokratischen Gemeinwesens teilnehmen zu können, ist Bildung von besonderer Bedeutung. Die zu diesem Zweck zu fördernde politische Bildung (éducation à la citoyenneté) bedingt die Zusammenarbeit von Bund und Kantonen über das gesamte Bildungssystem hinweg.“ (S. 3)

Im Bereich der politischen Bildung sind in der ersten Phase kaum wirksame Massnahmen ergriffen worden. Eine Reaktion auf den demnächst erscheinenden Bildungsbericht müsste dementsprechend kritisch ausfallen und parlamentarische Vorstösse nach sich ziehen. Die Frage bleibt: Wer hat den langen Atem, die-

9 Die Stiftung Dialog wurde vor über 30 Jahren aus dem nationalen Parlament heraus gegründet. Sie erarbeitete mit zahlreichen Institutionen aus dem schulischen und ausserschulischen Bereich das Projekt eines Campus für Demokratie. Aus finanziellen Gründen kommt das Projekt seit Jahren nicht voran, es bleibt bei der Durchführung einzelner Projekte, die dank der Finanzierung privater Stiftungen ein paar Jahre überleben.

10 Der nationale Bildungsbericht 2014 wird am 11.2.2014, nach Abschluss dieses Artikels, vorgestellt.

sen politischen Prozess zu gestalten und zu begleiten? Wer schafft sich Gehör mit der Botschaft: Auch in der Schweiz fallen Demokratinnen und Demokraten nicht vom Himmel.

Literatur

- Biedermann, Horst; Oser, Fritz; Konstantinidou, Liana; Widorski, Dagmar (2010): Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz – ein Vergleich mit 37 anderen Ländern. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften. Online unter: www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD/Eidgenössisches Departement des Innern EDI/Erziehungsdirektorenkonferenz (2011): Chancen optimal nutzen. Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. Online unter: http://edudoc.ch/record/96061/files/erklaerung_30052011_d.pdf.
- Gollob, Rolf, Graf, Christian et al. (2007): Politik und Demokratie leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung. Bern: Schulverlag plus.
- Huth, Petra (2013): Wie sieht eine Schweiz aus, in der die nächste Generation die Politik nicht mehr versteht? In: Scholten, Heike; Kamps, Klaus (Hrsg.): Abstimmungskampagnen. Politikvermittlung in der Referendumsdemokratie. Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, Fritz; Reichenbach, Roland (1999): Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern 1999.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.
- Einen Überblick über den aktuellen Stand der didaktischen Diskussion und die aktuellen Forschungsprojekte bietet die Website www.politischebildung.ch.

GESCHICHTSPOLITIKEN

Renée Winter

Geschichtspolitische Bildung im ORF. Ein Blick auf das frühe Fernsehen¹

Politische Bildung war – noch nicht unter dieser Bezeichnung – auch ein Ziel des frühen Fernsehens in Österreich. Seit seinen Anfängen wurden Fernsehsendungen mit Bildungsanspruch produziert und ausgestrahlt. 1962 wurde im ORF das so genannte „Schulfernsehen“ eingeführt, integraler Bestandteil dieser Sendeschiene waren Sendungen mit geschichtspolitischen Themen. Ich möchte im Folgenden auf das österreichische Fernsehen in den Jahren 1955 bis 1970 eingehen und danach fragen, wie in der Gründungs- und Etablierungsphase des Fernsehens in Österreich (geschichts-)politische Bildung im und durch das Fernsehen verhandelt wurde. Welche Funktionen hatte Geschichtsfernsehen in den ersten fünfzehn Jahren des Fernsehbetriebs des ORF und in welchem Verhältnis standen diese zu zeitgenössischen Unterrichtsprinzipien? Abschließend soll die historische Betrachtung des Fernsehens eine Kontextualisierung heutiger im ORF angebotener Geschichtsperspektiven ermöglichen.

Bildung und Fernsehen

Die Vorstellung von einer Bildungsfunktion des neuen Mediums war dem Fernsehen des Österreichischen Rundfunks, das sein

1 Dieser Text basiert auf Forschungen zu meiner Dissertation, die sich mit Geschichtspolitiken in Bezug auf den Nationalsozialismus im frühen österreichischen Fernsehen auseinandersetzte. Ausführlichere Darstellungen dazu finden sich in Renée Winter: Geschichtspolitiken und Fernsehen. Repräsentationen des Nationalsozialismus im frühen *österreichischen* TV (1955–1970), Bielefeld 2014.

„Anfangsritual“² in der Live-Übertragung der Wiedereröffnungen des Burgtheaters und der Staatsoper in Wien am 14. Oktober bzw. 5. November 1955 hatte, von Beginn an eingeschrieben. Gesetzlich festgeschrieben wurde diese Aufgabe rund zehn Jahre später im Rundfunkgesetz 1966, in dem die „Verbreitung von Volks- und Jugendbildung“ bzw. die „Vermittlung und Förderung von Kunst und Wissenschaft“, neben der „Darbietung von einwandfreier Unterhaltung“, der „objektiven Information und [...] Berichterstattung“ und der „Förderung des Interesses am Sport“ als wesentliche Aufträge des Fernsehens formuliert wurden.³

In den Jahren 1955 bis 1970 variierte der Anteil von „Bildungssendungen“ am Fernsehprogramm zwischen 9,8 Prozent (1955–1958 zusammengefasst) und 23,1 Prozent (1969); der von „Unterhaltung“ zwischen 64,2 Prozent (1959) und 40,4 Prozent (1970) und von „Information“ zwischen 24,8 Prozent (1959) und 39,8 Prozent (1970).⁴ In den ersten fünfzehn Jahren des Fernsehbetriebs stieg also der Anteil der Bildungssendungen stark, der der Informationssendungen etwas weniger, jedoch stetig, und die Sendezeit der Unterhaltungssendungen ging tendenziell zurück, machte jedoch nach wie vor den größten Anteil des Programms aus.

Der zeitgenössischen Rede vom Bildungsinstrument Fernsehen ist ein paternalistisches Verständnis des Mediums inhärent. Im Diskurs um Fernsehen als Bildungsmedium, wie er sich zum Beispiel in der Zeitschrift *Telespiegel* (eine an Lehrerinnen und Lehrer gerichtete Zeitschrift, herausgegeben vom Österreichischen Rundfunk und dem Bundesministerium für Unterricht) artikulierte, konnte auf eine in Österreich seit den Anfängen des Kinos geführte Auseinandersetzung über den sogenannten

2 Monika Bernold: Das Private Sehen. Fernsehfamilie Leitner, mediale Konsumkultur und nationale Identitätskonstruktion in *Österreich* nach 1955, Wien/Berlin 2007, S. 21. Mit dieser Inszenierung ließen sich, so Bernold, auch die Anfänge des Fernsehens im Nationalsozialismus verdrängen. Ebd. S. 20.

3 §1 Abs. 1 des Rundfunkgesetzes BGBl. 1966/195.

4 Rudolf Richter, Mathias Richter: *Sehgewohnheiten 1955–1980*, Wien 1980, S. 74.

„wertvollen Film“ zurückgegriffen werden. In dieser Debatte der Zwischenkriegszeit trafen sich sozialdemokratische und christlich-soziale Positionen in dem Punkt, dass (unter Bezug auf die „Volksbildung“ bzw. „pädagogisch“ und „künstlerisch wertvolle“ Qualitäten) unterhaltende Funktionen des Films abgelehnt wurden⁵, dies mitunter mithilfe einer mehr oder minder offen antisemitischen Abgrenzung gegenüber US-amerikanischen Produktionen.⁶ Zwei häufig auftretende rhetorische Figuren in diesem Diskurs waren die Abwertung von Unterhaltung und Popularkultur einerseits und der Versuch der Kontrolle der Zuschauer_innen oder zumindest der Lenkung der Rezeption andererseits. Diese Figuren lassen sich auch in Texten der Akteur_innen von ORF und Bundesministerium für Unterricht, die Anfang der 1960er Jahre für das sogenannte „Schulfernsehen“ (siehe unten) und damit für Produktion und Gestaltung eines Teils des Bildungsprogramms des Fernsehens zuständig waren, in der Zeitschrift *Telespiegel* feststellen. Herbert Hauk, damaliger Leiter der Abteilung Jugend und Familie im ORF, bezieht sich in seinem programmatischen Text zur Einführung des Schulfernsehens 1962 auf die USA:

„Die Entwicklung in den USA auf dem Gebiete des kommerziellen Fernsehens läßt die Schlußfolgerung zu, daß eine ähnliche bedenkliche Situation eines Tages auch bei uns eintreten könnte, sodaß es dringend geboten scheint, rechtzeitig auf dem Sektor der Erziehung und Bildung das Massenmedium Fernsehen in die Lage zu versetzen, auf breiter Basis für die geistige Entwicklung und Weiterbildung der Bevölkerung zu sorgen.“⁷

Diese Ablehnung kommerziellen Fernsehens, das in der Abgrenzung zum öffentlich-rechtlichen mit Popularkultur und

5 Vgl. Christian Stifter: Die Erziehung des Kinos und die „Mission des ‚Kulturfilms‘“. Zur sozialen Organisation des „Guten Geschmacks“ in der frühen Volksbildung und Kinoreform in Wien, 1898–1930, in: *Spurensuche* 8. Jg. (1997), Nr. 3–4, S. 54–79 und Vida Bakondy, Renée Winter: „Nicht alle Weißen schießen.“ *Afrikarepräsentationen im Österreich der 1950er Jahre im Kontext von (Post)Kolonialismus und (Post)Nationalsozialismus*, Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag 2007; S. 148–150.

6 Bakondy/Winter 2007: S. 149.

7 *Telespiegel* 1/1962: 24.

Werbefernsehen identifiziert wurde, ging mit einer Abwertung derjenigen einher, die die Unterhaltungsangebote des Fernsehens nutzten (und das betraf einen Großteil der Fernsehzuseher_innen⁸). So schloss Helmut Zilk (damals Schulfernsehkoordinators des Österreichischen Rundfunks) 1963 in der Auswertung einer Untersuchung des pädagogischen Instituts der Stadt Wien über den „Fernsehkonsum der Wiener Schüler“⁹ aus der höheren Präferenz der Hauptschüler_innen (gegenüber Mittelschüler_innen) für Unterhaltungssendungen auf „eine eindeutige Beziehung zwischen Intelligenz und Programmwahl“.¹⁰ „Intelligenz“ als Konstruktion, deren Messung und Bewertung im Kontext sozialer Machtverhältnisse geschieht, wird hier vom besuchten Schultyp abgeleitet und auf das Programm übertragen. Darauf, dass das österreichische duale Schulsystem vor allem der Reproduktion sozialer Hierarchien dient, hat zuletzt beispielsweise Ingolf Erler hingewiesen;¹¹ daran anschließend lässt sich formulieren, dass die unterschiedliche Bewertung und Unterteilung des Fernsehprogramms mit ökonomischen Machtverhältnissen und auf diesen basierenden Zuschreibungen in Zusammenhang steht und mit der Abwertung einkommensschwacher Fernsehzuschauer_innen einhergeht.¹²

Schulfernsehen

Auf Basis dieses Diskurses nahm das sogenannte „Schulfernsehen“ seinen Betrieb auf. Im September 1959 als Versuchspro-

8 In Richter/Richter 1980 werden die „Seheranteile nach Programmsparten“ zwar erst ab 1971 angegeben, können aber in ihrer Tendenz aussagekräftig für das Jahrzehnt davor sein. 1971: Information 29,4%, Unterhaltung 44,6% und Bildung 26%. (Richter/Richter 1980: 84).

9 Telespiegel 2/1963: 16–18.

10 Telespiegel 2/1963: 18.

11 Ingolf Erler: Bildung zur Ungleichheit? In: Michael Rosecker, Sabine Schmitzer (Hg.), Armut und Reichtum – Ungleiche Lebenslagen, -chancen, -stile und -welten in *Österreich*, Wiener Neustadt 2011, 192–209; 195–201.

12 Auf ähnlich funktionierenden Zuschreibungen basieren heutige Kategorisierungen wie „Unterschicht-Fernsehen“ oder „Quality-TV“.

gramm eingeführt, sendete das Schulfernsehen ab September 1962 regelmäßig (zuerst jeden Donnerstag um 11 Uhr, ab November 1965 auch mittwochs und freitags vormittags) Sendungen, die sich bestimmten Unterrichtsgegenständen zuordnen ließen.¹³ Wurden die Programme vorerst von der Abteilung „Jugend und Familie“ (mit Herbert Hauk, Irmbert Fried und Helmut Zilk) mitproduziert, erhielt das Schulfernsehen mit der Rundfunkreform 1967 eine eigene Abteilung; im Jänner 1968 wurde das Programm erneut erweitert.¹⁴ Neben der Vermittlung naturwissenschaftlichen Wissens und Sendungen zu Berufsorientierung war ein zentrales Thema des Schulfernsehens österreichische Geschichte. Dieser kam ein besonderer Stellenwert und spezifische politische Funktionen zu.

Ein 1967 im *Telespiegel* erscheinender programmatischer Text von August Walzl und Hans Wedenig beschreibt aus einer pädagogisch-paternalistischen Perspektive die medialen Möglichkeiten und den geschichtspolitischen Auftrag des Schulfernsehens. Der Titel des Textes *Lebendige Geschichte am Bildschirm* verweist auf eine Abgrenzung zu (Schul-)Buch und Unterricht, denen es nicht in ähnlicher Weise gelinge, Geschichte „lebendig“ zu machen. Das Fernsehen habe zwei Vorzüge gegenüber dem Schulunterricht, was die Darstellung von Zeitgeschichte betreffe: Erstens hätten Lehrer_innen „Wertungsangst“¹⁵ beziehungsweise scheuten „noch eine Stellungnahme zum zeitgeschichtlichen Phänomen“.¹⁶ Das befürchtete Schweigen im Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus wird nicht als gesellschaftliches Phänomen oder als auf die politischen oder familiären Hintergründe von Lehrer_innen zurückgehend beschrieben, sondern bleibt seltsam unbegründet. Zweitens nennen die Autoren „die besondere optische Darstellungsform des Fernsehens, die der Aktualität unentrinnbar verpflichtet ist“.¹⁷ Daraus und „aus dem Zusammenwirken von Bild und Wort und aus der Reichweite der Aufnahmemöglichkeiten“ ergebe sich „eine besondere

13 *Telespiegel* 26/1969: 24f.

14 *Telespiegel* 26/1969: 25.

15 *Telespiegel* 16/1967: 24.

16 *Telespiegel* 16/1967: 23.

17 *Telespiegel* 16/1967: 23.

Berufung des Schulfernsehens zur historischen Dokumentati-
on“, da „kein Museum, kein Archiv, überhaupt kein Ort und
kein Ereignis [...] letzten Endes einem Aufnahmeteam des Fern-
sehens unerreichbar“ sei.¹⁸ Das Argument der Darstellungsform
und Aktualität des Fernsehens verweist auf Versprechungen der
Unmittelbarkeit und Objektivität. „Objektivität“ wurde als
grundlegender Auftrag des Fernsehens formuliert und die
„Wahrung strengster Objektivität“ als Aufgabe der bei der Fern-
sehgesellschaft beschäftigten Personen im Rundfunkgesetz fest-
gelegt.¹⁹ Der Cultural Studies-Theoretiker Stuart Hall hat an-
hand des britischen Fernsehens der frühen 1980er Jahre darauf
hingewiesen, dass „Rundfunk und Fernsehen zur Wahrung der
,Objektivität‘ ständig dazu genötigt sind, eine konsensuelle Posi-
tion einzunehmen, Konsens zu finden (sogar wenn er nicht existi-
ert) und, wenn erst einmal Streit losgebrochen ist, Konsens zu
produzieren.“²⁰ Im frühen österreichischen Geschichtsfernsehen
besteht der „Objektivität“ genannte Konsens in der Produktion
eines großkoalitionären Geschichtsbildes.²¹

Funktionsgedächtnis

Die Aufgabe des Schulfernsehens sei es, aus dem Unbegrenzten
„Bleibendes und Wertvolles auszuwählen“, so die Autoren des
oben zitierten Artikels 1967.²² Der Vorgang des Auswählens ver-
weist zum einen auf die Etablierung eines Bilderkanons in den
1960er Jahren, was die Verwendung von Fotografie- und Film-
material zur Darstellung des Nationalsozialismus betrifft. Zum
anderen lässt diese Unterscheidung zwischen dem potentiell Un-

18 Telespiegel 16/1967: 24.

19 §2 des Rundfunkgesetzes BGBl. 1966/195.

20 Stuart Hall: Die strukturierte Vermittlung von Ereignissen [1982], in:
ders.: Ideologie Kultur Rassismus, Hamburg/Berlin 2000, 126–149, S.
138.

21 Ausführlicher siehe Winter 2014.

22 Telespiegel 16/1967: 23. Obwohl die Autoren mit der Unbegrenzt-
heit der Aufnahmemöglichkeiten argumentieren, werden Zeitzeug-
innen in dieser Aufzählung der unbegrenzten Motive interessanter-
weise nicht genannt.

begrenzten des Aufgenommenen/Aufzunehmenden²³ und dem daraus ausgewählten „Wertvollen“ an Aleida Assmanns Begriffe von „Speichergedächtnis“ und „Funktionsgedächtnis“ denken. Assmann stellt das „Funktionsgedächtnis“ als „bewohntes Gedächtnis“ dem „unbewohnten“, „der Dachkammer“, dem „Speichergedächtnis“ gegenüber, und weist auch auf die Möglichkeit der Verschränkung zwischen beiden hin.²⁴ Während die historischen Wissenschaften als „Speichergedächtnis“ im Sinn eines „Gedächtnis der Gedächtnisse“²⁵ begriffen werden sollten, definiert Assmann die Merkmale des Funktionsgedächtnisses als „Gruppenbezug, Selektivität, Wertbindung und Zukunftsorientierung“, es vermittele „Werte, aus denen sich ein Identitätsprofil und Handlungsnormen ergeben“²⁶. Die von Assmann benannten Aspekte eines Funktionsgedächtnisses drücken sich prägnant im folgenden Text-Absatz des oben zitierten Artikels über Geschichte im Schulfernsehen aus:

„Brennende Themen, die sich einer Bearbeitung geradezu aufdrängen und durch welche zweifellos zu einer inneren Bewältigung der Vergangenheit beigetragen werden könnte, wären [sic] eingehende Behandlung der Geschichte des Dritten Reiches und des Zweiten Weltkrieges samt seinen Folgen für Europa. So wie es dadurch möglich ist, dem jungen Menschen eine klare Stellungnahme zu Ereignissen gewinnen zu lassen, welche von der älteren Generation noch durchlitten wurden, so ergibt sich vom Bereich der Zeitgeschichte aus auch vielfältig Möglichkeit und Verpflichtung zur Stärkung des Österreich-Bewusstseins, das auf solchem Weg zweifellos besser gefördert wird als durch manche Schulfeiern mit Gedichten und Liedern, die oft allzu peinlich an ähnliches in jüngst vergangenen Zeiten erinnern. Ernsthaft-

23 Wiewohl diese Vorstellung gerade in Bezug auf die Darstellung des Nationalsozialismus eine Allmachtsphantasie des Fernsehen darstellt. Von vielen Morden/Verbrechen gibt es keine Bilder, keine überlebenden Zeug_innen oder keine Menschen, die darüber sprechen wollen.

24 Aleida Assmann: Funktionsgedächtnis und Speichergedächtnis – Zwei Modi der Erinnerung, in: Kristin Platt, Dabag Mihran (Hg.): Generation und Gedächtnis, Opladen 1995, 169–185, S. 171.

25 Assmann 1995: 182f.

26 Assmann 1995: 182.

tes Verstehen und Werten kann so oberflächlichen Hurra-Patriotismus verdrängen.“²⁷

Hier wird deutlich, dass die Darstellung des Nationalsozialismus als zentrale Aufgabe gesehen wird; gleichzeitig wird diese mit bestimmten Funktionen verknüpft. Diejenigen, die den Nationalsozialismus miterlebt haben, werden ausschließlich als leidend dargestellt (Selektivität), die Jugendlichen sollen aus der Vergangenheit lernen (Zukunftsorientierung), ihr „Österreich-Bewusstsein“ soll „gestärkt“ werden (Gruppenbezug und Wertbindung). Diese erwünschte patriotisierende Wirkung der Geschichtsdarstellung drückt sich an anderer Stelle in der gewagten Aussage der Autoren aus, dass „eine Darstellung österreichischer Geschichte in vielen Fällen ohnehin zugleich eine Darstellung österreichischer Leistung ist [...] immer wird der junge Mensch daraus nicht nur Stolz und Heimatliebe, sondern auch Ansporn zu eigener Leistung schöpfen können.“²⁸

Funktion: Staatsbürgerliche Erziehung

An dieser Stelle zeigen sich Parallelen des Schulfernseh-Disurses zu Unterrichtsprinzipien des gleichen Zeitraums. In den drei Jahrzehnten vor dem Grundsatzerlass zur Politischen Bildung 1978 galt der „Erlaß zu staatsbürgerlichen Erziehung“ von 1949. Wie der Politikwissenschaftler Herbert Dachs 1978 in einem Rückblick im *schulheft* darlegte, lag diesem Erlass ein „sehr enger Politikbegriff mit normativen, gouvernementalen und konsensbezogenen Elementen“²⁹ zugrunde und hatte zum Ziel „eine möglichst reibungslose Eingliederung des einzelnen in das politische und soziale System zu gewährleisten“, „gesunde‘, ‚arbeitstüchtige‘, ‚pflichttreue‘, ‚verantwortungsbewußte‘ Bürger“ zu schaffen sowie eine „Bewahrung des Status quo“³⁰. Die geschichtspolitische Stoßrichtung des Erlasses erläuterte Dachs vor dem Hin-

27 Telespiegel 16/1967: 23f.

28 Telespiegel 16/1967: 23.

29 Herbert Dachs: Unterwegs zur politischen Bildung. Über Bemühungen um die politische Bildung an Österreichs Schulen nach 1945, in: *schulheft* 09, 1978/1, 48–56, S. 50f.

30 Dachs 1978: S. 50. Hervorhebung im Original.

tergrund der Erfahrungen der beiden Unterrichtsminister Felix Hurdes und Heinrich Drimmel. So seien beide „geprägt von den innenpolitischen Konflikten der Ersten Republik und vom Erlebnis des Nationalsozialismus“³¹ gewesen. Die „Leitlinien ihrer staatsbürgerlichen Erziehung waren daher konsequenterweise: alte Gegensätze nicht aufreißen – kein Rückfall ins Lagerdenken – positive Betonung und Stärkung des Österreichbewusstseins – Abgrenzung zu Deutschland durch Aufweisen kultureller und historischer Eigenarten.“³² Die auf großkoalitionären Konsens ausgerichtete „staatsbürgerliche Erziehung“ führte zudem dazu, dass das „*Phänomen des Konflikts*, seine Existenz und seine positive Funktion in der demokratischen Gesellschaft [...] in dieser Konzeption keinen Platz“³³ hatten.

Was Dachs hier rückblickend als Unterrichtsrichtlinie beschreibt, lässt sich auch als Prinzip des damaligen Geschichtsfernsehens bzw. eines dominierenden Teils davon formulieren.

Paradigmenwechsel im Geschichtsfernsehen?

Wenn der Paradigmenwechsel in den österreichischen Unterrichtsprinzipien der Grundsatzverlaß für politische Bildung darstellt, dann wäre sein gleichzeitig auftretendes Gegenstück im Geschichts-Fernsehen (als etwas formal und inhaltlich Neues, das eine breite Rezeption erfährt) die vierteilige Miniserie *Holocaust* (USA 1978, NBC, Regie: Marvin J. Chomsky). Die Ausstrahlung der Serie in Österreich 1979 bedeutete, so Oliver Marchart, Vrääth Öhner und Heidemarie Uhl, eine „Intervention [...] in den narrativen Haushalt des nationalen Gedächtnisses“.³⁴ So wurden zwar im Jahr davor, anlässlich des März-Gedenkens 1978, auch kritische Standpunkte etabliert; diese richteten sich

31 Dachs 1978: S. 50.

32 Dachs 1978: S. 50.

33 Dachs 1978: S. 50. Hervorhebung im Original.

34 Oliver Marchart, Vrääth Öhner, Heidemarie Uhl: *Holocaust revisited* – Lesarten eines Medienereignisses zwischen globaler Erinnerungskultur und nationaler Vergangenheitsbewältigung, in: Moshe Zuckermann (Hg.): *Medien – Politik – Geschichte*, Göttingen 2003, 307–334; S. 317.

aber hauptsächlich gegen den Konsens der „geteilte[n] Schuld der politischen Lager am Scheitern der Ersten Republik“.³⁵ Die Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden wurde 1978 nur marginal thematisiert, so die Autor_innen.³⁶ Wie Monika Bernold gezeigt hat, war die Grundlage dafür, dass die Serie einen „vergangenheitspolitischen Einschnitt“ darstellen konnte, dass das Fernsehen Ende der 1970er Jahre „massenhaft und konkurrenzlos verfügbar war“ und dadurch „realitätskonstituierend“ wurde.³⁷

Wichtig ist mir, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es schon im Geschichtsfernsehen der 1960er Jahre eine Gleichzeitigkeit von paternalistisch-patriotischen und reflexiv-politischen Zugängen im Geschichtsfernsehen gab, die allerdings nicht gleichermaßen wirkungsmächtig waren. Den dominanten Rahmen bildeten Geschichtsdokumentationen zu ausgewählten Jahrestagen³⁸, die zudem formal wenig experimentierten: Eine männliche Voice-Over-Stimme sprach einen Kommentar über einen Zusammenschnitt von Archivfilmen, Fotos und abgefilmten Dokumenten; teilweise trat ein zentraler, frontal zum Publikum sprechender, männlicher Experte/Geschichtenerzähler auf und Original-Tonaufnahmen wurden vor allem zur Unterstreichung der Authentizität der Geschichtserzählung herangezogen.

Jedoch war in den 1960er Jahren auch anderes möglich. So wurde beispielsweise 1964 in Kooperation mit dem Dokumenta-

35 Marchart/Öhner/Uhl 2003: S. 322.

36 Marchart/Öhner/Uhl 2003: S. 320.

37 Monika Bernold: Geschichtsproduktion und mediale Selbstreflexivität im Fernsehen, in: Stern, Frank, Julia B. Köhne, Karin Moser, Thomas Ballhausen, Barbara Eichinger (Hg.): Filmische Gedächtnisse. Geschichte – Archiv – Riss, Wien 2007, 136–154; S. 148.

38 Insbesondere: 13. März (1938 „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich), 27. April (1945 Proklamation der Zweiten Republik Österreich), 15. Mai (1955 Unterzeichnung des österreichischen Staatsvertrages), 20. Juli (1944 Attentat auf Adolf Hitler), 25. Juli (1934 Ermordung Engelbert Dollfuß' durch österreichische Nationalsozialisten), 12. November (1918 Proklamation der Ersten Republik – Republik Deutschösterreich) und – allerdings erst ab 1965 mit seiner Erhebung vom „Tag der Fahne“ zum Nationalfeiertag – der 26. Oktober.

tionsarchiv des Österreichischen Widerstandes eine Schulfernsehsendung produziert, die ausschließlich auf Interviews mit Zeitzeug_innen basierte. Neben der wegen ihrer Tätigkeit im kommunistischen Widerstand verhafteten und in Auschwitz und Ravensbrück inhaftierten Antonie Lehr kamen etwa auch Wilhelm Krell, Auschwitz-Überlebender und in den 1960er Jahren Amtsdirektor der Israelitischen Kultusgemeinde oder die Historikerin Erika Weinzierl in der Sendung zu Wort. Kabarettistische Sendungen, die im Umkreis von Gerhard Bronner, Peter Wehle, Georg Kreisler, Helmut Qualtinger und Carl Merz entstanden, machten publikumswirksam auf Mitläufertum, Antisemitismus, wiedererstarkenden Rechtsextremismus in den 1960ern und Freisprüche in NS-Kriegsverbrecher-Prozessen aufmerksam.³⁹ In fiktionalen Formaten war es zudem möglich, dominante historische Narrative zu verlassen und marginalisierte Perspektiven einzubringen. Dies geschah vor allem in selbst- oder koproduzierten Fernsehspielen⁴⁰ und in der Ausstrahlung zahlreicher nicht-österreichischer Filmproduktionen, die das Potential hatten, in österreichische Bilderhaushalte und Geschichtserzählungen zu intervenieren.⁴¹

Ausblick

Ein historischer Blick auf das Geschichtsfernsehen kann auch dazu beitragen, heutige Sendungen zu kontextualisieren und sie als Ergebnis von geschichtspolitischen Aushandlungsprozessen und Machtverteilungen in der Fernsehanstalt zu sehen.

Bezeichnenderweise ist beim aktuellen Geschichtsprogramm des ORF eher tendenziell eine Rückkehr zum Prinzip der staatsbürgerlichen Erziehung zu bemerken als eine Hinwendung zu reflexiveren Formaten.

39 Vgl. Winter 2014: 107–114.

40 Z.B. *Der Himbeerpflücker* (Buch: Fritz Hochwälder, Regie: Erich Neuberg, ORF 1965); *An der schönen blauen Donau* (Buch: Franz Hiesel, Regie: John Olden, NDR 1965).

41 Z.B. wurden *Sein oder Nichtsein* (Ernst Lubitsch, USA 1942), *Die Mörder sind unter uns* (Wolfgang Staudte, D 1946), oder *Pasazerka* (Andrzej Munk, PL 1963) im ORF ausgestrahlt.

Im Februar bzw. Oktober 2013 startete der ORF die Ausstrahlung der überarbeiteten Reihen Österreich I und Österreich II (Hugo Portisch, Sepp Riff, 1987–89 bzw. 1982–86, 1995). Inhaltlich wurde wenig verändert, vor allem wurde das Material digitalisiert, auf das aktuelle TV-Format gebracht und Zwischenerklärungen, in denen Portisch in die Kamera spricht, wurden neu aufgenommen (wenngleich in den überwiegenden Fällen mit demselben Text wie in den 1980ern). Einigermaßen unverständlich ist, warum der ORF in seinem neuen Spartenkanal und seiner DVD-Produktion auf eine Produktion setzt, die schon zum Zeitpunkt ihrer Erstausstrahlung vor einem Vierteljahrhundert von vielen Historiker_innen – unter anderem im *schulheft* – umfassend kritisiert⁴² und von Gerhard Botz 1988 „methodisch und thematisch in manchem ein Rückschritt“⁴³ genannt wurde.

In einem TV-Gespräch mit Alexander Wrabetz zur Neuauflage von Österreich II, die bezeichnenderweise am Nationalfeiertag, dem 26.10.2013 startete, argumentiert Hugo Portisch die Notwendigkeit der Veränderung einiger Stellen mit neuen Erkenntnissen in der Geschichtswissenschaft (eine Argumentation,

42 Siehe zum Beispiel: Botz Gerhard: Fernsehen ist Macht – macht das Fernsehen die Geschichte? In: Walter Blumberger, Josef Weidenholzer (Hg.): Ist Wissen Macht? Macht Bildung frei? Max Lotteraner zum 60. Geburtstag (= Gesellschafts- und sozialpolitische Texte 7, Linz, 1988) 66–74; Susanne Eybl, Peter Malina: Österreich II: Kuschelweiche Zeitgeschichte, in: *schulheft*, 1988, Nr. 49, 55–67; Susanne Eybl: Das Geschichtsbild in den *österreichischen* Medien: die historischen Dokumentarserien *Österreich II* und *Österreich I* von Hugo Portisch und Sepp Riff als Paradigma medial aufbereiteter Geschichtsschreibung, Wien 1993 (ungedr. phil. Diss); Susanne Eybl, Elke Renner: Überlegungen zu einem ideologiekritischen Einsatz von „Österreich II“ im Unterricht, in: *zeitgeschichte* 17. Jg., Nr. 1, 1989, 33–43; Susanne Eybl: Schnurstracks in den Krieg. Der Zweite Weltkrieg in Österreich I und Österreich II von Hugo Portisch und Sepp Riff, in: *schulheft*, 1989, Nr. 56, 23–38; Eduard Fuchs: Die Ö-II-Macher und ihre Opfer. Einige Thesen zur Instrumentalisierbarkeit von Zeitzeugenaussagen am Beispiel der Fernsehserie Ö II, in: *Politische Bildung* 11. Jg., Nr. 1, 1989, 20–25 und Peter Malina, Gustav Spann: Geschichte als Bilderbogen der Vergangenheit. Kritische Notizen zur Fernsehserie „Österreich II“, in: *Politische Bildung* 11. Jg. Nr. 1, 1989, 12–19.

43 Botz 1988: 67.

die die Kritik der 1980er Jahre verschweigt) und erklärt, warum er die Fernsehserie Österreich II nach wie vor für wichtig erachtet:

„In der Ersten Republik war nur Streit, einer hat dem anderen das Lebensrecht abgesprochen, ‚meine Idee ist die richtige, deine ist die falsche ...‘ [...] Viele waren bereit zur Waffe zu greifen, wie der Bürgerkrieg gezeigt hat. Viele waren mit dem Land nicht zufrieden, weil es hat als nicht lebensfähig gegolten, also mit so einem kleinen Landl kann man nichts anfangen, wir müssen ins große Reich ... Also es war ein totaler Streit, es war Bürgerkrieg, es war Naziputsch und jetzt alles das hat man hinter sich gebracht mit dieser schrecklichen Erfahrung der Hitlertruppen, der Diktatur und des Krieges. Und die haben alle gelernt gehabt, die haben gesagt: ‚Nie Wieder‘. Wir dürfen uns nie wieder zerstreiten. [...] Wir müssen einander schätzen und wir müssen miteinander auskommen. Und manchmal denke ich mir, gerade heute sollte man sehr daran erinnert werden, wie das geworden ist und mit welchen ungeheuren Opfern das verbunden war, das zu lernen. Und wie sehr die entschlossen waren in den ersten Nachkriegsjahren – ‚Wir müssen aufbauen, wir müssen zusammenhalten, koste es was es wolle!‘ [...] Aber heute glaubt jeder, er muss sich profilieren gegenüber dem demokratischen Partner. Mit der Gründungsphase dieser Republik hat dieses Bild von heute gar nichts zu tun. Und die Politiker haben sich seither selbst abgewertet dadurch, dass sie wieder angefangen haben, zwar nicht mit den Waffen in der Hand, aber auf parlamentarischem Gebiet sich zu blockieren.“⁴⁴

In diesem Absatz kondensiert sich in wenigen Sätzen das Geschichts- und Politikverständnis, das den Reihen Österreich I und II zu Grunde liegt. Konflikte und Kämpfe der Ersten Republik werden (ungeachtet dessen, welche Positionen vertreten wurden, ob Austrofaschist_in, Sozialist_in oder Kommunist_in scheint austauschbar) unterschiedslos als „Streit“, der nach Portisch zu vermeiden gewesen wäre, bezeichnet. Portisch vertritt hier deutlich ein Gesellschaftsbild, das Konflikt negativ besetzt. Das „Nie wieder“ gilt in dieser Argumentation nicht dem Faschismus, nicht dem Nazismus und nicht dem Holocaust, son-

⁴⁴ Zur Neuauflage von Österreich II. Hugo Portisch im Gespräch mit Alexander Wrabetz, ORF III, 26.10.2013.

dem dem „Streit“. Anachronistisch anmutend wird hier eine Rückkehr zu einem großkoalitionären konsensorientierten Geschichtsbild verfolgt, das einer dominanten Geschichtsperspektive der österreichischen Nachkriegszeit entspricht. Dieser und weitere Aspekte lassen die Wiederaufführung von Österreich I und II inhaltlich eher wie eine Rückkehr zum Prinzip der staatsbürgerlichen Erziehung und formal zu den dominanten Geschichtsdokumentationen der 1960er Jahre erscheinen, anstatt sich aktuellen geschichtsvermittelnden und geschichtspolitischen Ansätzen zuzuwenden. Nora Sternfeld beschreibt in ihrer Studie zu „Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft“, dass grundlegende Voraussetzungen für geschichtspolitische Bildung „Offenheit, Reflexivität und Dissens“⁴⁵ seien.

Solche Ansätze in audiovisuelle Formate zu übersetzen, derartige Produktionen zu finanzieren oder sich mit bereits existierenden Positionen⁴⁶ auseinanderzusetzen, wäre die Grundlage für eine kritische und reflexive Auseinandersetzung des Fernsehens mit Geschichte und insbesondere mit Nationalsozialismus und Holocaust.

45 Nora Sternfeld: Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen *über* den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft, Wien 2013, S. 61–69.

46 Eine beeindruckende Zusammenschau und Reflexion von künstlerischen und medialen geschichtspolitischen Positionen und Produktionen wurde kürzlich von Lisa Bolyos und Katharina Morawek herausgegeben: Lisa Bolyos, Katharina Morawek (Hg.): Diktatorpuppe zerstört, Schaden gering. Kunst und Geschichtspolitik im Postnazismus, Wien 2012.

Peter Malina

Politische Bildung für Schlafwandler?

Der Erste Weltkrieg als Lehrstück

„Jede wissenschaftliche Behandlung historischer Ereignisse und Zusammenhänge ist auf die Verwendung von Konzepten und Begriffen angewiesen, die das Geschehen zum einen erschließen und analysieren helfen, zum anderen aber auch spezifische Deutungsmuster enthalten. In Bezug auf den Ersten Weltkrieg haben seit Langem vor allem zwei Konzeptbegriffe Konjunktur: Der Krieg selbst wird zumeist als erster ‚totaler Krieg‘ der neueren Geschichte begriffen. Ein zeitgenössisches, vor allem in der Nachkriegszeit ausformuliertes politisches Projekt, das auf die Mobilisierung der gesamten Gesellschaft an der ‚Heimatfront‘ für die industrialisierten Volkskriege abzielte, ist dabei zu einem analytischen Konzept weiterentwickelt worden, dem es wesentlich darum geht, die alle Bereiche der Gesellschaft erfassenden und durchdringenden Wirkungen dieses Krieges in den Blick zu nehmen. Und für seine allgemeinere historische Einordnung ist es schon fast zu einem Allgemeinplatz geworden, den Ersten Weltkrieg mit Georg S. Kennan als ‚Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts‘ zu deuten. Denn dieser Krieg hat in der Tat der weiteren Entwicklung des 20. Jahrhunderts seinen gewaltsamen Stempel aufgedrückt, so sehr, dass kaum ein Geschehen der folgenden Jahrzehnte, zumal in Europa, ohne Rückbezug darauf erklärbar erscheint.“¹

In den nächsten Jahren wird der vor 100 Jahren begonnene Erste Weltkrieg immer wieder in der Öffentlichkeit präsent sein. Auch wenn Gedenk- und Jubiläumstage prinzipiell problematisch sind, ist mit der öffentlichen Erinnerung an diesen Krieg doch auch die Gelegenheit gegeben, sich aus der Fernsicht mit

1 Bundeszentrale für Politische Bildung (Bonn). Dossier Der Erste Weltkrieg. Wolfgang Kruse: Der Erste Weltkrieg. Europäischer und globaler Charakter des Krieges. <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/ersterweltkrieg/155303/europaeischer-und-globaler-charakter-des-krieges>

einem Bereich der Geschichte auseinanderzusetzen, der nahezu jede Familie der am Krieg beteiligten Nationen betroffen hat. Allerdings wird dieser Krieg nicht bei allen Betroffenen gleich erinnert. In Österreich ist dieser Krieg – abgesehen von einer sich erstaunlich stabil haltenden Monarchie-Nostalgie – immer weniger dem öffentlichen Gedächtnis bewusst. Als Ergebnis dieses „bewusstlosen“ Umgangs mit dem Ersten Weltkrieg blieben tradierte, der Aufarbeitung oft unzugängliche Geschichtsbilder in den Köpfen weiter bestehen: Die Rolle Österreich-Ungarns in diesem Krieg ist immer noch durch eine „vordergründig-unkritische Identifikation mit der untergegangenen Donaumonarchie bestimmt. Auch das Verhältnis des alten Österreich zu „seinen“ Nationalitäten wird nach wie vor aus der Sicht der Zentralmacht in Wien gesehen: Diese hätten die Monarchie zerstört und Österreich-Ungarn zu Unrecht als „Völkerkerker“ diskreditiert. Von der Verantwortung für den Beginn des Krieges 1914 bleibt Österreich im öffentlichen Geschichtsbewusstsein immer noch eher verschont. Dass dieses Österreich-Ungarn einen mörderischen Krieg geführt hat, der auch hunderttausenden „Österreichern“ das Leben gekostet hat, bleibt nach wie vor einem an der Feldherrnhügelromantik der Operetten orientierten Kriegsbild verschlossen.

Aus diesem Anlass sind bereits in den vergangenen Jahren im vorausschauenden historischen Gehorsam mehrere Publikationen erschienen, die sich diesen Krieg zum Thema machen. Weitere Publikationen sind zu erwarten. Schon an einer Auswahl der Titel lassen sich Tendenzen und Schwerpunkte dieses neu entfachten Interesses festmachen. Bemerkenswert, dass unter den bereits vielen Publikationen ein deutlicher Schwerpunkt auf der Ereignisgeschichte und der Diplomatiegeschichte liegt. Es ist ein „großer“ Krieg, eine „große Erschütterung“, eine „europäische Tragödie“, in deren Verlauf die „Büchse der Pandora“ geöffnet und der „Sprung ins Dunkel“ riskiert wurde. Es ist ein „falscher Krieg“, der durch „Wahrheit und Lüge“, „Schönheit und Schrecken“ geprägt ist – eine „Katastrophe“, ja die „Urkatastrophe“ schlechthin, die gleichzeitig auch den „Keim des Neuen“ in sich trägt. Dieser Krieg ist das „Ende des bürgerlichen Zeitalters“: Der „Untergang des alten Europa“

stand am Ende dieses Krieges, der auch 100 Jahre später „unheimliche Aktualität“ hat.²

Der unbekannte, „vergessene“ Krieg 1914–1918 ist eine Herausforderung für die Politische Bildung, Es erfordert Information, die über Daten und Fakten hinausgeht. Eine bloße Chronologie ist zu wenig. Die Frage ist also, welche Fragen an diesen Krieg gestellt werden. Es ist geradezu ein Lehrstück für die historische Politische Bildung, dass sich zur Überraschung mancher, auch Historiker zu Wort melden, die die These von der Alleinschuld Deutschlands befragen, wenn nicht sogar in Frage stellen. Für die Politische Bildung ist dies insofern von Bedeutung, als sich an diesen vom Mainstream abweichenden Darstellungen zeigt, dass historische Erkenntnis immer abhängig ist von den jeweiligen konkreten Rahmenbedingungen, dem konkreten Standort und den konkreten Erinnerungen, unter denen diese Geschichtsrekonstruktionen erfolgen. Zu bemerken ist, dass es sich dabei nicht um fragwürdige Revisionisten handelt, die die Geschichte umschreiben möchten, sondern um Perspektivänderung. Um es überspitzt zu formulieren: So wie die These von der Mitbeteiligung der Alliierten an der Auslösung des Ersten Weltkriegs aus selbstkritisch-westlicher Sicht plausibel und notwen-

2 Herfried Münkler: *Der Große Krieg. Die Welt 1914–1918* (2013); Claudia Gigler, Helmut Konrad, Manfred Rauchensteiner, Christa Hämerle: *Der Erste Weltkrieg. Die Große Erschütterung und der Keim des Neuen* (2013); John Keegan: *Der Erste Weltkrieg. Eine europäische Tragödie* (2001); Jörn Leonhard: *Die Büchse der Pandora* (2014); Dieter Hoffmann: *Der Sprung ins Dunkle. Wie der Erste Weltkrieg entfesselt wurde* (2010); Nial Ferguson, Klaus Kochmann: *Der falsche Krieg. Der Erste Weltkrieg und das 20. Jahrhundert* (2013); Brigitte Hamann: *Der Erste Weltkrieg. Wahrheit und Lüge in Bildern und Texten* (2008); Peter Englund: *Schönheit und Schrecken. Eine Geschichte des Weltkriegs, erzählt in 19 Schicksalen* (2013); Bruno Cabanes, Anne Dumenil: *Der Erste Weltkrieg. Eine europäische Katastrophe* (2013); Klaus Wiegrefe, Stefan Burgdorff: *Der Erste Weltkrieg. Die Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts* (2008); Wolfgang J. Mommsen: *Der Erste Weltkrieg. Anfang vom Ende des bürgerlichen Zeitalters* (2004); Adam Hochschild: *Der große Krieg. Der Untergang des alten Europa im Ersten Weltkrieg 1914–1918* (2014); Wolfgang Büchner, Klaus Brinkbäumer, Martin Doerry: *Die unheimliche Aktualität des Ersten Weltkriegs* (1914).

dig ist, genauso plausibel und notwendig ist es, sich aus deutscher-österreichischer Sicht klar und uneindeutig die „Schuld“ und Verantwortung Österreich-Ungarns und Deutschlands einzugestehen und nicht abschwächend/entschuldigend darauf hinzuweisen, dass auch die „anderen“ mitschuld gewesen seien. Unabhängig davon freilich ist es, dass der Rückgriff auf alte Erklärungsversuche wie dem unabänderlichen Schicksal und dem unabwendbaren Hineinschlittern in den Krieg, zu einem hilflosen und nicht weiterführenden Geschichtsverständnis führen, das die selbst-kritische Analyse durch eine selbstgenügsame Interpretation ersetzt – auch wenn diese durch Fakten und Daten gestützt sein mag.

Besonderes Interesse, Beifall, aber auch Widerspruch in der deutschen und teilweise auch in der österreichischen Öffentlichkeit fand das Buch von Christopher Clark „Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog“, weil Clark als australischer, in England lehrender Historiker ganz besonders auch die Kontrahenten Deutschlands/Österreich-Ungarns und deren Kriegs-Politik in seine Darstellung einschloss. Im Hinblick auf die zu erwartenden Aktivitäten im Bereich der Politischen Bildung in den kommenden Erinnerungsjahren ist es angebracht, Clarks „Schlafwandler“ des Krieges für die Vermittlung historischer/politischer Großereignisse wie diesen „Großen Krieg“ zur Diskussion zu stellen. Besonders der im Titel des Buches angesprochene Somnambulismus der handelnden Personen beförderte die Diskussion nicht unbeträchtlich. Auch wenn Clark in seinem Buch und dann auch in den verschiedenen Stellungnahmen nach der Veröffentlichung auf die konkret gesetzten, durchaus bewussten Aktionen der Beteiligten hinweist, bleibt bestehen, dass sich aus seinem Buch der bildungspolitisch fatale Schluss ziehen lassen könnte: Unschuldig ist, wer schläft – und damit auch die Verantwortlichen für den Krieg in Deutschland wie in Österreich-Ungarn entschuldigt werden.

Es ist zu befürchten, dass Clarks Darstellung die immer schon vorhandenen Meinungen stützt, die bislang von der historischen Forschung noch korrigiert werden konnten: Aus dem Diktum Lloyd Georges vom unaufhaltsamen Hineinschlittern in den Ersten Weltkrieg (das auch von österreichischen Geschichtslehrbü-

chern bis auf wenige Ausnahme jahrelang unbefragt übernommen wurde) abzuleiten, hält Clark allerdings nicht für plausibel: „Ein Unfug. Die Deutschen sind nicht unschuldig in diesen Krieg geraten. Die Deutschen sind genauso wichtige Akteure wie die anderen Großmächte und haben auch ihren Teil an der Schuld. Sie haben den Krieg wie die anderen Mächte mit herbeigeführt.“ Allerdings sei die Rolle der anderen Großmächte bislang ausgeblendet worden. Clark breitet in seiner Schlafwandler-Geschichte einen anschaulichen und detailreichen historischen Bilderbogen aus, der dem traditionellen Muster der Geschichtsschreibung folgt. Für Kurt Pätzold zeigt seine Einführung in die Geschichte des Ersten Weltkriegs allerdings, was passiert, wenn in einer historischen Analyse die wirksamen ökonomischen Kräfte und Interessen ausgeblendet bleiben: „Verwundert reibt sich der Leser die Augen, wenn er erst auf der letzten Seite des Buches die Bemerkung liest, daß es Kräfte gab, die an Kriegsvorbereitung und Krieg verdienten. Wirtschaftliche Eliten erscheinen nur in Nebenbemerkung, schlicht und dürftig.“³

Die Verschiebung der Aufmerksamkeit auf die Aktionen der westlichen Alliierten – vor allem Englands – kommt einem Teil vor allem der deutschen Öffentlichkeit entgegen: „In einer Zeit, in der die Bundesrepublik Deutschland wieder zu einer regionalen Großmacht geworden ist, ist das Balsam auf die Seele selbstbewusster gewordener Bildungsbürger. Andere halten diesen Vorgang aber für bedenklich und setzen sich vehement zur Wehr. Und schon sind wir wieder bei einer politisch aufgeladenen Kriegsschulddebatte.“⁴ Es ist anzunehmen, dass auch im österreichischen Geschichtsbewusstsein die bisher schon vorhande-

3 <http://www.ag-friedensforschung.de/themen/Kriegsgeschichte/1WK4.html>

AG Friedensforschung. Veranstalter des Friedenspolitischen Ratschlags. Schlafwandlerisch in den Krieg? Christopher Clarks mißglückte Geschichte des Ersten Weltkrieges. Von Kurt Pätzold [aus: neues Deutschland, 02.11.2013].

4 http://www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de/content.php?nav_id=4685

L.I.S.A. Das Wissenschaftsportal der Gerda-Henke-Stiftung. „Balsam auf die Seele selbstbewußter gewordener Bildungsbürger“. Interview mit Stig Förster zum Ersten Weltkrieg. 12.12.2013

nen Tendenzen, die österreichische Mitschuld an der Auslösung des Ersten Weltkriegs zu minimieren, verstärkt werden.

Clarks Konzentration auf diplomatische Papiere und „große“ Männer suggeriert (und bewirkt, wie die Rezeption zeigt), dass Geschichte als die Geschichte der auch in ihrer Macht Ohnmächtigen verstanden wird und führt deswegen auch zu Analogien in der Gegenwart, die dem unreflektierten Alltagsverständnis von Geschichte geläufig sind, aber wenig zu Analyse und zu Verstehen der komplexen Handlungsabläufe beitragen können: Allerdings kommt er damit auch einem Verständnis von „Politik“ entgegen, die an der Oberfläche bleibt: „Die Geschichte kann uns keine Modelle liefern, sie kann uns höchstens Fragen stellen. Als ich das Buch zu Ende schrieb, befanden wir uns tief in der Euro-Krise, und mir fielen einige Gemeinsamkeiten auf. Allein schon die Tatsache, dass alle sich bewusst sind, dass es einen möglichen katastrophalen Ausgang aus der Krise gibt, nämlich das Ende des Euro. Und alle sind sich einig, dass das der schlechtestmögliche Ausgang ist. Aber das gemeinsame Bewusstsein reicht nicht aus, um den Egoismus der einzelnen Handelnden zu disziplinieren – ganz im Gegenteil: Jeder versucht, diese Gefahr, die alle bedroht, zum eigenen Vorteil zu nutzen. Zurzeit erscheint die Position der Deutschen nur deswegen so bedrohlich mächtig, weil die Gesamtlage chaotisch ist. Das erinnert tatsächlich an die Krise 1914. Die vollkommene Unfähigkeit zum konsensfähigen Handeln war damals fatal, und ich bin mir nicht sicher, ob Europas politische Intelligenz heute klüger ist. Man sollte sich jedes Überlegenheitsgefühl gegenüber den Staatsmännern von einst sparen – es waren natürlich alles Männer.“⁵

Beschäftigung mit Geschichte und insbesondere mit Ereignis-

5 <http://www.zeit.de/2013/38/interview-erster-weltkrieg-christopher-clark-adam-krzeminski/komplettansicht>
Gunter Hofmann, Judith Scholter: Der Griff nach der Weltmacht. In seinem neuen Buch über den Beginn des Ersten Weltkriegs stellt der australische Historiker Christopher Clark Europa ein vernichtendes Zeugnis aus: Alle Staaten strebten machtvoll in die Katastrophe. Ein Gespräch mit dem Autor und dem polnischen Publizisten Adam Krzeminski über das Europa von 1914 Ein Interview. Die Zeit online. 24.09.2013.

sen wie dem Großen Krieg von 1914–1918 provoziert Analogien und verleiten dazu, die Gegenwart in die Vergangenheit zurück zu projizieren und als Muster für die Gegenwart zu nehmen. Manfred Rauchensteiner hat dieses Verfahren im Gespräch mit Clark entrüftet von sich gewiesen: „Mitunter werde ich gefragt, ob die Habsburgermonarchie als Vorbild für die Europäische Union dienen könnte. Um Himmels willen, bloß nicht, dass die EU so enden sollte. Wir sollten uns dazu durchringen können, eine Art gemeinsames europäisches Gedenken zusammenzubringen. Aber in erster Linie sollten wir sehr demütig vor den Gräbern und Denkmälern stehen und sagen: Um Gottes willen, ihr armen Menschen.“⁶

Eine Zielsetzung der Politischen Bildung besteht darin, sich der Suggestion historisch-politischer Begriffe und deren Rückwirkung auch auf das eigene Geschichts- und Menschenbild bewusst zu sein. Dabei spielt sicherlich auch der Versuch eine Rolle, komplexe Sachverhalte einfach und eingängig zu erklären. Bemerkenswert ist, zu welchen Bildern Clark in dem Versuch greift, die „Schlafwandler“ seiner Geschichte verständlich zu machen. Nicht einer, sondern alle waren an dem verhängnisvollen Weg in den Krieg beteiligt: „Wir müssen weg vom James-Bond-Muster, in dem es einen Guten und einen Bösewicht gibt. Sie können alle diese Staaten als Bösewichte sehen. Sie sind alleamt aggressiv, beutegierig, kolonialistisch, paranoid, sie zeigen Stärke, weil sie sich schwach und angreifbar fühlen.“⁷ An ande-

6 <http://www.zeit.de/2013/43/erster-weltkrieg-ausbruch-gespraech-christopher-clark-manfried-rauchensteiner/komplettansicht>

Stefan Müller, Joachim Riedl: „Ich empfehle einen Krieg“. Sie haben zwei neue Standardwerke über den Ersten Weltkrieg verfasst. Die beiden Historiker Christopher Clark und Manfred Rauchensteiner im Gespräch über Ausbruch und Vermächtnis der blutigen Katastrophe. Die Zeit online Geschichte. 17.10.2013.

7 <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/gespraech-mit-dem-historiker-clark-alle-diese-staaten-waren-boesewichte-12587117-p3.html?printPagedArticle=true>

Andreas Kilb: Gespräch mit dem Historiker Clark. „Alle diese Staaten waren Bösewichte“. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs hat eine lange Vorgeschichte. Zum Auslöser der Selbstzerstörung Euro-

rer Stelle bedient er sich der Erfahrungen seiner Leser mit deren Kriminallektüre: Der Kriegsausbruch von 1914 ist kein „Agatha-Christie-Thriller“. Der Schuldige wird nicht neben dem Leichnam auf frischer Tat ertappt. Für Clark ist der Kriegsausbruch eine Tragödie und kein Verbrechen einzelner Staaten gewesen. Auf der Internet-Seite von t-online, der dieses Zitat Clarks entnommen ist, ist der Bericht unter den Stichworten „Erster Weltkrieg: Deutsche nicht allein schuld und zudem ziellos“ abgelegt.⁸

Die Diskussion um das Geschichtsverständnis von Kenneth Clark hat allerdings auch da und dort dazu geführt, dass manche Positionen deutlichere Konturen erlangten. Ein Beispiel dafür ist die oft gebrauchte Bezeichnung dieses Krieges als „Urkatastrophe Europas“. Gewiss war dieser Krieg eine Katastrophe bisher nicht gekannten Ausmaßes. Gewiss hat er aus der verengten österreichisch/deutschen national-politischen Sicht gesehen, zumindest für die Verlierer in einer nationalen Katastrophe geendet. Für manche aber war das Kriegsende und die Niederlage der Mittelmächte – zunächst – der Beginn einer neuen Zeit. Auf diesen Widerspruch hat Manfred Rauchensteiner aus österreichischer Sicht in seiner Diskussion mit Kenneth Clarke in deutlichen Worten hingewiesen: „Die Charakterisierung, der Erste Weltkrieg sei die Urkatastrophe des Jahrhunderts, ist eigentlich ein Unsinn. Das ist die Warte von einigen wenigen, aber einem Polen, Tschechen oder Jugoslawen hätte man seinerzeit den Ersten Weltkrieg nie als Urkatastrophe verkaufen können.“⁹ In der Distanz von 100 Jahren und geprägt durch seither geprägte Geschichtsbilder entsteht die Illusion einer aus den konkreten politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Zusammenhän-

pas, schreibt der australische Historiker Christopher Clark, wurde ein bis heute nicht befriedeter Nebenschauplatz: der Balkan. FAZ 23.09.2013.

- 8 http://www.t-online.de/nachrichten/specials/id_67343564/erster-weltkrieg-deutsche-nicht-allein-schuld-und-zudem-ziellos.html
T-online. Special Von Sarajewo nach Versailles. Ewige Schuldfrage: „Die deutschen hatten den Krieg nicht geplant. 21.01.2014.
- 9 <http://www.zeit.de/2013/43/erster-weltkrieg-ausbruch-gespraech-christopher-clark-manfried-rauchensteiner>.
Müller/Riedl, „ich empfehle einen Krieg“.

gen gerissenen Vorkriegswelt des Alten Europa, die es in dieser Harmonie und Spannungslosigkeit so nicht gegeben hat. Adam Krzeminski hat in seinem Streitgespräch mit Christopher Clark in der „Zeit“ vom September 2013 auf den von Clark verwendeten Begriff „Belle époque“ empört mit einem „Nein“ repliziert: Dieses Europa war nicht wunderbar. es war von fünf Großmächten beherrscht. Die Selbstbestimmung der Völker galt nicht [...] Wenn es heißt, 1914 gingen in Europa die Lichter aus, so muss man schon sehen, wie politisch finster es in vielen Teilen dieses Europa vor 1914 zugeht.“¹⁰

Geschichte ist immer rekonstruierte Vergangenheit. Diese Rekonstruktion geschieht auf dem Hintergrund von Geschichtserfahrungen und Geschichtserzählungen, individuellen wie kollektiven Erfahrungen. Auf diese Weise verdichtet sich die Vergangenheit zu einem Geschichts-„Bild“, das je nach Blickwinkel und Zugangsweise verschieden interpretiert wird/werden kann. Geschichtsbilder sind freilich geprägt von den jeweiligen tages-politischen Einstellungen, und es ist daher auch notwendig, die sie prägenden Legenden und Mythen kritisch zu befragen. Gewiss ist die Geschichte des Ersten Weltkriegs intensiv erforscht und vermutlich sind auch wenige wirklich neue Quellen zu erwarten. tatsächlich geht es um Blickerweiterung, um neue Zugänge, andere Fragestellungen und auch darum, mit dem Instrumentarium einer gesellschaftskritischen Geschichtsforschung bisher wenig oder gar nicht beachtete Bereiche der Kriegs-Politik und der Kriegs-Gesellschaft einzubeziehen. Damit erweitert sich die Kriegs-„politik“ aus einem engen Politik-Begriff zu einem umfassenden Verständnis von Krieg und Gesellschaft: „Es geht vor allem um die Deutung eines Ereignisses, das den Schlüssel zum Verständnis des 20. Jahrhunderts birgt – über Kabinettsbeschlüsse und Marschbefehle, Verträge und Strategiepläne hinaus.“¹¹

10 <http://www.zeit.de/2013/38/interview-erster-weltkrieg-christopher-clark-adam-krzeminski/komplettansicht>
Hofmann/Scholter: Der Griff nach der Weltmacht.

11 <http://www.salzburg.com/nachrichten/spezial/1914/sn/artikel/wer-ist-schuld-am-ersten-weltkrieg-89141/>
1914. Wer ist schuld am Ersten Weltkrieg? Millionen Menschen star-

In einem im Mai 2013 von der Bundeszentrale für politische Bildung [Berlin] publizierten historischen „Dossier“ zum Ersten Weltkrieg („Europäischer und globaler Charakter des Krieges“) findet sich ein Zitat aus Wolfgang Kruses schon 2009 erschienene Darstellung des Ersten Weltkriegs, in dem auf einen Aspekt des Ersten Weltkriegs hingewiesen wird, der ungern wahrgenommen wird, weil er die „Fortschrittlichkeit“ der modernen Welt vehement in Frage stellt. Die Deutung dieses Krieges als „Zivilisationskrise der europäischen Moderne“ eröffnet eine selbstkritische Sicht auf einen Krieg, der vorschnell als Verhängnis oder Naturereignis gesehen wird. Das 19. Jahrhundert der europäischen Geschichte war, angetrieben von industrieller Revolution, politischer Demokratisierung und sozialer Emanzipation, im Zeichen eines bis dahin nicht möglichen säkularen Modernisierungsprozesses gestanden: „Wohlstand, Freiheit, Bildung und Zivilisation waren die Zielpunkte, auf die eine neuzeitlich bewegte Geschichte hinauszu laufen schien. Doch am Ende stand schließlich ein Krieg, der alle produktiven gesellschaftlichen Kräfte für die Zwecke der Zerstörung und Vernichtung mobilisierte. Weit mehr als 10 Millionen Toten, eine noch weit größere Zahl von zerstörten Existenzen, zerrüttete Gesellschaften, zusammenbrechende politische Ordnungen und auch nach dem formellen Kriegsende nicht enden wollende gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen und innerhalb der Völker Europas: Das waren die Ergebnisse und Folgen des sogenannten Großen Krieges, die nicht einfach über das moderne Europa hineingebrochen, sondern die trotz allem Fortschrittsoptimismus tief und ursächlich in ihm verwurzelt waren. Wie es hellsichtige und sensible Geister schon lange prophezeit hatten, trug diese Moderne ganz offensichtlich Widersprüche, Abgründe und Zerstörungspotentiale in sich, die alle Fortschritte und davon ausgehende Entwicklungsperspektiven nicht nur zunichte machen, sondern sie auch selbst für ihr Destruktionswerk nutzbar machen konnten.“¹²

ben im Ersten Weltkrieg. Historiker sehen das Gemetzel vor allem als gesamteuropäisches Versagen – und warnen davor, daraus die falschen Schlüsse zu ziehen. Salzburger Nachrichten. 07.02.2014.

12 <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/ersterwelt->

Unweigerlich und geradezu notwendigerweise stellt sich im Lernfeld „Politische Bildung“ angesichts der Spur der Vernichtung, die der Erste Weltkrieg vorgegeben hat, die Frage, ob man aus dieser Katastrophe etwas lernen könne. Dahinter steckt die Frage, ob „man“ überhaupt aus der Geschichte etwas lernen könne. Die Frage ist im Grunde eine Scheinfrage, denn es ist evident, dass aus Krisen etwas zu lernen sei. Wie das dann konkret vor sich gehen soll, ist allerdings nur im konkreten gesellschaftlich-politischen Kontext zu beantworten. Dass so vieles nicht „gelernt“ werde, ist auch durch die wechselnden konkreten politischen Interessen beziehungsweise die Konkurrenz verschiedener Interessen bedingt, die einem einfachen Lernen im Sinne schulischen Lernens im Wege stehen. Die Frage allerdings bleibt, wie diese von der Fachwissenschaft erarbeiteten, mitunter dissonanten Forschungsergebnisse konkret in Konnex zur Politischen Bildung in den Schulen eingebracht werden können. Auf dem 3. Symposium der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, die in Innsbruck im September 2013 unter dem Titel „Vom Kriegsnarrativ zur Friedenspädagogik“ veranstaltet wurde, sind dazu vier Fragen formuliert worden: (1) Was lernen Schüler/innen, die ohne Bezug zum kommunikativen Gedächtnis hundert Jahre nach 1914 aufwachsen, aus diesen Narrativen zum Ersten Weltkrieg? (2) Welche Fertigkeiten sind aus der Dekonstruktion von Kriegsnarrativen für das Historische Lernen zu gewinnen? (3) Ist eine analytischere Bearbeitung von Kriegen in der Geschichtsdidaktik und im Geschichtsunterricht denkbar und machbar? (4) Was sind die kulturellen und psychologischen Probleme, denen wir als Geschichtsdidaktiker/innen gegenüberstehen, wenn wir eine analytische Bearbeitung von Kriegen anstreben? ¹³

krieg/155303/europaeischer-und-globaler-charakter-des-krieges
Dossier Der Erste Weltkrieg.

- 13 http://www.uibk.ac.at/fakultaeten/soe/downloads/symp_gd.pdf
Drittes Internationales Symposium der Gesellschaft für Geschichts-
didaktik Österreich. Vom Kriegsnarrativ zur Friedenspädagogik.
Aktuelle Herausforderungen an die Geschichtsdidaktik. Univ. Inns-
bruck, 27.–28.11.2013. Denkanregung zur Tagung.

Die historischen Forschungsarbeiten zum Ersten Weltkrieg können diese Fragen nicht lösen, wohl aber können sie durch ihr Angebot von auch gegensätzlichen Erklärungsmustern Anlass für die Vermittler von Politischer Bildung sein, das eigene Vorverständnis und die eigenen Geschichtsbilder zu überprüfen. Das Erinnerungsjahr 2014 sollte Anlass sein, diesen Krieg aus der Fixierung auf politische/diplomatische und militärische Sachverhalte zu lösen und ihn insgesamt in einen gesamtgesellschaftlichen, nationalen wie globalen Kontext zu stellen.

PRAXISFELDER POLITISCHER BILDUNG

Barbara Waschmann, Renate Schreiber

Junge Normale

10 Jahre gesellschaftspolitisches Kino für SchülerInnen

Seit dem Jahr 2004 veranstaltet der Verein normale.at in Österreich die „Junge Normale“, das gesellschaftspolitische Kino für SchülerInnen ab 8 Jahren. Dabei werden für die jeweilige Altersgruppe geeignete Dokumentarfilme aus aller Welt gezeigt, die gesellschafts-, wirtschafts-, entwicklungs-, sozial- und umweltpolitische Aspekte sowie Einblicke in unterschiedliche Lebensrealitäten bieten. Die Filme werden im Kinosaal inhaltlich und medienpädagogisch aufbereitet. Die Teilnehmenden erhalten Informationen und Fakten zum aktuellen Weltgeschehen.

Die „Junge Normale“ ist ein medienpädagogisches Projekt mit dem Ziel, (medien-) politische Bewusstseinsbildung zu fördern, argumentierte Meinungsbildungsprozesse zu initiieren und das Verständnis für regionale Problematiken im globalen Kontext sowie die Rezeptionsfähigkeit zu schärfen. Die Auseinandersetzung mit weltweiten Normalitäten mithilfe des kommentierten, bewegten Bildes macht die eigene Mitverantwortung bewusst, aber eben auch die Möglichkeiten zur persönlichen Mitgestaltung sichtbar.

Dialog braucht Information

Sachgerechte politische Meinungsbildung kann ohne sachgerechte Information nicht stattfinden. Diese wird aber durch Machtkonzentrationen im Mediensektor¹ erschwert. Kommerzielle Medien sind in hohem Maße von Werbeeinschaltungen

1 Dzt. Vivendi Universal, AOL Time Warner, Disney Corp., News Corporation, Viacom, Bertelsmann.

abhängig und aus diesem Grund oft nicht zu einer ausgewogenen Berichterstattung fähig. Hinzu kommen jene weiteren drei Filterungsmöglichkeiten von Information, die Noam Chomsky und Edward S. Herman im „Propaganda-Modell“² festgestellt haben: News-„Terminals“ (also Quellen „massentauglicher“ Nachrichten), „flak“ (der negativer Respons zu medialen Aussagen) und die Fragestellung „Wer ist der Feind?“. Verifizierte Information ist längst zur aktiven Holschuld geworden. Das war und ist Ausgangslage von normale.at. Denn Bewusstseinsbildung über wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge ist Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen.

Politische Bildung auf Österreichisch

Grundsätzlich findet Politische Bildung, zunächst als Vermittlung von Wissen über Politik verstanden, überall statt, ist also prinzipiell nicht kontrollierbar³. Spricht man jedoch von institutioneller Politischer Bildung, so bezeichnet sie „eine intentionale Praxis, bei der Lerneffekte erzielt werden sollen, die es einem oder mehreren Individuen ermöglichen, die jeweiligen subjektiven Reflexionskapazitäten auszuschöpfen und Handlungsspielräume in Bezug auf ‚Politik‘ wahrzunehmen“⁴.

Der österreichische Grundsatzterlass „Politische Bildung in den Schulen“, dessen Entstehungsprozess sich durch Interventionen verschiedenster Interessengruppen – wie beispielsweise Landwirtschaftskammer, Bundeswirtschaftskammer und Vereinigung österreichischer Industrieller⁵ – langwierig gestaltete,

2 The Propaganda Model after 20 Years – Interview with Edward S. Herman and Noam Chomsky www.chomsky.info/interviews/200911--.htm

3 vgl. Dachs, Herbert (1982): Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Wien – München: Jugend und Volk, 11.

4 Görg, Andreas/Matjan, Gregor (1996): Politische Bildung und politische Theorie – ein Nichtverhältnis? In: ÖZP/PBZ, Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 1996. 1. 45–60.

5 Wolf, Andrea (Hrsg.) (1998): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien: Sonderzahl, 221ff.

fordert auch in seiner jetzt gültigen Fassung von Politischer Bildung u.a. „die Überzeugung [zu wecken], daß Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an Engagement erfordert“⁶. Heranwachsende sollen also die Möglichkeit erhalten, nach Mitteln und Wegen zu suchen, um im Sinne ihrer Interessen die je vorgefundene Lage beeinflussen zu können.

„Unter Partizipation versteht man Teilnahme am Entscheidungsprozeß, an der Meinungsbildung und an den politischen Organisationen. Eine politische Erziehung müsste in diesem Zusammenhang vor allem Vertrauen in die Partizipationschancen und Kenntnisse über Entscheidungsprozesse im System vermitteln. (...) Politische Erziehung müsste im Zusammenhang mit Distribution des Nationaleinkommens und der Produktionsmittel sowie der Regelung der Macht- und Privilegienstruktur Normen der sozialen Gerechtigkeit und Kenntnisse über Wirtschaft und Machtverteilung der Gesellschaft vermitteln“⁷, fordert etwa Herbert Dachs. Darauf zielt auch § I, Abs. 2 des österreichischen Grundsatzes ab.

Feststellbar ist, dass das Unterrichtsprinzip Politische Bildung in Österreich bislang nur punktuell umgesetzt wird, „Zu- fall und eine Art Pointilismus dominieren“⁸. „Alle Untersuchungen und Erfahrungen laufen auf die betäubliche Einschätzung hinaus, dass sich damit⁹ weder quantitativ noch qualitativ Entscheidendes geändert hätte“¹⁰. Dies ist besonders auch in der Sekundarstufe I erlebbar.

Konstruktivistischen und neurowissenschaftlichen Ansätzen

6 Grundsatzeserlass „Politische Bildung in den Schulen“ GZ 33.464/6-191/78.

7 Dachs, Herbert (1982): Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Wien – München: Jugend und Volk, 382.

8 Dachs, Herbert (1996): Der siehe Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühen der Ebene In: ÖZP/PBZ, Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 1996, 12.

9 mit der Entscheidung, politische Bildung als Unterrichtsprinzip zu verankern; Anm.d.Verf.innen.

10 Dachs, Herbert (1996): Der siehe Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühen der Ebene In: ÖZP/PBZ, Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 1996, 16.

bzw. Methoden entsprechend¹¹ werden herausfordernde, kooperative, verständnisvolle und kreative (Lern-) Prozesse mit Möglichkeiten zur aktiven Verarbeitung initiiert: Durch Wahrnehmen, Analysieren und in Sprache bzw. Planung umsetzen und mit anderen in Dialog treten (etwa um Handlungsmöglichkeiten abzuwägen), vergrößern sich die Chancen zur Partizipation an der Lebenswelt¹² – motiviertes und erfolgreiches Lernen (um „trägem Wissen“ vorzubeugen) kann stattfinden¹³.

Politische Bildung ist auch Medienbildung

Der politische Anspruch sinnvolles „Demokratielernen und Globales Lernen mit und über Medien“ begründet eine Verschränkung von Medienpädagogik und Politischer Bildung. Susanne Krucsay, die sich seit mehr als 20 Jahren für die Einbeziehung von Medienkompetenz gleich Medienbildung an österreichischen Schulen einsetzt¹⁴ – und die Initiative Medienbildung JETZT!¹⁵ – fordern weiterhin, dass Schule „die Entwicklungen und Realitäten der Gesellschaft widerspiegeln und aufgreifen

11 vgl. etwa Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz; Voß, Reinhard (Hrsg.) (1998): SchulVisionen: Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme – Voß, Reinhard (Hrsg.) (2002): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, Kittle: Luchterhand und Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz.

12 vgl. Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz, 267ff.

13 vgl. Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz, 153ff und Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 9f.

14 Krucsay, Susanne: Medienbildung/LehrerInnenbildung/Bildungspolitik – eine persönliche Nachzeichnung – www.medienimpulse.at/articles/view/189

15 www.medienbildungjetzt.at/?page_id=48

muss“ und Lehrende wie Heranwachsende endlich in „Media Literacy“ schult.

Verstehen um zu handeln

Die „Junge Normale“-Schulvorstellungen in österreichischen Programmkinos fördern Globales Lernen und folgen einem kritisch-reflexiven Ansatz der Medienpädagogik.

Je nach Filmthematik tragen ExpertInnen von Nichtregierungsorganisationen – wie beispielsweise Südwind zu entwicklungspolitischen Themen – mit ihrer Expertise und praktischen Erfahrungen zum moderierten Filmgespräch mit den SchülerInnen inhaltlich bei. In der medienpädagogischen Aufbereitung wird vermittelt, worin die Möglichkeiten der Manipulation und „Meinungsmache“ liegen: seien das „Gedankenlandkarten“ für die Kleinen oder Rollenspiele zur Interessenlage von Filmschaffenden und der Programmhoheit von öffentlich-rechtlichen und privaten Fernsehsendern. Abgesehen von der Teamarbeit ist die abschließende Präsentation der Überlegungen aus den Gruppenarbeiten coram publico mit Mikrofon auf der Bühne in Form einer moderierten „Pressekonferenz“ eine weitere Form der Selbstermächtigung.

normale.at erarbeitet Begleitmaterial für den Unterricht.

In diesen 10 Jahren haben knapp über 11.000 Kinder und Jugendliche an den kommentierten Dokumentarfilmvorführungen teilgenommen, und wir danken den Lehrerinnen und Lehrern für ihr Engagement.

Zum aktuellen Programm: www.normale.at

Stefanie Vasold

„ganz schön intim“

Eine fachliche, politische und persönliche Schilderung der medialen Aufregung um Sexualerziehung in der Volksschule

Vor kurzem sprach mich eine Bekannte an. Sie engagiert sich als Elternvertreterin in dem Wiener Gymnasium, das ihr Sohn besucht. Sie berichtete mir von einer hitzigen Diskussion beim letzten Elternabend angesichts des geplanten Besuchs von SchülerInnen beim Verein Selbstlaut, einem Präventionsverein gegen sexuelle Gewalt, bei dem ich arbeite. Einige Eltern äußerten Skepsis und Bedenken, ob das sinnvoll sei.

Bezug genommen haben diese Eltern auf die Materialiensammlung „ganz schön intim“, die wir Anfang des Jahres 2012 im Auftrag des Unterrichtsministeriums herausgegeben haben. Nach einigen Monaten ruhiger, aber kontinuierlicher Nachfrage und vielen positiven Rückmeldungen aus pädagogischen und fachlichen Kreisen, erlangten die Materialien zum Ende des selben Jahres landesweite Aufmerksamkeit – „Die neue Sexifibel“ dominierte für einige Wochen die Medienlandschaft.

Einerseits soll im Folgenden nun die Entstehungs- und Empörungsgeschichte rund um die Publikation nachgezeichnet und die Frage gestellt werden, wie es dazu kommen konnte und was dem Thema nach wie vor eine solche Brisanz verleiht. Andererseits soll ein Ausblick gewagt werden, wie eine sexualfreundliche Haltung im Schulsystem und darüber hinaus etabliert werden kann.

(Vorweggenommen: die Mehrheit der Eltern der genannten Klasse sprach sich schließlich für die Exkursion in unsere Beratungsstelle aus.)

Ziel und Inhalt von „ganz schön intim“

Der Grundgedanke zur Entwicklung dieser Unterrichtsmaterialien für 6- bis 12-Jährige basierte auf Beobachtungen und Erfahrungen aus unserer Präventionsarbeit mit PädagogInnen und

Kindern sowie der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Materialien und Büchern, die es zu dem Themenbereich gibt.

Insbesondere bei kleineren Kinder – so haben wir immer wieder den Eindruck – empfinden Erwachsene Sexualerziehung nach wie vor als etwas sehr Unangenehmes und beschränken sie oft auf das „Notwendige“, worunter vor allem die Erklärung von Körper- inkl. Geschlechtsteilen zählt, das Zustandekommen von Babys und den ungefähren Ablauf einer Schwangerschaft. Das ist auch der Spannungsbogen, der in vielen Materialien und Büchern für diese Altersgruppen gezogen wird.¹

Selten kommt dabei kindliche Sexualität als Thema vor, die sich ausdrückt in einem körperlichen gesamtheitlichen Lusterfahren, angenehmen Berührungen, kindlicher sexueller Neugier, gegenseitigem Zeigen und Ausprobieren ebenso wie durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebens- und Liebensformen, altersadäquaten Erklärungen und Übersetzungen von Begriffen und sexuellen Handlungen.

Aus diesen Beobachtungen also entstand der Wunsch, Sexualerziehungsmaterialien zu entwickeln, die einem breiten inhaltlichen Verständnis von sexuellem Wissen und körperlicher Integrität entsprechen. Es sollte ein Angebot für LehrerInnen werden, in dem wir Themen und Bereiche aufreifen, die in vielen herkömmlichen Unterlagen unserer Ansicht nach fehlten oder nur am Rande erwähnt wurden.

Wir entwickelten ein Konzept und reichten es in der zuständigen Fachabteilung des Unterrichtsministeriums ein, mit der wir bereits seit vielen Jahren immer wieder kooperieren. Zuletzt finanzierte das Unterrichtsministerium unsere zwei Leitfäden für PädagogInnen gegen sexuelle Gewalt an Kindern.² Nach einigen

-
- 1 Dass es – abseits dieser genannten Eindrücke – auch viele PädagogInnen und Eltern gibt, die vielseitig und engagiert Sexualerziehung lehren und einige Bücher und Materialien, die auch Themen über den genannten Bogen besprechen, versteht sich von selbst.
 - 2 „Handlung, Spiel & Räume – Ein Leitfaden für PädagogInnen gegen sexuelle Gewalt an Kindern“ und „Spiel, Lust und Regeln – Sexuelle Übergriffe von Kindern“ – beide zum Download unter www.selbstlaut.org

Rücksprachen und Konkretisierungen gab es ein OK und eine Beauftragung durch das Ministerium.

Die folgenden Monate waren vereinsintern von intensiver Diskussion, Materialentwicklung, Ausprobieren, Feedback und Weiterentwicklung gekennzeichnet. Im März 2012 war die Materialsammlung schließlich erstmals online.

Auf 154 Seiten werden zu sieben verschiedenen Themenbereichen Materialien und Übungen vorgeschlagen. Die Breite der Themen reicht von „Gefühle & Sinne“, „Liebe & Zuneigung“ bis „Zustimmung & Grenzen setzen“, von „Intimitäten & sexuelle Aktivitäten“ zu „Zyklus, Baby & Co“ und darüber hinaus.

Die Themenvielfalt entspricht dem Verständnis, dass eine sexualfreundliche Erziehung kein abgeschlossenes Programm oder Projekt ist, sondern eine Haltung, mit der Kinder alltäglich in ihren unterschiedlichen (sexuellen) Bedürfnissen, Interessen und Ausdrucksformen akzeptiert und dabei unterstützt werden, ihre Gefühle und ihren Körper ernst zu nehmen.

Eine sexualfreundliche Erziehungshaltung meint gleichermaßen die Vermittlung von Informationen, Wertvorstellungen und Spaß und versteht sich als Begleitung durch alle Altersstufen. Sie fördert Kinder altersadäquat in der Fähigkeit, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und zu artikulieren, sich abzugrenzen oder zuzustimmen. Eine sexualfreundliche Haltung vermittelt ein Klima und eine Sprache der Wertschätzung, in der Kinder über gute und unangenehme Berührungen, gute und schlechte Geheimnisse, über Eigenheiten, Körpergrenzen, über Ausscheidungen, Wünsche und Ängste sprechen können sollen – in all den Gemeinsamkeiten und Unterschieden – in ihrer Vielfalt eben.

Diese Sprechhilfen sind letztlich die beste Brücke zur Vorbeugung gegen sexuelle Gewalt. Kinder, die gut informiert sind und erwachsene Bezugspersonen haben, zu denen sie auch mit peinlichen und schwierigen Themen kommen können, sind besser geschützt vor sexuellen Übergriffen. Das liegt einerseits daran, dass kindliche Neugier zum Thema Sexualität bewusst von Menschen ausgenutzt wird, um sie in Gespräche und Handlungen zu verwickeln, mit denen schließlich ein sexueller Übergriff vorbereitet wird. Andererseits hilft ein Klima der Offenheit und

des schamfreien Redens Kindern, die sexuelle Gewalt erleben oder erlebt haben, sich Hilfe zu holen.

Warum das Reden über gleichgeschlechtliche Liebe, Transgender und Intersexualität Sinn macht

Die bewusste Entscheidung, eine möglichst breite Vielfalt an Lebensentwürfen, -orientierungen, sexuellen Begehren, Familienformen, sexuellen Identitäten und (Geschlechts-)Zugehörigkeiten zu thematisieren, beruht auf dem Gedanken, möglichst alle Kinder in ihren Realitäten abzuholen und bestehende Diskriminierungs- und Zuschreibungsstrukturen aufzubrechen.

Viele Kinder erleben aufgrund sozialer und kulturellen Einordnungen oder hinsichtlich der Familienform, in der sie leben, im Alltag Abwertung und Ausgrenzung. Diese Formen der täglichen Grenzverletzung schwächen Kinder in ihrer Wahrnehmung und in ihrer Widerstandsfähigkeit.

Vorbeugung von sexueller Gewalt heißt jedem Kind das Gefühl zu geben, „richtig“ zu sein. Den eigenen Gefühlen, Bedürfnissen, Wahrnehmungen und Grenzen zu vertrauen.

In allen Schulen können Kinder zu finden sein, die aus lesbischen oder schwulen Familien kommen, selbst gleichgeschlechtlich fühlen, intersexuell sind oder sich im falschen Geschlecht fühlen. Diese Kinder brauchen einen Platz, nicht als Abweichung, sondern in der Mitte der Gesellschaft.

Ernstgemeinte Prävention von sexueller Gewalt muss deshalb neben der Vermittlung von sexuellem Grundlagenwissen auch darum bemüht sein, alle Kinder in ihren Lebensrealitäten abzuholen, diese zu respektieren und sie sichtbar zu machen. Dafür ist es unumgänglich, gesellschaftliche Realitäten auch in Unterrichtsmaterialien widerzuspiegeln.

Chronologie der Ereignisse

Nach den ruhigen ersten Monaten, in denen unsere Materialien ohne großes Aufsehen online standen und wir viele positive Rückmeldungen und eine hohe Nachfrage im pädagogisch-fachlichen Bereich erfahren haben, startete die mediale Debatte im

November des selben Jahres. Ins Rollen gebracht wurde sie von einer „losen Gruppe Eltern“, wie sie sich selbst bezeichneten, einerseits durch einen Artikel in der „Presse“ im November, gleichzeitig mittels (anonym) zugestellter Kritik ans Bildungsministerium und der Gründung einer Facebook-Seite „Skandal im BMUKK“.

Kern der Kritik dieser Elterngruppe war die gleichberechtigte Nennung von homo- und heterosexuellen Lebensformen und die dabei befürchtete Aushöhlung der „Kernfamilie“, das Sichtbarmachen von Inter- und Transsexualität, wodurch die „Geschlechter“ selbst ins Wanken geraten könnten. Die Nennung verschiedener Möglichkeiten, ein Kind zu bekommen über die „natürliche“ Befruchtung hinaus, also z.B. mittels Adoption, als Pflegekind oder über eine Samenspende oder Leihmutterschaft.³ Darüber hinaus gab es eine Vielzahl an anderen Kritikpunkten, die aber im Grunde alle in dieselbe Kerbe schlugen – zu offen, zu vielfältig, zu direkt, zu ermutigend, „genderideologisch“ sei das Werk und in der Überbetonung des Sexualtriebes liege die Gefahr der „Destabilisierung“ des Menschen an sich.

Innerhalb kurzer Zeit wurde das Thema von Politik und Medien hochgespielt. Fünf parlamentarische Anfragen von ÖVP, FPÖ und BZÖ, Schlagzeilen auf beinahe allen Titelblättern österreichischer Tageszeitungen, Radio, Diskussionsrunden in mehreren TV-Kanälen, Internet- oder Video-Blogs. Sogar mehrere deutsche Medien, wie die „Zeit“ oder der „Spiegel“ berichteten über die Diskussion in Österreich.

Kommentare und Gastkommentare, Stellungnahmen, Gegenstellungen, Presseaussendungen und Gutachten bis hin zu einer OGM-Befragung – die „Sexfibel“, wie sie in die mediale Diskussion einging, blieb für mehrere Wochen ein heißes Thema.

Meine Kolleginnen und ich waren von dieser Debatte zuallererst überrascht, einerseits, weil die Publikation ja bereits ein halbes Jahr erschienen war und wir zu diesem Zeitpunkt schlicht nicht damit rechneten.

3 Letzteres ist laut geltender Gesetzeslage in Österreich verboten und wurde im Folgenden als Hauptargument gegen die angeblichen fachlichen Unzulänglichkeiten der Broschüre ins Rennen geführt.

Andererseits fand genau zu diesem Zeitpunkt eine Fachtagung des Wiener Netzwerkes gegen sexuelle Gewalt statt, die von uns programmiert und umgesetzt wurde. Im Rahmen dessen gestalteten wir auch eine Präventionsausstellung und feierten das 20jährige Bestehen des Vereins. Wir waren mit unseren Gedanken und der Arbeit also eigentlich an anderer Stelle ausgelastet.

Darüber hinaus wunderten wir uns auch inhaltlich. Natürlich war uns klar, dass Sexualerziehung in der Volksschule ein heikles Thema war, das wussten wir ja aus unserer täglichen Arbeit sehr genau. Als aber plötzlich unser Telefon nicht mehr aufhörte zu läuten, zwei Kamera-Teams im Büro standen und unsere Mailbox überlief von privaten Mails und Presse-Anfragen, waren wir von Dynamik und Öffentlichkeit der Debatte sowie den emotionalen Reaktionen doch erstaunt.

Dementsprechend war es auch eine organisatorische Herausforderung, vor die uns die plötzliche mediale Öffentlichkeit stellte. Der Arbeitsschwerpunkt von Selbstlaut liegt in Beratung, Präventionsprojekten, Vorträgen und Seminaren – wir haben es mit Logiken, Geschwindigkeiten und komplexen Zusammenhängen zu tun, die jenen der Öffentlichkeitsarbeit oft diametral entgegen gesetzt sind.

Zuerst versuchten wir, falsche Behauptungen richtig zu stellen. Sowohl in den parlamentarischen Anfragen als auch in vielen Medienberichten wurde zu Beginn das Wording der Elterngruppe unhinterfragt übernommen. So war z.B. tagelang von einer Broschüre die Rede, die flächendeckend an Kinder verteilt würde. Daneben gaben wir eine fachliche Stellungnahme⁴ gegenüber den Medien ab und kümmerten uns um die Beantwortung der hunderten Mails und Anrufe, die uns in dieser Zeit erreichten.

Neben einigen wenigen (bemerkenswerterweise durch die Bank sehr untergriffigen, abfälligen und oft anonymen) negativen Rückmeldungen erhielten wir in dieser Zeit überwiegend

4 Siehe: http://www.selbstlaut.org/_TCgi_Images/selbstlaut/20121208161945_stellungnahme_ganz%20schoen%20intim_verein_selbstlaut.pdf

mehrheitlich und deutlichen Zuspruch von vielen, vielen Menschen aus ganz unterschiedlichen Bereichen: Privatpersonen, die sich bedankten, Kollegen und Kolleginnen aus fachlichen Einrichtungen, PädagogInnen, die uns gratulierten und ermutigten. Auch Jugendliche selbst meldeten sich zu Wort.⁵ Einrichtungen gaben positive Stellungnahmen ab, offene Briefe heraus und auch medial gelang es, die Debatte zunehmend zu differenzieren.

Darüber hinaus waren wir in Kontakt mit dem Unterrichtsministerium. Der zuständige Beamte lud uns zu einem gemeinsamen Termin mit drei Personen der aufgebrachten Elterngruppe. Sehr schnell wurde bei diesem Termin deutlich, dass es sich keineswegs um lose bekannte, besorgte Eltern handelte, sondern um eine rechts-katholisch positionierte, gut vernetzte Gruppe, die sehr bewusst agierte und uns – auch bei diesem Termin – sehr gezielt diffamierte.

Seitens des Ministeriums bestand letztlich vor allem der Wunsch, bei den Fragen von Leihmutterchaft oder Samenbanken die gesetzliche Situation in Österreich in der Broschüre klarzustellen. Darüber hinaus gab es einige kleinere Anmerkungen. Neben diesen Anmerkungen aus dem Ministerium diskutierten wir auch die vielen konstruktiven Rückmeldungen, die uns per Mail erreichten und arbeiteten einige davon ein, ergänzten Informationen und verbesserten Verständlichkeitsfehler.

Letztlich ging die zweite Auflage von „ganz schön intim“ im Juli 2013 ohne große Aufregung online.

Die angekündigte „Gegenbroschüre“ der Elterninitiative ist bis heute nicht erschienen. Auf ihrer Homepage⁶ distanzieren sie sich allerdings weiterhin von den Unterrichtsmaterialien „ganz schön intim“, erklären u.a., warum sie die Definition der Weltgesundheitsorganisation des Menschen als sexuelles Wesen ablehnen und verlinken Organisationen, die Homosexualität als Sünde betrachten und heilen wollen.

5 Z.B. dieser Youtube-Blog: <http://www.youtube.com/watch?v=T8uO9LR0D-s>

6 www.sexualerziehung.at (sic!).

... wie zehn Eltern das Land erschüttern konnten

Die Kritik der Elterngruppe, die den medialen Sturm letztlich losgetreten hat, liest sich wie eine Abhandlung, die auch aus jenen Zeiten stammen könnte, in der Siegmund Freud erstmals (vor mehr als 100 Jahren) über kindliche Sexualität geschrieben hat. Die Gräben, die sich an Fragen von Sexualität und Gesellschaft aufgetan haben, sind nahezu dieselben geblieben und lassen sich an vielen Beispielen nachvollziehen.

Bei der Gleichstellung unehelicher Kinder, bei der Aufhebung des „Werbeverbotes“ für Homosexualität, bei der Einführung der Fristenregelung oder der Umsetzung von Frauen- und Kinderrechten im Rahmen der Familienrechtsreformen – immer waren es konservativ-rechte Parteien Hand in Hand mit der katholischen Kirche⁷, die mit aller Kraft versuchten, die alte Ordnung aufrecht zu erhalten. Die Empörung war immer groß, erst recht, wenn es um Kinder und deren Zugang zu sexuellem Wissen geht.

Zum Beispiel beim Versuch im Jahr 1989, einen – damals so gedachten – „modernen“ Sexkoffer einzuführen. „Perversität“ und „Animation zum Geschlechtsverkehr“ waren die Kommentare von ÖVP und Kirche. Mitte der 90er beschlagnahmte ein Linzer Gericht noch Zeitungen des sexualpädagogischen Theaterstückes „Was heißt hier Liebe?“. Oder bei der wahrlich wenig aufregenden Broschüre des Sozialministers 2002 „Love, Sex & so“ – Immer wieder waren es dieselben Verbündeten, die darin Gefahren für Kinder und Jugendliche orteten, in ein „zügelloses Sexalleben“ zu verfallen, die die „Kernfamilie“ in Bedrängnis sahen und den gesellschaftlichen Untergang prophezeiten.

Die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse haben sich in den letzten Jahrzehnten ebenso verändert wie gesetzliche Rahmenbedingungen. Die Anforderungen an Pädagogik und Schule haben sich ebenso verändert wie das Wissen um sexuelle Gewalt und sinnvolle Prävention.

7 An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass wir mit Teilen der katholischen Kirche schon lange und gut zusammenarbeiten und uns eine Reihe von unterstützenden E-Mails auch aus diesem Kreis erreichten.

Die Erkenntnis, dass eine differenzierte, altersgemäße, an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientierte Sexualerziehung einer der wesentlichen Grundpfeiler der Vorbeugung von sexueller Gewalt darstellt, hat sich in Fachkreisen mittlerweile durchgesetzt.

Die Vielfalt an Realitäten und Lebensformen ist für viele Menschen Alltag. Sie bringt aber auch neue Herausforderungen im Umgang damit.

In unserer Arbeit erleben wir, dass PädagogInnen wie Eltern großes Interesse an guter Sexualerziehung haben – auch angesichts der Nutzung von Internet und Smartphones unter Kindern und Jugendlichen und die Debatten bzw. die Sorge um Online-Pornographie.

Entgegen der Zuschreibung, dass es vor allem Eltern mit Migrationshintergrund seien, die gegen Sexualerziehung mobil machen, erleben wir immer wieder, dass alle Eltern quer durch kulturelle Zuordnungen über hilfreiche Hinweise, wie sie mit ihrem Kind das Thema besprechen können, dankbar sind. Für die meisten Eltern ist nachvollziehbar, dass altersgerechte Informationen und das Aufbrechen von Tabus eine Grundlage für den Schutz ihrer Kinder vor sexuellen Übergriffen darstellt.

Auch wenn das Thema ein heikles ist und war, so erleben wir durchwegs positive Entwicklungen in den letzten Jahren. Sowohl in Fachkreisen als auch unter PädagogInnen und bei Eltern bekommt das Thema mehr Aufmerksamkeit, und die Bereitschaft, sich damit zu befassen, steigt.

Vor diesem Hintergrund ist die Art der medialen und politischen Aufregung rund um „ganz schön intim“ bemerkenswert.

Eine der Ursachen für den medialen Sturm liegt wohl im Zusammenspiel von geschickter Öffentlichkeitsarbeit, einem konservativ-christlichem Netzwerk und einer medialen Logik, in der sich das Wort „Sex“ am Titelblatt noch immer gut verkauft, insbesondere wenn es um Sexualerziehung und Kinder geht.

Dass viele Medien polarisierende Statements und Aussagen ungeprüft wiedergeben, ließ sich in den ersten Tagen der Debatte genau beobachten. Es dauerte einige Tage, bis JournalistInnen begannen zu hinterfragen, wer die KritikerInnen eigentlich sind

und wie sehr sie tatsächlich als Sprachrohr „der Eltern“ fungieren. Nach und nach wurde ersichtlich, dass es sich um einige wenige fundamental Religiöse handelte, die keineswegs eine breite Mehrheit hinter sich versammelten. Die eingerichtete Facebook-Seite hat z.B. bis heute weniger als 300 UnterstützerInnen.

Ein anderer Grund für die großen Wogen, die das Thema geschlagen hat, liegt vermutlich daran, dass Sexualität augenscheinlich viele Menschen berührt, mit jedem und jeder auch persönlich zu tun hat.

Wir sehen viele PädagogInnen und Eltern, die sich Sorgen machen, Kinder zu überfordern und sich schwer tun, Antworten auf die Fragen von Kindern zu finden. Wenig überraschend, wenn man bedenkt, dass das Reden über Sexualität nicht erst mit dieser Generation von Kindern schwierig ist, sondern viele Erwachsene selbst erlebt haben, dass darüber nicht gesprochen wurde. Darüber hinaus gibt es viele Erwachsene, die selbst sexuelle Gewalt erfahren haben.

Das Thema Sexualität trifft also jeden Menschen und hat immer auch etwas Persönliches. Jeder Mensch hat einen Rucksack umgeschnallt mit guten und schwierigen (oft unausgesprochenen) Erfahrungen, Wünschen, Ängsten oder Tabus.

Auf diesem Boden der Unsicherheit lässt sich medial ein Thema gut vermarkten.

Und jetzt? Weiter. Und noch mehr.

Nach der medialen Aufregung folgten die Herausforderungen des Alltags auch bei Selbstlaut: Wir schulen weiterhin pädagogische Teams, geben Beratungen und Verdachtsbegleitung, machen Workshops mit LehrerInnen, Kindern und Jugendlichen. Der Nachfrage an unserer Arbeit hat die Debatte keinen Abbruch getan, im Gegenteil – viele PädagogInnen sind erst dadurch auf unsere Angebote aufmerksam geworden.

Nach wie vor sehen wir sowohl in unserem beruflichen wie privaten Umfeld, dass Kinder (und Erwachsene) durch gesellschaftliche Zuschreibungen und Einteilungen Abwertung und Diskriminierung erfahren. In unserer täglichen Arbeit erleben wir, wie häufig Kinder nach wie vor sexuellen Übergriffen und

sexueller Gewalt ausgesetzt sind, wie ganze Institutionen Gewalt ausüben. Und wie TäterInnen sich nach wie vor auf strukturelle Herrschaftsverhältnisse stützen können.

Die Arbeit gegen diese Gewaltverhältnisse bleibt im Sinne eines umfassenden Präventionsverständnisses ein zentraler Bestandteil unserer Arbeit. Die vielen, vielen positiven Reaktionen auf die mediale Diskussion haben uns dafür den Rücken gestärkt und machen deutlich, wie viele Menschen für Veränderungen im Sinne des Wohles der Kinder und auch der Gesellschaft als Ganzes eintreten und sich auf unterschiedlichsten Ebenen dafür einsetzen.

Das macht Hoffnung. Denn all diese verschiedenen Ebenen sind gefragt beim Etablieren einer sexualfreundlichen Haltung, im besten Fall im Zusammenspiel von Schule, außerschulischen Einrichtungen, fachlichen Beratungsstellen, Eltern, Online-Angeboten und Peer-Gruppe.

Dafür braucht es auf allen Ebenen Information, Fortbildung und das Hinterfragen von bestehenden und die Entwicklung von neuen Konzepten und Vorgehensweisen. Bezugnehmend auf den weiter oben angesprochenen Rucksack, beginnt diese Auseinandersetzung meist mit dem Reflektieren eigener Haltungen, Erfahrungen und Zuschreibungen.

Wenn nur in einigen dieser Bereiche durch die mediale Diskussion rund um die Unterrichtsmaterialien ein Steinchen ins Rollen geraten ist, dann ist es in unserem Sinne und dann ist die große Öffentlichkeit rückblickend positiv zu bewerten.

Zum Vorwurf der Ideologie und politischen Haltung bleibt nur zu entgegnen, dass wir eine Haltung vertreten, die fachlich gesehen dem Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt dient und bewusst politisch verstanden, das Eintreten für eine Gesellschaft mit gleichen Rechten für alle meint.

Dass es manche Menschen gibt, die gegen diese Bemühungen auftreten, beirrt uns weniger als es uns bestärkt.

Die Episode meiner Bekannten rund um die Diskussion am Elternabend in dem Wiener Gymnasium zeigt, dass die Debatte mancherorts bis heute fort wirkt. Entstanden ist daraus konkret an dieser Schule eine Diskussion über Sexualerziehung mit LehrerInnen und Eltern, die sich wie erwähnt mehrheitlich dafür

aussprachen, die Exkursion zu Selbstlaut durchzuführen. Darüber hinaus wurde ein allgemeiner Info-Abend in der Schule angedacht. Man wird sehen, ob dieser stattfindet. Die Kinder waren indessen bei uns. Es war unaufgeregt und nett.

Wir freuen uns auf die kommenden Jahre Präventionsarbeit, auf Austausch, Auseinandersetzung und Weiterentwicklung. Wir bedanken uns für die zahlreichen Solidaritätsbekundungen und privaten Spenden, die uns in der Zeit der Debatte erreicht haben.

Und wenn es der Sache zuträglich ist, nehmen wir dafür auch den nächsten Medienskandal in Kauf.

Gerald Oberansmayr

Alternativen zum System der Alternativlosigkeit

Zu den wichtigsten Zielen politischer Bildung gehört die Förderung von Demokratie und die Stärkung der Fähigkeit jedes Einzelnen zur politischen Partizipation. Diese Aussage wird grundsätzlich wohl wenig angezweifelt. Sie gehört zum Standardrepertoire der politischen Bildung ebenso wie das Lamento darüber, dass die „Politikverdrossenheit“ wachse und sich bedenkliche „Demokratiemüdigkeit“ gerade unter der jungen Generation ausbreite. Erstaunlich wenig wird dabei reflektiert, dass sich diese Verdrossenheit und Müdigkeit gegen ein System richtet, in dem zwar ununterbrochen Demokratie gepredigt, deren Substanz aber zunehmend ausgehöhlt wird: die Zukunftsoffenheit und Alternativfähigkeit politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Denn nur wo reale Gestaltungsräume existieren, kann die Demokratie mit Leben gefüllt werden. Wo diese fehlen oder zunehmend eingeengt werden, bleibt vielleicht das demokratische Ritual, die Möglichkeit des demokratischen Ringens um verschiedene Entscheidungsalternativen geht jedoch verloren. Hans-Jürgen Urban, Vorstandsmitglied der deutschen Metallergewerkschaft, formuliert dieses Unbehagen aus gewerkschaftlicher Sicht: *„Europa ist zu einem abgehobenen ‚Elitenprozess‘ mutiert. Zu einem Europa, in dem die Institution der repräsentativen Demokratie äußerlich intakt blieb, während demokratische Politik zunehmend unterspült wird durch eine Mixtur aus Passivität frustrierter Bevölkerungen, ausgeklügelter Polit-Techniken der Eliten und einer ausufernden politischen Lobbymacht transnationaler Konzerne.“*¹

1 Urban, Hans-Jürgen (2009); Den EU-Prozess neu programmieren, in: Mitbestimmung 3/2009, Magazin der Hans-Böckler-Stiftung

Der Staatsrechtler Andreas Fishan von der Universität Bielefeld analysiert, wie über EU-Verträge zunehmend ein autoritärer, neoliberaler Kapitalismus einzementiert wird: *„Die konstitutionellen Grundlagen [...] formulieren so eng gefasste politische Programmsätze, die Richtungsentscheidungen, besser: Entscheidungen in eine andere Richtung nicht mehr zulassen. Das Sekundärrecht der Gemeinschaft muss sich innerhalb des geringen Spielraums dieser Programmsätze bewegen, so dass eine Änderung der politischen Richtung oder eine Änderung der politischen Mehrheit in der Gemeinschaft nicht zu einem politischen Richtungswechsel führen kann. Die konstitutionellen Grundlagen des europäischen Staates schotten diesen gegen eine sozialreformatrische Politik ab, lassen eine Umstellung in Richtung einer solidarischen Ökonomie nicht zu, weil diese mit den normativen Vorgaben des Europäischen Primärrechts nicht übereinstimmt. [...] Eine alternative Wirtschaftspolitik, die eine demokratische Kontrolle der Wirtschaft und damit immer deren Regulation verfolgt, erscheint im Rahmen des Primärrechts der Europäischen Gemeinschaft ausgeschlossen. Die programmatischen Festlegungen des Europäischen Primärrechts sind so eng, dass sie Politik nur in einer ganz besonderen, nämlich neoliberalen Weise zulassen.“* Seine Schlussfolgerung: *„Wenn politische Richtungsentscheidungen nicht oder nur in sehr begrenztem Umfang möglich sind, verliert der demokratische Prozess seine Bedeutung.“*²

Sieht man sich das EU-Primärrecht an, so erkennt man tatsächlich, dass seit den Verträgen von Maastricht ein neoliberales Konkurrenzregime durch diese Verträge festgezurrert worden ist. An nicht weniger als sieben Stellen des EU-Primärrechts findet sich die Verpflichtung der EU-Mitglieder auf eine Wirtschaftspolitik der *„Offenen Marktwirtschaft mit freiem Wettbewerb“* und die Vorgabe des *„unverfälschten Wettbewerbs“* (Protokoll zum Art. 3 EUV³, Art. 107, 116, 119 Abs 1 und 2, 120, 127 VAE⁴). Dieses allgemeine Credo wird in harte Vorgaben gegossen, die dem Sozialstaat und einer Vollbeschäftigungspolitik auf nationalstaatlicher Ebene die Luft abschnüren. Der Hebel wird mehrfach angesetzt:

2 Fishan, Andreas (2008); Herrschaft im Wandel – Überlegungen zu einer kritischen Theorie des Staates, in: PapyRossa, Köln 2008

3 EUV = Vertrag über die Europäische Union

4 VAE = Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union

Aushungerung der öffentlichen Budgets

Auf der Einnahmenseite fördert der Binnenmarkt und sein rigides Verbot von Kapitalverkehrskontrollen (Art. 63, VAE) den Steuerwettbewerb nach unten – insbesondere bei Kapital-, Vermögens- und Gewinnsteuern. Erst dadurch wird das Kapital zum „scheuen Reh“, dem man keine Steuern und Sozialabgaben aufbürden darf, weil es sonst zum nächsten Standort flüchtet. Die Folgen: Seit Anfang der Achtzigerjahre sind die durchschnittlichen Steuern auf Unternehmensgewinne in den EU-15-Ländern von 45 auf rund 30 Prozent gesunken, die Spitzensteuersätze der Einkommenssteuer von 62 auf 48 Prozent und die durchschnittliche Besteuerung von Zinserträgen von 48 auf 33 Prozent.⁵ Gleichzeitig verbieten die EU-Verträge jegliche Form von Zentralbankkrediten an staatliche Organe, sodass Möglichkeiten zur Konjunkturläuterung in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit über „billiges“ Zentralbankgeld unterbunden werden (Art. 123, VAE). Die Staaten werden auf die „teuren“ internationalen Kapitalmärkte gezwungen, damit sich die Staatsschuld in Finanzprofit verwandelt.

Auch von der Ausgabenseite her kommen die öffentlichen Haushalte unter Druck. Über die sog. „Maastricht-Konvergenzkriterien“ (Art. 126, VAE) für die Einführung des Euros werden strenge Obergrenzen für das öffentliche Defizit bzw. die Verschuldung vorgegeben. Der sog. „Wachstums- und Stabilitätsvertrag“ (WSP) verlangt mittelfristig sogar einen „nahezu ausgeglichenen“ oder „Überschüsse aufweisenden Haushalt“. Budgetsünden drohen hohe Geldbußen.

Verhinderung des Schutzes nationalstaatlicher Märkte

Mit der Einführung des EU-Binnenmarktes und einer einheitlichen Währung wurde die Möglichkeit zum Schutz nationaler Märkte und Industrien systematisch ausgehebelt. Konnte früher die Konkurrenz nationaler Volkswirtschaften über den Wechselkursmechanismus und eine gezielte Industriepolitik gedämpft

5 Zit. nach Christian Felber, in: Arbeit&Wirtschaft 2/2006

werden, so schlägt nun diese Konkurrenz voll auf die Löhne und das Sozialsystem durch. Die Ungleichheit innerhalb der Euro-Staaten und die handelspolitischen Ungleichgewichte zwischen ihnen nehmen rasant zu – mit dramatischen Folgen, wie wir weiter unter sehen werden.

Blockierung der Sozialstaatlichkeit auf europäischer Ebene

Doch die EU-Verträge sorgen nicht nur dafür, dass der Sozialstaat auf nationaler Ebene ausgehebelt wird, sie fungieren auch als Sperrriegel dagegen, dass dieser auf der europäischen Ebene neu begründet werden kann. Da die Europäische Kommission als Flaschenhals für jede Gesetzesinitiative dient, ist von vornherein in hohem Maß gewährleistet, dass keine sozialpolitischen Ansprüche die EU-Ebene erreichen, die den Konzernetagen missfallen. Diese quasi-monarchische Position der Kommission wird durch die exklusive Stellung der Europäischen Zentralbank (EZB) kongenial ergänzt, die über die Geld- und Währungspolitik wacht. Der EZB wird die absolute Unabhängigkeit gegenüber allen demokratisch gewählten Organen garantiert (Art. 130, VAE). Warum dieser Horror vor Demokratie? Der Artikel 127 VAE gibt Auskunft: Dort wird die EZB auf den „*Vorrang der Preisstabilität*“ festgelegt. In Marktökonomien stehen Preisstabilität und Vollbeschäftigung in einem Spannungsverhältnis – ersteres nützt vor allem den großen Vermögensbesitzern, zweiteres den ArbeitnehmerInnen. Zweitere sind quantitativ aber erheblich mehr als erstere, also wird ihnen per EU-Vertrag beschieden, dass sie zu schweigen haben, wenn die Hohepriester des Finanzkapitals sprechen.

Doch Sozial- und Beschäftigungspolitik auf EU-Ebene scheitert nicht nur an den Entscheidungsmechanismen und Institutionen, es existieren im EU-Primärrecht schlicht und einfach keine rechtlichen Grundlagen dafür, um effektiv handeln zu können oder zu dürfen:

- Eine EU-Steuerpolitik, die europaweite Mindestsätze bei der Gewinn- und Einkommensbesteuerung beschließt, um den ruinösen Steuerwettlauf nach unten zu unterbinden, wird ausgeschlossen (Art. 114, VAE). Das Steuerdumping ist damit primärrechtlich abgesichert.

- EU-Sozialpolitik steht unter dem generellen Vorbehalt, dass der *„Wettbewerbsfähigkeit Rechnung getragen werden muss“*. Die Schaffung sozialer Mindeststandards ist in weitesten Teilen von vornherein ausgeschlossen, sobald es um *„Arbeitsentgelt“*, *„Bekämpfung sozialer Ausgrenzung“* oder *„Modernisierung der Systeme des sozialen Schutzes“* geht. In anderen Bereichen gilt das Einstimmigkeitsgebot, sodass auch hier nichts zu erwarten ist. Diese Handlungsunfähigkeit bei der Schaffung sozialer Mindeststandards ist politisch gewollt, denn die *„Abstimmung der Sozialordnungen (soll) durch das Wirken des Binnenmarktes“* erreicht werden, wie uns der Art. 151, VAE ausdrücklich erklärt. Damit hat auch das Sozialdumping – die Angleichung der Sozialsysteme als Wettlauf nach unten – primärrechtliche Anerkennung gefunden.
- Die EU-Beschäftigungspolitik muss sich im Wesentlichen auf die *„Förderung der Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmer an die Arbeitsmärkte“* reduzieren. Beschäftigungspolitik im eigentlichen Sinn, also die Anpassung der Arbeitsmärkte an die Menschen, hat keinen Platz in der EU, denn selbstverständlich muss auch jede Form der EU-Beschäftigungspolitik um das goldene Kalb der *„offenen Marktwirtschaft mit freiem Wettbewerb“* (Art. 146, VAE) tanzen.

„Prinzip vom Überleben des Stärkeren“

Diese Einzementierung des Neoliberalismus auf EU-Ebene hat maßgeblich zur tiefen Wirtschafts- und Finanzkrise ab 2008 beigetragen. Denn EU-Binnenmarkt und Währungsunion haben nicht ein kooperatives Europa begründet, im Gegenteil: Sie haben einen hemmungslosen europäischen Wirtschaftskrieg entfacht, in dem den Schwächeren sukzessive der Boden unter den Füßen weggezogen wird. Das Freihandelsregime zwingt die Schwächeren, ihre Märkte zu öffnen, die Währungsunion raubt ihnen die letzte Möglichkeit, die eigenen Industrien zu schützen. Joachim Becker, Ökonom an der Wirtschaftsuniversität Wien: *„Mit dem Verlust der Abwertungsoption verloren die südeuropäischen Länder den letzten Schutzmechanismus gegen die überlegene Konkurrenz aus den Zentrumsökonomien, über den*

sie noch verfügten.“⁶ Der finnische Europa-Minister Alexander Stubb beschreibt nüchtern die enorme Aggressivität dieses EU-Konkurrenzregimes: „Der Euro ist im Grunde eine darwinistische Währung geworden. Es gilt das Prinzip vom Überleben des Stärkeren.“⁷ Die deutsche Wirtschaftspresse schreibt in diesem Zusammenhang bereits ungeniert von innereuropäischen „Produktionsschlachten“, die in ein „produktives Blutbad“ münden.⁸

Die deutsche Großindustrie hat diesen Wirtschaftskrieg nicht zuletzt deswegen so klar für sich entschieden, weil in Deutschland die rot-grüne Regierung mit Agenda 2010 und Hartz IV eine besonders „erfolgreiche“ Lohnsenkungs- und Sozialabbaupolitik betrieben hat. Die Lohnquote sank in Deutschland zwischen 2000 und 2007 um fast 9%, am zweitstärksten mit rd. 6% übrigens in Österreich. Im Euro-Raum ohne Deutschland hielt sie sich mit minus 1% zunächst erstaunlich stabil. Während Deutschland – vor allem auf Kosten seiner EU-„Partner“ – zum Exportweltmeister aufstieg, rutschten daher die EU-Staaten vor allem an der europäischen Peripherie in immer größere Leistungsbilanzdefizite. Die Folge: Zusammenbruch der eigenen Industrien, explodierende Arbeitslosigkeit, schließlich wachsende Verschuldung bei den exportstarken Nationen im Norden bzw. deren Finanzinstituten. Das in den EU-Verträgen festgeschriebene Gebot der Kapitalverkehrsfreiheit und das Verbot von Zentralbankkrediten liefert die verschuldeten Staaten erbarmungslos den internationalen Finanzmärkten aus, um sich zu refinanzieren. Wenn diese dann mit dem Daumen nach unten zeigen, sprich die Zinsen auf den Anleihemärkten in schwindelerregende Höhen klettern, kann die „Kaiserin Europas“ (ORF über die deutsche Kanzlerin Merkel) ihre politischen Bedingungen diktieren.

Wer im EU-Wirtschaftskrieg unterliegt, kommt mit den „Europäischen Rettungsschirmen“ zunächst wirtschaftlich unter die

6 Becker, Joachim (2012); Die Linke und die Euro-Zone, in: Kurswechsel 1/2012; Seite 108–113

7 Stubb, Alexander (2001); Rede am Europa College in Brügge, zit. nach Süddeutsche Zeitung, 19.11.2011

8 Siehe: Wirtschaftswoche, 3.11.2012

Räder und sodann politisch unter die Knute. Im „Europäischen Stabilitätsmechanismus“ (ESM) entscheidet ein kleines Finanzdirektorium, dessen Stimmgewichte wie bei einer Aktiengesellschaft nach Kapitalanteilen gewichtet sind, über die Vergabe von hunderten Milliarden, samt Einzugsermächtigung gegenüber den einzelnen EU-Staaten. Mit EU-Steurgeldern werden die Gläubiger (in der Regel deutsche oder französische Konzerne und Banken) bedient, als Gegenleistungen müssen sich die Schuldnerstaaten unter die „Vormundschaft“ der EU-Kommission bzw. der „Troika“ von EU-Kommission, EZB und IWF begeben. Diese diktiert Sozialabbau, Lohnkürzungen, Massenentlassungen im öffentlichen Dienst, Privatisierung der Infrastrukturjuwelen der Schuldnerstaaten. *„Das griechische Volk kann wählen, was es will – wirklich ändern kann es nichts“*, charakterisiert die Frankfurter Allgemeine Zeitung (30.06.2011) die postdemokratischen Verhältnisse in EU-Europa. Politische Führer, wie der griechische Ministerpräsident Papandreou, die Volksabstimmungen über diese EU-Diktate in Erwägung gezogen hatten, waren innerhalb von 24 Stunden Geschichte.

„Bindend und ewig“

Mit dem Fiskalpakt und diversen EU-Verordnungen (Sixpack, Twopack) kann mittlerweile jedes EU-Land davon betroffen sein, unter „Vormundschaft“ gestellt zu werden. Die Defizit- und Verschuldenskriterien sind weiter verschärft worden; zugleich sind sie weitgehend beliebig definiert, sodass die Macht der EU-Technokratie, die über deren Auslegung entscheidet, enorm zunimmt. Die Feststellung von *„makroökonomischen Ungleichgewichten“* bzw. *„mangelnder Wettbewerbsfähigkeit“* verschafft der EU-Technokratie Durchgriffsrechte auf die nationale Sozial- und Tarifpolitik. Anträge auf Eröffnung eines Defizitverfahrens können nur mehr zurückgewiesen werden, wenn sich innerhalb von 10 Tagen eine qualifizierte Mehrheit im Rat dafür findet. Angesichts der durch den Lissabon-Vertrag verschobenen Stimmgewichte braucht damit die deutsche Regierung nur mehr wenige Verbündete, um dieses Fallbeil auf unliebsame EU-Staaten niederfallen zu lassen oder sie damit zu erpressen.

Auf Grund der jüngsten Verordnungen des EU-Twopacks (2013) müssen alle Budgetentwürfe der Einzelstaaten der EU-Kommission zur politischen Vorabkontrolle vorgelegt werden, lange bevor die gewählten Parlamentarier diese zu Gesicht bekommen. Die Auszahlung der Mittel aus den EU-Strukturfonds wird in der Budgetperiode 2014–2020 bereits „konditionalisiert“. D.h. wenn Staaten nicht den „Empfehlungen“ der Kommission Folge leisten, können die Mittel gekürzt werden – um bis zu 100%.

Zugleich werden die wachsenden wirtschaftlichen Ungleichgewichte genutzt, um auch die politische Hierarchie in der EU zu festigen. Das Tempo, im dem Berlin die Finanzkrise nutzt, um die deutsche Vorherrschaft in der EU auszubauen, ist atemberaubend: 2009 hievte der Bundestag die sog. „Schuldenbremse“ in deutschen Verfassungsrang, mit dem Fiskalpakt wurden drei Jahre später alle Euro-Staaten dazu vergattert. Und zwar „*bindend und ewig*“, wie die deutsche Kanzlerin belehrt (ORF, Ö1 Morgenjournal, 31.01.2012) – der Vertrag hat nämlich keine Ausstiegsklausel. Die deutsche Regierungspresse kommentiert euphorisch: *„Jetzt regiert Angela Merkels harte Hand in Europa. Klar ist: Wenn die gemeinsame Währung weiter bestehen sollte – und die Chancen dafür stehen nicht so schlecht –, wird Europa deutscher werden. Mehr Kontrolle, mehr Disziplin und härtere Strafen.“*⁹ Das einflussreiche Fachblatt „Internationale Politik“ vergleicht die EU mit einer Aktiengesellschaft mit Deutschland als Hauptaktionär: *„Als wichtigster Aktionär der Europäischen Union, [...] als ihr größter Nutznießer“* und als ihr *„wirtschaftliches Machtzentrum“* habe Deutschland *„die Aufgabe, in Führung zu gehen“*.¹⁰

„Auslaufmodell“ Sozialstaat und Demokratie

Berlin kommt mit seiner Vormachtspolitik auch deshalb so rasch voran, weil der deutsche Kurs auf harte neoliberale Austeritätsprogramme bereitwillige Unterstützung bei den Kapitaleliten anderer EU-Staaten findet. Was sie in den nationalen Ausein-

9 Die Welt, 28.11.2011

10 Tempel, Sylke (2012); „In Führung gehen“, in: Internationale Politik 3, Mai/Juni 2012, S. 26–32, Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik, Berlin, 01.05.2012

andersetzungen gegenüber den Gewerkschaften nie durchsetzen hätten können, wird ihnen unter dem Druck Brüssels und Berlins am Silbertablett serviert: Die Arbeitgeber Irlands jubeln, dass durch die EU-Diktate zur Deregulierung des Arbeitsmarktes „das Lohnniveau für Jobanfänger in den nicht regulierten Bereichen um etwa 25 Prozent gesunken“ sei. Die portugiesische Unternehmenseite fordert „unerbittlich, dass von dem IWF/EU-Plan nicht abgewichen wird“.¹¹ In Frankreich legt eine von Präsident Hollande eingerichtete „Wettbewerbskommission“, die von Leuten der Großindustrie geleitet wird, einen Plan für Hartz IV auf Französisch vor: Frankreich brauche einen „Wettbewerbschock“ mit einer Absenkung der Lohn(neben)kosten um 30 Milliarden Euro, „um die französische Industrie wieder wettbewerbsfähig zu machen“.¹² Und in Österreich hat die Regierung im Finanzrahmen 2014 – 2017 unter dem Druck des EU-Defizitverfahrens jene milliardenschweren Sparpakete vorgelegt, die die Industriellenvereinigung bereits seit Jahren einmahnt.

Die neoliberale Konstruktion der EU wird gnadenlos genutzt, um den Sozialstaat zu entsorgen. Der Sozialstaat in Europa sei ein „Auslaufmodell [...] er hat ausgedient“, dekretiert der Chef der Europäischen Zentralbank Mario Draghi den Willen der neoliberalen Herrschaftseliten.¹³ Josef Ackermann forderte als Chef der Deutschen Bank bereits die Entmachtung der Parlamente: „Die Europäische Währungsunion kann nur funktionieren, wenn der diskretionäre Handlungsspielraum der nationalen Regierungen und Parlamente eingeschränkt wird.“¹⁴

Die Union des August Friedrich von Hayek

Zusammen mit dem Sozialstaat drohen auch die demokratischen Errungenschaften zum „Auslaufmodell“ zu werden, da die Mächtigen wissen, dass die Demontage des Sozialstaates

11 Zit. nach: Le Monde Diplomatique, 08.07.2011

12 Zit. nach: Der Standard, 05.11.2012

13 Interview mit dem Wall-Street-Journal, 22.03.2012

14 Ackermann, Josef (2011); Die EU muss sich der Verfassungsdebatte stellen; Auszug aus einer Rede in Paris, zit. nach: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 04.11.2011

auf demokratischem Weg kaum möglich sein wird. Sozialstaat und Demokratie wiederum sind eng mit der Entwicklung des Nationalstaates verbunden. Das hat schon den radikalsten und kompromisslosesten Vordenker des Neoliberalismus Friedrich August von Hayek dazu veranlasst, in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts ein politisches Modell zu ersinnen, das beiden – Demokratie und Sozialstaat – ein Ende bereitet, indem die Souveränität der Nationalstaaten gebrochen wird. Denn nach seiner Auffassung *„gründeten die Probleme Europas im Aufstieg der Volkssouveränität und demokratischer Kontrolle über die Wirtschaftspolitik. Seine Lösung war eine Europäische Föderation, (in der) die europäischen Staaten vertragliche Verpflichtungen zur Beendigung öffentlicher Kontrolle über die Wirtschafts- und Sozialpolitik eingehen. Seine brillante Erkenntnis war, dass unter internationalem Vertragsrecht die normalen parlamentarischen Gesetze und Politiken einzelner Staaten unterlaufen werden können. Somit kann ein Vertrag, der innerstaatliche Angelegenheiten betrifft, demokratische Politikgestaltung blockieren.“*¹⁵ Auf diese Weise könne der marktwirtschaftlichen Freiheit *„dogmatisch und doktrinär“* zum Durchbruch verholfen werden, wenn sie vom *„Irrglauben“* der Massen an *„soziale Gerechtigkeit“* und *„Volkssouveränität“* bedroht sei.¹⁶

Man kann mit freiem Auge erkennen, dass die Europäische Union auf diesen Überlegungen Hayeks fußt. Die EU-Verträge zwingen die Nationalstaaten in das Korsett von Freihandel, Kapitalverkehrsfreiheit und monetaristischer Geldpolitik, da sie in den härtesten politischen Beton gegossen sind. Sie können nur verändert werden, wenn sich in allen 28 EU-Staaten gleichzeitig Verfassungsmehrheiten dafür finden. Das ist für Bewegungen von unten faktisch unmöglich. Auch dass diese EU-Verträge wiederholt in Volksabstimmungen gescheitert sind, hat das EU-Establishment nicht sonderlich berührt: Entweder ließ man so oft abstimmen, bis das gewünschte Ergebnis herauskam (zwei Mal in Irland), oder man ignorierte sie (Frankreich, Niederlande). Das

15 Gowan, Peter (2012); *„The State of the Union – the global context“*, 11. Workshop zu *„Alternativer Wirtschaftspolitik in Europa“*, Brüssel 2005, zit. nach: Andreas Wehr, in: *Junge Welt*, 18.09.2012

16 Zit. nach: *Ordo*, Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft, Band 1960/61

„darwinistische“ Korsett der EU-Verträge hat es den EU-Herrschaftseliten ermöglicht, die Jahrhundertkrise von 2008, in der der Neoliberalismus krachend gegen die Wand gefahren ist, als Hebel zu nutzen, um den Neoliberalismus weiter zu radikalisieren und gegenüber demokratischen Massenprotesten und Wahlentscheidungen zu immunisieren. Hayek wäre beeindruckt.

„Keine Wahl“?

Was bedeutet diese „Postdemokratie“, deren Hauptfunktion darin besteht, einem zunehmend autoritären, neoliberalen Kapitalismus ein formaldemokratisches Feigenblatt zu verschaffen, für politische Bildung? Nimmt man den eingangs skizzierten Anspruch ernst, dass politische Bildung Demokratie und demokratische Teilhabe zu fördern hat, dann ist ihre Hauptaufgabe klar: Schonungsloses Aufzeigen der demokratiepolitischen Bruchstellen dieses politischen und wirtschaftlichen Systems; Kritik der Mechanismen, die demokratische Teilhabe zwar versprechen, aber systematisch frustrieren und dadurch zum Treibriemen für die offenen Feinde der Demokratie, die extreme Rechte, werden. Vor allem müsste politische Bildung zur offenen Diskussion über Alternativen zu diesem System der Alternativlosigkeit ermutigen. Dazu gehört auch, jenes Tabu zu hinterfragen, das bislang viele fortschrittliche Kräfte lähmt: die Frage des Austritts aus der EU. Natürlich würden sich dadurch nicht alle Probleme in Wohlgefallen auflösen, aber es könnten politische Handlungsspielräume zurückgewonnen werden, über deren Ausgestaltung die Menschen demokratisch streiten und verhandeln können. Ein autoritär einzementiertes Konkurrenzregime dagegen zersetzt die Demokratie im Säurebad des Sozialdarwinismus, in dem Neoliberalismus und Rechtsextremismus fließend ineinander übergehen. Bekanntlich war August von Hayek ein großer Freund des chilenischen Diktators Augusto Pinochet. Hayeks Credo: *„Ich bevorzuge (neo-)liberale Diktatoren gegenüber demokratischen Regierungen, denen es an (Neo-)Liberalismus mangelt“*¹⁷.

17 Zit. nach: Freiburger Diskussionspapiere zur Ordnungsökonomik, 09/9

Ähnliche Töne klingen bereits im EU-Establishment an. Der frühere Chef des britischen Gewerkschaftsdachverbandes und Vorsitzende des Europäischen Gewerkschaftsbundes John Monks berichtet entsetzt über ein Gespräch mit EU-Kommissionspräsident Manuel Barroso im Jahr 2010: *„Ich hatte eine Diskussion mit Barroso darüber, was für Griechenland, Spanien und Portugal und den Rest getan werden könnte. Seine Botschaft war unverblümt: ‚Schaut, wenn sie nicht diese Sparpakete ausführen, könnten diese Länder tatsächlich in der Art, wie wir sie als Demokratien kennen, verschwinden. Sie haben keine Wahl, so ist es.‘*“¹⁸

Wer wieder eine Wahl haben will, muss die Frage nach kooperativen und solidarischen Rahmenbedingungen aufwerfen und auch ihre Voraussetzungen benennen: Ende des schrankenlosen Freihandelsregimes, Wiedereinführung von Kontrollen der Kapitalmobilität, Ausweitung statt Einschränkung sozialwirtschaftlicher Dienste und Infrastrukturen, Stärkung der demokratischen Regulierung ökonomischer Prozesse, also in der Konsequenz: Abschütteln jener Verträge, die die „offene Marktwirtschaft mit freiem Wettbewerb“ als alternativlos festschreiben. Politische Bildung wäre hier mehr denn je gefordert. Denn die Menschen haben zwar ein feines Gespür dafür, wenn sie nur mehr als Legitimationskulisse für bereits ohne und zumeist gegen sie getroffene Entscheidungen instrumentalisiert werden, ohne entsprechendes Wissen und Bewusstsein ziehen sie aber nur zu oft die falschen Schlussfolgerungen. Politische Bildung, die nicht Teil dieser Legitimationskulisse sein will, muss sich daher in den Prozess der Selbstermächtigung und Gegenmachtsbildung von unten einbringen. Denn wer alternative Wege beschreiten will, muss diese nicht nur benennen können, er/sie muss sie vor allem organisieren und gegen den erbitterten Widerstand der alten Herrschaftseliten durchsetzen können. Im politischen Supermarktregal, an dem wir alle paar Jahre vorbeifilieren dürfen, sind sie nicht zu finden.

18 Zit. nach EU-ObsERVER, 14.06.2010

Politische Bildung im Zeitalter globaler Ressourcenkriege

Politische Bildung hat seit jeher die aktuelle gesellschaftliche, politische und ökonomische Situation eines Landes zu berücksichtigen. Sie ist insofern „Konjunkturen“ wechselnder Wahrnehmungen und Betrachtungsweisen unterworfen. Dies drückt sich unter anderem in unterschiedlichen Orientierungen didaktischer, methodischer und inhaltlich-theoretischer Art aus, die ihrerseits abhängig sind von politischen „Großwetterlagen“ oder globalen Trends. In der Bundesrepublik Deutschland hatte sich beispielsweise in der 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Begriff des „solidarischen Lernens“ weitgehend durchsetzen können. Er reflektierte nicht nur das damals weithin anerkannte Prinzip gleicher Bildungschancen für alle, sondern auch den Anspruch, soziale Benachteiligungen und Ungleichheiten in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu thematisieren und sie als veränderbar im Sinne der unterprivilegierten Schichten darzustellen. Das „Lernziel Solidarität“¹ war so etwas wie eine Spätfolge der Studentenbewegung der späten 60er und frühen 70er Jahre, die vielfach – was heute meist vergessen wird – von gewerkschaftlichen Positionen beeinflusst war. Die Gewerkschaften befanden sich, was ihre Organisationskraft und ihre Anerkennung in der Gesellschaft betraf, damals auf dem Höhepunkt ihrer Entwicklung in der Nachkriegszeit.

1 Der Psychoanalytiker Horst-Eberhard Richter veröffentlichte 1974 ein Buch gleichen Titels, das einen maßgeblichen Einfluss auf die pädagogische Diskussion ausübte. Das Buch wurde in zahlreiche Sprachen übersetzt und erreichte Spitzenauflagen. H.-E. Richter wies später darauf hin, dass er mit seinen Gedanken „in das Herz einer Stimmung getroffen, die innerhalb der jungen Generation um sich griff“. „Tatsächlich wurde die Jugend in einer Reihe westlicher Länder von einem spontanen Bedürfnis nach sozialem Engagement erfasst.“ (Vortrag am 25.11.1999, Berlin – Erziehungs- und Familienberatung).

Davon kann heute längst nicht mehr die Rede sein. Der Einfluss der Gewerkschaften auf die Gesellschaft – von der Schule über die Universitäten bis zu den öffentlich-rechtlichen Medienanstalten – verringerte sich seither in dem Maße, wie sich traditionelle Klassenstrukturen zunehmend auflösten und die Ideologie des Neoliberalismus sich in fast allen Lebensbereichen einnistete. Der Umwelt- und Globalisierungs-Diskurs hat zudem den Blick für Probleme geschärft, die mit den herkömmlichen Kategorien der Politikanalyse nicht mehr hinreichend erklärt werden können. Auch die Politik selbst scheint seitdem an die Grenzen nationalstaatlicher Gestaltungs- und Regulierungsmöglichkeiten zu stoßen: Die von menschlichen Produktionsaktivitäten hervorgerufene Klimaerwärmung etwa lässt sich nur noch durch internationale Vereinbarungen zur Reduzierung der Treibhausgase eindämmen. Die Politische Bildung hier zu Lande hat auf die neuen Entwicklungen und Herausforderungen mit dem Konzept des „Globalen Lernens“ reagiert,² nachdem es schon lange Eingang in die internationale erziehungswissenschaftliche Literatur gefunden hatte.³ Damit soll zuallererst auf die vielfachen Interdependenzen verschiedener Entwicklungen in Ökonomie, Ökologie, Gesellschaft, Kultur und Politik hingewiesen und die entsprechende Komplexität von Problemlösungsansätzen betont werden. Zentrale Begriffe „globalen Lernens“ sind die „Nachhaltigkeit“ (in Bezug auf Wirtschaft, Umwelt und Entwicklung), globale Gefährdungen, Interkulturalität, Migration, Gerechtigkeit, Menschenrechte und Good Governance. Die Literatur bietet zahlreiche Handreichungen zur Umsetzung dieser Themenbereiche in didaktisch-pädagogische Kon-

2 So hat die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) im Juli 2007 den Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verabschiedet. Er greift auf Erfahrungen der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens zurück und soll eine „Orientierung“ darstellen „bei der Entwicklung von Schulprofilen, der Gestaltung von Ganztagsprogrammen, der Qualitätssicherung und der Kooperation mit außerschulischen Partnern“.

3 Siehe hierzu Christoph Butterwegge, Gudrun Hentges (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen 2002.

zepte in allen Schulformen und Schulstufen sowie in der außerschulischen Politischen Bildung.⁴

Unterbelichtet scheint mir in dem Konzept des „Globalen Lernens“ das Problemfeld „Krieg/Frieden“ zu sein, nicht etwa, weil die Darstellung von bewaffneten Gewaltkonflikten oder die Forderung nach friedlicher Konfliktbearbeitung zu kurz käme, sondern weil es häufig an einer systematischen Konfliktursachenanalyse fehlt und die Konzepte friedlicher oder „ziviler“ Konfliktbearbeitung meist auf Einzelbeispiele mehr oder weniger gelungener kleinräumlicher Bildungsprojekte rekurrieren.⁵ Darüber hinaus hat im Zuge der immer grausamer geführten Kriege in der Welt die Bereitschaft zugenommen, nach militärischen Lösungen zu suchen. Zugleich emanzipiert sich der Menschenrechtsdiskurs von seinen im Völkerrecht begründeten Wurzeln. Die folgenden Bemerkungen möchten daher sowohl den Kriegsursachen als auch den Grundlagen des internationalen Rechts nachgehen.

Rohstoffkriege

Derzeit haben Bücher Konjunktur, die sich mit möglichen Ursachen künftiger kleinerer und größerer Kriege und bewaffneter Konflikte befassen. Titel wie „Die Kriege des 21. Jahrhunderts“, „11 drohende Kriege“ oder „Klimakriege“ und „Umweltkriege“ türmen sich auf den Ladentischen mehr oder weniger gut sortierter Buchläden.⁶ Das ist an sich gut, weil allein schon die Frage nach diversen Entstehungsursachen von Kriegen die herkömmliche bürgerliche Betrachtung überwindet, wonach Kriege aus ideologischen, religiösen oder politischen Gründen entstehen

4 Siehe z.B. Klaus Moegling, Bernd Overwien, Wolfgang Sachs: *Globales Lernen im Politikunterricht*, Immenhausen bei Kassel 2010

5 Ein gutes Beispiel hierfür bietet Ilona Auer-Frege (Hrsg.): *Wege zur Gewaltfreiheit. Methoden der internationalen zivilen Konfliktbearbeitung*, Berlin 2010.

6 Siehe z.B. Andreas Rinke, Christian Schwägerl: *11 drohende Kriege. Künftige Konflikte um Technologien, Rohstoffe, Territorien und Nahrung*, München 2012; Harald Welzer: *Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird*, Frankfurt a.M. 2008.

oder gar „ausbrechen“. Viele dieser Bücher beschreiben teilweise sehr genau und kenntnisreich mögliche bewaffnete Auseinandersetzungen in verschiedenen Weltregionen, die sich zu veritablen internationalen Kriegen auswachsen können – mit all den schrecklichen Folgen für Mensch und Natur, die wir schon aus vergangenen Großkriegen von Vietnam über Afghanistan bis zum Irak kennen.

Viele dieser wenig erbaulichen Bücher hinterlassen indessen mehr Fragen, als sie wirkliche Antworten geben können. Denn erstens suggerieren fast alle Autoren, dass der allergrößte Teil der (bewaffneten) Konflikte im 21. Jahrhundert von Menschen und Gesellschaften weitgehend unabhängige Ursachen hat. Im einen Fall ist es die beschädigte Umwelt, im anderen Fall eine Naturkatastrophe globalen Ausmaßes, im dritten das Klima, im vierten die „Überbevölkerung“ und im fünften die Ausbreitung von Pandemien, welche den Frieden der Welt gefährden. Eine solche Betrachtung lässt die Verantwortung des Menschen zunehmend aus dem Blick geraten und wirkt dadurch exkulpierend. Die Kriege kommen fast mit einer naturgesetzlichen Zwangsläufigkeit.

Zweitens werden in den meisten Büchern ökonomische Triebfedern eskalierender Konflikte systematisch vernachlässigt oder auf wenige allzu offensichtliche Entwicklungen reduziert (da wo es z.B. um die „Jagd“ nach Rohstoffen wie Diamanten, Gold oder Coltan geht). Dabei liegt es auf der Hand, dass ein großer Teil der gegenwärtigen globalen Konflikte profitgesteuert ist. Ob es um die Erschließung neuer Ressourcen in der Arktis oder in der Tiefsee, um die Ausbeutung billiger Arbeitskräfte in Ländern der Dritten Welt (aber auch der „ersten“ Welt) oder um die Forcierung von Rüstungsproduktion und –exporten geht: Immer sind große Konzerne daran beteiligt, die nicht selten ihre nationalen Regierungen (oder die EU, die NATO) für ihre Interessen einspannen.⁷

Drittens halten sich – auch zwanzig Jahre nach dem überwun-

7 Vgl. hierzu Peter Strutynski: Profitgesteuert: Klima- und Rohstoffkriege im 21. Jahrhundert und die Europäische Union, in: Z. Zeitschrift Marxistische Erneuerung, Nr. 94, Juni 2013, S. 23–33.

den geglaubten Dogma von Huntingtons „Clash of Civilizations“ – Theorien, die künftige Kriege als Religionskriege konzipieren. Und zwar nicht mehr nur als Kriege zwischen dem „aufgeklärten“ Westen mit seiner säkularisierten Weltansicht und dem „unaufgeklärten“, „mittelalterlichen“ und jeglichem Fortschritt abgewandten Islamismus, sondern auch als Auseinandersetzungen zwischen islamistischen Glaubensrichtungen (z.B. Sunniten vs. Schiiten).

Ich bestehe dagegen darauf, jenseits solcher populären Erklärungen ein etwas komplexeres Verständnis von den gegenwärtigen und künftigen Konfliktlinien zu entwickeln, das zudem den Vorteil hat, dass es sich auf bereits bekannte reale Entwicklungen und Tendenzen stützen und somit auf Spekulationen weitgehend verzichten kann. Dabei beschränke ich mich auf zwei exemplarische Konfliktfelder: dem des Raubs an Boden und Ressourcen.

Der Begriff Land Grabbing (deutsch: Landnahme) hat sich in den letzten Jahren allgemein durchgesetzt, um die – legale oder illegale – Aneignung von fruchtbarem Land zu bezeichnen. Lassen wir zunächst wieder ein paar Zahlen sprechen. Seit 2007 hat der Ausverkauf fruchtbarer Bodens an Banken, Investmentfonds und Konzernen sprunghaft zugenommen.⁸ Bis dahin wurden im Jahresdurchschnitt ca. fünf Millionen Hektar Ackerboden verkauft bzw. aufgegeben. Diese Entwicklung wurde in den neun Monaten von Oktober 2008 bis Juni 2009 jäh unterbrochen: In diesem kurzen Zeitraum kamen 47 Mio. ha Land unter den Hammer. Das entspricht etwa der Größe Schwedens oder einem Viertel der landwirtschaftlichen Nutzfläche der Europäischen Union. Und diese Explosion der Entäußerung von Boden hält bis heute an: Jährlich wechseln rund 45 Mio. ha Land ihren Besitzer; das entspricht der Größe Deutschlands und Österreichs zusammen genommen.

Fragen wir nun nach den Nutznießern und Akteuren dieser „Transaktionen“, das sind häufig staatliche oder private Invest-

8 Vgl. zum Folgenden Thomas Kruchem: Der große Landraub. Bauern des Südens wehren sich gegen Agrarinvestoren, Frankfurt a.M. 2012, S. 7f.

mentfonds oder Transnationale Konzerne (TNK) aus dem Agrobusiness. Das Besondere an diesen Unternehmen ist ihre Organisations- und Produktionsform. Alle Stufen der Produktion und Distribution werden dabei unter der Regie eines Konzerns organisiert. In aller Regel erfolgt der Eigentümerwechsel zu „grotesk“ günstigen Konditionen für die kapital- und marktmächtigen Käufer. Ihnen wird Land zu extrem niedrigen Pachtzinsen oder Kaufpreisen angeboten; sie erhalten zudem jahre-, wenn nicht jahrzehntelange Steuernachlässe (sog. tax holidays) von den zuständigen politischen Körperschaften; Kaufverträge werden ohne jegliche Umwelt- und/oder Sozialverträglichkeitsprüfungen abgeschlossen; hinzu kommt meist noch, dass die investierenden Firmen von Importzöllen etwa für Baumaterialien (für den Bau von Straßen, Kanälen usw.) befreit werden.

Die Auswirkungen von Land Grabbing sind vielgestaltig und für die Ursprungsbevölkerung in aller Regel nachteilig. So kommt es nicht nur zur „normalen“ Landflucht, sondern zur Vertreibung ganzer Dörfer. Häufig wird die Landnahme begleitet von behördlichen Durchzugsverboten für Nomaden. Lokale und regionale Subsistenz- und Tauschstrukturen werden unwiederbringlich zerstört und verstärken den Zwang zur Landflucht. Hinzu kommen ökologische Schäden großen Ausmaßes, etwa durch den Verlust an Biodiversität oder die Senkung des Fluss- und Grundwasserspiegels (sog. Water Grabbing).

Auch die Auseinandersetzungen um energetische und mineralische Rohstoffe dürften sich weltweit in den nächsten Jahren verschärfen. Das liegt an der Endlichkeit vieler für den Industrialismus der Ersten Welt notwendigen fossilen Ressourcen. Ugo Bardi hat in einer Arbeit für den Club of Rome deutlich gemacht, dass auf dem „geplünderten Planeten“ Erde im Laufe des 21. Jahrhunderts fast alle wichtigen Rohstoffe zur Neige gehen werden.⁹ Vom Erdöl weiß man das schon etwas länger. Der berühmte Peak Oil dürfte heute schon erreicht sein, d.h. wir stehen vor einem Rückgang der weltweiten Ölfördermenge; beim Erdgas wird dieser Punkt in den nächsten Jahren ebenfalls erreicht sein.

9 Ugo Bardi: Der geplünderte Planet. Die Zukunft des Menschen im Zeitalter schwindender Ressourcen, München 2013.

Weniger bekannt ist die Tatsache, dass auch der für die Atomenergie überlebensnotwendige Rohstoff Uran zu Ende geht, und zwar noch rascher als es für die fossilen Energierohstoffe prognostiziert wird. Duster sind die Aussichten auch für den Brennstoff Kohle (der Peak Coal dürfte in spätestens 20 Jahren erreicht werden) sowie für eine Reihe von wichtigen Erzen und Mineralien (Kupfer, Nickel, Zink, Platin, Lithium).

Die Botschaft des Club of Rome ist demnach eindeutig: Bei fast allen wichtigen Rohstoffen erleben wir in den nächsten ein bis zwei Generationen eine annähernde Erschöpfung der Vorkommen. Dies führt dazu, dass die globalen Akteure auf den Rohstoffmärkten mit Hilfe ihrer Regierungen um die knapper werdenden Ressourcen konkurrieren und dabei alle ökonomischen, politischen und notfalls auch militärischen Register ziehen. Landraub, Vertreibung und ökologische Zerstörung ganzer Landstriche gehören ebenso dazu wie die Korrumpierung einheimischer Eliten, die Schwächung staatlicher Strukturen bis hin zum bewusst herbeigeführten „Scheitern“ ganzer Staaten („failed states“).

Es liegt auf der Hand, dass die Verknappung der wichtigsten Rohstoffe auch zu einer wachsenden Konkurrenz zwischen den führenden Industriestaaten und Schwellenländern führen wird. Wenn die Staaten nicht dem Gemeinwohl ihrer BürgerInnen, sondern den Profitinteressen der großen Konzerne verpflichtet sind, werden sie zu dem, was Joachim Hirsch schon vor fast 20 Jahren den „nationalen Wettbewerbsstaat“ genannt hat.¹⁰

Entsprechend zielen sämtliche relevanten Sicherheitsstrategien der führenden Industriestaaten auf den – äußerstenfalls militärisch abzusichernden – ungehinderten Zugang zu Rohstoffen und der Garantie des freien Welthandels.¹¹ Hier liegen die Kon-

10 Joachim Hirsch: *der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus*, Berlin 1995.

11 Dies gilt etwa für die Verteidigungsweißbücher Frankreichs, Großbritanniens und Deutschlands, für die Nationale Sicherheitsstrategie der USA, für die verteidigungspolitischen Richtlinien der deutschen Bundesregierung, die einschlägigen Gipfeldokumente der NATO (von Rom 1991 bis Lissabon 2010) oder die „Europäische Sicherheitsstrategie“ der EU von 2003.

fliktpotentiale der Zukunft: sowohl im Verhältnis der großen Mächte der Triade (USA, EU-Europa bzw. Deutschland, China) untereinander, als auch im hierarchischen Gewaltverhältnis der reichen, aber energie- und rohstoffarmen Länder der Ersten Welt zu den armen, aber rohstoffreichen Ländern der Dritten Welt. Harald Welzer sieht hierin mit die größten Gefahren für den Globus: „Es besteht aller historischen Erfahrung nach eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass Menschen, die den Status von Überflüssigen bekommen und die Wohlstands- und Sicherheitsbedürfnisse von Etablierten zu bedrohen scheinen, in großer Zahl zu Tode kommen werden; sei es durch fehlendes Wasser und mangelnde Ernährung, sei es durch Kriege an der Grenze, sei es durch Bürgerkriege und zwischenstaatliche Konflikte infolge veränderter Umweltbedingungen.“¹²

Damit sind wir wieder bei den strukturellen Konfliktursachen, die es durch gemeinsame Anstrengungen der internationalen Staatengemeinschaft zu beseitigen gälte. Die Bedingungen hierfür sind aber nicht sonderlich gut. Einerseits existieren immer noch die hochgesteckten Ziele des UN-Millenniumsgipfels von 2000, beispielsweise bis 2015 die weltweite Armut zu halbieren. Andererseits ist die Welt heute, 14 Jahre nach Beschlussfassung und ein Jahr vor der Ziellinie, himmelweit von dem angestrebten Ergebnis entfernt. Von den knapp 7 Milliarden Menschen auf der Welt ist eine Milliarde permanent unterernährt. Jean Ziegler, ehemaliger UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Nahrung und jetziger Vizepräsident des Beratenden Ausschusses des UN-Menschenrechtsrats, prangert diesen Skandal mit der ihm eigenen Leidenschaft immer wieder an: „Jeden Tag sterben 37.000 Menschen an den Folgen des Hungers. Gleichzeitig sagt die Welternährungsorganisation FAO, dass die weltweite Landwirtschaft problemlos 12 Milliarden Menschen ernähren könnte, also fast das Doppelte der Weltbevölkerung. Es gibt zu Beginn dieses Jahrtausends keinen objektiven Mangel mehr. Ein Kind, das jetzt, während wir re-

12 Harald Welzer, a.a.O. S. 276.

den, an Hunger stirbt, wird ermordet. Das ist die kannibalische Weltordnung.“¹³

Einerseits hat der UN-Sicherheitsrat zum ersten Mal in seiner Geschichte sich in einer ganztägigen Sitzung im Sommer 2013 mit dem Zusammenhang von Ressourcen und Konflikten befasst und damit diesem Thema eine prominente Aufmerksamkeit geschenkt. Der Stellvertretende UN-Generalsekretär Jan Eliasson stellte in seinem einleitenden Beitrag durchaus korrekt fest, dass der Wert des natürlichen Reichtums an Holz, Öl, Kohle, Diamanten oder Edelmetallen vielfach nicht bei den Menschen ankommt, deren Länder über diese Reichtümer verfügen. Auf der anderen Seite vermeidet er jeden Hinweis auf die strukturellen Ursachen dafür und auf die Profiteure dieses Zustands. Für die betroffenen Menschen der Dritten Welt musste es daher wie Hohn klingen, wenn Eliasson die Hauptverantwortung für die geschilderte Misere bei den Regierungen in der Dritten Welt sucht: „The primary responsibility for preventing conflict and transparently and equitably managing resources lies with Governments.“¹⁴

Wer angesichts der kolossalen Schuld der Länder des Nordens an der Unterentwicklung und Verelendung der Länder der Dritten Welt und an der seit Kolonialzeiten andauernden Ausplünderung von deren natürlichen Ressourcen die Verantwortung vorwiegend bei den Opfern selbst sieht und die Täter und Profiteure nicht beim Namen nennt, wird schwerlich eine Wende in den Ausbeutungsbeziehungen zwischen Metropolen und Peripherie einleiten können. Solange es nicht gelingt, die Profiteure des ungezügelten Raubbaus an den Ressourcen und der Ausbeutung menschlicher Arbeitskraft zu entmachten, werden die Gewaltkonflikte und Kriegsexzesse in der Welt weiter zunehmen.

13 Interview mit Jean Ziegler in n-tv, 29. September 2010; <http://www.n-tv.de/politik/Ich-schaeme-mich-meiner-Ohnmacht-article1583391.html>. Siehe auch Jean Ziegler: Wir lassen Sie verhungern. Die Massenvernichtung in der Dritten Welt, München 2012.

14 UN officials urge Governments to ensure natural resources fuel development, not conflict, UN News Centre, 19 June 2013; <http://www.ag-friedensforschung.de/themen/oel/extrakt.html>

Noch ein Wort zu Deutschland: Die Bundesrepublik will aus der Rolle des Juniorpartners in der NATO heraustreten und – sowohl im Militärbündnis NATO als auch der EU – seine größere „Verantwortung“ und Eigenständigkeit reklamieren. Anders als vor 100 Jahren hängt der „Platz an der Sonne“ nicht mehr vom Erwerb von Kolonien oder der physischen Unterwerfung fremder Bevölkerungen ab. Vielmehr geht es um die Aneignung exklusiver Besitztitel an strategischen Ressourcen (einschließlich natürlicher Gemeingüter, genetischen Materials und des Wissens der Menschen) und um die geopolitische Kontrolle von Warenströmen und Seewegen. Dazu transformiert die Bundesregierung die Bundeswehr zu einer „Armee im Einsatz“¹⁵ und verschafft ihr die nötige Rüstungshard- und -software. Überwachungs-, Spionage- und Kampfdrohnen spielen dabei eine herausragende Rolle.¹⁶

Menschenrechte vs. Völkerrecht?

Die Universalität der Menschenrechte gehört zu den allgemein anerkannten Prinzipien des modernen Völkerrechts.¹⁷ Unbestritten ist auch, dass deren Schutz nicht mehr ausschließlich zu den „inneren Angelegenheiten“ der Staaten gehört, sondern zunehmend auch zu einer Aufgabe des internationalen Staatensystems geworden ist. Umstritten ist allerdings, wie weit dieser internationale Schutz reicht und welche Rolle dabei den Vereinten Nationen zukommt. Die Debatten um den Libyen-Einsatz 2011, um eine internationale Einmischung in Syrien oder um das iranische Atomprogramm haben den Menschenrechtsdiskurs in die Sphäre der Militär- und Sicherheitspolitik verlagert. Dies steht

15 Siehe hierzu Maybritt Brehm, Christian Koch, Werner Ruf, Peter Strutynski: *Armee im Einsatz. 20 Jahre Auslandseinsätze der Bundeswehr*, Hamburg 2012.

16 Vgl. Peter Strutynski (Hg.): *TÖTEN PER FERNBEDIENUNG. Kampfdrohnen im weltweiten Schattenkrieg*, Wien 2013.

17 Siehe zum Folgenden Peter Strutynski: *Menschenrechte und Völkerrecht*. In: Hamid Reza Yousefi (Hrsg.), *Menschenrechte im Weltkontext. Geschichten – Erscheinungsformen – Neuere Entwicklungen*, Wiesbaden 2013, S. 167–174.

im Widerspruch zu den Grundsätzen des Gewaltverbots und der „Nichteinmischung“ in die Angelegenheiten gleichberechtigter und souveräner Staaten. Beides sind ebenso wichtige Prinzipien der Charta der Vereinten Nationen wie das Bekenntnis zum Menschenrechtsschutz.

Sowohl die Entwicklung des Völkerrechts als auch die Menschenrechtspolitik haben jeweils nach den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts wichtige Anstöße erhalten. Im Völkerrecht setzte sich vor allem ein allgemeines Gewaltverbot durch. Dies begann mit dem völkerrechtlich bindenden Kellogg-Briand-Pakt aus dem Jahr 1928, in dem sich die Teilnehmerstaaten verpflichteten, auf das Mittel des Krieges bei internationalen Streitigkeiten ein für alle Mal zu verzichten. Solche Ansätze mündeten schließlich am Ende des Zweiten Weltkriegs in die Charta der Vereinten Nationen. Die Souveränität der Staaten, auch der kleinsten von ihnen, war dabei als so zentral empfunden worden, dass deren Schutz mehrfach verankert wurde und im „Nichteinmischungs-Artikel (Art. 2 Ziffer 7) sozusagen seine Krönung fand.

Auch die Menschenrechte fanden in der UN-Charta einen gebührenden Platz. In der Präambel wird als wichtigstes Ziel der Vereinten Nationen neben der Sicherung des Friedens der „Glaube an die Grundrechte des Menschen, an Würde und Wert der menschlichen Persönlichkeit“ und „an die Gleichberechtigung von Mann und Frau“ genannt. Die „Achtung vor den Menschenrechten und vor den Grundfreiheiten“ taucht in Artikel 1 auf und wird in Art. 55 zu einer aktiven Aufgabe der Vereinten Nationen erklärt.

Wenn es in der Folge zu einem „Dualismus“ zwischen Völkerrecht, insbesondere dem Prinzip der Souveränität, und Menschenrechten kam, dann ergab sich das nicht aus einer vermeintlich widersprüchlichen „Logik“ des Völkerrechts, sondern war dem beginnenden Kalten Krieg geschuldet, unter dessen Ägide die Menschenrechte als Instrument im Systemstreit zwischen Ost und West missbraucht wurden – und zwar von beiden Seiten.

Die Erinnerung an das Gewaltverbot und das Nichteinmischungsprinzip der UN-Charta ist zu verstehen vor dem Hinter-

grund der Entwicklung der 1990er Jahre, als Bürgerkriege und andere gewaltsame innere und internationale Konflikte stark zugenommen hatten und die Großmächte immer häufiger zum Mittel militärischer Intervention griffen.

Einen Türöffner stellte dabei der Begriff der „humanitären Intervention“ dar. Er ist nicht erst 1999 beim Nato-Krieg gegen Jugoslawien erfunden worden, sondern spielte schon bei Entscheidungen des Sicherheitsrats im Fall des Irak 1991 eine Rolle. Damals wurden die grenzüberschreitenden Flüchtlingsströme als Bedrohung des internationalen Friedens eingestuft. In der Resolution 688 (1991) wurde erstmals ein Interventionsrecht aus humanitären Gründen sanktioniert. Der Irak sollte gezwungen werden, die Unterdrückung der Zivilbevölkerung in den kurdischen Gebieten einzustellen und den internationalen humanitären Organisationen „Zugang zu allen hilfsbedürftigen Personen“ zu gewähren. Ein Jahr später wurden die UN-Mitgliedstaaten ermächtigt, durch Übernahme des inneren Gewaltmonopols in einem anderen Mitgliedstaat, nämlich Somalia, „Recht und Ordnung wieder herzustellen“ (Res. 794 [1992]). Auch andere Interventionsschauplätze wie Haiti, Bosnien, Kosovo und später Afghanistan und Irak haben gezeigt, dass mit Militärinterventionen weder ein nachhaltiger Frieden gestiftet noch ein wirksamer Menschenrechtsschutz gewährleistet werden kann. Dieser Einwand muss auch gegen alle Versuche erhoben werden, ein Recht auf Militärintervention aus der sog. Responsibility to Protect, der „Schutzverantwortung“ abzuleiten.¹⁸

Hinzu kommt: Krieg selbst stellt einen schweren Rechtsbruch dar, indem das erste Menschenrecht, das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, verletzt wird.

18 2001 veröffentlichte die International Commission on Intervention and State Sovereignty (ICISS) den Bericht „The Responsibility To Protect“. Die zentrale These der Autoren ist, dass „souveräne Staaten eine Verantwortung haben, ihre eigenen Bürger vor vermeidbaren Katastrophen – vor Massenmord und Vergewaltigung, vor Hunger –, zu schützen, dass aber, wenn sie nicht willens oder nicht fähig dazu sind, die Verantwortung von der größeren Gemeinschaft der Staaten getragen werden muss.“ (Übersetzung: d. Verf.) In einem solchen Fall würde der Grundsatz der Nicht-Intervention zugunsten der „Schutzverantwortung“ aufgegeben.

Der R2P-Bericht ist janusköpfig. Einerseits bindet er den Einsatz militärischer Gewalt an ein Mandat des UN-Sicherheitsrats. Andererseits plädiert er für die Einschränkung des Vetorechts der fünf ständigen Sicherheitsrats-Mitglieder, falls sich dieser als unfähig erweist, tätig zu werden. Hinzu kommt, dass der Bericht bei der Suche nach möglichen Gründen für Militärinterventionen Anleihen bei der Theorie des „gerechten Krieges“ macht, so wenn etwa eine gerechte Sache (*causa iusta*) verfolgt werde, oder wenn als primäre Motivation (*recta intentio*) die Rettung von Menschenleben behauptet wird. In solchen Fällen könnten Staatengruppen oder einzelne Staaten auch ohne Beschluss des Sicherheitsrats intervenieren. 2005 fand der Gedanke der Schutzverantwortung Eingang in das Abschlussdokument der UN-Generalversammlung – nicht als neue Völkerrechtsnorm, sondern als Prüfauftrag an die Staatengemeinschaft.

Wenn also auch von dieser Seite zunächst keine ernsthafte Infragestellung des geltenden Völkerrechts zu konstatieren ist, bleibt noch der Hinweis auf die Logik des kodifizierten Völkerrechts. Sollte eine Güterabwägung zwischen Völkerrecht und Menschenrechten erforderlich sein, dann muss Artikel 103 der UN-Charta zu Rate gezogen werden. Dort heißt es: *„Widersprechen sich die Verpflichtungen von Mitgliedern der Vereinten Nationen aus dieser Charta und ihre Verpflichtungen aus anderen internationalen Übereinkünften, so haben die Verpflichtungen aus dieser Charta Vorrang.“* Die zentralen Grundsätze aus Artikel 2 der Charta, das Gewaltverbot (Ziff. 4) und das Nichteinmischungsgebot (Ziff. 7), bilden demnach auch für den Menschenrechtsdiskurs eine gültige Entscheidungshilfe: Der Export von Menschenrechten mittels Intervention und Krieg ist völkerrechtswidrig und verstößt gegen das elementare Recht des Menschen auf Leben.

Mein Fazit kann ebenso kurz wie eindeutig ausfallen. Politische Bildung, die dem Anspruch an „globaler Verantwortung“ gerecht werden will, muss sowohl den Blick auf das weltweite Kriegsgeschehen und seine Ursachen lenken als auch den Menschenrechtsdiskurs im Zusammenhang mit dem internationalen Recht führen. Das eine geht nicht ohne das andere.

MILITÄRISCHE BILDUNGSOFFENSIVEN

Eveline Steinbacher

Militarisierung von Wissenschaft und Forschung

Was an US-amerikanischen und deutschen Universitäten bereits gang und gäbe ist, droht nun auch in Österreich überhand zu nehmen: die Vermischung von militärischer und ziviler Forschung an unseren Universitäten, Fachhochschulen und bei Forschungsprojekten. Sparmaßnahmen von Seiten der Bundesregierung bei den Universitäten zeigen ihre Auswirkung, erst spürbar durch immer mehr Sponsoring und damit Einflussnahme aus zivilen Wirtschaftszweigen. Sponsoren und Projektpartner aus der Militär- und Rüstungsbranche sind bei Forschungsprojekten und Universitäten fixe Partner.

Universitäten, Firmen, Forschungseinrichtungen, Ministerien, Firmen u.a. auch Rüstungsfirmen aus vielen Staaten beteiligten sich bis 2013 im Rahmen des 54 Mrd. schweren 7. Rahmenforschungsprogrammes (FP7) der EU (FP7), denn mit diesem sind die Forschungsförderungstöpfe der EU erstmals direkt für Militär und Rüstung geöffnet worden. Für das ab 2014 anlaufende Nachfolgeprogramm „Horizon 2020“ stehen bereits 80 Mrd. zur Verfügung. Auch Österreich ist mit an Bord: 949 Millionen Euro der 54 Mrd. gingen an österreichische Forscher und Unternehmen. 38 Prozent an Universitäten, 23 Prozent an außeruniversitäre Forschungseinrichtungen wie das Austrian Institute of Technology (AIT) und 7 Prozent an große Industriebetriebe wie AVL, das auf 30 Beteiligungen kam, kleine und mittlere Unternehmen auf 19 Prozent.¹

Doch wer oder was wird hier gefördert? Sehen wir uns einige Projekte des FP7 genauer an, an denen österreichische Forschungseinrichtungen beteiligt sind.

1 (19.12.2013, science.ORF.at/APA)

CAST: Das Kernelement des Projekts ist ein einheitlicher Ausbildungsgang für Einsatzkräfte, um Naturkatastrophen, Terror szenarien und Pannen in technischen Industrieanlagen mit katastrophalen Auswirkungen zu bewältigen.

Hierbei arbeiteten die Universität Salzburg und die Sigmund Freud Privatuniversität Wien u.a. mit dem Bundesministerium für Landesverteidigung sowie den Rüstungsfirmen SAAB Training Systems Sweden und Diamond Aircraft Industries zusammen.

INDECT bedeutet soviel wie „Intelligentes Informationssystem zur Unterstützung von Überwachung, Suche und Entdeckung für die Sicherheit von Bürgern in städtischer Umgebung.“ Es ist ein System, das Software zur automatisierten Videoüberwachung und Objekterkennung, das eine auf soziale Netzwerke spezialisierte Internet-Suchmaschine und diverse Datenbanken der Polizei mit fliegenden Kameras koppelt und damit „abnormales Verhalten“ im öffentlichen Raum erkennen soll. Als „Traum der EU vom Polizeistaat“ bezeichnet die Zeitung „Zeit“² das Projekt INDECT. Aus Österreich sind das FH Technikum Wien und das burgenländische Multimedia-Unternehmen X.Art beteiligt.

Wird man vom Überwachungsprogramm INDECT als „verdächtig“ eingestuft, so könnte man auch ins Visier des ebenfalls FP7-geförderten Drohnenprojekts AEROCEPTOR³ kommen. Dieses Drohnenprogramm dient dazu, mögliche „nicht kooperative“ Fluchtfahrzeuge durch Lahmlegen der Elektronik oder durch Einsatz von Gummigeschossen, Leuchtraketen, Rauch- oder Blendschockgranaten zu stoppen. Auf der Liste der 15 Projektpartner finden sich Forschungseinrichtungen, Technologie- und Rüstungskonzerne aus der EU, der Türkei und Israel. Aus Österreich sind das Austrian Institute of Technology (AIT) und die Sigmund Freud Universität (CEUSS) dabei. Man fragt sich, was hat eine Ausbildungsstätte für Therapeuten, wie die Sigmund Freud Privatuni, mit unbemannten Fluggeräten zu tun? Das SFU-CEUSS widme sich „*ethischen, soziologischen und rechtli-*

2 (24.9.2009, Zeit)

3 „Unterbrechung aus der Luft“ (www.aeroceptor.eu)

chen Fragen“, erklärt Aeroceptor-Sprecherin Agnieszka Spronska im Profil Interview vom 6.11.2013. Aufschlussreicher ist die Erklärung des ehemaligen Leiters des CEUSS Alexander Siedschlag⁴. Als am Forscherhorizont die europäischen Drohnen auftauchten, sei die SFU interessiert gewesen: *„Es gab bereits einen Doktoratslehrgang, in den sich viele Bundesheerangehörige eingeschrieben hatten. Man wollte ihn zu einem Lehrstuhl ausbauen, um den Offizieren zu ermöglichen, im sozial- und humanwissenschaftlichen Bereich zu promovieren.“*

Sicherheitsforschungsprogramm KIRAS⁵

Das erste Sicherheitsforschungsprogramm in Europa wurde 2005 mit „KIRAS“ in Österreich unter Leitung des Ministeriums für Verkehr, Innovation und Technologie (bmvit) geschaffen. Ca. 30 Mill. Euro an Steuergeldern wurden für 90 österreichische Sicherheitsprojekte bis 2011 aufgewendet. Im Projektbericht von KIRAS für 2009–2011 wird behauptet, der Sicherheitsbegriff im Sinne von Kiras beziehe sich auf *„nichtmilitärische Gefahren und Risiken.“* In Anbetracht dessen, dass bei von KIRAS geförderten Forschungsprojekten auch Rüstungsfirmen als Projektpartner zu finden sind und im Fall des Projekts SKILLS sogar eine mit der Projektleitung betraut wurde, erscheint dies jedoch wenig glaubhaft. Hier einige Beispiele:

4 <http://www.profil.at/articles/1345/560/369016/sigmund-freud-universitaet-gelder-drohnenprogramm>

5 www.kiras.at/geofoerderte-projekte/

KIRAS-PROJEKT	Projektleitung	Partner
<p>EVIVA Mit Flugzeugen, UAV's(Drohnen), Hubschrauber gestütztes Beobachtungs- und Analysesystem ... zur Früherkennung kritischer Situationen bei Großevents und bei der Durchführung, Steuerung und Beurteilung einer koordinierten Intervention.</p>	<p>JOANNEUM RESEARCH Forschungsgesellschaft mbH/DIGITAL</p>	<p>Projektpartner: Frequentis AG AIT Austrian Institute of Technology Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (BMLVS) Kooperationspartner: Bundesministerium für Inneres (BMI); Forschungsinstitut des Roten Kreuzes; G4S Security Services Rüstung: Diamond Aircraft Industries GmbH</p>
<p>SKYOBSERVER Autonome fliegende Drohenschwärme zur schnellen Erfassung und Vorhersage möglicher Schadensauswirkungen bei großflächiger Gefährdung</p>	<p>AIT Austrian Institute of Technology</p>	<p>Projektpartner: ZAMG – Zentralanstalt für Meteorologie und Geodynamik, Johannes Kepler Uni Linz, Inst. Design und Regelung-mechatronische Systeme, NOVOTECH Elektronik GmbH, Market Marktforschungs-Ges.m.b.H. & Co.KG BMLVS, Berufsfeuerwehr Linz, Landes-Feuerwehrverband O.Ö., Zentraleitung des Katastrophenschutzes d. OÖ LRReg. Rüstung: SG concepts gmbh (www.eye.aero) Aerospy Sense & Avoid Technology GmbH</p>

<p>„SAFECON“ entwickelt eine Technologie, die eine sichere und zuverlässige Führung von Nachschub und Rettungskonvois in gefährdeten Zonen ermöglichen soll.</p>	<p>FH Technikum Wien, Institut für Mechatronics</p>	<p>Projektpartner: AIT – Austrian Institute of Technology BMLVS NOVOTECH Elektronik GmbH TU Wien, Automation Control Institute Rüstung: Rheinmetall MAN Military Vehicles Österreich GesmbH AeroSpy Sense & Avoid Technology GmbH</p>
<p>SKILL Prototypenentwicklung eines präzisen Verbringungssystems ballistischer multifunktionaler Körper mit veränderbarer Auftreffenergie für sicherheitsrelevante Aufgabenstellungen</p>	<p>Projektleitung: Rüstung: Photonic Optische Geräte GmbH & CoKG</p>	<p>Projektpartner: Versuchsanstalt Ferlach Bundesministerium für Inneres (BMI) BMLVS Uni Wien, Rechtswissenschaftliche Fakultät Rüstung: Steyr Mannlicher GmbH</p>
<p>STRATFÜSYS Verschiedene staatliche und nicht-staatliche Akteure sowie militärische, zivile, wirtschaftliche und gesellschaftliche Mittel sollen systematisch in einem vernetzten Ansatz miteinander kombiniert werden.</p>	<p>Industriellen-vereinigung Wien</p>	<p>Projektpartner: Borchert Consulting & Research GmbH KFEG GmbH TU Wien, Inst f. Wirtschaftsmathematik Institut für Höhere Studien RiskRe Agentur für Risikoforschung Bundeskanzleramt (BKA) BMLVS Bundesministerium für Inneres (BMI) Rüstung: THALES Rail Signalling Solutions GmbH</p>

EU will Dual Use ankurbeln

Unter „Dual Use“ versteht man Güter mit doppeltem Verwendungszweck, also Güter, die sowohl für zivile als auch für militärische Zwecke verwendet werden können, im übertragenen Sinne aber auch die Verwendung von Forschungsergebnissen sowohl für den zivilen als auch den militärischen Bereich.

Liest man den Punkt 18 der Schlussfolgerungen des EU-Rüstungsgipfels vom Dezember 2013, stellt man fest, dass genau diese früher verpönte Verschmelzung von ziviler und militärischer Forschung für die EU mittlerweile ein erstrebenswertes Ziel ist: *„Der Europäische Rat ersucht die Mitgliedsstaaten, ihre Investitionen in kooperative Forschungsprogramme und insbesondere die kooperativen Investitionen zu erhöhen und für größtmögliche Synergien zwischen nationalen und EU-Forschungsvorhaben zu sorgen. Die zivile Forschung und die Verteidigungsforschung verstärken einander, auch auf den Gebieten Schlüsseltechnologien und Energieeffizienztechnologie. Der Europäische Rat begrüßt deshalb die Absicht der Kommission, zu evaluieren, wie die unter dem Programm „Horizont 2020“ erzielten Ergebnisse auch für die industriellen Fähigkeiten im Sicherheits- und Verteidigungssektor nutzbar gemacht werden könnten. Er ersucht die Kommission und die Europäische Verteidigungsagentur, eng mit den Mitgliedsstaaten zusammenzuarbeiten, um Vorschläge auszuarbeiten, wie die Dual-Use-Forschung noch stärker angekurbelt werden kann.“*

Man trachtet offensichtlich durch die Verschränkung von militärischer mit ziviler Forschung Militärausgaben zu senken bzw. zu verschleiern.

Rüstungsfirmen und Bundesheer kaufen sich ein

Auch an Österreichs Universitäten und Fachhochschulen wird die Vermischung von ziviler mit militärischer Forschung vorangetrieben, wie wir bei den Projekten von Kiras und des FP7 gesehen haben. Darüberhinaus kooperiert z.B. die JOANNEUM RESEARCH Forschungsgesellschaft mbH mit dem Bundesheer in den Bereichen Cyber Security und Aufklärungssysteme. Sein Geschäftsführer Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Pribyl dazu: *„Exzellente Forschung kann nur in Zusammenarbeit mit den Anwendern, deren Wissensstand, Kompetenz und Ansehen erfolgreich funktionieren. Das Österreichische Bundesheer ist daher ein wichtiger Partner für die zentralen Herausforderungen der Zukunft“*⁶

6 www.joanneum.at/fileadmin/presse/presseaussendungen/130904_pi_bmklug0913_f.pdf

An der Uni Linz ist der Rüstungskonzern Siemens mittlerweile der größte Kooperationspartner für Forschungsprojekte. Geforscht wird u.a. an Navigationssystemen mit erweiterter Realität. Potentielle Anwendungsbereiche liegen in der militärischen Flugsystem-Navigation und -Planung. Auch der „Cybersoldier“ kann mithilfe solcher Systeme eine Vielzahl taktischer Informationen zur Orientierung im Gelände direkt in sein Gesichtsfeld einblenden. Auch die größte kontinentaleuropäische Rüstungsschmiede EADS zählt mittlerweile zu den Auftraggebern an der Linzer Universität. So heißt es im Entwicklungsplan 2006–2012 der Uni Linz in Bezug auf die Finanzierung des Aufbauschwerpunkts „Informationselektronik“: *„Die verbleibenden 50% der Kosten bis 2009 sowie die Gesamtkosten ab 2010 müssen von Bund, Land und Wirtschaft abgedeckt werden, u.a. durch Kompensationsgeschäfte mit EADS“*. Ist es ein Zufall, dass 2007, als EADS beim Eurofighter-Deal der Zahlung von Schmiergeldern verdächtigt wurde, zwei Juristen der Uni Linz dem Rüstungskonzern ein sehr gefälliges Gutachten ausstellten, um EADS vom Verdacht der Bestechung reinzuwaschen? EADS bekam aber auch von der Uni Innsbruck Beistand in Person des damaligen Stiftungsprofessors des Instituts für Europäische Sicherheitspolitik Alexander Siedschlag, dessen Lehrstuhl vom Verteidigungsministerium unter ÖVP-Ressortchef Günther Platter gestiftet und u.a von EADS gesponsert wurde. Auf der Webpage der Uni Innsbruck verhehlt man die Zusammenarbeit nicht: *„So wie mit zahlreichen anderen Unternehmen pflegt die Uni Innsbruck auch mit der EADS im Bereich der Forschung und der Forschungsfinanzierung gute Kontakte. Eine mögliche Zusammenarbeit von Universitätsinstituten oder deren spin-offs mit EADS ist auch im Lichte der im Rahmen des Eurofighterankaufes angepeilten Gegengeschäfte äußerst sinnvoll.“*⁷

Das Militär nutzt auch die mit der Universitätsreform 2001 und dem sog. „Bologna-Prozess“ eingeleitete Entdemokratisierung des tertiären Bildungssektors dazu aus, sich direkt in die Ausbildung an den Hochschulen einzukaufen. Seit 2013 gibt es einen Doktrratslehrgang des Bundesheers an der rechtswissen-

7 23.9.2005, www.uibk.ac.at/ipoint/new/uni_und_die_welt/281980.html

schaftlichen Fakultät der Uni Wien. Die Landesverteidigungsakademie hat – trotz Zweifel von Seiten einiger Kontrollstellen des Ministeriums ob der Sinnhaftigkeit als auch Rechtskonformität – dieser Kooperation zwischen Uni und Militär mit der Uni Wien eine bis 2019 dauernde Zusammenarbeit abgeschlossen. Mit 500.000,- Euro pro Jahr sollen die Kosten für Symposien und Konferenzen, Publikationen, Zugang zu universitären Wissensdatenbanken, die Teilnahme am maßgeschneiderten dreijährigen PhD-Programm „Interdisciplinary Legal Studies“ sowie spezielle universitäre Lehrveranstaltungen im Rahmen von Gastprofessuren abgedeckt sein.⁸

Bewegung für Zivilklauseln

Wenn wir in Österreich keine Weiterentwicklung zu weitgehend entdemokratisierten, militarisierten und aus Privat- und Rüstungsmitteln finanzierten Universitäten, Fachhochschulen und Forschungseinrichtungen wie in den USA und anderen europäischen Ländern wollen, ist es an der Zeit aktiv zu werden. Ein Vorbild dafür kann die Bewegung an deutschen Hochschulen sein, so sich StudentInnenvertretungen gegen die Vermengung und Tarnung des Militärischen mit dem Zivilen, gegen die Umarmung der Militärindustrie und ihrer Verbündeten engagieren – gegen erheblichen Widerstand von Hochschulleitungen, Politik und Rüstungsindustrie. Bereits an 13 deutschen Unis konnten sogenannte Zivilklauseln erkämpft werden. Diejenige der Uni Kassel lautet zum Beispiel folgendermaßen:

„Forschung, Lehre und Studium an der Universität Kassel dienen ausschließlich zivilen und friedlichen Zwecken. Unter Berücksichtigung der Frage, ob zivile Zwecke verfolgt werden, sind alle Drittmittel in Bezug auf Drittmittelgeber, Zeitraum, Projektverantwortliche, Finanzvolumen, Zielsetzung und Fragestellung vor Beginn des Projekts öffentlich bekannt zu geben.“⁹

Cornelia Seiberl von der Studierendenvertretung Berlin weist

8 http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20130622_OTS0007/bundesheer-investiert-in-akademische-ausbildung

9 Artikel Dietrich Schulze, Neue Rheinische Zeitung Online-Flyer Nr. 394 vom 20. Februar 2013

freilich darauf hin, dass „es nicht ausreicht, die Klausel bloß als Absichtserklärung in die Satzung aufzunehmen. Man muss sie mit Leben füllen und die Universitätskultur grundsätzlich verändern. Das bedeutet auch, dass man sich langfristig von der Finanzierung durch Drittmittel löse.“¹⁰

Da und dort dringt mittlerweile an die Öffentlichkeit, wie eng Militär und Universitäten auch in Österreich liiert sind. So etwa, wenn an der Montanuni ungeniert dem Führen von Rohstoffkriegen das Wort geredet wird: *„Der gesicherte Zugang zu Rohstoffreserven ist daher auch eines der wichtigsten Anliegen der Leobener Universität, denn der Wohlstand unserer Gesellschaft ist untrennbar mit dieser Ressourcenverfügbarkeit verbunden. Mineralische Rohstoffe sind in der hochtechnisierten westlichen Welt allerdings nur in geringem Maß vorhandenen, die großen Vorkommen sind oftmals in Ländern zu finden, deren politische Stabilität kaum oder nur in sehr geringem Ausmaß gegeben ist, weswegen den Streitkräften zukünftig weltweit eine entscheidende Rolle in der Sicherstellung eines geordneten Zugangs zu den Rohstoffreserven zufallen wird. Die Kooperation zwischen der Montanuniversität und dem österreichischen Bundesheer ist daher mehr als nur naheliegend, was sich auch im Rahmen der größten europäischen Rohstoffkonferenz – der „EUMICON 2012“ in Leoben – durch einen Vortrag von Generalleutnant Günter Höfler zur oben beschriebenen Thematik manifestierte.“*¹¹

Mit der Einbindung Österreichs in die EU-Militarisierung schreitet auch die Instrumentalisierung österreichischer Hochschulen und Forschungseinrichtungen für die Interessen des militärisch-industriellen-Komplexes der EU rasant voran. Das ist mit einer glaubwürdigen Neutralität ebenso unvereinbar wie das Mitmarschieren bei EU-Battlegroups. Es ist höchste Zeit, dass die Friedensbewegung (wieder) an den österreichischen Bildungs- und Forschungseinrichtungen Fuß fasst.

10 (Standard, „Deutsche Studenten gegen militärische Forschung“, 26.11.2013)

11 Kleine Zeitung, 19.10.2012

Zivil-militärische Kooperationen als Irrweg Militärforschung und Wehrindustrie im Zwielficht

Das immer stärker werdende Zusammenspiel von Militär, wissenschaftlichen Einrichtungen – wie Universitäten, Fachhochschulen oder anderen Forschungseinrichtungen – und Konzern- und Firmenkreisen ist aus friedenspolitischer Sicht sehr bedenklich. Meist gibt es von juristischer Seite keinerlei Handhabe dagegen, umso mehr zählt bei manchen Kooperationen und Projekten das ethisch-moralische Gegenargument. Besonders der Studien- und Forschungsbereich darf sich nicht den Begehrlichkeiten des Militärs unterwerfen. Der damit drohende Verlust des exzellenten Rufs in diesen Bereichen kann auch zur Rufschädigung für ein ganzes Land und zu problematischen Konsequenzen in der neutralitäts- und außenpolitischen Konzeption unseres Staates führen. Auch unter dem Schutzmantel unserer Mitgliedschaft in der EU darf beispielsweise in der Forschungs- und Projektbeteiligung bei der Europäischen Verteidigungsagentur (EDA) nicht alles erlaubt sein, was möglich ist.

Im Rahmen des Vorhabens „Landeskrankenhaus 2000/2020“ werden Kooperationsmöglichkeiten zwischen Einrichtungen der Medizinuniversität Graz und Sanitäreinrichtungen des Österreichischen Bundesheers festgeschrieben. Es geht um ein Kompetenzzentrum für Traumaforschung insbesondere für Opfer militärischer Auseinandersetzungen. Es ist daran gedacht, diese natürlich sinnvolle Einrichtung auch NATO-Mitgliedern, traumatisierten Soldaten nach ihrem Irak- oder Afghanistan-Einsatz anzubieten. Dies bleibt dennoch ein Akt der „Symptombekämpfung“, bei der sich keiner der beiden Partner Gedanken über Formen der Kriegsvermeidung, nicht militärischer Konfliktlösungsstrategien macht oder zumindest eine kritische Reflexion so genannter „humaner Interventionen“ vornimmt.

Ein anderes Beispiel betrifft die Forschung und die Fertigung von „Dual-use-Gütern“ – also Produkten, die sowohl im zivilen

als auch im militärischen Umfeld eingesetzt werden können. Bei den Antragstellern für die Beurteilung und Erlangung von Exportbewilligungen nach dem Außenhandelsgesetz durch das Wirtschaftsministerium gibt es die Tendenz, den zivilen Charakter der Produkte zu betonen, nicht immer ohne Wissen über den endgültigen (militärischen) Verwendungszweck im Empfängerland. Im Verband der österreichischen Luftfahrtindustrie mit mehr als 30 Mitgliedern aus der Fertigungs- und Zuliefererindustrie (AAI Austrian Aeronautics Industries) gibt es wie selbstverständlich besondere Vernetzungen mit Dienststellen des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport und mit dem Bundesheer. Ein zivil-militärischer Arbeitskreis soll Forschungsk Kooperationen und Exportmöglichkeiten auf militärischem Gebiet forcieren. Wiederum stellt sich die Frage, wozu an sich sinnvolle Produkte, wie zwangsläufig immer öfter militär- und kriegstauglich ausgerüstet, angeboten werden müssen. Vermutlich mit leuchtenden Augen berichten die Repräsentanten solcher Industrieverbände, wie gut ihre „zivilen“ Produkte in der militärischen Verwendung bei ihren Exportkunden eingeschlagen haben. Die unschuldigen Opfer jeglicher Waffenanwendung sind dann kein Thema mehr.

Wir leben in einem politischen Klima, in dem jede nicht genehme Entwicklung oder Opposition als Bedrohung gilt und sicherheitsrelevant beurteilt wird. Da bedeuten eine dominierende Rüstungsindustrie, eine aufgerüstete, global einsetzbare Armee und aggressionsbereite Sondersicherheitskräfte nicht nur für den/die einzelne/n Staatsbürger/in zunehmend eine unsichere Situation, sondern auch eine fatale Fehlentwicklung von Staat und Gesellschaft. Leider fehlen heute vielfach tiefer gehende Analysen über Entwicklung und Auswirkung dieser Prozesse. Not tut mehr Mut zur Aufklärung über festgefahrene oder immer wiederkehrende Fehlentwicklungen und zu deren Verweigerung.

BUCHBESPRECHUNGEN

Gerald Oberansmayr:

„Denn der Menschheit drohen Kriege ...“

Neutralität contra EU-Großmachtswahn

Hg. von der *Solidar-Werkstatt Österreich*.

Linz: *Guernica Verlag* 2013, 120 S., 7,50 Euro

Wer sich in Österreich kritisch über die EU äußert, gerät schnell in den Geruch, ein provinzieller Nörgler zu sein, der die historische Dimension dieses „Friedensprojekts“ nicht begreift, un-solidarisch mit den „ärmeren“ Ländern ist und zudem nicht erkennt, dass die vielzitierten vier Grundfreiheiten „unserer“ Wirtschaft unverzichtbare Wachstumsimpulse vermitteln. Und bei derlei Schelte kann der betreffende austriakische Kleingeist noch froh sein, wenn er oder sie von den Verteidigern der EU nicht gleich mit Strache und Co. in einen Topf geworfen wird. Denn das bürgerliche Lager ist stolz darauf, dass es seit jeher für „Europa“ war, die Sozialdemokratie baut seit Jahrzehnten unverdrossen an einem „sozialen Europa“, und die Grünen, die bei der Volksabstimmung 1994 noch ein Nein zum EU-Beitritt empfohlen hatten, haben ihre Position buchstäblich am Tag nach der Abstimmung um 180 Grad gewendet.

In einer Reihe anderer EU-Staaten sieht die Situation differenzierter aus. Dort existieren sehr wohl fortschrittliche Parteien, die der Politik der EU-Eliten kritisch gegenüber stehen, die sich nicht von den schönen Worten wie „Sozialunion“ und „Friedensprojekt“ blenden lassen, sondern diese sympathisch klingenden Floskeln mit der Realität der EU-Politik kontrastieren. Linke Positionen wie diese fehlen in Österreich weitgehend. Weitgehend – denn die kleine, aber engagierte *Solidar-Werkstatt Österreich* (früher *Werkstatt Frieden & Solidarität*) arbeitet hierzulande an Positionen linker EU-Kritik. Einer ihrer Aktivisten, Gerald Oberansmayr aus Linz, hat nun diese Analysen im Buch „Denn der Menschheit drohen Kriege“ (ein Brecht-Zitat) zusammengefasst.

Der Autor analysiert darin u.a. die Aspekte Militarismus, Demontage sozialer Rechte und Demokratieabbau in der EU. Er zeigt auf, dass die freundlichen Worte vom Friedensprojekt konkretisiert werden durch eine regelrechte Aufrüstungspflicht, die im EU-Primärrecht festgeschrieben ist, durch den Aufbau der „Battlegroups“ als schnelle Eingreiftruppe, durch die Teilnahme an mehreren Kriegen (von Jugoslawien bis Afghanistan). Und er analysiert, wie die österreichischen Bundesregierungen der letzten Jahrzehnte unsere Neutralität scheinbarweise demontiert und an die Erfordernisse der EU-Militärpolitik angenähert haben. Etwa durch mehrere Verfassungsänderungen betreffend die Kooperation mit Deutschland und die Teilnahme an „friedensschaffenden“ (= kriegerischen) EU-Militäreinsätzen („Petersberg-Missionen“).

Klare Worte findet Oberansmayr auch bezüglich der Kombination von Sozial- und Demokratieabbau: Während einerseits soziale und arbeitsrechtliche Standards tendenziell gesenkt werden und die Schere zwischen Arm und Reich auseinander geht, schränkt die Politik der EU-Eliten die demokratischen Möglichkeiten nationaler Politik immer mehr ein. Immer mehr Entscheidungen – gegenwärtig speziell im Fiskalbereich – werden schrittweise von der nationalen auf die EU-Ebene verlagert. Das führt zu einer Entmachtung der nationalen Parlamente und zu einem Machtgewinn der EU-Eliten. Josef Ackermann, Chef der Deutschen Bank, brachte die diesbezügliche Absicht auf den Punkt: *„Die Europäische Währungsunion kann nur funktionieren, wenn der diskretionäre Handlungsspielraum der nationalen Regierungen und Parlamente eingeschränkt wird.“* (S. 48). Offene Worte.

Der mittlerweile auch von Österreich ratifizierte Fiskalpakt 2012 geht genau in diese Richtung. Wohl nicht zufällig erklärt Mario Draghi, Chef der Europäischen Zentralbank, in einem Interview mit dem *Wall Street-Journal*, dass der Sozialstaat in Europa ein „Auslaufmodell“ sei, das „ausgedient“ habe (S. 47). Der Chef persönlich geht aber noch einen Schritt weiter: So zitiert Oberansmayr ein Gespräch, das der Vorsitzende des Europäischen Gewerkschaftsbundes, John Monks, 2010 mit Kommissionspräsident Barroso über Griechenland, Spanien und Portugal geführt hat: *„Seine Botschaft war unverblümt: ‚Schaut, wenn sie*

nicht diese Sparpakete ausführen, könnten diese Länder tatsächlich in der Art, wie wir sie als Demokratie kennen, verschwinden. Sie haben keine Wahl, so ist es'."

Gerald Oberansmayr kommt zum Schluss: *„Die EU ist kein ‚neutrales‘ Gefäß, in das man beliebige politische Inhalte einfüllen könnte. Sie ist ein Projekt der Machteliten der großen Nationalstaaten und Konzerne, um imperiale Macht nach außen und einen hemmungslosen, autoritären Kapitalismus nach innen abzusichern.“* (S. 56) Seine Folgerung daraus ist die Forderung, aus der EU auszutreten, und sich konsequent für Demokratie, Sozialstaat und Neutralität einzusetzen. Dem Autor gebührt das Verdienst, die skizzierten Tendenzen der EU-Politik aus fortschrittlichen, demokratischen Positionen heraus benannt und analysiert zu haben. Man muss als Leser/in nicht alle seine Schlussfolgerungen teilen – kennen und diskutieren sollte man seine Analysen allemal.

Bernhard Golob

Michael Schulze von Glaser

Soldaten im Klassenzimmer.

Die Bundeswehr an Schulen

Papyrossa Verlag, Köln 2012

Die Aussetzung der Wehrpflicht in der Bundesrepublik Deutschland 2011 bedeutete de facto deren Abschaffung und stellte die Bundeswehr vor das Problem der Nachwuchsbeschaffung. Michael Schulze von Glaser zeigt in seinem Buch auf, mit welchen Mitteln und auf welchen Wegen eine intensive Werbekampagne einsetzte, deren Exerzierfeld vor allem die Schulen waren. Die Bundeswehrreform machte zwar weniger Soldaten im Grunddienst nötig, dafür steigt der Bedarf an Soldaten für Auslandseinsätze und polizeirelevante Vorhaben. Für die Auslandseinsätze soll auch verstärkt um die Zustimmung in der Bevölkerung geworben werden. Schulze von Glaser erklärt die Hintergründe für die massive Öffentlichkeitsarbeit der Bundeswehr. Schlechte Finanzierung der Schulen und Universitäten sowie die Auswirkungen der Wirtschaftskrise spielen den Vorhaben der Bundeswehr in die Hände. Die Absetzung der Einstellungskriterien beim Heer locken schlecht Ausgebildete mit geringeren Zukunftschancen am Markt. Namhafte Think-Tanks machen Vorschläge zur Nutzung gesellschaftlichen Reservepotentials, und die Regierung macht Geld locker für die Werbekampagnen.

Diese Entwicklung geht Hand in Hand mit der fortschreitenden Militarisierung Deutschlands, bei der es nicht nur um eine offensive Interventionspolitik nach Außen, sondern auch um die zunehmende Militarisierung nach Innen geht. Noch ist der militärische Einsatz der Bundeswehr grundgesetzwidrig, aber über die im Artikel 35 des Grundgesetzes verankerte Amtshilfe eröffnen sich bereits Einsatzmöglichkeiten, die eines erhöhten Anteils an Soldaten bedürfen. Die vermehrte Erforschung und Indienstnahme „wenig letaler Waffen“ (WLW) passt in dieses Konzept, auch crowd-rist-control (CRC), die Übernahme ursprünglich polizeilicher Aufgaben durch Soldaten. Die Verstärkung des offiziellen Soldaten-Kults unterstützt die Aufrüstungsgesinnung. Ko-

operationsvereinbarungen zwischen Bundeswehr und Landesschulministerien institutionalisieren das Auftreten der Bundeswehr in Bildungsstätten und bei Sportbewerben. Eine Intensivierung der Zusammenarbeit im Rahmen der politischen Bildung vor allem zum Thema Sicherheitspolitik bietet unter anderem die Möglichkeit der Einbindung der Jugendoffiziere in Aus- und Fortbildung der ReferendarInnen.

Besonderen Zuspruch erntet dabei das POL&IS-Spiel, in dem die weltweite Verteilung von Energie und Militärpotential nachgestellt und die enorme weltpolitische Bedeutung der EU betont wird. 37 bis 55 Menschen übernehmen in diesem Spiel Rollen, und die Soldaten helfen und beraten gerne bei der Erfüllung der Spielregeln. Das Spiel wird im Rahmen des obligatorischen Schulunterrichts durchgeführt, bietet Abwechslung und kostet Zeit.

Außer diesem Beispiel gibt uns das Buch noch Einblicke in eine breite Paillette von Bundeswehreinräten in Bildungseinrichtungen und öffentlichen Events, im Internet und vieles mehr. Ob mit oder ohne Abkommen mit dem Gesetzgeber betreibt die Bundeswehr auffällige Propaganda und ist möglichst präsent im öffentlichen Raum. Der Einsatz des Militärs wird dabei als legitimes Mittel der Politik im Interesse für Frieden und Sicherheit erklärt (Beispiele: Irak, Balkan, Afghanistan usw.).

Schulze von Glaser beschäftigte sich schon in seiner Abschlussarbeit an der Universität Kassel mit dem Thema „Jugendoffiziere der Bundeswehr als Akteure der politischen Bildung an Schulen“, offizielle Interviews mit Jugendoffizieren sowie Auftritte in deren Kreis blieben ihm aber in diesem Zusammenhang untersagt. Dennoch geben seine Darstellungen einen gut recherchierten Einblick in die Werbemethoden des Heeres. Den Recherchen dienten Interviews mit Mitgliedern der Landes SchülerInnenvertretung, der Gewerkschaft Erziehung und Unterricht, der Elternvertretungen, Institutionen der politischen Bildung und Friedensorganisationen.

Die Bundeswehrinitiativen kommen immer mehr in die Kritik, die sich auf die 1976 gefassten Minimalbedingungen für die politische Bildung in Deutschland, den sogenannten „Beutelsbacher Konsens“, berufen. Demgemäß soll SchülerInnen die Chan-

ce auf eigene Meinungsbildung nach drei Grundprinzipien ermöglicht werden: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätgebot (was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen) und die Analysefähigkeit. Regierung und Bundeswehr versichern zwar, dass das alles eingehalten wird, aber immer mehr kompetente Stimmen halten dagegen. Gut ein Drittel des Buches stellt gerade diese kritischen Stimmen und Aktivitäten und Argumente vor, die sich auch mit der UN-Kinderrechtskonvention im Einklang sehen. Streit unter den Kritikern der Bundeswehr-Schuleinsätze gibt es nur in der Forderung Bundeswehr raus aus den Schulen oder Friedensbewegung rein. Die jeweiligen Argumente werden im Buch vorgetragen. Immer mehr Schulen und Universitäten werden militärfrei. Konkrete Handlungshilfen werden zum Beispiel unter www.schule-ohne-bundeswehr-nrw.de angeboten. Gruppen und Kampagnen gegen die Militarisierung der Schulen werden immer aktiver und entwickeln eine vielfältige Widerstands- und Öffentlichkeitsarbeit.

Österreichische Friedensgruppen und Initiativen für eine kritische politische Bildung könnten sich daran orientieren, denn Krieg ist keine Berufsperspektive, sondern eine mit allen Mitteln zu verhindernde unmenschliche Gewaltanmaßung und -anwendung der Mächtigen.

Elke Renner

Nachsatz:

Am 8. Januar 2014 war im German-Foreign-Policy<newsletter@german-foreign-policy.com zu lesen:

Berlin/Aachen/Osnabrück/Stuttgart (Eigener Bericht) – Die Bundeswehr bereitet für das erste Quartal dieses Jahres mehr als 800 Werbe- und Propagandaveranstaltungen vor. Dies geht aus der Antwort der Bundesregierung auf eine parlamentarische Anfrage der Linkspartei hervor. Der überwiegende Teil der darin aufgelisteten Aktivitäten des deutschen Militärs dient der Rekrutierung von oftmals noch minderjährigen Jugendlichen. Dagegen formiert sich breiter gesellschaftlicher Widerstand.

Mittlerweile haben sich bundesweit zehn Schulen für „militärfrei“ erklärt; drei von ihnen wurden dafür im vergangenen Jahr mit dem renommierten „Aachener Friedenspreis“ ausgezeichnet. Die von mehreren Gewerkschaften unterstützte Initiative „Schulfrei für die Bundeswehr – Lernen für den Frieden“ veranstaltet Ende des Monats eine „Aktionskonferenz“, die sich insbesondere gegen „Kooperationsvereinbarungen“ wendet, wie sie zwischen den Kultusministerien der Länder und der Bundeswehr geschlossen wurden. Auch die Kinderrechtsorganisation „Terre des Hommes“ kritisiert die Propagandaoffensive des Militärs scharf und fordert den ultimativen „Stopp jeder Art von militärischer Werbung und Rekrutierung bei Minderjährigen.“

Elke Renner

Ein Beispiel unverantwortlicher Einflussnahme

Wessely/Vogel:

Wuckl der Bär. Briefe vom Papa

Hrsg.: MiliPfarre beim Milkdo Burgenland

Seit Jahren entwickelt sich der 26. Oktober, an dem eigentlich die Neutralität Österreichs gefeiert und hochgehalten werden sollte, zu einem ungeheuren Militärspektakel, das 2013 mit dem Jubel über 50 Jahre Auslandseinsätze den einstweiligen Höhepunkt erreichte. Hatten sich in den 80er Jahren noch Jugend- und Friedensorganisationen über Kinder, die auf und in Panzern herumkletterten, empört, erregt die Propaganda für militärische Einsätze eines neutralen Landes heute kaum noch Widerspruch. Auslandseinsätze werden zunehmend als Friedens- und Sicherungsgaranten erklärt, als Verpflichtung der „Schutzmacht“ EU gegenüber. Wenn auch die Umstellung auf ein österreichisches Berufsheer – das hätte einen weiteren Schritt der Modernisierung der Aufrüstung bedeutet – durch Volksentscheid 2013 scheiterte, wird die Anpassung an EU-Konzepte weiter verfolgt. Und diese Entwicklung muss propagandistisch unterstützt werden. Damit beginnt man natürlich am besten gleich bei den Kindern.

Ein 70 Seiten starkes Büchlein in A5 Format in leicht lesbarer Schrift und putzig bebildert soll an alle Jungeltern und deren Kinder gelangen. „Die Idee ein solches Büchlein zu erstellen, wurde von der deutschen Bundeswehr übernommen, welche mit den Büchern „Karl der Bärenreporter“ oder „Mein Papa ist Soldat“ hervorragendes kindgerechtes Betreuungsmaterial anbietet.“ So beschreibt Militärpfarrer Alexander M. Wessely im Vorwort-Brief an die lieben Eltern und Vorlesenden sein Buch.

Und gleich stellt sich auch „Wuckl der Bär“ bei den Kindern und lieben Freunden vor, als Kind eines Bären-Soldaten, von dem er viele Briefe aus dem Auslandseinsatz bekommt und auf den er, wie wir dann lesen werden, immer immens stolz ist. Der Papa lebt aber auch so schön und gut in seinem Camp, ist immer

lieb und nett, wie alles um ihn her. Ein wahres Sanatorium-Camp kann man in Text und Bild bestaunen, keine Spur von Gewalt und Gefahr, keine kritischen Fragen. Den süßen Bären in ihren Uniformen geht es blendend, und das über 70 Seiten in niedlichem Kindergeplapper und Papageschreibsel, Lagerromantik, Technikfaszination und Familienidylle.

Im Anhang dann noch kurz einige „Informationen“ zu Auslandseinsätzen – ohne wenn und aber. Das ist „Politische Bildung“ für unsere Kleinen, die nicht nur verharmlost und verniedlicht, sondern, man entschuldige die ehrliche Beurteilung, verblödet. Sollte man in Anlehnung an das deutsche Vorbild nun auch in Österreich eventuell eine Mama des Bundesheeres einsetzen, um das Heer familiengerechter zu machen?

Elke Renner

ARBEITSKREISE

Informationen zu „Pädagogik und Politik“

Pädagogik und Politik umfasst insgesamt drei Formate, die auf unterschiedliche Weise das Anliegen der Herausgeber und der Herausgeberin zum Ausdruck bringen, Pädagogik sowohl unter der Perspektive engagierter Gesellschaftskritik als auch unter der Möglichkeit praktischer Handlungsbezüge zu betrachten.

1. Buchreihe „Pädagogik und Politik“

Hrsg. von Armin Bernhard, Eva Borst und Matthias Rießland

Die Buchreihe „Pädagogik und Politik“ hat sowohl für Studierende der Erziehungswissenschaft und Pädagogik (Theorie) als auch für pädagogisch Tätige aus verschiedenen professionellen Arbeitsfeldern rund um Erziehung und Bildung (Praxis) einführnden Charakter. Mit der Herausgabe unserer Buchreihe verfolgen wir zwei Ziele:

Zum einen sollen *pädagogische und erziehungswissenschaftliche Grundthematiken* im Kontext gegenwärtiger Problemlagen aus sozialkritischer Sicht dargestellt und mit aktuellen gesellschaftspolitischen Debatten verknüpft werden. Die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft behandelt diese Grundthematiken entweder gar nicht oder allzu häufig affirmativ im Sinne der momentan vorherrschenden wirtschaftlichen und politischen Interessen. Als Beispiele für diese pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Grundprobleme können gelten: das Verhältnis von Pädagogik und Politik, die Beziehung von Erziehung, Bildung und Gesellschaft, Herrschaft und pädagogischer Bezug, der Begriff der Bildung, Anerkennung als pädagogische Kategorie, Frieden und Humanität u.v.m.

Zum anderen sollen Ansätze von *Personen und Organisationen* vorgestellt werden, die im weitesten Sinne der kritischen Pädagogik zuzurechnen sind. Hierbei wird in diejenigen historischen und aktuellen Ansätze und Modelle von Pädagogik und Bil-

dungstheorie eingeführt, die sich aus einem demokratisch-emanzipatorischen Blickwinkel kritisch mit vorherrschenden Erziehungs- und Bildungskonzeptionen auseinandersetzen und Alternativen zur Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen formulieren. Als große Strömungen können im 19., 20. und 21. Jahrhundert die Paradigmen der *demokratischen Reformpädagogik*, der *Alternativpädagogik* und der *kritischen Pädagogik* herausgehoben werden, die teilweise in einem Kontinuitätszusammenhang zueinander stehen, jedoch höchst unterschiedliche Analysen und Perspektiven entwickelt haben. Dieser Umstand hängt nicht zuletzt mit den unterschiedlichen Politikkonzepten zusammen, an denen sich deren Vertreterinnen und Vertreter orientieren.

Die Herausgeberin und die Herausgeber möchten mit der Reihe „Pädagogik und Politik“ auf der Basis einer kritischen Gesellschaftstheorie Reflexionen und Diskussionen über Erziehung und Bildung anstoßen und all jene ansprechen, denen im Rahmen der pädagogischen Praxis in Schulen und Institutionen sowie im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in den Hochschulen eine kritische Auseinandersetzung im Hinblick auf Politik und Globalisierung wichtig ist.

2. Studienreihe HORIZONTE – Studien Kritische Pädagogik

(Hrsg.: Eva Borst, Armin Bernhard, Matthias Rießland)

Die Studienreihe bietet Möglichkeiten zur Publikation von Qualifikationsarbeiten im Rahmen einer wissenschaftstheoretisch ausgerichteten Kritischen Pädagogik, Erziehungs- und Bildungstheorie.

3. Themenreihe: Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven

(Hrsg.: Harald Bierbaum, Eva Borst, Armin Bernhard, Sven Kluge, Simon Kunert, Matthias Rießland, Manuel Rühle)

Die Themenreihe hat Zeitschriftencharakter. Ihre Erscheinungsweise ist unregelmäßig. Beabsichtigt ist, schnell auf aktuelle pädagogische und erziehungswissenschaftliche Problemlagen einzugehen. Willkommen sind daher wissenschaftliche Beiträge,

Essays sowie provokativ-polemische Stellungnahmen und unorthodoxe Ausführungen, die sich als kreatives Medium einer lebendigen Streit- und Diskussionskultur verstehen.

Weitere Informationen:

www.paedagogik-und-politik.eu

Arbeitskreis „Kritische Pädagogik“

Der Arbeitskreis „Kritische Pädagogik“ der Rosa-Luxemburg-Stiftung wurde im Januar 2010 in Berlin gegründet. Dem Bedürfnis und Wunsch kritischer Wissenschaftler, Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Gewerkschafter, Bildungspolitiker und praktisch tätiger Pädagogen folgend, verfolgt der Arbeitskreis das Ziel,

- den Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Erziehungswissenschaft zu führen und zu fördern sowie
- mit den Teilnehmern Erkenntnisse und Erfahrungen zu relevanten pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Fragestellungen auszutauschen und linke, emanzipatorische alternative Lösungsansätze zu entwickeln. Dabei geht es sowohl um theoretische Reflexion, um theoretische Fundierung und Positionsbestimmung als auch um einen Beitrag zur Durchsetzung praktischer linker Bildungspolitik. Der Arbeitskreis setzt sich aus 12 ständigen und ca. 15 wechselnden Mitgliedern – kritischen Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Philosophen, Bildungspolitikern und praktisch tätigen Pädagogen, Aspiranten und Studenten aus Ost und West – zusammen. Zu all den jeweiligen Problembereichen gab es regen Erfahrungsaustausch und konstruktive Diskussionen zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Erziehungswissenschaft.

Die Themen der Tagungen seit 2010 waren:

1. Tagung 2010: *Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung*
2. Tagung 2010: *Hegemoniale Deutungsmuster: Beschleunigung und Ökonomisierung*
3. Tagung 2011: *Lernen, Leistung und Bewertung – eine Kritik*
4. Tagung 2011: *Kritisch-psychologische Überlegungen zu Widersprüchen der Erziehung in der kapitalistischen Gesellschaft*

5. **Tagung 2011:** *Vermittlung demokratischer Kinder- und Bildungspolitik*
6. **Tagung 2011:** *Kritische Friedenspädagogik – Schwundphänomen und Reanimationsbedarf*
7. **Tagung 2012:** *Über Armut als Bildungsrisiko und die so genannten bildungsfernen Schichten*
8. **Tagung 2012:** *Bürgerlichkeitsbejahung und Kampf um die Mitte*
9. **Tagung 2012:** *Was ist heute kritische Soziale Arbeit?*
10. **Tagung 2012:** *Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus*
11. **Tagung 2013:** *Emanzipatorische Pädagogik in bewusstem Widerstand – Hans-Jochen Gamms Ansatz einer materialistischen Erziehungswissenschaft*
12. **Tagung 2013:** *Zur Makarenko-Rezeption*
13. **Tagung 2013:** *Was man von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz lernen kann oder: Überlegungen zum Verhältnis von soziologischer Kindheitswissenschaft und Kritischer Psychologie*
14. **Tagung 2013:** *Ganztagsbildung als wissenschaftliche und bildungspolitische Reformperspektive – zugleich ein exemplarischer Beitrag zum Profil der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft*

Die ausführlichen Ergebnisse der Tagungen sind in den Sammelbänden „Kritische Pädagogik“ 1 (für die Jahre 2010 und 2011) und 2 (2012 und 2013) veröffentlicht.

Die große Resonanz der Tätigkeit des Arbeitskreises zeigte sich auch in zustimmenden, Interesse zeigenden Zuschriften und Stellungnahmen von Wissenschaftlern und Studenten von Universitäten und anderen wissenschaftlichen und Lehreinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Österreich.

Der Arbeitskreis verfügt auch über eine entsprechende Webseite. www.rosalux.de



AutorInnen

Horst Adam, Historiker, Dozent für Allgemeine und Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg

Eva Borst, Privatdozentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Bernhard Golob, AHS-Lehrer, Wien

Christian Graf, Mitautor von „Politik und Demokratie leben und lernen“, pädagogischer Leiter von „Jugend debattiert“ und freier Mitarbeiter der „Stiftung Dialog“

Peter Malina, Zeithistoriker, Wien

Gerald Oberansmayr, Aktivist der Solidarwerkstatt, Erwachsenenbildner, Linz

Elke Renner, AHS-Lehrerin i.R.

Renate Schreiber, Medienpädagogin, Lehrerin an einer Polytechnischen Schule, im Vorstand von normale.at

Eveline Steinbacher, Aktivistin der Solidarwerkstatt, Angestellte, Linz

Peter Strutynski, Politikwissenschaftler und Friedensforscher; Leiter der Arbeitsgruppe Friedensforschung, Kassel

Stefanie Vasold, Politikwissenschaftlerin, Mitarbeiterin des überparteilichen Vereins „Selbstlaut – gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen“

Stefan Vater, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler, Erwachsenenbildner, Wien

Barbara Waschmann, Obfrau von normale.at, Verein für gesellschafts- und wirtschaftspolitische Filmvorführungen

Renée Winter, Historikerin, Lehraufträge zu Zeitgeschichte, Medien und Geschlecht, Wien und Linz

LIEFERBARE TITEL

Nr. Titel	Preis		
71 Sexuelle Gewalt	€ 7,20	114 Integration?	€ 14,00
72 Friedenserziehung	€ 8,70	115 Roma und Sinti	€ 14,00
76 Noten und Alternativen II	€ 7,20	116 Pädagogisierung	€ 14,00
77 Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	117 Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00
78 Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	118 Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00
79 Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	119 Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00
80 Reformpädagogik	€ 8,70	120 2005 Revisited	€ 14,00
81 Lust auf Kunst?	€ 8,70	121 Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00
82 Umweltwahrnehmung	€ 8,70	122 Gendermainstreaming	€ 14,00
84 Verordnete Feste – gelungene Feste	€ 8,70	123 Soziale Ungleichheit	€ 14,00
85 Misere Lehre	€ 8,70	124 Biologismus – Rassismus	€ 14,00
86 Erinnerungskultur	€ 8,70	125 Verfrühpädagogisierung	€ 14,00
87 Umwelterziehung	€ 8,70	126 Leben am Rand	€ 14,00
88 Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	127 Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 14,00
89 Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	128 Technik-weiblich!	€ 14,00
90 Macht in der Schule	€ 8,70	129 Eine andere Erste Republik	€ 14,00
92 Globalisierung, Regiona- lisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130 Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 14,00
93 Ethikunterricht	€ 8,70	131 Alphabetisierung	€ 14,00
94 Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	132 Sozialarbeit	€ 14,00
95 Lebensfach Musik	€ 10,90	133 Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 14,00
96 Schulentwicklung	€ 10,90	134 Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 14,00
97 Leibeserziehung	€ 12,40	135 Dazugehören oder nicht?	€ 14,00
98 Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	136 Bildungsqualität	€ 14,00
99 Neue Medien I	€ 11,60	137 Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 14,00
100 Neue Medien II	€ 10,90	138 Jugendarbeitslosigkeit	€ 14,00
101 Friedenskultur	€ 10,90	139 Uniland ist abgebrannt	€ 14,00
102 Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	140 Krisen und Kriege	€ 14,00
103 Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	141 Methodische Leckerbissen	€ 14,00
104 Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	142 Bourdieu	€ 14,00
105 Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	143 Schriftspracherwerb	€ 14,00
106 Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	144 LehrerInnenbildung	€ 14,00
107 Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	145 EU und Bildungspolitik	€ 14,00
108 LehrerInnenbildung	€ 11,60	146 Problem Rechtschreibung	€ 14,00
109 Begabung	€ 11,60	147 Jugendkultur	€ 14,00
110 leben – lesen – erzählen	€ 11,60	148 Lebenslanges Lernen	€ 14,00
111 Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	149 Basisbildung	€ 14,50
112 Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	150 Technische Bildung	€ 14,50
113 Wa(h)re Bildung	€ 14,00	151 Mehrsprachigkeit	€ 14,50
		152 Bildung und Emanzipation	€ 14,50
		153 Politische Bildung	€ 15,00
		In Vorbereitung	
		154 Differenzen	€ 15,00
		155 Sprache der Eltern/Lehrer	€ 15,00