



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Kompetenzbildung als Teil einer Erziehung nach/ über Auschwitz?

Eine Analyse und Diskussion des Kompetenz-Strukturmodells der Politischen Bildung des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur am Beispiel Gedenkstättenpädagogik anhand ausgewählter Texte Theodor W. Adornos.

Verfasserin

Sara-Lydia Husar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Matrikelnummer: 0600610

Studienrichtung lt. Studienblatt: A 300 (Politikwissenschaft)

Betreuerin: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Privatdoz.ⁱⁿ Karin Liebhart

Widmung und Dank

Diese Diplomarbeit ist meiner Mutter, Erika Husar, gewidmet, die mir mit Ihrer Unterstützung zur erfolgreichen Beendigung meines Studiums verholfen hat, wofür ich ihr sehr dankbar bin.

Danken möchte ich auch meinem Partner Michael Hollogschwandtner dafür, dass er mein Leben in jeder Weise um sehr viel Positives bereichert. Auch meine kritischen Freunden und Freundinnen sind an dieser Stelle zu erwähnen, allen voran Alexandra Richter, die es mir ermöglichen, Vertrauen und Hoffnung auf eine Veränderung dieser Welt zu schöpfen.

Nicht zuletzt sei noch meiner Betreuerin Karin Liebhart gedankt, die sich engagiert mit meiner Arbeit auseinandersetzt und für ein angenehmes Lernklima sorgt sowie Herrn Frank Leisegang, der mir respektvolles Feedback am Beginn meiner Arbeit zur Verfügung stellte. Weiters möchte ich Herrn Walter Manoschek für seine Unterstützung in der Konzepterstellung danken.

Persönliche Erklärung

ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfertigt habe und dass die verwendete Literatur bzw. die verwendeten Quellen von mir korrekt und in nachprüfbarer Weise zitiert worden sind. Mir ist bewusst, dass ich bei einem Verstoß gegen diese Regeln mit Konsequenzen zu rechnen habe.

Husar Sara-Lydia

Nachname, Vorname (in Blockschrift)

27.01.2012

Datum

Sara-Lydia Husar

Unterschrift

„Was man so ›Mitläufertum‹ nennt, war primär Geschäftsinteresse: daß man seinen eigenen Vorteil vor allem anderen wahrnimmt und, um nur ja nicht sich zu gefährden, sich nicht den Mund verbrennt. Das ist ein allgemeines Gesetz des Bestehenden. Das Schweigen unter dem Terror war nur dessen Konsequenz“ (Theodor W. Adorno 1977a, 687).

Inhaltsverzeichnis

1) EINLEITUNG	1
1.1 ZIEL DER DIPLOMARBEIT	1
1.2 ZUM GEGENWÄRTIGEN FORSCHUNGSSTAND	2
1.3 FORSCHUNGSFRAGEN	6
1.4 OPERATIONALISIERUNG DURCH QUALITATIVE INHALTSANALYSE	7
1.5 AUFBAU DER ARBEIT	9
2) BEGRIFFSDEFINITIONEN	9
2.1 GEDENKSTÄTTEN-PÄDAGOGIK	10
2.1.1 Kritik	12
2.1.2 Aporien der Gedenkstättenpädagogik	14
2.2 BILDUNGSSTANDARDS	19
2.2.1 Zum Entstehungskontext von Bildungsstandards	20
2.2.2 Kompetenzen	24
2.2.3 Kritik an Bildungsstandards	25
2.3 RAHMENBEDINGUNGEN POLITISCHER BILDUNG	36
3) VERSUCH EINER DARSTELLUNG DER GRUNDANNAHMEN ADORNOS ÜBER EINE „ERZIEHUNG NACH AUSCHWITZ“	40
3.1 ENTFREMDUNG	41
3.2 IDEOLOGIE	44
3.3 GESELLSCHAFTSSTRUKTUR	47
3.4 DAS BILDUNGSSYSTEM	52
3.4.1 Exkurs: Bürgerliche Kälte	53
3.5 (SELBST-)REFLEXION	56
3.5.1 Soziologisch ausgerichteter Unterricht	60
3.5.2 Erziehung der ErzieherInnen*	61
3.5.3 Erziehung des Madigmachens	64
3.5.4 Subjektwerdung durch Reflexion von Kollektiven	66
3.5.5 Spannungsfeld Emanzipation und Barbarei	68
3.6 ZUR AKTUALITÄT ADORNOS HEUTE	69

4) DAS KOMPETENZ-STRUKTURMODELL DER POLITISCHEN BILDUNG	73
4.1 POLITISCHE URTEILSKOMPETENZ	75
4.2 POLITISCHE HANDLUNGSKOMPETENZ	75
4.3 POLITIKBEZOGENE METHODENKOMPETENZ	76
4.4 POLITISCHE SACHKOMPETENZ	76
5) ANALYSE DES KOMPETENZMODELLS DER POLITISCHEN BILDUNG	78
5.1 AUSWERTUNGSKATEGORIEN	78
5.1.1 Kategorie A: Gesellschaftsstruktur	78
5.1.2 Kategorie B: Bildungssystem	78
5.1.3 Kategorie C: Begriffsverständnis	78
5.1.4 Kategorie D: Selbstreflexive Inhalte	79
5.2 ANALYSE	81
5.2.1 Begriffsverständnis	81
5.2.2 Gesellschaftsstruktur	89
5.2.3 Bildungssystem	90
5.2.4 Methodischer Exkurs	93
5.3 ZUSAMMENFASSUNG	94
6) SCHLUSSFOLGERUNGEN	97
LITERATUR	100

Abbildungsverzeichnis

Graphik 1 „Bildung und Ökonomie“	23
Graphik 2 „Gesellschaftliche Widersprüche und Pädagogik“	72
Graphik 3 „Das Kompetenz-Strukturmodell der Politischen Bildung“	77

1) Einleitung

1.1 Ziel der Diplomarbeit

Politische Bildung als Teil der Politikwissenschaft und Gedenkstättenpädagogik als „Kern“ (Ahlheim 2007a, 387) der Politischen Bildung¹ zeigen die starke Verschränkung dieser Bereiche. Im Forschungsinteresse steht übergeordnet die Frage, inwieweit Kompetenzbildung für eine „Erziehung nach Auschwitz“, wie Theodor W. Adorno sie formulierte, geeignet ist. Da Adorno in seinem Text „Erziehung nach Auschwitz“ neben einer Erziehung in der frühen Kindheit die Schaffung eines gesellschaftlichen Klimas, welches einer Wiederholung von Auschwitz zuwiderläuft hervorhob (vgl. Adorno 1977a, 677), beschränke ich mich in meiner Arbeit auf die Frage, inwieweit Kompetenzmodelle² mit einer Erziehung über Auschwitz³ vereinbar sind und somit für Gedenkstättenpädagogik von Interesse sein können. Hierbei wird Gedenkstättenpädagogik als eine Möglichkeit verstanden ein solches gesellschaftliches Klima zu unterstützen.

Mein Zugang zu dieser Arbeit⁴ zeigt sich in einer politikwissenschaftlichen Perspektive, auf den Bereich der Pädagogik. Diese Disziplinen werden in dieser Arbeit als ineinander verschränkt begriffen, da es beispielsweise aus politikwissenschaftlicher Sicht sinnvoll sein kann, den Begriff „Zigeuner“ nicht zu verwenden oder kritisch zu thematisieren. Die Frage was erzählt wird, ist jedoch auch eine pädagogische. Das bedeutet, dass die Entscheidung einen politisch unkorrekten Begriff (nicht) zu verwenden bzw. (nicht) zu thematisieren, sowohl eine politikwissenschaftlich relevante Handlung, als auch eine pädagogische ist, da mit Begriffen auch bestimmte Weltbilder

¹ Politische Bildung großgeschrieben, sei in dieser Arbeit prinzipiell verstanden als willentliche Auseinandersetzung mit Politik im schulischen Unterricht (vgl. Nohlen/Schultze 2005, 729) - kleingeschrieben meint der Begriff auch außerschulische Bildung und Sozialisation. Die inhaltliche Ausrichtung politischer Bildung ist abhängig von den theoretischen Zugängen (beispielsweise ein systemkonformer, versus einem systemverändernden Zugang) und besteht in der Regel aus einer methodischen Mischung dieser Ausrichtungen (vgl. ebd., 731). Politischer Unterricht ist, wie jeder Unterricht, nicht als neutral oder unpolitisch anzusehen (Höll 2006, 68). Er spiegelt die Gesellschaft, wenn er die unterschiedlichsten Themen kontrovers behandelt. Kritik nimmt hierbei einen zentralen Stellenwert ein, ebenso jene an den Schlussfolgerungen der Lehrkräfte, was bedeutet, dass diese auch transparent sein müssen (vgl. ebd., 70).

² Es wird in dieser Arbeit das österreichische Kompetenz-Strukturmodell der politischen Bildung untersucht, nicht etwa Basiskonzepte (im Kompetenzmodell als Teil der politischen Sachkompetenz definiert), die inhaltliche Dimensionen enthalten, da eine Vielfalt dieser existiert (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 14). Weiters ist es von Interesse auf einer Meta- Ebene zu untersuchen, inwieweit überhaupt eine Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards nach Adorno erfolgen soll.

³ Erziehung über Auschwitz meint in dieser Arbeit nicht primär das Konzept „Holocaust Education“, wie in Elke Rajals Arbeit (2010, 8), sondern Gedenkstättenpädagogik, die sich an Adornos' Überlegungen orientiert.

⁴ An dieser Stelle ist erwähnenswert, dass ich selbst als Gedenkstättenpädagogin tätig bin.

(nicht) vermittelt bzw. (nicht) hinterfragt werden (können). Dieser Zugang ist vermutlich auch im Sinne Adornos, da er die Meinung vertrat, Unterricht solle auch Strukturen und Mechanismen zum Gegenstand haben und somit zur Soziologie werden (vgl. Adorno 1977a, 689f). Armin Bernhard, welcher sich auf Adorno beruft, merkt ebenso an:

„Weil Pädagogik stets in eine gesellschaftlich vermittelte pädagogische Praxis eingreift, muss gerade sie sich dessen bewusst sein, *was sie tut, in wessen Auftrag sie handelt, und welches die Konsequenzen ihres eigenen Handelns sind*. Als verantwortlich kann pädagogisches Handeln erst dann eingestuft werden, wenn es sich nicht auf den sogenannten gesunden Menschenverstand verlässt, sondern eben dessen naiven Blick auf die pädagogischen Verhältnisse durchbricht“ (Bernhard 2008, 13, eigene Hervorhebung).

Dirk Rupnow verweist ebenso auf die notwendige Reflexion von vor allem deutschen Begriffen, Kategorien und Denkmustern, gerade für Vortragende, da deren Werkzeug vor allem die Sprache ist (vgl. Rupnow 2006, 113-118).

1.2 Zum gegenwärtigen Forschungsstand

Kompetenzmodelle sind derzeit ein „Megatrend“, wie der Bildungswissenschaftler Wolfgang Sander⁵ (2009, 293) in der Österreichischen Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP) formuliert. Die Kompetenzdiskussion für Schulen ist seit 2000 durch internationale Vergleichsstudien und deren Resultaten entfacht und richtungsweisend in der Bildungspolitik geworden (vgl. ebd., 293f). In Österreich wurde aus aktuellem Anlass (Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre) eine Arbeitsgruppe damit beauftragt, ein Kompetenzmodell der Politischen Bildung⁶ zu erarbeiten, welches 2008 veröffentlicht wurde und sich an dem deutschen „Modell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)“ (Hellmuth 2009, 487) sowie dem historischen Kompetenzmodell, welches im internationalen Projekt FUER⁷ formuliert wurde, orientiert (vgl. ebd., 487, vgl. Kühberger 2008, 32). Angesichts der großen Relevanz, die diese Kompetenzorientierung im deutschsprachigen Raum bekommen hat und welche Erwartungen in sie gesetzt werden⁸, ist eine Auseinandersetzung mit eben dieser angebracht⁹.

⁵ Mitglied der Kommission zur Erarbeitung des in dieser Arbeit zu untersuchenden Kompetenzmodells der Politischen Bildung des BMUKK.

⁶ In dieser Arbeit wird das zu untersuchende Kompetenz-Strukturmodell in der Regel „Kompetenzmodell“ oder „Kompetenzmodell der Politischen Bildung“ genannt.

⁷ Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins

⁸ Laut Sander (2009, 299, 303, 305) soll eine Modernisierung und Professionalisierung des Schulsystems durch eine Kompetenzorientierung stattfinden.

Eine Analyse, inwieweit eine Kompetenzorientierung auch für die Arbeit an Gedenkstätten geeignet ist, blieb bisher aus. Dies, obwohl die bundesweite Arbeitsgemeinschaft Gedenkstättenpädagogik in Deutschland „in der Kompetenzorientierung neue Chancen für das historisch-politische Lernen in Gedenkstätten“ (Gedenkstättenrundbrief 2008, 12) sieht. Es ist eine entsprechende Erwartungshaltung bald auch in Österreich anzunehmen, was eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell der Politischen Bildung begründet. Zu einer Verknüpfung von Kompetenzmodellen und Gedenkstättenpädagogik¹⁰ wurde nach meinen Recherchen bis lang noch nicht geforscht, obwohl beispielsweise auch Matthias Heyl (2010, 122) Kompetenzbildung einfordert, ohne auf Kompetenzmodelle einzugehen:

„Eine professionelle Gedenkstättenpädagogik benötigt zur Erschließung der Gedenk- und historischen Orte für sich selbst wie für die Gedenkstättenbesucher fachwissenschaftliche und narrative Kompetenz, die Deutungs-, ‚Analyse-, ‚Methoden-, ‚Urteils- und Orientierungskompetenz mit einschließt und Voraussetzung auch professioneller Handlungskompetenz ist. Zugleich bedarf sie zur Weitergabe von Wissensinhalten und zur Stimulierung von Bildungsprozessen, die den Gedenkstättenbesuchern narrative Kompetenz nahebringt, die Deutungs-, Analyse-, Methoden-, Urteils- und Orientierungskompetenz mit einschließt, erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Kompetenzen, so dass die Geschichte des Ortes und seiner Akteure zugänglich und für die Besucher zum Sprechen gebracht wird“.

Dies kann auf einen inflationären Gebrauch dieses Begriffs hindeuten, was sich in der Literaturrecherche bestätigen lässt, denn es lassen sich zum Thema Kompetenzmodelle einerseits unterschiedliche Positionen, die unter demselben Begriff

⁹ Ich analysiere das Kompetenzmodell der Politischen Bildung und nicht jenes für Geschichte, da ersteres „weitgehend anerkannt“ (Hellmuth 2009, 494, Anmerkung 5) zu sein scheint. Gerade deshalb ergibt sich die Notwendigkeit es zu hinterfragen. Weiters ist hervorzuheben, dass Gedenkstättenpädagogik in dieser Arbeit vorwiegend als Teil Politischer Bildung verstanden wird und deshalb aus Gründen der Einschränkung ausschließlich das Kompetenzmodell der Politischen Bildung untersucht wird, wobei „Geschichte ... nicht ohne politisch zu bilden unterrichtet werden [kann, Anmerkung Autorin], genauso wie politische Bildung nicht auf Zeiterfahrung verzichten kann, sodass sich beide Bereiche gegenseitig bedingen und jeweils bewusst zu berücksichtigen sind“ (Öhl 2011, 28).

¹⁰ Eine Untersuchung dieser Verbindung ist unter dem Gesichtspunkt, dass Gedenkstättenpädagogik Teil der Politischen Bildung und ins Schulsystem, indem diese Kompetenzmodelle umgesetzt werden sollen, eingebettet ist, von Relevanz.

verstanden werden¹¹, viele offene Fragen (vgl. Sander 2011, 7, 9), sowie erhebliche Grundsatzdiskussionen beobachten (vgl. Kapitel 2.2.3). Derartige Grundsatzdiskussionen werfen bereits politikwissenschaftlich relevante Fragen auf, da die Einführung von Bildungsstandards, deren Konsequenz Kompetenzmodelle sind, ein konfliktreiches Themengebiet darstellt (politics - Ebene). Weiters handelt es sich um unterschiedliche Interessen (normative Interessen, Ziele und Aufgaben, die an Gedenkstättenpädagogik und politische Bildung generell formuliert werden), somit wird auch die policy - Ebene berührt. Gerade im Kapitel über den Entstehungskontext von Bildungsstandards (Kapitel 2.2.1), im Zuge der Analyse von Ralf Ptak, wird auch die institutionelle Ebene (polity) berührt, da der Autor die These aufstellt, dass sich die Ökonomisierung des Bildungsbereiches zumindest teilweise der nationalstaatlichen, demokratischen Kontrolle entzieht (vgl. Ptak 2010, 110). Die Frage nach der Demokratiequalität des zu untersuchenden Kompetenzmodells wird letztlich auch durch die Erarbeitung entlang der Überlegungen Adornos gestellt, der mündige Menschen als notwendig für eine Demokratie definierte, welche „ihrem Begriff gemäß arbeiten soll“ (Adorno 2006c, 107). Adorno zeigte ein frühes Forschungsinteresse im Bereich einer „Erziehung nach Auschwitz“, was seine Radiobeiträge von 1959 bis 1969 belegen. Denn erst seit den 1980er Jahren gibt es Überlegungen zum Umgang mit dem Holocaust im Bildungsbereich, genannt „Holocaust Education“ (vgl. Rajal 2010, 24). Adorno war es jedoch ein großes Anliegen über den Holocaust hinaus, diesen jedoch immer reflektierend, mögliche Ursachen des Nationalsozialismus und dessen Nachlebens in der Demokratie zu behandeln (vgl. Adorno 1977b, 555f)¹² und forderte eine Erziehung, die zu einer Entbarbarisierung und Subjektwerdung beitragen soll (vgl. Adorno 2006a, 120). Er war der Ansicht, dass das Geschehene „im Ernst“ verarbeitet gehöre, mit Hilfe von hellem Bewusstsein (vgl. Adorno 1977b, 555).

„Wie lässt sich heute überhaupt noch vom realen Humanismus reden, angesichts der planmäßigen Vernichtung des Humanen, angesichts der Zurichtung des Individuums, angesichts der Verdinglichung des Subjekts? Wie ist, kurzum, heute Erfahrung noch möglich? – Das sind meines Erachtens die Ausgangsfragen, mit denen sich die Aktualität der kritischen Theorie Adornos behauptet“ (Behrens Online 2004, 2).

¹¹ Siehe dazu das Buch der Autorengruppe Fachdidaktik „Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift“ (2011), eine Antwort auf Weißenos „Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell“ aus dem Jahr 2010.

¹² Die zentralste Fragestellung beschreiben Adorno und Max Horkheimer (1981, 11) folgendermaßen: „Was wir uns vorgesetzt hatten, war tatsächlich nicht weniger als die Erkenntnis, warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt“.

Auf diese Fragen, mit denen sich Adorno eingehend beschäftigte, wird im Theorieteil dieser Arbeit näher eingegangen. Sie bilden den Kern, mit denen sich die Aktualität Adornos begründet (siehe Zitat) und sind wie später deutlich wird, zentral für meine Forschungsfragen. Adornos Überlegungen, die bereits einige Jahrzehnte zurückliegen, sollen als eine Art Grundgerüst dienen, um Gesamtgesellschaftliches auf einen kleineren Analysebereich thematisieren zu können. Weiters scheint es sinnvoll aktuelle Entwicklungen aus einer gewissen Distanz zu analysieren, was wiederum für den gewählten theoretischen Rahmen spricht und weniger für zeitgenössischere Überlegungen (vgl. Rajal 2010, 17). Adorno analysierte gesellschaftliche als auch individuelle Ursachen von Auschwitz und stellte deshalb bereits früh die VerfolgerInnen*¹³, nicht die Opfer ins Zentrum (vgl. Adorno 1977a, 676). Sein Fokus lag dabei auf einer marxistischen Interpretation der „aufgeklärten“, kapitalistischen Gesellschaft, deren zerstörerisches Potential unsagbar geworden ist (vgl. Adorno 2006a, 120) sowie auf Analysen von Sigmund Freud, um individualpsychologische Mechanismen berücksichtigen zu können (siehe dazu beispielsweise Adorno 1977a, 676). Es ist fast zu behaupten, dass Adorno selbst ein Psychoanalytiker war, seine Patientin die Gesellschaft.

Kritische Theorie, welcher Adorno zuzuordnen ist, stützte sich auf „die rationale Philosophie von Rousseau bis Hegel“ (Nohlen/Schultze 2005, 499) sowie auf interdisziplinäre Sozialforschung (vgl. ebd., 500). Adorno vereinte Musik, Wissenschaft, Philosophie in sich, was jedoch in Arbeiten, die sich auf seine Forschungen und Analysen stützen, wenig erkenntlich wird (Klein u. a. 2011, VII). Auch in dieser Arbeit wird nur ein winziger Ausschnitt von Adornos Denken aufgegriffen und versucht seine Überlegungen auf aktuelle Bildungsfragen anzuwenden.

Dies sind alles Gründe, warum die Auseinandersetzung mit Adornos Überlegungen, speziell zur Thematik „Gedenkstättenpädagogik“ in einer politikwissenschaftlichen Analyse sinnvoll erscheint, auch, wenn sie allgemeiner von ihm gemeint waren¹⁴. Auf Adornos explizit pädagogische Texte bin ich im Zuge meiner Arbeit als Gedenkstättenpädagogin auf Anraten eines Kollegen gestoßen, was meine persönliche Verbindung zu diesen verdeutlicht. Diese sollen für den Bereich der Gedenkstättenpädagogik herangezogen werden¹⁵, indem das Kompetenzmodell der

¹³ Asterisken (*) werden in dieser Arbeit verwendet, um auf die Vielzahl der Möglichkeiten von gender und sex hinzuweisen. Durch ein * nach weiblicher und männlicher Schreibform sollen Genderidentitäten, die jenseits des zweigeschlechtlichen Systems existieren, benannt werden.

¹⁴ Eben Erziehung nach, nicht über Auschwitz.

¹⁵ Hierbei beziehe ich mich vor allem auf den Text „Erziehung nach Auschwitz“, jedoch orientiere ich mich ebenso an den anderen Texten, die im Band „Erziehung zur Mündigkeit“ zusammengefasst wurden, siehe Literaturverzeichnis.

Politischen Bildung auf Adornos Überlegungen hin untersucht wird, um letztlich die Eignung dessen für Gedenkstättenpädagogik, Bildung generell, diskutieren zu können. Aufgrund des beschränkten Soll-Umfangs einer Diplomarbeit sowie eines gewissen Zeitdrucks soll Kritik an Adornos Überlegungen in meiner Arbeit keine Berücksichtigung finden.

1.3 Forschungsfragen

Grundfragestellung

Entspricht das Kompetenzmodell der Politischen Bildung des BMUKK den formulierten Überlegungen einer „Erziehung zur Mündigkeit“ nach Adorno? Wenn ja, inwiefern?

Ist das Kompetenzmodell somit auf Gedenkstättenpädagogik übertragbar?

Weitere, konkretere Fragestellungen sind aus der Theorie abgeleitet (siehe Kapitel 5) und lauten wie folgt:

Inwieweit werden gesellschaftlich-ökonomische Strukturen, die nach Adorno eine Hauptursache des Zustandekommens des Nationalsozialismus waren, im Kompetenzmodell berücksichtigt?

Wird das Bildungs- bzw. Schulsystem im untersuchten Kompetenzmodell angesprochen, wenn ja in welcher Weise?

Wird die Ausbildung von Lehrkräften angesprochen, wenn ja inwieweit? Wird auf eine Ausrichtung der Ausbildung von Lehrenden hingewiesen, die sich mit Adornos Überlegungen überschneiden und damit auf die Widersprüchlichkeit des Lehrberufs hingewiesen?

Welche Begriffsdefinitionen werden (nicht) vorgenommen und werden, wenn ja in welcher Weise Begriffe wie Mündigkeit, Selbstreflexion bzw. Reflexion generell, Bildung, Emanzipation und Politik umrissen, definiert und verstanden? Werden Begründungen für die Einführung des untersuchten Kompetenzmodells genannt und welche Ziele werden definiert? Unterscheiden sich diese von Adornos Überlegungen? Ist eine soziologische Ausrichtung des Kompetenzmodells ersichtlich?

Wird im Kompetenzmodell auf das Spannungsfeld Anpassung und Emanzipation eingegangen, wenn ja inwieweit? Wird das Spannungsfeld innerhalb des Themenbereiches Gewalt reflektiert? Wenn ja, wie? Inwieweit wird möglicherweise konkurrierendes oder solidarisches Verhalten durch das Kompetenzmodell gefördert? Wird Subjektwerdung angesprochen, vor allem unter dem Aspekt der Reflexion von Kollektiven? Wenn ja, wie? Ist eine „Erziehung des Madigmachens“ aus dem Kompetenzmodell abzuleiten? Wenn ja, inwieweit?

Meine Fragestellungen sollen anhand der qualitativen Inhaltsanalyse im fünften Kapitel beantwortet werden.

1.4 Operationalisierung durch Qualitative Inhaltsanalyse

Die Fragestellungen wurden bereits formuliert, die Texte, mit welchen gearbeitet wird, erwähnt. Ebenso wurde bereits etwas auf den Entstehungskontext der Theorie (wieso beschäftigte sich Adorno mit Bildung?) und dem zu untersuchenden Kompetenzmodell eingegangen. Es wird anhand der Überlegungen Adornos ein Kategoriensystem erstellt. Dieses wird Unterstützung in der Beantwortung der Fragestellungen bieten sowie Struktur schaffen (vgl. Gläser/ Laudel 2009, 200, 206). Die Kategorien sind erweiterbar, damit Informationen, die möglicherweise nicht in das Kategorienschema inkludierbar, jedoch für die Forschungsfrage wichtig sind, verwendet werden können. Damit ist Offenheit der Methode gewährleistet (vgl. ebd., 201, 205). Wird eine solche Erweiterung vorgenommen, soll das gesamte Material nochmals überarbeitet werden. Die Zuordnung von Textteilen zu den jeweiligen Kategorien soll mit bestimmten Farben und der Kategorienbuchstaben gekennzeichnet sein. Das jeweilige Material wird danach herausgegriffen und zusammengefasst (vgl. Mayring 2002, 120).

Damit eine eindeutige Zuordnung von Textstellen zu den jeweiligen Kategorien möglich ist, sollen folgende Analyseschritte eingehalten werden:

- 1) Die Kategorien werden genau formuliert, sodass eine Einordnung eines Textteils leicht fällt.
- 2) Es werden Textteile für die jeweiligen Kategorien als Beispiele angeführt.
- 3) Regeln werden definiert, wenn Abgrenzungsprobleme entstehen, um eindeutige Zuordnungen treffen zu können. Dazu dient ein Kodierleitfaden, der die Handlungsanweisungen gesammelt enthält. Dieser kann verändert werden, wenn nötig, und Textbeispiele enthalten (vgl. ebd., 118f).

Die Vorbereitung der Extraktion soll in meiner Abreit vor allem dazu dienen über die Analysekatoren und ihre Eignung als Suchraster bzw. mögliche notwendige Erweiterungen zu reflektieren.

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, dass Informationen, welche die Fragestellungen konkret betreffen, zunächst vom Ursprungstext getrennt und in Kategorien strukturiert werden. Es wird versucht die Informationsfülle zu minimieren, indem relevante Informationen für die Forschungsfrage aus dem Text entnommen werden. „Der Kern dieses Verfahrens ist die Extraktion, das heißt die Entnahme der benötigten Informationen aus dem Text“ (Gläser/ Laudel 2009, 200). In diesem Verfahren wird der Text gelesen und entschieden, welche Informationen für die Analyse relevant sind (vgl. ebd., 200). In diesem Schritt wird die permanente Interpretation ersichtlich durch das Treffen von Entscheidungen über die Einordnung welcher Textstelle in welche Kategorie (vgl. ebd., 218).

Als nächster Schritt erfolgt die Aufbereitung der Daten: Die als relevant beurteilten, extrahierten Inhalte sollen kompakt zusammengefasst werden (vgl. ebd., 220f, 229f). Informationen, die bedeutungsgleich (oder verstreut) sind, sollen als solche zusammengeführt werden, Quellenangaben jedoch erhalten bleiben. Jene Informationen die unterschiedlich sind, werden bewahrt. Widersprüche werden als solche markiert (vgl. ebd., 229f), wobei aufgrund des vorhandenen Analysematerials davon auszugehen ist, dass diese nur bedingt auftreten werden.

Die Auswertung der Daten erfolgt zunächst entlang der konkreten Fragestellungen, welche aus der Theorie abgeleitet wurden. Danach soll in einer Zusammenschau des Entstehungskontextes von Bildungsstandards und der Rahmenbedingungen politischer Bildung die übergeordnete Fragestellung (Entspricht das Kompetenzmodell der Politischen Bildung des BMUKK den formulierten Überlegungen einer „Erziehung zur Mündigkeit“ nach Adorno? Wenn ja, inwiefern? Ist das Kompetenzmodell somit auf Gedenkstättenpädagogik übertragbar?) beantwortet werden (vgl. ebd., 246f).

Die einzelnen Auswertungsschritte sollen am Schluss nochmals reflektiert und gezogene Schlüsse gegebenenfalls verändert werden (Kontrollphase)¹⁶.

Die gewählte Auswertungsmethode ist somit in fünf Schritte unterteilt, jeder diese Schritte soll, so weit möglich, in einer eigenen Datei vollzogen werden:

- Vorbereitung der Extraktion
- Extraktion
- Aufbereitung der Daten
- Auswertung
- Kontrollphase

¹⁶ Diese Phase scheint als besonders relevant, da das Material reduziert wird und das Kategoriensystem erweiterbar ist, somit Fehlinterpretationen möglich sind (vgl. Lamnek 2005, 404). Der ursprüngliche Text des Kompetenzmodells soll somit letztendlich nochmals in seiner Gesamtheit analysiert werden. Diese genannte Phase in der qualitativen Inhaltsanalyse findet sich bei Gläser/Laudel nicht. Aufgrund der immer vorhandenen Gefahr einer Fehlinterpretation scheint es jedoch sinnvoll diese hinzuzufügen.

In jedem Vorgehen soll die Nachvollziehbarkeit der vorgenommenen Interpretationen gegeben sein.

1.5 Aufbau der Arbeit

Im nachstehenden Kapitel zwei, werden zentrale Begriffe dieser Arbeit erläutert. Am Beginn steht der Begriff Gedenkstättenpädagogik, danach sollen die Begriffe Bildungsstandards und Kompetenzen definiert und kontextualisiert werden, um nachvollziehbar zu machen, wie und wieso es überhaupt zum „Megatrend“ Kompetenzmodelle kam und welche wesentlichen Kritikpunkte an kompetenzorientierten Zugängen sich daraus ergeben. Damit werden in einem letzten Punkt auch Rahmenbedingungen politischer Bildungsarbeit, besonders der Gedenkstättenpädagogik, verdeutlicht.

Im dritten Kapitel, werden Adornos Abhandlungen über eine „Erziehung nach Auschwitz“ konkretisiert und Auswertungskategorien, die zur Untersuchung des Kompetenzmodells herangezogen werden, aus den Zugängen Adornos abgeleitet, welche im fünften Kapitel jedoch erst vorgestellt werden. In einem weiteren Schritt (Kapitel vier) werden wichtige Punkte des Kompetenzmodells der Politischen Bildung des BMUKK herausgearbeitet. Im fünften Kapitel wird dieses anhand der definierten Untersuchungskriterien analysiert. Das Schlusskapitel reflektiert die wichtigsten Ergebnisse der Analyse, verweist auf Fragen, die möglicherweise nicht beantwortet wurden und konkretisiert weitere Aspekte, die zu erforschen wären.

2) Begriffsdefinitionen

„Wenn man von Auschwitz spricht, deutet man an, daß die Menschen mehr brauchen als ihren Alltagsverstand, um sich das Geschehen bewußt zu machen“ (Claussen 1995, 27).

Eingangs sei erwähnt, dass in dieser Arbeit statt der Begriffe Shoah und Holocaust den Begriff Auschwitz für die Verbrechen der AkteurInnen* des nationalsozialistischen Regimes verwendet werde. Er soll in dieser Arbeit als Begriff für alle Vernichtungslager stehen, sowie für Massenerschießungen, also den Massenmord an von den NationalsozialistInnen* als Juden/Jüdinnen* bezeichneten Menschen, aber auch als ZigeunerInnen* verfolgte Menschen einschließen. Es ist der deutsche Name für eine polnische Ortschaft, für ein Konzentrations- und Vernichtungslager, das auf Anweisung von NationalsozialistInnen* auf polnischen Boden errichtet wurde und eindeutig historisch kontextualisiert ist (vgl. Claussen 1995, 16f). Dass der Begriff in seiner deutschen Version verwendet wird zeigt den Versuch „das verbrecherische

Geschehen transparent werden zu lassen“ (Rupnow 2006, 115), denn die Bezeichnung Auschwitz benennt, im Unterschied zu Holocaust, die Verbrechen bereits im Namen: „Die Bezeichnung [Holocaust, Anmerkung Autorin] bleibt so vage, daß sich jeder unter ihr vorstellen kann, was er gerade möchte. Wenn Auschwitz zu oft erwähnt wird, hält man sich die Ohren zu. Vom Holocaust kann man dagegen beliebig reden“ (Claussen 1995, 17). Diese Beliebigkeit zeigt sich auch im inflationären Gebrauch des Begriffes, der massenmedial leichter transportiert werden kann als der Begriff Auschwitz (vgl. Claussen 1995, 17). Der Begriff Holocaust scheint, wie die Bezeichnung Shoah, ein unklares Fremdwort zu sein, aufgrund dessen viel in diese hinein interpretiert werden kann. Beide stellen „Begriffe der Opfer“ dar. „Es fehlt ein adäquater Täterbegriff, auch weil die Täter eine Auseinandersetzung, eine Anerkennung ihrer Taten immer verweigert haben“ (Darmstädter 1995, 136). Der Begriff Auschwitz soll in dieser Arbeit Genanntes reflektieren. Eine genauere Zusammenfassung der Argumentation zur Kritik an den Begriffen Holocaust und Shoah, ist in Elke Rajals Diplomarbeit aus dem Jahr 2010 (S. 19 – 23) nachzulesen.

2.1 Gedenkstätten-pädagogik

„Das Wort ‚Gedenkstätte‘ verweist zum einen auf eine Tätigkeit, das Gedenken, das zum anderen an einen besonderen Ort, eine Stätte, gebunden ist“ (Pampel 2007, 25). Als Gedenkstätten sind in dieser Arbeit vor allem Tatorte wie das Konzentrationslager Mauthausen und dessen Nebenlager gemeint, die an die Verbrechen von NationalsozialistInnen*, an das Leid der Opfer erinnern sollen (vgl. Popp 2002, Online). Diese Gedenkstätten zeichnen sich durch eine spezifische „Aura“ aus (vgl. Pampel 2007, 37), da sie den unglaublichsten Massenmord der Geschichte bezeugen, sowie den Umgang der TäterInnen*gesellschaft damit nach 1945 (vgl. ebd., 44). Dadurch sind auch sie für die Deutung der Geschichte von Relevanz (vgl. ebd., 45) und werden zu Werkzeugen der Geschichtspolitik (vgl. ebd., 73)¹⁷.

In dieser Arbeit sind nicht Gedenkorte gemeint, wie beispielsweise der Ulrichsberg in Kärnten, der diversen PolitikerInnen* ein Ort der Erinnerung an Wehrmachtsangehörige und SS-Mitgliedern ist, die einerseits als Opfer, andererseits als Helden verehrt werden (vgl. Gstettner 2000 Online, 3)¹⁸.

¹⁷ Zum Begriff Geschichtspolitik siehe den Artikel von Peter Steinbach „Politik mit Geschichte – Geschichtspolitik?“ auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) http://www.bpb.de/themen/OBSIGO.0.0.Politik_mit_Geschichte_%96_Geschichtspolitik.html (zuletzt besucht am 13.11.2011)

¹⁸ Im Jahr 2009 unterstützte das österreichische Bundesheer dieses Treffen das erste Mal nicht mehr, was zu dessen Absage führte, was wiederum dem antifaschistischen „Arbeitskreis gegen den Kärntner Konsens“ und ihrer Bewusstseinsarbeit zu verdanken ist, siehe dazu <http://www.u-berg.at/> (zuletzt besucht am 05.01.2012).

„Von Denkmälern, Mahnmälern und sonstigen Memorialen unterscheiden sich Gedenkstätten vor allem durch eine umfassende Vermittlung von Informationen, vorzugsweise in Form einer historischen Ausstellung“ (Pampel 2007, 26). Es besteht sogar die Idee einer Einengung des Begriffes Gedenkstätte insofern, dass nur jene Orte als Gedenkstätten definiert werden sollten, die auch vertiefende pädagogische Angebote bereitstellen (vgl. Neirich 2000, zit. nach Popp 2002, Online), was gleich zum nächsten Begriff, nämlich Gedenkstättenpädagogik führt.

Bert Pampel (2007, 54-61) nennt folgende Ziele der Gedenkstättenpädagogik:

- Vermittlung von Informationen zum Ort, eingebettet in den historischen Kontext, orientiert an den Vorkenntnissen der BesucherInnen*, sowie Förderung eines kritischen Umgangs mit Geschichtsdeutungen
- Auseinandersetzung mit und Hineindenken in TäterInnen*, sowie Opfer, um letztendlich auch ein Interesse für die Geschichte zu wecken
- Anregung von Fragen, die bis in die Gegenwart reichen können und sollen, insbesondere was aktuelle Menschenrechtsverletzungen betrifft
- Handlungsfähigkeit stärken, indem Mitverantwortung für gesellschaftliche Entwicklungen erkannt wird „im Sinne einer Herausbildung bürgerschaftlicher Kompetenzen, wie Zivilcourage, Solidarität und Verantwortungsbewusstsein“ (ebd., 51)
- Selbstreflexion, welche die oben beschriebene Handlungsfähigkeit unterstützen soll, beispielsweise mit der Frage „wie ich mich heute verhalte“ (ebd., 61)

„Der Frage, wie sich diese Ziele realisieren lassen und wie sich die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten zur Arbeit in anderen Bildungseinrichtungen verhält, widmet sich die so genannte Gedenkstättenpädagogik“ (ebd., 46).

Pampel (2007, 53f) scheint es ebenso wichtig zu sein, dass BesucherInnen* mehr Fragen als Antworten mitnehmen, da er meint, dass es ein Lernerfolg ist, wenn erkannt wird, dass der Nationalsozialismus, dessen Ursachen und Folgen, nicht in einigen Stunden zu Ende diskutiert werden kann.

Der Autor (ebd., 52f) beschreibt drei Grundausrichtungen in der pädagogischen Realisierung der genannten Ziele, die jedoch letztendlich sehr ineinander fließen. Einerseits besteht die Vorstellung, dass BesucherInnen* von Gedenkstätten „unterrichtet, belehrt und erzogen“ (ebd., 52) werden sollen, was sie zu Objekten macht, da sie selbst wenig Gestaltungsmöglichkeit im Rundgang zugesprochen bekommen. Andererseits kann die Ausrichtung sehr BesucherInnen*- zentriert sein, was das Ziel inkludiert, ausschließlich deren Bedürfnisse befriedigen zu wollen. Weiters besteht noch die Möglichkeit einer Auseinandersetzung von BesucherInnen* mit Hilfe

der GedenkstättenpädagogInnen* über Ursachen und Folgen des Nationalsozialismus. Dabei wird auf Fragen der BesucherInnen* eingegangen bzw. dürfen manche auch offen bleiben, die Reflexion und damit Diskussion steht im Vordergrund.

An diesen Zugangsweisen wird bereits ein Spannungsfeld der Gedenkstättenpädagogik sichtbar, nämlich jenes der Erwartungen der Gedenkstättenleitung, jener der GedenkstättenpädagogInnen*, sowie der BesucherInnen*. Exemplarisch werden weitere wichtige Spannungsfelder, die sich in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit finden lassen, im Kapitel 2.1.2 diskutiert, damit die Schwierigkeiten, die sich dieser Pädagogik stellen, etwas verdeutlicht werden¹⁹.

2.1.1 Kritik

Die Beschäftigung mit den nationalsozialistischen Verbrechen wird oftmals unter dem Konzept „Holocaust Education“ gehandhabt: „Holocaust Education ist...der mittlerweile gebräuchliche Begriff für das ‚Lehren und Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust‘ ... und damit kein allgemeiner Entwurf von Erziehung“ (Rajal 2010, 23). Holocaust Education soll neben einer Wissensvermittlung über Auschwitz (vgl. ebd., 23f) vor allem einer Erziehung zur Demokratie dienen, Vorurteile, Gewalt und Aggression abbauen verhelfen (vgl. Peham/Rajal 2010, 40) sowie zu einer Menschenrechtsbildung beitragen (vgl. Scheurich 2010, 438). Adorno formulierte hingegen eine „Erziehung nach Auschwitz“, die bereits in der frühen Kindheit beginnen sollte. Zur Einhaltung (demokratischer) Werte solle beispielsweise nicht *nur* aufgerufen werden, da er Appelle zu demokratischem Verhalten für wenig nützlich hielt (vgl. Adorno 1977a, 676f).

Kritisiert wird die Zugangsweise der Holocaust Education dahingehend, dass eine Werteerziehung im Vordergrund steht, die leicht in bedenklich universalisierende Vergleiche mit anderen Diktaturen und Völkermorden münden kann. Ebenso wird die Vorstellung, dass die Beschäftigung mit Auschwitz zur Demokratieerziehung beitragen solle kritisiert (vgl. Peham/Rajal 2010, 39f). AkteurInnen*, die sich innerhalb des Konzepts Holocaust Education bewegen, neigen zu einer Begründung ihres Tuns (die mit dem Verweis auf aktuelle Menschenrechtsverletzungen einhergehen kann), ohne darüber zu reflektieren, ob die Beschäftigung mit den Verbrechen der NationalsozialistInnen* und ihrer MitstreiterInnen* für sich alleine genommen nicht

¹⁹ Es sei an dieser Stelle bereits kurz auf das Werk „Aporien des Gedenkens. Reflexionen über ‚Holocaust‘ und Erinnerung“ von Dirk Rupnow verwiesen, auf welches aufgrund des beschränkten Umfangs einer Diplomarbeit nur wenig eingegangen wird. Ebenso ist auf ein Handout eines Referats im Rahmen der Lehrveranstaltung Politische Bildung in Theorie und Praxis (VO), SoSe 2010 von Andrea Wolf zu verweisen, welches mir zur Orientierung für die Darstellung der Spannungsfelder diente. Anzumerken ist weiters, dass ich mich weniger mit methodisch-didaktischen Fragen und Spannungsfeldern auseinandersetzen werde, sondern mit prinzipiell und explizit politischen auf einer Metaebene.

bedeutungsvoll genug ist²⁰. Damit treten Strukturen, die zum Nationalsozialismus führten, wie der Antisemitismus, in den Hintergrund (vgl. ebd., 42f). „Anstatt die ökonomischen Verhältnisse und die subjektiven Mechanismen, die zu Auschwitz führten bewusst zu machen, wird zumeist beim Appell an universale Werte stehen geblieben“ (ebd., 43). Aus genannten Gründen scheint eine Gedenkstättenpädagogik, die sich als Teil einer Holocaust Education versteht als problematisch, was auch Imke Scheurich (2010, 438) konstatiert.

Die Orientierung einer Gedenkstättenpädagogik an Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ würde teilweise andere Zielsetzungen beinhalten, als oben nach Bert Pampel zusammengefasst, beispielsweise was den Punkt der Universalisierung betrifft (siehe dazu Peham /Rajal 2010, 53f-56, 64f, 42, 47 vgl. Ahlheim 2009, 25-28, 36, 51, 65, 86)²¹. Eine „Erziehung nach Auschwitz“ meint einen breit angelegten Erziehungsstil, dem die Reflexion Auschwitz‘ innewohnt und der als Prinzip ab der frühen Kindheit das Leben von Menschen zu begleiten hat. Erziehung über Auschwitz würde die konkrete und bewusste Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Auschwitz bedeuten, die sich an Adornos pädagogischen Imperativ „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1977a, 674) orientiert. Eine kritische Gedenkstättenpädagogik muss sich differenziert mit der Gegenwart auseinandersetzen und nicht diese legitimieren (vgl. Scheurich 2010, 433f, vgl. Kuhls 1996, 33).

„Ansätze heutiger politischer Bildung, die sich gegen Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, gegen alle Formen von Herrschaft und Unterdrückung richten, müssen, den Anspruch eines gesellschaftsverändernden Moments, der Kritik und Bearbeitung bestimmter Strukturen, in sich aufgenommen haben, will ihr Impetus nicht zur Farce verkommen“ (Mende 2009, 114).

Der Begriff Gedenkstättenpädagogik soll nicht suggerieren, dass die Pädagogik an Gedenkstätten ausreicht, den Nationalsozialismus, Auschwitz und deren Zustandekommen zu thematisieren. „Gedenkstätten, so kann man festhalten, sind das

²⁰ Adorno meint sogar, es „hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug“ (Adorno 1977a, 674), die Notwendigkeit einer „Erziehung nach Auschwitz“ zu begründen.

²¹ Adorno befand sich selbst anscheinend in einem gewissen Spannungsfeld, was die Frage der Singularität von Auschwitz betrifft, da er einerseits darauf hinwies, dass sich der Hass auch auf andere Gruppen projizieren kann, andererseits aber die Todeslager, in welche vor allem Juden/Jüdinnen* sowie auch Roma/Romnja* und Sinti/Sintezze* zur systematischen Tötung gebracht wurden, nicht ignorieren wollte (vgl. Brumlik 2011, 269, 275f). Die Vernichtungslager bildeten den „absoluten Tiefpunkt der Geschichte der Menschheit“ (ebd., 276).

falsche Ziel für Ausflugs- und Wanderfahrten, sie sind eine Ergänzung von Seminar und Unterricht, aber kein Ersatz“ (Ahlheim 2009, 33f).

2.1.2 Aporien der Gedenkstättenpädagogik

Das erste Spannungsfeld, welches benannt werden sollte, ist die Frage welche Funktionen NS-Gedenkstätten erfüllen. Wie oben beschrieben gibt es ganz konkrete, pädagogische, aber auch (Demokratie-) politische Ziele, die mit dem Erhalt einer Gedenkstätte verfolgt werden. Es existiert jedoch ein unheimlich wirkender Gedanke, dass nämlich der Erhalt einer solchen Gedenkstätte genauso als Drohung gelten kann: „Schaut, wozu wir fähig waren – und es deswegen auch immer wieder sein könnten“ (Kettner 2008 Online, 1). Denn „Mahnmäler scheinen, ganz im Sinne der Täter, eher die Monumentalität der Tat als die Leiden der Opfer und die Schuld der Täter zu thematisieren“ (Rupnow 2006, 35).

Es scheint weiters die Frage zentral, inwieweit Gedenkstätten Lernorte sind bzw. sein sollen (vgl. Popp 2002, Online, vgl. Pampel 2007, 61, 351, vgl. Kößler 1997, 124), weil sie auch andere Orte, Orte der Erinnerung (Funktion des Friedhofs²² und Gedenkens, Orte für Gedenkfeiern) sind und die Würde der Opfer damit zentral ist (vgl. Popp 2002, Online, vgl. Kuhls 1996, 28).

Wird davon ausgegangen, dass Gedenkstätten auch Lernorte sind, um beispielsweise die oben geschilderten Ziele zu erreichen, stellt sich eine weitere Frage, nämlich inwieweit der Begriff *Gedenkstätte* noch adäquat ist, ob er nicht erweitert gehöre (vgl. Pampel 2007, 61), gerade, wenn in der Vermittlung neben einem (biographischen) Zugang zu Opfern auch ein Bezug zu der Rolle von TäterInnen* und MittäterInnen* hergestellt werden soll (vgl. Popp 2002, Online) und diese Orte durch Archive beispielweise auch Eigenschaften von Museen beinhalten (vgl. Kuhls 1996, 28) sowie von „touristischer Bedeutung“ sind²³.

Wird die Frage, ob Gedenkstätten (auch) Lernorte sind mit „ja“ beantwortet, stellen sich weitere Spannungsfelder Fragen, wie zum Beispiel: Für wen sollen Gedenkstätten

²² Der Begriff Friedhof ist nur bedingt korrekt, da ein Konzentrations- bzw. Vernichtungslager massenhafte Entwürdigung vor dem Sterben bedeutete, was für einen Friedhof nicht zutrifft. Weiters sind die Verstorbenen nicht unmittelbar nach 1945 und „keinesfalls selbstverständlich in die (nationale) Erinnerungsgemeinschaft aufgenommen worden“ (Geißler-Jagodzinski/Haug 2009, 314).

²³ Siehe dazu den Bericht über die Anzahl an BesucherInnen* der Gedenkstätte Auschwitz aus den unterschiedlichsten Staaten aus dem Jahr 2010 auf der Homepage der Gedenkstätte Auschwitz (pdf herunterzuladen unter „Museum Reports“ – Report 2010, Seite 21): http://en.auschwitz.org.pl/m/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=34&Itemid=22 (zuletzt besucht am 05.01.2012)

Lernorte sein? Es existiert die Idee oder der Wunsch, dass ein Besuch einer Gedenkstätte rechtsextreme Einstellungen verändern könne: „Die Neugestaltung [der Gedenkstätte Mauthausen, Anmerkung Autorin] ist ein wichtiger Baustein in der Wiederbetätigungsprävention“ (Aussage der ehemaligen Innenministerin Maria Fekter zur Neugestaltung der Gedenkstätte Mauthausen 2011, nachzulesen auf der Homepage der Gedenkstätte, siehe Literatur). Dies zeigt hohe Erwartungen von politischer Seite, die an Gedenkstätten, politischer Bildung generell, gestellt werden. Die Gedenkstätte Auschwitz beispielsweise richtet ihre pädagogischen Angebote nach diesen Erwartungen aus und arbeitet auch mit rechtsextrem organisierten, straffällig gewordenen Jugendlichen (siehe dazu Szuster 2007, 88-95 oder Nickolai 2007, 45-55). Es besteht die Befürchtung, dass die Würde der Opfer durch Instrumentalisierung, „Experimente“ zur Demokratisierung von Rechtsextremen verletzt wird (vgl. Reif-Spirek 2003 Online, 2)²⁴. Doch nicht ausschließlich deshalb gibt es die Diskussion politische Bildung generell nicht ausschließlich auf Rechtsextreme zu konzentrieren. Wie die Studie von Oliver Decker und Elmar Brähler aus dem Jahr 2006 zeigen konnte, ist „Ausländerfeindlichkeit“ als „Einstiegsdroge“ bezüglich Rechtsextremismus²⁵ zu bezeichnen, da sie die weitverbreitetste rechtsextreme Einstellung in Deutschland ist (vgl. Kulick 2006, Online). Zudem sprechen sie davon, dass Rechtsextremismus kein Randphänomen darstellt, sondern rechtsextreme Haltungen verbreiteter sind als es der Begriff „Rechtsextremismus“²⁶ suggeriert. Es „wird mit dem Begriff vermittelt, dass eine ‚Mitte‘ der Gesellschaft existiert, die sich von diesen Extremen klar abgrenzen lässt“ (Decker/Brähler 2006 Online, 12). Doch gerade diese „Mitte“ scheint vor rechtsextremen Einstellungen nicht gefeit: GewerkschafterInnen* sowie Mitglieder in Kirchen und demokratischen Parteien können dem rechtsextremen Gedankengut zurechenbare Einstellungen vertreten (vgl. ebd., 8)²⁷.

²⁴ Peter Reif-Spirek zeigt in seinem Artikel einen sehr interessanten Weg mit rechtsextremen Jugendlichen zu arbeiten (S. 5), der einen Besuch einer Gedenkstätte jedoch nicht ausschließt.

²⁵ Es existiert keine allgemein gültige Definition von Rechtsextremismus (vgl. Stöss 2007 Online, 14). Als wesentliche Merkmale sind Rassismus, Nationalismus, Volksgemeinschaftsideologie, Demokratiefeindlichkeit, Ideologie der Ungleichheit von Menschen verschiedener Gruppen, sowie autoritäres Staatsverständnis zu nennen (vgl. ebd., 18, 24f). Die Autoren der zitierten Studie konzipierten ihre Fragebögen nach rechtsextremen Einstellungen nach folgenden Strukturmerkmalen: Chauvinismus, Befürwortung einer rechten Diktatur, Ausländerfeindlichkeit, Sozialdarwinismus, Antisemitismus und Verharmlosung der nationalsozialistischen Diktatur (vgl. Decker/Brähler 2006 Online, 20f).

²⁶ Dieser Begriff deutet auf ein Problem am Rande der Mitte „eine Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der politischen Mitte der Gesellschaft wird unnötig, denn Rechtsextreme sind immer Andere“ (Mende 2009, 129).

²⁷ Zur links-rechts Einteilung des politischen Spektrums sei angemerkt, dass es „in der Politikwissenschaft ... seit langem starke Zweifel daran [gibt, Anmerkung Autorin], ob sich die politische Realität auf einer einzigen Achse abbilden lässt. Denn in allen politischen

Eine andere Studie, die sich mit der politischen Mitte Deutschlands beschäftigte, konnte feststellen, dass im Zeitraum von 2002 bis 2004 „die Fremdenfeindlichkeit, der Antisemitismus, die Islamophobie, die Abwertung von Obdachlosen und die Befürwortung von Etabliertenvorrechten...; tendenziell auch der Rassismus“ (Zick/Küpper 2007, 115) gestiegen sind. Politische Bildung sieht sich somit auch mit Einstellungen aus der Mitte konfrontiert, die rechtem Gedankengut Vorschub leisten können²⁸. „Es sind eben nicht nur Stammtischparolen und rechte Propaganda, die es gern mit dem finsternen Kapitel deutscher Geschichte genug sein lassen wollen“ (Ahlheim 2009, 68, vgl. Ahlheim 2007a, 382f). Somit kann es sinnvoller erscheinen sich in der politischen Bildung vor allem auf jene zu konzentrieren, die (noch) kein rechtsextremes Verhalten zeigen (vgl. Ahlheim 2007a, 386). Antisemitismus, Gewalt, Rechtsextremismus, etc. sollten generelle Fixthemen in der Politischen Bildung sein (vgl. ebd., 387). Denn:

„Wenn der Holocaust nicht aus Mangel an Zivilcourage, sondern als ein in breiten Teilen der Bevölkerung zustimmungsfähiges Projekt zustande gekommen ist, liegt darin die Herausforderung, in der Gegenwart die Potentiale für antisoziales Verhalten, für die Aufweichung rechtstaatlicher Prinzipien, für gegenmenschliche Praktiken wahrzunehmen. Dann aber wäre die Erinnerung nicht museal und identifikatorisch, sondern gegenwärtig, reflexiv und politisch“ (Welzer im Gedenkstättenrundbrief Nr. 162 Online).²⁹

Ein interessantes Spannungsfeld zeigt sich auch in der Darstellung von sehr viel Negativem durch Gedenkstätten und ihren Ausstellungen, aus welcher, wie die Zieldefinition oben auch zeigte, positive ethische Wertvorstellungen sowie Handlungen abgeleitet werden sollen (vgl. Reif-Spirek 2003 Online, 2, Pampel 2007, 54, 61): „Das Erlernen von Empathie als eigene Fähigkeit kann wohl kaum durch die Beschäftigung mit ihrer Negation erfolgen. Es ist unwahrscheinlich, daß für dieses zentrale Ziel einer Pädagogik nach Auschwitz der Holocaust ein adäquater Lerngegenstand ist“ (Kößler

Lagern gibt es demokratische und antidemokratische Tendenzen. Dies gilt auch für die Mitte“ (Stöss 2007 Online, 22).

²⁸ In der Literatur zum Begriff Rechtsextremismus wird zwischen rechtsextremen Einstellungen und rechtsextremem Verhalten unterschieden (vgl. ebd., 26), was die Relevanz von politischer Bildung allgemein in der „Mitte der Gesellschaft“ (Einstellungen) bekräftigt.

²⁹ Zudem kann auch die Ausrichtung der Gedenkstätten auf pädagogische Arbeit mit vor allem Jugendlichen kritisiert werden. Heike Kuhls äußert den Wunsch nach mehr Angeboten für Erwachsene sowie für spezifische Berufsgruppen (vgl. Kuhls 1996, 30, 89, 96, 98, siehe dazu auch vgl. Axmann/Hollogschwandtner 2010, 108f).

1997, 110)³⁰. In diesem Spannungsfeld spiegelt sich das Zweitgenannte wieder (ob denn Gedenkstätten, eben aufgrund des spezifischen Ortes, überhaupt Lernorte sind bzw. sein sollen). Insofern stellt sich ebenso die Frage nach dem was und wie in Gedenkstätten gelernt werden kann und soll, sowie für, wen bestimmte Bildungsangebote angemessen scheinen. Viel grundsätzlicher steckt dahinter aber auch die Frage, ob überhaupt an Gedenkstätten „Gelerntes“ in Handlungen umgesetzt werden kann und wird (vgl. Haug/Kößler 2009, 85), bzw. wann dies generell geschieht.

Im „Beutelsbacher Konsens“, der Grundorientierungen für Politische Bildung formuliert³¹, wurde das „Überwältigungsverbot“ festgehalten, welches besagt, dass SchülerInnen* nicht mit „erwünschten“ Meinungen überrumpelt werden sollten (vgl. LpB Baden Württemberg 1977, Online). Gedenkstätten der nationalsozialistischen Verbrechen sind jedoch eindeutig der Erinnerung an die Leiden der Opfer gewidmet, stellen zudem ein „überwältigendes“ Ereignis der Geschichte dar (vgl. Peham/Rajal 2010, 56) und können daher auch „überwältigend“ wirken. Dieselbe Schwierigkeit zeigt sich ebenso in den Prinzipien der „Kontroversität“ bzw. „Neutralität“³²: Was soll an Orten der Opfer³³ kontrovers diskutiert werden und in welcher Form kann dies geschehen?

Nicht zu unterschätzen ist weiters die Anforderung an GedenkstättenpädagogInnen* eine reflektierte, auch didaktisch qualitätsvolle Begleitung der Gruppen zu ermöglichen (vgl. Peham/Rajal 2010, 63), was bedeutet, dass sie sich selbst ständig reflektieren müssen³⁴ (vgl. Thimm/Wetzel 2010, 183), während die eigenen Gefühle zum Ort, zur Tätigkeit, zur Gedenkstättenleitung, zur Gruppe, zur Lehrkraft, oder die momentane Befindlichkeit sowie gruppendynamische Prozesse ebenso auf

³⁰ In einer Erziehung über Auschwitz muss, wie später deutlicher wird, unter anderem aufgrund der geringen Zeit, die an der Gedenkstätte verbracht wird, auf ein gewisses Empathievermögen bereits aufgebaut werden können, vor allem auch deshalb, da Adornos Überlegungen wie bereits etwas erläutert, als Folie für eine Erziehung zur Reflexion generell dienen sollen und nicht als singuläres Ereignis wirken können.

³¹ Klaus Ahlheim (2009, 39) kritisiert diesen als Ende einer emanzipatorischen politischen Bildung.

³² Die Forderung nach Neutralität ist gerade für die politische Bildung problematisch, da klare Bildungsziele definiert werden müssen und unter bestimmten Begriffen, wie Mündigkeit, verschiedene Konzepte verstanden werden können (siehe spätere Erläuterungen in dieser Arbeit).

³³ Die Begriffswahl „Orte der Opfer“ erübrigt die Frage, wie neutral diese meiner Einschätzung nach sein können bzw. wie neutral an diesen gearbeitet werden kann/soll. Diese Orte waren jedoch auch in gewisser Weise Orte der TäterInnen* bzw. MitläuferInnen* und WiderstandskämpferInnen*, was verstärkt die Möglichkeit offeriert beispielsweise moralische Dilemmata kontrovers zu diskutieren.

³⁴ Beispielsweise ist es von Vorteil die eigenen biographischen Motive für die Arbeit in einer Gedenkstätte zu reflektieren, was eine sehr persönliche Auseinandersetzung darstellt und daher nicht unbedingt mit KollegInnen* oder in einer Gruppe diskutiert werden kann.

GedenkstättenpädagogInnen* wirken. Weiters kann auch die emotionale Belastung durch den Ort an sich die Arbeit an Gedenkstätten zusätzlich erschweren (vgl. Cerny 2010, 171). Dies führt zur Forderung nach Supervision für GedenkstättenpädagogInnen*, mit deren Hilfe diese komplexen Beziehungsstrukturen und Gefühle reflektiert werden sollen³⁵. „Der psychische Verschleiß könnte durch Supervision zum Teil aufgefangen werden, was aber durch den oftmals geringen finanziellen Etat der Gedenkstätten nicht abgedeckt werden kann“ (Kuhls 1996, 40). Dieser Eindruck lässt sich 14 Jahre später erneut bestätigen, da es kaum Gedenkstätten gibt, die eine solche Möglichkeit für Angestellte an Gedenkstätten bereitstellen (vgl. Thimm/Wetzel 2010, 182).

Gedenkstättenpädagogik muss sich zudem „in einem Kontext verorten, der von Universalisierung, Nationalisierung, Mediatisierung, einer Vervielfältigung der Formen der Präsentation und nicht zuletzt auch Trivialisierungstendenzen geprägt ist“ (Popp 2002, Online). An dieser Stelle ist nun besonders das Spannungsfeld der Universalisierung zu betrachten (vgl. ebd., Pampel 2007, 61): Soll und wenn ja wie kann, ein Bezug zu aktuellen Menschenrechtsverletzungen und anderen Diktaturen hergestellt werden (da es auch den Zugang gibt von der Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Verbrechen auszugehen)? Steht diese Bemühung nicht dem Ziel der Selbstreflexion entgegen, da aus dieser Perspektive Jugendliche solche Bezüge, wenn, dann selbst suchen sollten?

In diesem Zusammenhang sind Gedenkstätten mit „doppelter Geschichte“ besonders zu reflektieren, da manche nach dem NS-Regime auch von den in sowjetischem Einflussbereich liegenden Regimen verwendet wurden (beispielsweise das KZ bzw. die Gedenkstätte Sachsenhausen).

Gedenkstättenpädagogik, nimmt sie ihre Ziele, besonders jenes der Selbstreflexion, ernst, ist auf die freiwillige Teilnahme der BesucherInnen* angewiesen (vgl. Popp 2002, Online). Dem steht der Gedenkstättenbesuch im Rahmen der Anwesenheitspflicht in Schulen entgegen, obwohl er durchaus als „freier“ gelten kann, da er nicht am Ort Schule gebunden ist (vgl. Ahlheim 2009, 21), was nicht bedeutet, dass „Schul-Mechanismen“ nicht wirken können (vgl. Axmann/Hollogschwandtner 2010, 101). Denn im schulischen Rahmen besteht Leistungsdruck (Lernen zum Zwecke eines guten Abschlusses, einer guten Note) bzw. Konformitätsdruck (vgl. Popp

³⁵ Supervision soll lösungsorientierte Unterstützung zur Reflexion von Problemen, Konflikten, aber auch der Arbeitssituation an sich sein, um MitarbeiterInnen*, insbesondere PädagogInnen*, an Gedenkstätten psychisch zu stärken und damit ihre Arbeit zu professionalisieren (vgl. Thimm/Wetzel 2010, 16, 184).

2002, Online). Dies ist als Kontraproduktiv für die Selbstreflexion, die Offenheit erfordert, zu deuten (vgl. ebd., vgl. Axmann/Hollogschwandtner 2010, 105, 116, vgl. Kößler 1997, 118, vgl. Scheurich 2010, 439).

Gedenkstättenpädagogik beinhaltet neben Fachwissen über den Nationalsozialismus allgemein, Erinnerungskulturen, etc., ebenso, wie beschrieben, vor allem selbstreflexive, aber auch psychologische und pädagogisch-methodische Aspekte (vgl. Kaiser 2010, 19-23 sowie Thimm/Kößler/Ulrich 2010, 25-30)³⁶, die jedoch auch entsprechender Rahmenbedingungen bedürfen.

Die Darstellung der Spannungsfelder deutet bereits auf ein weiteres Kapitel, welches Rahmenbedingungen politischer Bildung beinhaltet, hin. An dieser Stelle soll jedoch zunächst noch auf wichtige Begriffe der aktuellen Bildungsdebatte eingegangen werden auch, um die Rahmenbedingungen besser verorten zu können.

2.2 Bildungsstandards

Bildungsstandards lassen sich in drei Kategorien fassen (vgl. Criblez u.a. 2009, 25, 28-33):

- Inhaltliche Standards: Es wird definiert was gelehrt und gelernt werden soll; das Hauptaugenmerk liegt in den Zielen und Inhalten des Lehr- und Lernprozesses. Da jedoch in dieser Kategorie keine „Stufen der Zielerreichung“ (ebd., 28) festgelegt sind, bedarf es an
- Leistungsstandards: Diese sind in der Regel jene Standards, um die es in der deutschsprachigen Bildungsdiskussion geht. Das Hauptaugenmerk liegt im Output, also am Leistungsniveau, welches zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden sollte, was anhand von Tests überprüft wird. Innerhalb dieser Kategorien sind weitere drei Ebenen zu unterscheiden:
 - Minimalstandards: ein festgelegtes Minimum an Kompetenzen wird definiert; Orientierung an den Schwächsten SchülerInnen*.
 - Regelstandards: legen ein durchschnittliches Niveau als Maßstab an, das erreicht werden sollte; Orientierung an den durchschnittlichen und tatsächlichen Leistungen der SchülerInnen*.
 - Maximalstandards: definiert als höchstmögliche Leistung, die erreicht werden kann; Orientierung an den besten SchülerInnen*.

³⁶ Dem Einleitungs- und Theorieteil der genannten Literatur sind sehr ausführliche Schilderungen der Anforderungen an und Anregungen für GedenkstättenpädagogInnen* zu entnehmen.

- Standards für Lehr- und Lernbedingungen: Diese Standards meinen den Input, also die zur Verfügung stehenden Ressourcen, welche zur Erreichung der ersten beiden Standards von Nöten sind. Finanzielle Ressourcen sind ebenso gemeint wie fachlich versierte Lehrkräfte, sowie die Bedingungen zum Lehren und Lernen an den jeweiligen Schulen.

Die AutorInnen* betonen, dass alle drei Kategorien miteinander zusammenhängen.

In Österreich wurden Bildungsstandards bereits im Jahr 2000 von der Regierung geplant (vgl. ebd., 78), das Gesetz dazu kam im Jahr 2008 (vgl. ebd., 84)³⁷. Es besteht eine Orientierung an Regelstandards. Diese nehmen an, dass die Mehrheit der SchülerInnen* diese erreichen kann, nehmen dadurch in Kauf, dass es bessere und schlechtere Leistungen gibt und somit nicht klar ist, was von SchülerInnen* eines Jahrgangs gekonnt werden muss (vgl. ebd., 29f), was beispielsweise von Seiten der Wirtschaftskammer Österreich kritisiert wird: „Mit ‚Mindeststandards‘ hätte man einen fixen Anhaltspunkt, was von allen Schülern einer bestimmten Schulstufe mindestens gekonnt/gewusst werden muss“ (Wirtschaftskammer Österreich 20.08.2010, Online).

2.2.1 Zum Entstehungskontext von Bildungsstandards

Die Einführung von Bildungsstandards gründet auf eine generelle Veränderung des Bildungssystems, welche nun kurz dargestellt werden soll.

Der Artikel von Ralf Ptak aus dem Jahr 2010 „Bildung als Produktionsfaktor“ beschreibt, dass Wachstumschancen in Industrieländern zunehmend in der Privatisierung (auch des Bildungssystems) gesehen werden (vgl. Ptak 2010, 102). Diese Entwicklung nennt er „schleichend“, da diese Neuorientierung des Bildungssystems durch Vorgaben von supra- bzw. transnationalen AkteurInnen* bestimmt wird und sich damit nationalstaatlicher, demokratischer Kontrolle entzieht (vgl. ebd., 110). Die Annahmen einer Wissensgesellschaft³⁸ und des Humankapital-Ansatzes³⁹ stellen hierbei den wirtschaftswissenschaftlichen Rahmen (vgl. ebd.,

³⁷ Im Jänner 2009 wurde eine Verordnung eingeführt, die die Bildungsstandards im Schulwesen regelt. Eine Novelle trat 2011 ein (vgl. bifie 2011, Online).

³⁸ Unter dem Begriff „Wissensgesellschaft“ ist „die Ablöse des klassischen Industriearbeiters durch den ‚Wissensarbeiter‘ in einer Gesellschaft, die durch den Erwerb von und durch die Arbeit mit Wissen geprägt ist“ (Hampel 2008, 36) zu verstehen. Dabei verliert jedoch das Faktenwissen an Bedeutung, während das effiziente Arbeiten mit diesem Wissen von zunehmender Relevanz wird (vgl. ebd., 40). Konrad Paul Liessmann meint hingegen, dass Wissen industrialisiert wird und nicht, wie der Ansatz der Wissensgesellschaft annimmt, diese die Industriegesellschaft ablösen würde (vgl. Krautz 2007, 113). Diese Annahme in Industrieländern bildet jedoch die Voraussetzung für die Theorie des Humankapitals (vgl. Hampel 2008, 55), siehe folgende Fußnote.

³⁹ „Unter dem Begriff Humankapital werden die Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten von Arbeitskräften nicht nur als Faktor zur Steigerung der Produktivität subsumiert, sondern auch als Quelle für gegenwärtiges und zukünftiges Einkommen“ (Hampel 2008, 25). Es findet eine

102ff)⁴⁰, was die Legitimität dieser wirtschaftlichen Ausrichtung von Bildung suggeriert. Dies zeigt die gesamtgesellschaftliche Relevanz dieses Ansatzes.

Durch die Möglichkeit der billigeren Produktion in Schwellen- oder Entwicklungsländern herrscht Druck auf den Arbeitsmärkten der Industriestaaten, da „die einfachen Qualifikationsprofile in den alten Industriestaaten entwertet“ (ebd., 105) wurden. Dadurch ist es für diese von Bedeutung, wollen sie wettbewerbsfähig bleiben, in technische Innovationen und damit in Bildung zu investieren, was unter anderem das zunehmende Interesse von Unternehmen an Bildung erklärt (vgl. ebd., 105). Andererseits ist die Möglichkeit der Privatisierung öffentlicher Bereiche wie des Bildungssystems wichtig um das herrschende System der Liberalisierung und Deregulierung der Finanzmärkte erhalten zu können (vgl. ebd., 105f)⁴¹. Weiters wird versucht BürgerInnen* mit Bildung (im wirtschaftlichen Sinne) dazu zu befähigen, innerhalb des Marktes „selbstverantwortlich“ existieren zu können. Der Staat schränkt seine soziale Verantwortung ein, indem er staatliche Hilfe vor allem darin sieht, „die individuellen Chancen zum Marktzutritt zu erhöhen“ (ebd., 107). Der Abbau von Sozialleistungen soll damit entschädigt werden (vgl. ebd., 107). (Ökonomische) Bildung wird in diesem Sinne aufgewertet, jedoch dient sie ausschließlich „als Instrument individueller Marktvorbereitung“ (ebd., 107).

Bildung und Ökonomie stehen bereits seit Längerem in einem engen Zusammenhang, da Berufsausbildung immer auch im Interesse des Bildungssystems lag, jedoch kritisiert Ptak (2010, 101f) an der derzeitigen Verbindung, dass das gesamte Bildungssystem nach marktwirtschaftlichen Prinzipien organisiert wird: „Bildung soll neben Arbeit, Boden und Kapital zum vierten Produktionsfaktor und damit dem Primat der Ökonomie unterworfen werden“ (ebd., 102). Dabei werden jedoch die strukturellen Probleme im Bildungsbereich (beispielsweise das Problem der Chancenungleichheit) nicht gelöst. Durch die Unterfinanzierung des Bildungssystems können Reformen zur marktorientierten Bildung leicht durchgesetzt werden und Privatschulen erfreuen sich immer größerer Beliebtheit (vgl. ebd., 110). Bildung wird jedoch auf diese Weise immer

Trennung zwischen Arbeit und Wissen statt, was die Einführung des Produktionsfaktors „Wissen“ ermöglicht (vgl. ebd., 32). Wissen wird zum Profit (ist somit nur ökonomisch verwertbares Wissen), welcher von Menschen erarbeitet werden soll, in die vorher durch Bildungsprozesse investiert wurde (vgl. Krautz 2007, 116).

Die Analyse von Elfriede Hampel sei an dieser Stelle zur genaueren Beschäftigung mit diesen wirtschaftstheoretischen Modellen, die hinter dem Wandel des Bildungssystems stehen, empfohlen.

⁴⁰ Ptak argumentiert an dieser Stelle überzeugend, dass die genannten theoretischen Ansätze negative volkswirtschaftliche Auswirkungen haben und stellt insbesondere den Ansatz der Wissensgesellschaft stark in Frage.

⁴¹ Grundlegende Veränderungen des Systems (wie die „Regulation der Finanzmärkte zur Eindämmung der Krisenanfälligkeit und der Rückführung des Bankensektors auf die Kernfunktion der Investitionsfinanzierung“) sind nach Ptaks (2010, S. 106) Einschätzung gar nicht angedacht.

mehr als „Qualifizierung“ verstanden. Anforderungen an diese Art von Bildung werden somit vermehrt von Unternehmen und ihren Interessensvertretungen gestellt. Bildungspolitik generell soll zudem „mittels marktwirtschaftlicher oder marktähnlicher Instrumente“ (ebd., 101) bestimmt werden, was wiederum aufgrund der Orientierung an den Markt dazu führt, dass Bildung „zu einem knappen Gut geformt werden“ (ebd., 103) muss. Die Einschränkung des Zugangs zur Bildung, gibt Ptak zu bedenken, führt jedoch sogar zu negativen volkswirtschaftlichen Konsequenzen, „weil durch die Verzögerung der Ausbreitung von Wissen die wirtschaftliche Dynamik beschränkt und damit das gesamtwirtschaftliche Wachstum geschwächt wird“ (ebd., 103).

Da eine „Kosten-Nutzen-Rechnung“ und der Wettbewerb für ein derart organisiertes Bildungssystem wichtig sind, müssen Standards definiert und Evaluierungen durchgeführt werden (vgl. ebd., 104). Diese Kontrollmechanismen schränken jedoch „Kreativität und individuelle Urteilskraft“ (ebd., 104) ein.

AkteurInnen*, die an dieser Neupositionierung des Bildungssystems maßgeblich beteiligt sind, scheinen einerseits die EU (beispielsweise durch die Lissabonstrategie und dem Bolognaprozess als wettbewerbsfördernde Orientierung) sowie die OECD⁴² (welche Bildung als Wettbewerbsfaktor ansieht und dadurch Vergleichsstudien wie PISA⁴³ durchführt) und andererseits nationale AkteurInnen* (vor allem Interessensvertretungen der Wirtschaft)⁴⁴ (vgl. ebd., 108).

„Das OECD-Kooperationsprojekt PISA beauftragt und bezahlt ... professionelle Bildungsanbieter mit der Ausarbeitung von Tests, deren (schlechte) Ergebnisse Grundlage künftiger Bildungspolitik sein sollen. Einer Bildungspolitik mit Lehrplänen, die, vermutlich auf Empfehlung dieser Bildungsanbieter, weltweit möglichst konform erstellt werden“ (Hampel 2008, 54)⁴⁵.

Diese Führungsposition der Wirtschaft in der Bildungsdiskussion führt, so Ptak, zum schleichenden Paradigmenwechsel, da die Ergebnisse der PISA Studie beispielsweise die Normen und das Handeln der Bildungspolitik „oftmals unbewusst beeinflussen oder

⁴² Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

⁴³ Es sei angemerkt, dass mehr als die Hälfte der Forschungsinstitute, die für die PISA Studie verantwortlich sind, private Einrichtungen sind (vgl. Hampel 2008, 53f).

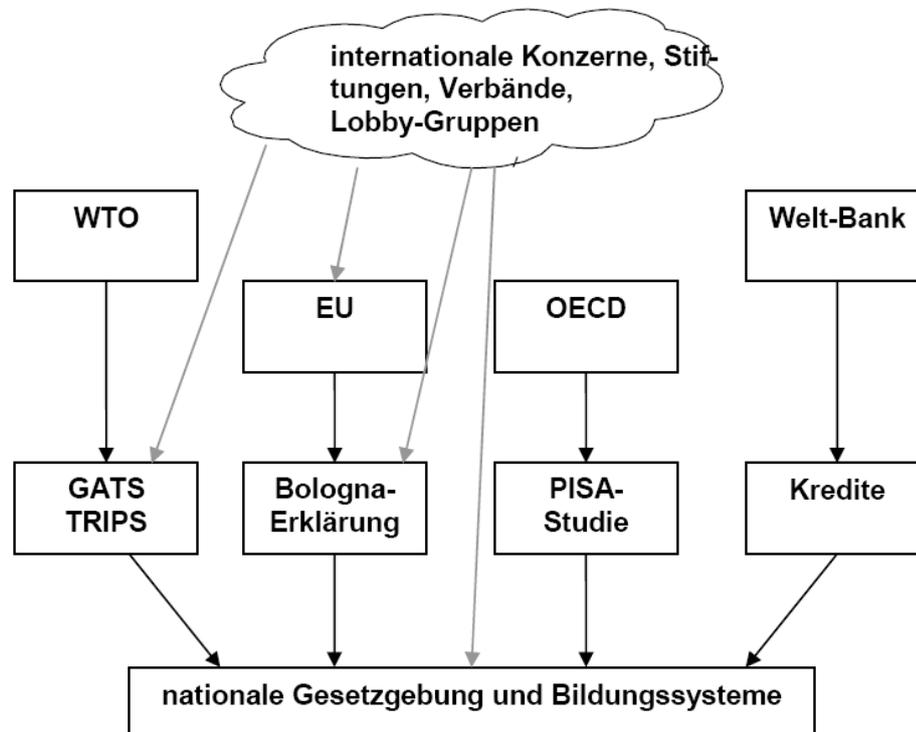
⁴⁴ In Österreich ist einerseits die Wirtschaftskammer zu nennen, welche die Einführung von Bildungsstandards sehr begrüßte und bereits seit Längerem forderte (vgl. APA 2004, Online). Jedoch scheinen auch weniger konservative Interessensvertretungen von diesen begeistert, wie beispielsweise die Österreichische Gewerkschaftsjugend, die Bildungsstandards in der Lehrlingsausbildung fordert (vgl. ÖGJ 2011, Online).

⁴⁵ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DEGÖB) durch die Formulierung eines eigenen Kompetenzmodells für den Bereich Wirtschaft versuchte, „Wirtschaft“ als ein eigenes Unterrichtsfach zu etablieren (vgl. Sander 2009, 303).

gar bestimmen“ (Ptak 2010, 110). Damit entziehen sich diese jedoch auch nationalstaatlicher, demokratischer Kontrolle (vgl. ebd., 110, siehe dazu auch Krautz 2007, 110, 128).

Im Folgenden soll nun veranschaulicht werden, inwieweit Bildung zunehmend nach ökonomischen Zielvorgaben gestaltet wird.

Graphik 1 „Bildung und Ökonomie“



Quelle: Krautz, Jochen (2007 Online, 8)

Darstellung des ökonomisch dominierten top down Prozesses im Bildungssystem, welcher zu den aktuellen Bildungsreformen führte. Krautz (2007 Online, 7) räumt jedoch ein, dass diese Darstellung erweiterbar ist. Da von Krautz Akteuren* erwähnt werden, die bei Ptak weniger Beachtung finden soll die Graphik an dieser Stelle kurz von oben nach unten erläutert werden.

Zu den ganz oben erwähnten (wirtschaftlichen) Lobby-Gruppen zählt Krautz (2007, 9) für Deutschland vor allem auch die mächtige Bertelsmann Stiftung. Die WTO (World Trade Organization) stellt eine wichtige internationale Wirtschaftsorganisation dar und besteht aus wichtigen Abkommen wie beispielsweise GATS und TRIPS. Relevant scheinen einerseits die GATS (General Agreement on Trade in Services) Bestimmungen, da die Privatisierung von wichtigen Bereichen wie Bildung, Transportsystem und Gesundheitsbereich geregelt wird (vgl. ebd.). TRIPS (Trade Related Intellectual Property Rights) soll Patentierungen geistigen Eigentums ermöglichen und wird vor allem aufgrund der Benachteiligung von Ländern der Dritten Welt kritisiert (vgl. Milborn 2003 Online, 9). Die Bologna-Erklärung bildete das Vorbild zur ökonomischen Struktur des Universitätswesens (vgl. Krautz 2007, 8). „Bemerkenswert ist dabei, daß die Bologna-Vereinbarung im Gegensatz etwa zu den GATS-Verträgen keinerlei völkerrechtliche Verbindlichkeit hat; sie ist nicht mehr als eine private Absichtserklärung einiger Minister. Die permanent vorgetragene Behauptung, es bestünde eine dringende Umsetzungsverpflichtung, zeugt daher von Unkenntnis oder erweist sich als schlichte Lüge“ (ebd., 9). Die Weltbank scheint zentral, da sie vor allem Länder der Dritten Welt mit

Kreditvergaben dazu veranlassen möchte ihre Bildungssysteme nach marktähnlichen Strukturen zu gestalten, um für private InvestorInnen* attraktiv zu werden (vgl. ebd.).

Gerade dieser Punkt der (scheinbar) schleichenden Ökonomisierung scheint diskussionsbedürftig, da Ptak selbst beschreibt, dass sich der Staat ganz konkrete Vorteile aus der Privatisierung erhofft (Wettbewerbsfähigkeit, Weiterführung bzw. Stabilisierung neoliberaler Politik, weniger Sozialleistungen durch ökonomische Selbstverantwortlichkeit der BürgerInnen*). Weiters würde diese Annahme unterstellen, dass die neoliberale Politik gewissermaßen „unbewusst“ ausgeführt werde, was der Realität wohl kaum entspricht. „Denn nur ein planvolles Handeln erklärt, warum die Entwicklung mindestens europaweit nahezu parallel verläuft“ (Krautz 2007 Online, 7). Wie weiter unten, für Österreich deutlich wird, ist seine Analyse andererseits absolut nicht von der Hand zu weisen.

Es sei an dieser Stelle noch Wolfgang Sanders (2009, 295) Einschätzung der Bedingungen, die zur Einführung von Bildungsstandards führten, genannt: Erstens, die Forderungen der Wirtschaft nach Bildung, die den aktuellen ökonomischen Erfordernissen entspricht (gemeint sind nicht mehr jene Erfordernissen, die eine industrielle Arbeit bedingt, sondern jene, welche aus einer globalisierten Ökonomie resultieren⁴⁶), zweitens den Handlungsdruck auf PolitikerInnen* durch die PISA Studie (welche letztgenannte Erfordernisse testet) und drittens die Forderungen nach einer Schulreform durch PädagogInnen*.

2.2.2 Kompetenzen

Kernelemente des Begriffs Bildungsstandards sind einerseits Bildungsziele, Kompetenzen, die entwickelt werden sollen, sowie die Evaluation durch Tests (vgl. Criblez u.a. 2009, 32f). Bildungsstandards basieren auf Kompetenzmodellen, welche die Messbarkeit der Bildungsziele möglich machen sollen, die wiederum für Vergleiche mit anderen Schulen, Bundesländern und Staaten herangezogen werden (vgl. Freytag 2008, 169, 173, vgl. Feltes/Paysen 2005, 41). „Kompetenzmodelle sollen Aufschluss darüber geben, wie Kompetenzen erworben werden und welche Kompetenzen aufeinander aufbauen bzw. von einander abhängen“ (Feltes/Paysen 2005, 155) sowie Teildimensionen einer Kompetenz und unterschiedliche Niveaustufen ersichtlich machen (vgl. Criblez u.a. 2009, 36). Sie sollen Entwicklungsverläufe darstellen (vgl. Rödler 2009, Online), um die Bildungsziele in konkrete Leistungsanforderungen zu übersetzen (vgl. Criblez u.a. 2009, 33). Es besteht die Vorstellung, dass die

⁴⁶ Siehe genannte wirtschaftstheoretische Modelle und den Produktionsfaktor Bildung.

Evaluierung von Leistung an Schulen zentral für Verbesserungen des Bildungssystems sein wird (vgl. BMUKK 2009a, Online).

Kompetenzen stellen den Umgang mit Wissen dar, nicht das Wissen selbst. Dieser Umgang mit vorhandenem Wissen soll sich in der Fähigkeit Probleme zu lösen zeigen, welche Kreativität, aber auch Wertvorstellungen erfordert (vgl. Rödler 2009, Online). Im österreichischen Gesetz wurden Kompetenzen von „grundlegenden Kompetenzen“ wie folgt definiert und unterschieden:

„Kompetenzen‘ längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen;...

„grundlegende Kompetenzen‘ solche, die wesentliche inhaltliche Bereiche eines Gegenstandes abdecken und somit für den Aufbau von Kompetenzen, deren nachhaltiger Erwerb für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung ist, maßgeblich sind“ (BMUKK 2009b Online, §2).

2.2.3 Kritik an Bildungsstandards

Die beschriebenen Ausführungen führen notwendigerweise zur Behandlung der wirtschaftlichen Konnotation kompetenzorientierter Zugänge, was im Folgenden geschildert werden soll.

Abstand von einem emanzipatorischen Bildungsbegriff – Bildung als Anpassung

Der Bildungsbegriff wurde durch den Begriff der Kompetenz ersetzt, um Bildung messbar zu machen. Im Begriffswandel wird der Paradigmenwechsel von einer Bildung zur Humanisierung hin zur Ausbildung von arbeitsmarktauglichen Fähigkeiten ersichtlich. Obwohl der Kompetenzbegriff nach Weinert persönliche Fähigkeiten, Motivation und Willen zur Problemlösung meint⁴⁷, steckt in diesem Begriff jedoch derzeit sein Gegenteil (vgl. Krautz 2007, 126f). Da alles zur Kompetenz wird (soziales Miteinander, Lesen, Schreiben, Rechnen, etc.), wird der/die* Mensch⁴⁸ in sich geteilt,

⁴⁷ Als Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f, zit. nach Rödler 2009, Online) zu verstehen.

⁴⁸ Der/die* Mensch, statt „der Mensch“, da sich oft, auch in der Wissenschaft, hinter „dem Menschen“ ausschließlich „der Mann“ verbarg.

„er wird handhabbar und verfügbar“ (ebd., 128)⁴⁹. Der/die* Mensch mit all ihren/seinen* Wertvorstellungen, wird funktionalisiert. Bildung hat zur Ausbildung von Kompetenz beizutragen, die wiederum Menschen in Abhängigkeit halten sollen, anstatt sie zu befreien (vgl. ebd., 129). „Kompetenzen zielen also auf innere Anpassung der Persönlichkeit an die ökonomischen Zielvorgaben“ (ebd., 130, Hervorhebung im Original). Erziehung zur Kritik wird somit nicht als zentrale Bildungsaufgabe gesehen und es entsteht eine autoritäre Erziehung „von innen“ (vgl. ebd., 132, 134).

Dies verdeutlicht: Die zunehmende Ökonomisierung des Bildungssystems bedeutet, dass Bildung immer mehr als Ausbildung verstanden werden soll, mit der Funktion für das Arbeitsleben vorbereitet zu werden. Somit wird derzeit gerade eher Anpassung als Bildung verfolgt (vgl. Freytag 2008, 169). Sogar Wolfgang Sander (2009, 293f) beschreibt den wirtschaftlichen Hintergrund dieser Entwicklung, die bereits in den 1980-1990er Jahren auf betrieblicher Ebene ihren Ursprung fand.

Persönliche Bildung, wie Respekt vor anderen Kulturen, soll als Kompetenz ausgebildet werden, nicht um Selbstzweck zu sein, sondern, weil Unternehmen dies mittlerweile als bedeutend ansehen. Anpassung an die gegebenen Umstände am Arbeitsmarkt ist ausschlaggebend (vgl. Krautz 2007, 129f).

Auch die Deutsche Bischofskonferenz (DBK) kritisierte (im Gegensatz zur Österreichischen Bischofskonferenz)⁵⁰ den Wandel des Bildungsbegriffs und das Menschenbild, welches den aktuellen Forderungen nach Bildungsstandards zu Grunde liegt:

⁴⁹ „So wie die Produktion eines Autos sinnvoll in kleinste Handlungsschritte zerlegt werden kann, sollten auch komplexe geistige Vorgänge des Menschen in jene Teilkompetenzen zerlegt werden, die zu dieser Tätigkeit notwendig sind“ (Ladenthin 2011 Online, 22). Ladenthin merkt kritisch an, dass der Kompetenzansatz aus der Psychologie kommt, nicht einfach auf andere Bereiche übertragbar und selbst in der Psychologie umstritten ist (vgl. ebd., 22). Zynisch konstatiert er:

„Wenn es ausreichen würde, allein Kompetenzen zu lehren und diese dann abzutesten, könnte man sich auf ein Unterrichtsfach beschränken. So könnte z.B. 12 Jahre lang ausschließlich Schach gelehrt werden. Die Kompetenzen, die man zum Schachspiel braucht, lassen sich klar beschreiben: Merkfähigkeit, Planungsfähigkeit, problemlösendes Denken, strategisches Denken, Einschätzung von Personen, Konzentration – alles das, was wir doch in den Kompetenzlehrplänen wiederfinden. Nun ist es evident, dass derjenige, der hervorragend Schach spielt, nicht unbedingt in der Lage ist, einen Blinddarm zu operieren, Kinder zu betreuen oder eine Stadt zu verwalten. Manchmal gelingt es einem Schachweltmeister nicht einmal, die Probleme seines Lebens zu lösen“ (Ladenthin 2011 Online, 23).

⁵⁰ „Das Generalsekretariat der ÖBK begrüßt ausdrücklich die Einführung von Bildungsstandards als Mittel der Sicherung und weiteren Verbesserung der Qualität des österreichischen Bildungssystems. Der Nachweis bzw. die Überprüfung des Erwerbs von Kompetenzen besitzt große Bedeutung auch und gerade für den Gegenstand Religion. Es werden daher auch von unserer Seite bereits Vorarbeiten für angemessene Bildungsstandards für diesen Gegenstand geleistet.“ (Österreichische Bischofskonferenz 2008, Online).

„Bildungsstandards stehen bildendem Lernen zwar nicht grundsätzlich entgegen. Aber sie befördern bei unkritischem Gebrauch ein mechanistisches Menschenbild. Wenn von Output-Steuerung die Rede ist, dann wird unterstellt, dass der Mensch ein steuerbares Wesen ist, was seiner Selbständigkeit und Eigenverantwortung, kurzum seiner Freiheit widerspricht. Wenn also von ‚Steuerung‘ die Rede ist und von ‚Standards‘, die ‚implementiert‘ und durch ‚Monitoring‘ überwacht werden sollen, dann wird eine Analogie zur Maschine hergestellt und die Persönlichkeit des Menschen verkürzt. [...] Für die katholische Schule ist personale Bildung das Maß, mit dem Bildungsstandards zu messen sind, nicht umgekehrt“ (DBK 2004, 3).

Das „mechanistische Menschenbild“ zeigt sich sogar sehr gut an der Richtlinie für Bildungsstandards im Deutschen katholischen Religionsunterricht für die Grundschule (übrigens von der Deutschen Bischofskonferenz formuliert), die vom „Gegenstandsbereich ‚Jesus Christus‘ “ (Seite 32, Hervorhebung im Original)⁵¹ spricht, anstatt vom Menschen Jesus Christus, dem zentralen Propheten, Sohn Gottes, Religionsstifter dieser Religion⁵².

Janne Mende kritisiert Wolfgang Sanders Begriff von Mündigkeit⁵³, da Mündigkeit bei ihm nicht dazu beitragen soll die herrschende Gesellschaftsform zu verändern. Ermächtigende Bildung soll nach Mende „über sich selbst und das Bestehende hinausweisen“ (Mende 2009, 113, vgl. auch Demirovic 2010, 66, 74). Sie geht vom Leiden der Subjekte aus, indem die gesellschaftlichen Verhältnisse immer reflektiert werden und das Ziel der Veränderung eben dieser als zentral definiert wird (vgl. Mende 2009, 113, 119). Weiters erscheint in diesem Zusammenhang Sanders Begriff von

⁵¹ Auf der Homepage der Deutschen Bischofskonferenz ist die genannte, durchaus scharfe Kritik der Bischofskonferenz nicht zu finden, während die formulierten Vorschläge für die Einführung von Bildungsstandards in den Religionsunterricht hingegen online abrufbar sind. Es findet sich nur eine schwache und kurze Anmerkung, keine Kritik: „Wenn Bildungsstandards im Kontext religiöser Bildung verstanden werden, können sie auch im Religionsunterricht ein sinnvolles und Nützliches Instrumentarium zur Verbesserung der Unterrichtsqualität sein“ (Deutsche Bischofskonferenz 2006 Online, 16).

⁵² Auch Volker Ladenthin merkt an, dass gerade religiöse Kompetenz zu hinterfragen ist, da „Glaube“ nicht psychologisch fassbar ist. Es scheint, als könnte der „Kompetenz Glaube“ durch die Addition von Teilkompetenzen hergestellt werden. Somit könnte jede/r* glauben lernen (vgl. Ladenthin 2011 Online, 23). „Am wichtigsten aber ist, dass Glaube kein individueller Akt der Überzeugung, der Erlebnisse wäre, sondern eine lehrbare, völlig rationale Denkooperation. Kompetenztheoretisch betrachtet ist es gleich, ob man Mathematik lernt oder beten. Beides ist gleichermaßen psychologisch in Teile (Teilkompetenzen) zerlegbar, gleichermaßen operationalisierbar und daher gleichermaßen messbar“ (Ladenthin 2011 Online, 23).

⁵³ Dies scheint insofern von Relevanz, da Wolfgang Sander im Bereich Politischer Bildung viel zitiert und konsultiert scheint (Mitwirkung am Kompetenzmodell der Politischen Bildung für Österreich, Publikation in der österreichischen Zeitschrift für Politikwissenschaft sowie diverse Publikationen zu den Themen Kompetenzbildung und Politische Bildung, siehe seine Homepage <http://www.civic-education.info/> - zuletzt besucht am 01.11.2011).

Neutralität zentral, da es anscheinend kein größeres Problem für ihn darstellt, wenn die Perspektive der Asylsuchenden und jene einer eher rassistischen Mehrheitsbevölkerung⁵⁴ als gleichberechtigt nebeneinander stehen. Durch dieses Verständnis von Objektivität scheinen bestimmte Konflikt- und Interessenslagen gar nicht als solche auf, was deren Reflexion unmöglich macht (vgl. ebd., 115). Auch Wieland Elfferding kritisiert, dass die Methode über die Inhalte gestellt wird: „Hauptsache, der Schüler kann eine Rede halten, egal was er sagt. Das mag eine Firma überzeugen, die jemanden braucht, der für Arbeitsplätze ebenso heiß zu überzeugen vermag wie gegen diese - der Firma der Emanzipation graust es davor“ (Elfferding 2007, Online). Wolfgang Sander (2009, 296f) lehnt „inhaltlich-normative Leitbilder“ (wie Gerechtigkeits- oder ökologische Kompetenz nach Oskar Negt), als Kompetenzbereiche explizit, auf Grund ihrer Normativität, ab. Er führt an, dass sie „nach fachdidaktischen und lernpsychologischen Kriterien“ nicht angemessen seien, was er jedoch leider nicht weiter ausführt.

Die Veränderung des Bildungsbegriffs hin zur Frage was sich wirtschaftlich „rechnet“, bedeutet ebenso, dass Hauptfächer weiterhin höher in der Hierarchie stehen, als Nebenfächer, „überfachliche Bildungsziele“ (Altrichter 2008, 1) möglicherweise vernachlässigt werden (vgl. ebd., 1) und eine Orientierung an Wettbewerb und Leistung verstärkt besteht.

⁵⁴ Siehe die große Zustimmung (45%) im Jahr 2006 von 14 bis 24- Jährigen in Österreich zur Aussage „Man sollte AusländerInnen jede politische Betätigung im Land untersagen“. Der Aussage „Wir sollten Flüchtlingen helfen und sie in unserem Land aufnehmen“ stimmten insgesamt 58% nicht, oder eher nicht zu (vgl. Kastner 2009, 72 – Kastner zitierte die Wertewandelstudie aus dem Jahr 2006). Diese Ausschnitte stellen zwar nicht die Meinung der Mehrheitsbevölkerung dar, Kastner argumentiert jedoch eine Seite zuvor, dass Studien, welche in Deutschland zur Erhebung von rechtsextremem Gedankengut erhoben wurden, in Österreich ähnlich starke Ergebnisse erzielen würden. Seine Überlegung ist mit der Autoritarismus Studie aus dem Jahr 2010 zu belegen. Hier wurde festgestellt, dass der Autoritarismus in Österreich seit 2004 leicht gestiegen ist (seit 1978 war sie am sinken), was sich beispielsweise an der starken Zustimmung zu der Aussage „Menschen kann man in zwei Klassen teilen: in Starke und Schwache“, was eine sozialdarwinistische Denkgrundlage spiegelt, ausdrückt (vgl. Latcheva/Ogris/Rathkolb 2010 Online, 4). Weiters ist die Ablehnung von Minderheiten in Österreich, verglichen mit anderen Ländern hoch (vgl. ebd., 7). Diese Ablehnung ging interessanterweise mit einem positiven Bild von Engelbert Dollfuß, der die 1. Republik in den Austrofaschismus führte, einher (vgl. ebd., 11).

Weiters konnte nachgewiesen werden, dass Menschen, mit dem Gefühl einer bereits vorhandenen gerechten Welt, stark dazu neigen Schwächere bzw. benachteiligtere Mitglieder der Gesellschaft abzuwerten, um keinen Zweifel an ihrer Überzeugung (einer gerechten Welt) aufkommen zu lassen (vgl. Dalbert/Zick/Krause 2010, 102). Es ist anzunehmen, dass ein Großteil der Menschen diese Ansicht vertritt, da diese Welt vermutlich bereits anders gestaltet wäre, würde sich nicht die Mehrheit mit der derzeitigen Situation zufrieden zeigen. „Denn wenn die Welt nicht gerecht ist, kann man ja selbst morgen das nächste Opfer sein. Das ist eine unerträgliche Vorstellung, und dies gilt für alle Menschen, unabhängig von ihrer eigenen Lebenssituation“ (Dalbert/Zick/Krause 2010, 102).

Wettbewerb und Leistung

Der Zweck von Vergleichsstudien wie PISA ist „die effiziente Produktion von Humankapital zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit“ (Ptak 2010, 108)⁵⁵. Dieser Kritikpunkt an Bildungsstandards ist in Zusammenhang mit Ralf Ptaks Analyse zu verstehen (Bildung als neuer Produktionsfaktor). Diese Wettbewerbsorientierung umfasst somit nicht nur den schulischen Bereich, sondern Bildung generell:

„...ob Standardisierung und Modularisierung der Lehrinhalte, ob Studiengebühren, Rankings, oder die Herausbildung von Kernkompetenzen im Rahmen von Profilbildungsprozessen – immer geht es um die Etablierung von Wettbewerb und die Stärkung privater Akteure“ (ebd., 108).

Die Überprüfung von Leistung könnte dazu beitragen, dass aus den Fehlern, die bei Tests wie PISA gemacht werden, gelernt werden könnte. Jedoch besteht darin kein Interesse, da sie der Leistungsmessung und dem Wettbewerb dienen sollen (vgl. Feltes/Paysen 2005, 26, 156, vgl. Freytag 2008, 170). „Bildungsstandards könnten, wenn sie nicht Leistungsstandards wären, sondern Orientierungshilfe, dazu beitragen, die schulischen Lernbedingungen besser zu gestalten“ (Freytag 2008, 172). Die aktuellen Kontrollmechanismen schränken jedoch „Kreativität und individuelle Urteilskraft“ (Ptak 2010, 104) ein. Es ist anzumerken, dass Staaten mit guten Ergebnissen bei den durchgeführten Studien auch einem geringeren Leistungsdruck unterliegen, als jene mit schlechten Resultaten, was bedeuten würde, dass eine erhöhte Orientierung an Leistung nun zu noch schlechteren Ergebnissen führen kann, da nach Ursachen nicht gefragt wird und politisch im Wettbewerb die Lösung allen Übels gesehen wird (vgl. Feltes/Paysen 2005, 162, 179).

Diese verstärkte Wettbewerbsorientierung zeigt sich in der Betonung wirtschaftlicher bzw. neoliberaler Erfordernisse und Ideen im Individuum selbst, was mittels „Bildung“ geschehen soll.

⁵⁵ Dies bestätigt sich in Pressemeldungen der österreichischen Wirtschaftskammer: „Die qualitative, moderne Aus- und Weiterbildung ist eine der Hauptsäulen für einen erfolgreichen Wirtschafts- und Arbeitsstandort. Die Einführung von Bildungsstandards ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung und wird daher von der Wirtschaft voll und ganz unterstützt“ (Wirtschaftskammer Österreich 30.07.2009, Online) oder „Eine gute Ausbildung ist für einen attraktiven Wirtschaftsstandort unerlässlich“ (Hochhauser zit. nach APA 2004, Online).

Das unternehmerische Selbst

Es besteht die Befürchtung, dass gesamtgesellschaftliche Probleme individualisiert werden, was sich am verstärkten Versuch einer Ausbildung eines „unternehmerischen Selbst“⁵⁶ mittels „Bildung“ zeigt. Die Idee dahinter lautet: „jede/r* kann alles erreichen, wenn sie/er* auch will“. Klaus-Peter Hufer (2010, 22) spricht sogar von einem sozialdarwinistischen Selbst, welches ohne jegliches Solidaritätsgefühl agiert. Das Wollen ist zentral, um etwas zu erreichen, wie bereits in der Definition von Weinert angemerkt. Fleiß und Leistungsbereitschaft, die bereits in der Schule trainiert werden⁵⁷, sind von Nöten, um etwas zu erreichen. Menschen nach dieser Idee jedoch bereits im Kindergarten betont zu sozialisieren, als Lebensauffassung, „Lifestyle“, ist unter der gegebenen gesellschaftlichen Formation gegen alle Bildung, da eine Konzentration auf diese „Fähigkeiten“ bereits zur Genüge vorhanden scheint. Schafft jemand die Anforderung nicht, scheint es, als sei die Person selbst für ihre Situation verantwortlich, was jedoch an den gesellschaftlichen Verhältnissen liegt (vgl. Freytag 2008, 166ff).

Diese Umdeutung des selbstverantwortlichen, kritischen Subjekts, hin zu einem rein selbstverantwortlichen liegt an der neoliberalen Betonung des Individuums (vgl. Hufer 2010, 22). Da „der zentrale Orientierungspunkt für emanzipatorische Bildung ... das Subjekt, seine Selbstbefreiung durch Selbstaufklärung [ist, Anmerkung Autorin]“, ist verstärkt zu hinterfragen, welchen Interessen eine Betonung des Selbst dient – diese sind nicht immer emanzipatorisch gemeint (vgl. ebd., 22). In diesem Kontext ist „lebenslanges Lernen“ ein vielzitiertes Schlagwort⁵⁸, so „...ist im Sinne des ›lebenslangen Lernens‹ der Arbeitnehmer heute selbst verantwortlich, jeder ist sein eigener Unternehmer und muss sich selbst vermarkten. Daher soll man seine ›Kompetenzen‹ checken und verbessern...“ (Krautz 2007, 131).

Diese Entwicklung, Bildung vor allem unter dem Ziel des Wettbewerbs zu verstehen, bedeutet Exklusion statt Inklusion.

⁵⁶ Siehe dazu Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Suhrkamp, Frankfurt am Main

⁵⁷ Siehe dazu die Aussage von Wirtschaftskammerpräsident Christoph Leitl „Die Standards setzen Ziele, motivieren Schüler und Lehrer und fördern generell den Leistungsgedanken an Österreichs Schulen“ (Wirtschaftskammer Österreich 31.07.2009, Online).

⁵⁸ Erneut ist Wirtschaftskammerpräsident Leitl zu zitieren, der eine Orientierung auf ein „lebenslanges Lernen“ fordert (vgl. Wirtschaftskammer Österreich 22.06.2009, Online).

Exklusion statt Inklusion

„Erziehungskonzepte zur unternehmerischen Selbstständigkeit basieren auf Ausgrenzung und Abgrenzung derjenigen, denen trotz aller persönlichen Bemühungen nachgesagt werden wird, sie hätten sich nicht genug angestrengt“ (Freitag 2008, 167). Ein wichtiger Kritikpunkt scheint eben die Ausgrenzung von Menschen zu sein, die die geforderten Kompetenzen nicht erreichen, wie beispielsweise Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. Rödler 2009, Online, vgl. Burchardt 2006, 139, vgl. Criblez u.a. 2009, 159). Inklusive Pädagogik würde bedeuten auch auf diese Personen einzugehen, sie teilhaben zu lassen am Bildungsprozess (vgl. Rödler 2009, Online). Die Hierarchisierung der Kompetenzen durch Levels, die zu erreichen sind, macht dies jedoch unmöglich (vgl. Rödler 2009, Online). Insofern muss die Frage gestellt werden, ob die soziale Selektion an Schulen wirklich durch diese Ausrichtung von Bildung aufgehoben oder nicht vielleicht sogar verstärkt wird (vgl. Altrichter 2008, 1).

Bildung scheint mehr und mehr zur Ware zu verkommen. Private „Bildungs“-Unternehmen lösen zunehmend öffentliche Einrichtungen ab. Bildung wird verkauft und damit wiederum verstärkt nur wenigen Personen zugänglich (vgl. Krautz 2007, 160). Stimmen, die die Bildungsstandards eher positiv bewerten schließen sich der Feststellung der Chancenungleichheit sogar bis zu einem gewissen Grade an, bemerken jedoch, dass diese dem Schulsystem inhärent ist und nicht mit Bildungsstandards erst eingeführt wird/wurde (vgl. Criblez u.a. 2009, 160).

Weiter ist zu überdenken, inwieweit es als sinnvoll erscheint, dass jede Person die einen bestimmten Schultyp verlässt, dasselbe können muss, wie eine Gleichaltrige des Schultyps. Individualismus scheint in der Verfolgung des Ziels der Vergleichbarkeit, der Standardisierung ignoriert zu werden (vgl. Rödler 2009, Online): Es „werden in der Schule der Zukunft die Zieltypen, die ohne viel Umschweife auf den Punkt kommen, obsiegen die Wegtypen, die verweilen, zweifeln, riskieren sich im Gegenstand zu verlieren, diese werden es deutlich schwerer haben. Das bringt der Kompetenzbegriff mit sich. Dieser Begriff mag es nicht, wenn man nicht sehen kann, was in dem Menschen vorgeht, der will Effekte sehen“ (Elfferding 2007, Online).

Output versus Input Orientierung

Der Output-orientierte Ansatz geht davon aus, dass Qualität im Bildungsbereich allein durch regelmäßige Leitungskontrollen erhöht werden könne. Da der Staat wenig Input leistet, also wenig(er) finanzielle und personelle Mittel für die Zielerreichung einsetzen möchte, hält er sich im Hintergrund, was weiter bedeutet, dass der gesamte Leistungsdruck auf dem Bereich der Pädagogik liegt, siehe dazu folgenden Kritikpunkt (vgl. Freitag 2008, 170f, vgl. Feltes/Paysen 2005, 41f, 158).

Einige AutorInnen* benennen die Orientierung am Output als problematisch, wenn auf Input verzichtet wird, beispielsweise Altrichter 2008, 1⁵⁹.

„Bildungsstandards‘ suggerieren, dass Schülerinnen ungeachtet der Bedingungen ihres Lernens zu Lernergebnissen herangeführt werden können, die - von wem auch immer - zu einem bestimmten Zeitpunkt eingefordert werden können. Sie sagen den Lehrerinnen: Das ist zu erreichen, egal, über welche Vorkenntnisse, familiären Bedingungen, Sprachkompetenzen, Begabungen eure Schülerinnen verfügen, egal, wie Lerngruppen zusammengesetzt sind, egal, wie die personellen, räumlichen, materiellen, infrastrukturellen Gegebenheiten an eurer Schule sind, egal, welche begleitenden Maßnahmen eingesetzt werden können, und vor allem egal, wie ihr es erreicht“ (Jirovec 2007, 4, originale Hervorhebung ignoriert).

Empirisch sei zudem nicht mehr überprüfbar, inwieweit eine Output- orientierte Gestaltung des Bildungssystems ihre Versprechungen einhält, da durch den flächendeckenden Einsatz der Bildungsstandards keine Kontrollgruppe besteht (vgl. Rödler 2009, Online). Weiters bietet die Output-Orientierung nur wenige Anhaltspunkte über den Ort, an dem nun interveniert werden soll (vgl. Altrichter 2008, 1).

Verlagerung politischer Verantwortung auf den Bereich der Pädagogik

Schulen geraten zunehmend unter Druck, da sie die vorgegebenen Ziele durch Anstrengung erreichen sollen (vgl. Freytag 2008, 170). Da sie über gewisse Dinge autonom entscheiden dürfen/sollen, können die Schulen auch konkret für die Ergebnisse verantwortlich gemacht werden (vgl. Sander 2009, 296). Die politischen Implikationen werden dadurch verschleiert. Dass Schulen selbst für den Output sorgen sollen, steht in Zusammenhang mit der zunehmenden Verlagerung politischer Verantwortung auf den Bereich der Pädagogik. Weiters existiert die Idee, nur jene LehrerInnen* und Schulen weiterhin finanziell zu fördern, welche die entsprechenden Anforderungen auch erfüllen (vgl. Freytag 2008, 171f, vgl. Feltes/Paysen 2005, 27, 42, vgl. Criblez u.a. 2009, 163)⁶⁰, was durch diesen Paradigmenwechsel auch folgerichtig erscheint, da es gilt, die Schulen wettbewerbsfähig zu machen. Ein Blick in den angloamerikanischen Raum zeigt, dass negative Testergebnisse für SchülerInnen* den Ausschluss von Programmen oder Abschlüssen, wie dem High School Diploma, oder

⁵⁹ Siehe dazu auch die Frankfurter Erklärung aus dem Jahr 2005 http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf (zuletzt besucht am 01.11.2011)

⁶⁰ Siehe hierzu die Idee des Wirtschaftskammerpräsidenten Leitl nach einer leistungsorientierten Bezahlung von LehrerInnen* (vgl. Wirtschaftskammer 22.06.2009, Online).

die Wiederholung eines Jahres bedeuten können (vgl. Criblez u.a. 2009, 163), was den Stress für diese erhöht (vgl. ebd., 165). Eltern dürfen dann auch „selbstverantwortlich“, ganz im Sinne des „unternehmerischen Selbst“, für private Nachhilfestunden sorgen, damit der Output stimmt (vgl. Feltes/Paysen 2005, 42).

In dieser Situation des Drucks, der auf SchülerInnen* und Lehrkräfte lastet, besteht die Gefahr, dass Bildung zu „teaching to the test“ verkommt, denn „es gibt amerikanische Schuldistrikte, in denen die Lehrkräfte umso mehr verdienen, je besser ihre Schülerinnen und Schüler in den Tests abschneiden“ (vgl. Criblez u.a. 2009, 164). „Teaching to the test“ meint die Vorbereitung auf mögliche Aufgabenstellungen, die in Studien wie PISA auftreten können, um diese erfolgreich zu absolvieren, was bereits in den USA zu beobachten ist. Somit wird eher Auswendiglernen statt Fragen stellen und diskutieren geübt (vgl. Krautz 2007, 121, 135, vgl. Feltes/Paysen 2005, 26, vgl. Criblez u.a. 2009, 166). Das Vorbereiten auf Studienaufgaben wird dann wichtiger angesehen als beispielsweise Rücksichtnahme auf die Interessen der SchülerInnen* (vgl. Krautz 2007, 135) oder auf die Bildungsinhalte selbst (vgl. Freytag 2008, 168).

Methodische Kritik

Kompetenzen sollen, wie bereits dargelegt, nicht nur Wissen selbst, sondern auch den Umgang mit Wissen und soziale Aspekte beinhalten. Somit spielen „psychosoziale“ Anteile einer Kompetenz eine große Rolle, die jedoch schwer objektiv messbar sind (vgl. Rödler 2009, Online). Gerade der Bereich der Emotionen ist an dieser Stelle hervorzuheben, da politische Urteile, Analysen mit einer ganzen Persönlichkeit verknüpft sind, mit deren Wertvorstellungen, Selbstbildern, Identifikation mit bestimmten Gruppen, etc. Zudem scheinen Emotionen einen großen Einfluss auf Entscheidungen zu haben. Lernentwicklung auf dieser Ebene wird noch als eine wichtige Herausforderung beschrieben, wobei deren Messung in Testungen anscheinend nicht angedacht wird. Messungen im Bereich Politischer Bildung sollten nach Sander vor allem durch qualitative Methoden geschehen (vgl. Sander 2009, 305). Ebenso ist die Auswahl der Standards zu bedenken, da die Gefahr besteht Bildung auf jene Fähigkeiten zu reduzieren, welche im derzeitigen Gesellschaftssystem als „nützlich“ definiert werden (vgl. Rödler 2009, Online). Jochen Kratz beschreibt die Uminterpretation des Qualitätsbegriffs hin zur Effizienz. Effizienz statt Qualität soll gemessen werden, obwohl immer von Qualitätsmessung die Rede ist. Die Messung der Effizienz bedeutet zu messen, ob die Kosten – Nutzen Rechnung im Sinne der Financiers aufgeht, was im Zuge der neuen Ausrichtung des gesamten Bildungssystems verstärkt bedeutet, dass die Bildungsziele uminterpretiert werden (vgl. Krautz 2007, 123f). Der Bildungsbegriff wird zu Gunsten eines

Qualifikationsbegriffs aufgeben (Ahlheim 2009, 44). Es wird somit auch die Abkehr vom Wissen kritisiert, welches jedoch als Voraussetzung für Kritik, das Verstehen von Zusammenhängen und Handeln definiert wird (vgl. ebd., 26)⁶¹. Ahlheim fordert „Wissen, das die Lebenswelt der Lernenden erreicht, Zusammenhänge herstellt, Alltag, Vergangenheit und Zukunft strukturiert. Das ist der ebenso einfache wie schwer einzulösende Grundsatz jeder Didaktik“ (ebd., 40).

Die Frage stellt sich jedoch noch grundsätzlicher, wenn reflektiert wird, ob Bildung überhaupt messbar ist. Peter Rödler beschreibt Bildung als „einen autonomen Prozess, der ... allgemein nicht beschreibbar, abbildbar ist. Der Versuch diesen Prozess dennoch zu beschreiben führt logisch ... zu pragmatischen Verkürzungen ...“ (Rödler 2009, Online). Auch Tatjana Freytag (2008, 173) bemerkt kritisch: „Bildung, die mehr ist als Funktionswissen, ist nicht messbar, aber die Forderung nach Messbarkeit reduziert Bildung auf Instrumentalität und Nützlichkeit“. Die Produktion von Gütern ist messbar, während Lernprozesse zu messen, methodisch zumindest fragwürdig scheint (vgl. Feltes/Paysen 2005, 43). Sogar die Wirtschaftskammer Österreich bemerkt, dass „es auch Inhalte die derartige Rankings verfälschen würden [gibt, Anmerkung Autorin], da nicht alles durch Standards abgebildet werden kann“ (Wirtschaftskammer Österreich 20.08.2010, Online). Auch die Deutsche Bischofskonferenz hält fest: „Bildung als Fähigkeit und Bereitschaft, individuelles Handeln verantwortungsvoll und sinnvoll planen und gestalten zu können und zu wollen, lässt sich weder messen noch standardisieren“ (DBK 2004, 2). Es wird durchaus von VertreterInnen* der Bildungsstandards eingeräumt, dass Bildung nicht messbar ist, aber Fort- sowie Rückschritte in der Erbringung von Leistung (vgl. Criblez u.a. 2009, 151). Im österreichischen Kompetenzmodell werden Stufen unterschieden, auf welchen SchülerInnen* sich am Beginn und am Ende der Pflichtschulzeit in Politischer Bildung befinden (sollen). Jedoch ist beispielsweise noch nicht klar, welche Indikatoren für die Zurechnung eines politischen Urteils zu einer Stufe bei Tests herangezogen werden können (vgl. Sander 2009, 304).

Feltes und Paysen (2005, 45f) kritisieren, dass von Seiten der VertreterInnen* von Bildungsstandards eine Orientierung am Kompetenzbegriff nach Weinert ersichtlich wird, während seine anderen Überlegungen (beispielsweise zur Bedeutung des Verhältnisses von LehrerInnen* und SchülerInnen* für den Lernerfolg) außen vor gelassen werden. Dies ist unter dem Aspekt, dass gerade diese Beziehung durch

⁶¹ Klaus Ahlheim beschreibt, dass Wissen an Gedenkstätten als Hilfe gegen die Überwältigung durch Emotionen, gewissermaßen als Stütze, dienen kann (vgl. Ahlheim 2009, 36). Ebenso können Emotionen durch die eigene Einordnung des Gesehenen und Gehörten als relevant, das Wissen stützen (vgl. ebd., 65).

häufige Tests leidet, wie die Erfahrung in anderen Ländern zeigt, besonders zu reflektieren (vgl. Criblez u.a. 2009, 165).

Weiters ist fraglich, inwieweit ein Output gemessen werden kann, ohne dabei einen Input zu berücksichtigen, also von einem Ausgangspunkt auszugehen. Es wird bei Studien wie PISA nicht untersucht, welche personellen und finanziellen Mittel eingesetzt werden und welche Ergebnisse diese bedeuten (vgl. Feltes/Paysen 2005, 42f).

Methodische Kritik wird ebenso an den Aufgabenstellungen von Prüfungen laut. Hans Peter Klein untersuchte eine kompetenzprüfende Aufgabenstellung innerhalb des Zentralabiturs für Biologie in Nordrhein-Westfalen und kam zu dem Schluss, dass vor allem reproduzierende „Kompetenzen“ von Nöten waren, um diese Prüfung positiv ablegen zu können. Denn der Großteil der Antworten war innerhalb der Aufgabenstellung enthalten, somit ist vor allem „Lesekompetenz“ für die Lösung der Aufgabe als relevant zu sehen (vgl. Klein 2010 Online, 15). Dies bedeutet auch, dass „eigenständige Erklärung und Deutung“ (ebd., 22) nicht wichtig ist für das Lösen dieser Aufgabe. Klein verweist auf Lehrende, die ähnliche Beobachtungen machten und kritisiert, dass die Kompetenzorientierung nicht einmal eine sei (vgl. ebd., 23, 25).

Angemerkt sei an dieser Stelle zudem folgendes: Es wird im Lehrbuch „Bildungsstandards“ beschrieben, dass ein Test „kultur-fair“ sein muss (vgl. Criblez u.a. 2009, 44f). Die AutorInnen* beschreiben an einem Bild, wieso dieses der genannten Anforderung der Kultur-Fairness nicht entspricht: NepalesInnen* würden nämlich ein Huhn auf diesem Bild aufgrund ihres kulturbedingten Symbolverständnisses nicht erkennen. Die AutorInnen* reflektieren dabei jedoch keineswegs bedeutenderes mit, nämlich, *wie* Menschen aus anderen Kulturkreisen dargestellt werden (auf dem Boden sitzend, mit Hühnern im Zimmer, scheinbar auf etwas wartend oder gelangweilt) und von welcher kulturellen Norm in diesem Beispiel ausgegangen wird.

Dieselben AutorInnen* kritisieren, dass es einige Tests zu geben scheint, die auf SchülerInnen* konzipiert sind, die sehr gute bzw. durchschnittliche Leistungen erbringen. SchülerInnen* mit einer schwächeren Leistung werden damit benachteiligt (vgl. ebd., 162).

Diese Darstellungen lassen die Frage zu, inwieweit der „Kompetenzerwerb“ nicht wirklich „Bildung light für magere Zeiten!“ (Burchardt 2006, 139) darstellt. Dass sogar weniger konservative Kräfte wie die österreichische Gewerkschaftsjugend dies nicht zu reflektieren scheinen und meinen „Gelernt ist gelernt - egal ob in der Schule oder im Betrieb“ (ÖGJ 2011, Online), wenn sie betriebliche, auf Bildungsstandards basierende, Weiterbildung fordern, spricht für den schleichenden Paradigmenwechsel den Ralf

Ptak analysierte. Dieser zeigt sich ebenso deutlich in der sehr kargen Kritik in Österreich an Bildungsstandards und ihrer ökonomischen Dimension, wie Lucien Criblez u.a. (2009, 83) feststellen konnten.

Einige KritikerInnen* der Einführung von Bildungsstandards, wie Tatjana Freytag oder Andreas Gruschka, sind der Kritischen Theorie bzw. den Überlegungen Theodor W. Adornos nahe stehend.

Es sollen nun noch mögliche Alternativen aufgezeigt werden, die manche AutorInnen* im Zuge ihrer Kritik formulierten.

Mögliche Alternativen

Rödler schlägt als Gegenmodell zur Leistungsmessung „Kooperation und Dialog“ vor. Dies würde eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Bildung bedeuten (z. B. mit zeitgemäßen Inhalten von Bildung), was er als Input bezeichnet, sowie genügend finanzielle Ressourcen und Personal. Er denkt an „Kompetenzzentren“, an die sich Schulen wenden können, beispielsweise, wenn zu wenig Personal vorhanden ist sowie Kooperationen und Hilfestellungen zwischen Schulen, wofür jedoch Vertrauen und nicht der Wettbewerb um Ressourcen, um die sich alle durch Leistung bemühen müssen, grundlegend wäre (vgl. Rödler 2009, Online).

Alfred Jirovec (2007, 4) fordert zumindest eine Einführung von „Standards“ auf Seite der AnbieterInnen*, sodass beschriebene mögliche Gefahren der Einführung von Bildungsstandards zumindest abgeschwächt werden. Er streicht vor allem heraus, dass beispielsweise Individualisierung, Begabungsförderung sowie Fördermöglichkeiten für SchülerInnen* bestehen sollten, die Schwierigkeiten haben den Leistungsanforderungen stand zu halten.

2.3 Rahmenbedingungen politischer Bildung

„Die Dialektik des Adornoschen Diktums verlangt vom professionellen Pädagogen in der politischen Bildung viel: Er handelt voller Optimismus – am Rande stets der Resignation“ (Ahlheim 2007a, 389).

Im Kontext einer Veränderung des Bildungssystems aufgrund von Liberalisierungsbestrebungen, in welcher das kompetenzorientierte Lernen eine große Rolle spielt, stellt sich nun die Frage, welchen Stellenwert politische Bildung und Gedenkstättenpädagogik als ihr Kern einnehmen. Ralf Ptak meint hierzu: „Politische Bildung wird in den aktuellen Debatten nicht einmal am Rande erwähnt“ (Ptak 2010, 101), was mit der Frage zusammenhängen kann, ob diese wirtschaftlich von Nutzen erscheint. An dieser Stelle ist es relevant auf die „Feuerwehrfunktion“ von Politischer

Bildung einzugehen. Dies meint hohe Erwartungen an dieses Fach (beispielsweise die Ansicht, politisch rechtsgerichtete Jugendliche könnten zur Demokratie erzogen werden), die am Besten in kurzer Zeit befriedigt werden sollen. Es wird temporär in Projekte politischer Bildungsarbeit investiert, was meist aus einer Reaktion auf aktuelle Ereignisse (wie das unangemessene Verhalten von österreichischen Jugendlichen in Auschwitz⁶² oder rechtsextreme Taten) passiert (vgl. Ahlheim 2007a, 379ff). Dabei wird politische Verantwortung in den pädagogischen Bereich verlagert (vgl. ebd., 380f). Auch Imke Scheurich (2010, 435) kritisiert eine fehlende politische Auseinandersetzung mit „den Ursachen, Zusammenhängen und Folgen der NS-Verbrechen“ (ebd.) und die Verlagerung politischer Verantwortung auf den Bereich der Pädagogik. Peter Gstettner (Gedenkstätte Loiblpass Kärnten) hält fest: „Die Orte können selbst bei sachkundiger Führung das nicht leisten, was die Gesellschaft nicht zu leisten bereit ist“ (Gstettner 2002 Online, 8). Christian Geißler-Jagodzinski und Verna Haug kritisieren, dass Gedenkstätten diese Verlagerung der Verantwortung nachkommen und diese nicht reflektieren, geschweige denn sich gegen diese stellen, also wenig politische („Lobby“-)Arbeit betreiben. „Das Hauptaugenmerk der gedenkstättenpädagogischen Reflexion liegt...inzwischen tatsächlich auf den pädagogisch-didaktischen Fragen der Umsetzung der von außen an die Gedenkstätten explizit herangetragenen Vermittlungsaufgaben“ (Geißler-Jagodzinski/Haug 2009, 312).

Es werden hohe Anforderungen an politische Bildung gestellt, jedoch paradoxerweise keine oder nicht ausreichende politische Verantwortung gezeigt. Diese könnte sich auch in finanzieller Unterstützung von Pädagogik zeigen. Eine solche Stütze ist jedoch nur eingeschränkt vorhanden (was am Aufbau eines pädagogisch ausgebildeten VermittlerInnen*ools an der Gedenkstätte Mauthausen, der erst 2009 begann und die Forderungen von GedenkstättenpädagogInnen* nach besseren Arbeitsbedingungen⁶³, beispielsweise Möglichkeiten einer Supervision, abzulesen ist). Heike Kuhls fasst treffend zusammen, welchen gesellschaftlichen Stellenwert Gedenkstätten zu haben scheinen: „Als Orte politischen Handelns von Seiten der Politiker, besonders bei Gedenkfeiern, sind sie zwar anerkannt, aber als Orte der historisch-politischen Aufklärung werden sie nur mangelhaft unterstützt“ (Kuhls 1996, 27f). Bernhard

⁶² Siehe dazu folgende Internetquellen: Der Standard (13.05.2009): Eklat bei Schülerfahrt in Auschwitz <http://derstandard.at/1241622687753/KZ-Besuch-Eklat-bei-Schuelerfahrt-nach-Auschwitz> sowie den Maßnahmenkatalog von Werner Faymann und Claudia Schmied für politische Bildung aus dem Jahr 2009 http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20090529_OTS0333/faymannschmied-praesentieren-massnahmen-fuer-bessere-politische-bildung (zuletzt besucht am 10.11.2011)

⁶³ Siehe dazu den Artikel von Stephan Axmann und Michael Hollogschwandtner (2010, 100) im Literaturverzeichnis.

Denkinger, Ulrike Felber und Wolfgang Quatember (Gedenkstätte Ebensee) bestätigen diesen Eindruck: Sie bezeichnen die österreichische Gedenkstättenpolitik als „unterentwickelt“ und bestehen auf eine finanzielle Grundlage für pädagogisches Fachpersonal (Denkinger/ Felber/ Quatember 2002, 112f). Wenig Personal bedeutet Druck, was an einem derart emotional belastenden Ort wie einer Gedenkstätte, zu vermehrten Krankheitsständen und Burnout führen kann (vgl. Thimm/Wetzel 2010, 184). Peter Gstettner (2005, 181) spricht im Zuge seiner Ausführungen zur Herstellung von Gedenkortern von der Notwendigkeit gesellschaftlicher Rahmen und Stützen, um weitere Überlieferungen von Schicksalen gewährleisten zu können. „Die Frage zielt ins Zentrum der Macht der Gesellschaft, dorthin, wo die weltanschaulich motivierte Erinnerungspolitik ihre Steuerung in Richtung ‚Vernebelung‘ oder ‚Schlussstrich‘ bezieht“. Er beschreibt in seinem aktuellen Werk, dass sich die österreichische Erinnerungskultur zunehmend dezentralisiert. Als Beispiel nennt er Maturaprojekte von Schulen, die sich der Aufarbeitung der Geschichte naheliegender Orte widmen (vgl. Gstettner 2012, 62f). Etwas später berichtet er von rechtsextremen Ausschreitungen in Österreich und deren banalisierende Behandlung durch die Polizei und den Verfassungsschutz (vgl. ebd., 66). Dies macht sehr deutlich, wie stark die Pädagogisierung politischer Verantwortung vorangeschritten ist. Die emanzipatorischen Möglichkeiten dezentralen Gedenkens sollen an dieser Stelle nicht ignoriert, jedoch auch nicht überhöht werden, denn ist es tatsächlich die Aufgabe von SchülerInnen*, unbezahlte Feldforschung oder Gedenkarbeit zu leisten, während politische Verantwortliche sich in der alltäglichen Minderheitenhetze einreihen und ihren demokratiepolitischen Aufgaben, wie der Aufklärung rechtsextremer Ausschreitungen, nicht nachkommen? Gstettner hofft, dass die dezentralen Erinnerungsbestrebungen „irgendwann einmal auch ein maßgeblicher bildungspolitischer Faktor in der Gedenkstättenlandschaft Österreichs sein werden und dann auch entsprechende Förderungen und öffentliche Anerkennung erhalten“ (ebd., 69).

GedenkstättenpädagogInnen* sehen sich zudem verschiedenster, zusätzlicher Probleme konfrontiert, als im Kapitel 2.1.2 (Spannungsfelder) beschrieben. Oft arbeiten sie alleine mit viel zu großen, unvorbereiteten Gruppen (vgl. Scheurich 2010, 439), da der Gedenkstättenbesuch häufig als Schulausflug konzipiert wird, was leider vermuten lässt, dass eine entsprechende (auch emotionale) Nachbereitung nicht stattfindet (vgl. Popp Online, 12). Weiters lassen sich auch Frustrationen bei einzelnen MitarbeiterInnen* an Gedenkstätten beobachten, die gerne mehr Engagement in den jeweiligen Organisationen zeigen möchten, jedoch von diesen diesbezüglich wenig

Unterstützung erhalten (vgl. Cerny 2010, 173f), was mit der finanziellen Situation von Gedenkstätten allgemein zusammenhängen kann.

Auch Klaus-Peter Hufer stellt fest, dass politische Bildung stiefmütterlich behandelt wird: „Was aber soll die Feuerwehr, wenn der Brand, zu dem sie geschickt wird, niemanden beunruhigt?“ (Hufer 2001, 70). Kurzfristige finanzielle Bemühungen (wie die Förderung von Projekten bei „Anlassfällen“) sind als spontane Löschaktion zu deuten, die jedoch keine Lösung der Probleme im Rahmen der politischen Bildung darstellen können.

„Kritik braucht Zeit, Kenntnisse als Grundlage sowie ein offenes Bildungsklima mit Raum zum Nachdenken, für Fragen und kontroverse Diskussionen. Alle drei Grundbedingungen sind in der gedenkstättenpädagogischen Praxis rar und/oder schwer zu verwirklichen“ (Scheurich 2010, 438)⁶⁴. Das Gefühl einer „politischen Informiertheit“ kann mehr zur Prävention der Verbreitung von rechtsextremen Gedankengut beitragen (vgl. Ahlheim 2007b, 417), als der meist singulären Besuch einer Gedenkstätte. Es scheint wichtig zu betonen, was im Grundsatzterlass der Politischen Bildung formuliert wurde (BMUKK1978, Online): Nämlich den politischen Unterricht als Prinzip zu erklären und nicht abgeschottet von anderen Lebensbereichen zu thematisieren, was bedeuten würde, dass politischer Unterricht in der Schule auf mehreren Ebenen stattfinden und begleitete Gedenkstättenbesuche beispielsweise auch in der Erwachsenenbildung vermehrt durchgeführt bzw. angeboten werden sollten (vgl. Axmann/Hollogschwandtner 2010, 108f). Es „sollten sich möglichst viele unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche an der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus beteiligen, um so jeweils ihren Beitrag zu einer umfassenden antifaschistischen Bildungsarbeit zu leisten“ (Kuhls 1996, 28). Denn „eine Gedenkstättenpädagogik kann nicht für sich alleine stehen,... [...] ..., dann muss auch ... untersucht werden, inwiefern eine Erziehung zur Kritik tatsächlich stattfindet. Verhelfen PISA, der Bologna-Prozess, Zentralmatura, Englisch-Kurse (zwecks besserer Qualifikation) im Kindergarten, Verschulung, Leistungsdruck und Anpassungsfähigkeit dazu, Menschen zur selbstreflexiven, kritischen Persönlichkeit zu

⁶⁴ Es sei angemerkt, dass sich Gedenkstättenpädagogik zusätzlich noch mit der Schwierigkeit konfrontiert sieht, dass verschiedene Sozialisationsinstanzen die BesucherInnen* auf verschiedenen Ebenen vorprägen - einerseits, was die Vorstellung über Auschwitz oder Mauthausen konkret betrifft - andererseits jedoch auch viel prinzipieller, was sich in Vorurteilen gegenüber bestimmten Gruppen zeigt. Eine Untersuchung über Vorurteile von 9 bis 14 - jährigen konnte einen Zusammenhang von verschiedensten Sozialisationsinstanzen, vor allem medialer, auf das „Ausländerbild“ dieser Altersgruppe herstellen: Lauber, Achim/Würfel, Maren (2007): Von „Talkshow-Türken“ und Vorurteilen. Wie das Fernsehen zum Ausländerbild von 9- bis 14-Jährigen beiträgt. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung. Wochenschau-Verl., Schwalbach, Ts. S. 289-307

erziehen?“ (Axmann/Hollogschwandtner 2010, 116). Diese Frage ist für die folgenden Kapitel zentral.

3) Versuch einer Darstellung der Grundannahmen Adornos über eine „Erziehung nach Auschwitz“

Für Theodor W. Adorno stellte Erziehung eine wichtige Möglichkeit dar, um Barbarei auf individueller Ebene entgegenzuwirken (vgl. Adorno 1977a, 674-678), weswegen dieser Themenbereich, abgesehen von den explizit pädagogischen Texten, auch in mehreren seiner Werke zumindest indirekt thematisiert wurde. Die ausdrücklich sich mit Pädagogik beschäftigenden Texte stellen jedoch keine Bildungstheorie oder Ideen zu Didaktik dar (vgl. Rajal 2010, 33f, 36), sondern „Nervenzpunkte“ (Adorno 1977a, 677), Grundgedanken, Reflexionen darüber, wie Barbarei, angesichts der Tatsache, dass Auschwitz geschaffen wurde, verhindert werden könnte. Diese Grundgedanken basieren auf den Forschungen, die Adorno mit Max Horkheimer und anderen, der Kritischen Theorie nahstehenden Personen, durchführte (vgl. Rajal 2010, 31), welche wiederum von den Erfahrungen durch den Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit geprägt waren⁶⁵. In dieser Arbeit liegt das Hauptaugenmerk auf Adornos explizit pädagogischen Texten, wobei jedoch anzumerken ist, dass diese Abschriften seiner Radiobeiträge darstellen, somit auf Verständlichkeit ausgerichtet sind und daher doch ziemlich Allgemein bleiben sowie aufgrund der fehlenden Belege als „dogmatische Behauptungen von Resultaten“ (Kadelbach in Adorno 2006, 7) angesehen werden könnten. Nichtsdestotrotz erscheinen diese Texte sehr begründet, strukturiert und wohlüberlegt. Sie sind als einfacher zu verstehen einzustufen, als andere Texte von Adorno, jedoch keineswegs als banal anzusehen. Als eine Art Orientierungsfolie sollen sie in dieser Arbeit verwendet werden, um das zu untersuchende Kompetenzmodell aus einer kritischen Perspektive zu beleuchten.

Sogar in den pädagogischen Texten wird ersichtlich, dass Adorno gesellschaftlich-ökonomische Bedingungen, die seinen Reflexionen nach zu Auschwitz führten, betonte und ihre Reflexion für unabdingbar einstufte (vgl. Adorno 1977a, 674, 678). Gerade diese Dimension seiner Überlegungen wird jedoch oftmals ignoriert:

⁶⁵ Im Mittelpunkt der Forschungen Adornos und Horkheimers stand die Frage, wie eine Gesellschaft in Barbarei versinken kann, wenn die technologischen Fortschritte die Einrichtung eines menschenwürdigen Lebens für alle Menschen auf der Erde bereits ermöglichen können. Sie erforschten die Frage unter einem marxistisch-psychologischen Gesichtspunkt und setzten sich mit der Frage auseinander, wieso Menschen gegen ihre Interessen handeln, es vorziehen gegeneinander zu kämpfen, als gegen jene Macht, die sie unterdrückt (vgl. Müller-Doohm 2011, 3, vgl. Kramer 2011, 12).

„Die ernste, politisch wie theoretisch leitende Konsequenz, die für den Philosophen daraus notwendig folgte, daß die Menschen ›ihr Denken und Handeln so einrichten, daß ... nichts Ähnliches geschehe‹, setzt sich inzwischen als Phrase bis in die tagespolitischen Diskussionen und ›Festreden‹ zum Jahrestag der Befreiung durch, ohne daß hieraus Fragen über den Zustand der Gesellschaft entstünden“ (Werz/Maroldt 1995, 6).

Fragen, die den Zustand der Gesellschaft betreffen und diesen kritisieren sind von Relevanz, wenn in den derzeit existierenden ökonomischen Bedingungen die Ursache für Auschwitz gesehen wird. Angelehnt an Adorno beschreiben Michael Werz und Peter Maroldt (ebd., 8) dies wie folgt:

„Denn gesellschaftliche Beziehungen vermitteln sich nicht zufällig gewaltförmig, sondern eröffnen hierüber den Blick auf zugrundeliegende Herrschafts- und Ausbeutungsmechanismen und die ihnen innewohnenden Gefahren: Projektionen der eigenen Entfremdungserfahrung auf andere, konstruierte oder wirklich existierende Gruppen, deuten in der Zuschreibung der Verantwortung für sinnlich erfahrbares Unrecht, Ohnmacht und Sinnverlust den praktischen Teil einer auf verzerrter Wahrnehmung beruhenden Rebellion gegen den unbefriedigenden Status Quo an. Gefangen in diesem System von Fehlwahrnehmungen und Sublimation verspricht nur die Vernichtung der stigmatisierten Gruppe wirkliche Erlösung“.

Diese Reflexion führt zur ersten Begriffsdefinition.

3.1 Entfremdung

Im Produktionsprozess stehen verschiedene Interessen einander gegenüber. Arbeitende Menschen produzieren nicht für sich, sondern für die EigentümerInnen* der Produktionsmittel, welche die Bedingungen, unter welchen gearbeitet wird, festlegen (vgl. Buchenberg Online)⁶⁶. Deren Position ist jedoch jener der arbeitenden Menschen fundamental entgegengesetzt. Je mehr von diesen produziert wird, desto mehr wird die

⁶⁶ In diesen begrifflichen Ausführungen ziehe ich vor allem Sekundärliteratur (allen voran Lexika) heran, da mir diese etwas Sicherheit im Verständnis sowie in der Darstellung der einzelnen marxistischen Begriffe bereitstellen. Das Studium (neo-)marxistischen Gedankenguts ist sowohl zeitlich als auch intellektuell sehr aufwendig, was gerade unter dem Gesichtspunkt meiner erst kurzen Beschäftigung damit ins Gewicht fällt und somit noch Zeit braucht. Auch wegen dem zeitlichen Druck, unter dem diese Diplomarbeit entstanden ist, war eine genauere Analyse der marxistischen Schriften, als in der vorliegenden Arbeit vorgenommen, nicht möglich. Dies birgt die Gefahr, Adorno falsch zu verstehen, da Unterschiede innerhalb (neo)marxistischer Überlegungen verdeckt bleiben. Andererseits ermöglicht ein allgemeinerer Blick, Prinzipielles festzuhalten, was das primäre Ziel dieser Auseinandersetzung darstellt.

Stellung jener gefestigt, die den eigenen Interessen entgegensteht (vgl. Marx 1970, 596, 674f), was bedeutet, dass arbeitende Menschen sich mit ihrer abhängigen Position in diesem System selbst schaden, da „die eigne Tat des Menschen ihm zu einer fremden, gegenüberstehenden Macht wird, die ihn unterjocht“ (Marx/Engels 1977, 225), der/die* Mensch leidet somit an der „Herrschaft seines Produktes“ (Marx 1977, 84). Zur Entfremdung führt auch die Arbeitsteilung, da arbeitende Menschen nicht für sich selbst, sondern für den anonymen Markt produzieren, sowie sie sich in den einzelnen, vom gesamten Endprodukt abgekoppelten Arbeitsschritten dem Endprodukt entfremden (vgl. Buchenberg Online). Weiters ist die Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit zu berücksichtigen, die ebenso Entfremdung bedeutet (vgl. Israel 1985, 22f). Es kommt zur Entfremdung der arbeitenden Menschen vom Produkt, da durch dieses, Herrschaft über die Menschen ausgeübt wird, sowie zur „Selbstentfremdung“ (Marx 1977, 88, Hervorhebung im Original), da aus den oben geschilderten Gründen arbeitende Menschen selbst auch zur Ware werden und ihre Arbeit verneinen, sich unglücklich fühlen, da sie nur Mittel zur Befriedigung anderer Bedürfnisse ist, nicht selbst eine Befriedigung darstellt (vgl. Israel 1985, 69). So entfremden sich Menschen auch von sich als Gattungswesen, denn als Gattungswesen ist der/die* Mensch frei und sich selbst bewusst, in der herrschenden Form der Arbeit ist jedoch die Lebenstätigkeit der Arbeit unterworfen. Der/die* Mensch ist damit unfrei (vgl. Marx, zit. nach Lieber/Helmer 1988, 218ff). Entfremdung trennt die Menschen vom Mensch-Sein, da diese, aufgrund ihrer Entfremdungserfahrung, sich gegenseitig „nach dem Maßstab und dem Verhältnis“ (Marx 1977, 91), in welchem sie selbst als Produzierende existieren, bewerten (vgl. ebd.) und somit die Verwertungslogik auf sich selbst und einander übertragen. „Mit der *Verwertung* der Sachenwelt nimmt die *Entwertung* der Menschenwelt in direktem Verhältnis zu“ (ebd., 83, Hervorhebung im Original). Es kommt zu einer Trennung von Natur und Kultur, da sich die Produzierenden in den Waren, aber auch in den immateriellen Produkten nicht mehr wiedererkennen (vgl. Nohlen/Schultze 2005, 191). Als Beispiel dieser immateriellen Produkte ist an dieser Stelle die Religion oder der Staat zu nennen, die das Leid der Menschen nicht aufheben, sondern, obwohl vom Menschen geschaffen, die Machtlosigkeit der Armen noch verstärkt (vgl. Israel 1985, 50f, 55), „da auch er [der Staatsbegriff, Anmerkung Autorin] eine Projektion der menschlichen Macht auf eine abstrakte Idee darstellt, die den Menschen wiederum das Gefühl einer größeren Machtlosigkeit gibt“ (ebd.). Die Machtlosigkeit ist die Verdinglichung auf der Bewusstseinssebene. Das Individuum fühlt sich bestimmten, von Menschen geschaffenen Mächten unterworfen, welche diese jedoch als gegebene, nicht entstandene Mächte wahrnimmt (vgl. ebd., 190f). Entfremdung spiegelt sich auch im

Bürgertum wieder, welches jedoch diese Erfahrung, mit dem Schein einer Subjektwerdung, positiver empfinden kann (vgl. ebd., 84).

Diese Ausführungen sind in Zusammenhang mit den marxistischen Begriffen der Verdinglichung⁶⁷, des Warenfetisch‘ (vgl. Ruschig 2011, 338) und der Ideologie zu denken, welche im nächsten Kapitel (3.2), im Zuge des Versuchs der Definition von Ideologie, erläutert werden sollen.

Adorno kritisierte die negative Konnotation des Begriffs der Entfremdung wie auch der Verdinglichung, da diese Begriffe auch ein Versprechen enthalten, „das Versprechen einer anderen Beziehung zu den Dingen [bzw. Menschen, Anmerkung Autorin], als sie in der kapitalistischen Warenproduktion möglich ist“ (Grigat 2006, 61). Er betonte jedoch ebenso, dass Entfremdung neben den von Marx analysierten Dimensionen vor allem bedeute, dem Bedürfnis und Gedanken der „Möglichkeit, gesellschaftliche Zustände herzustellen, die eine freie Assoziation freier Individuen ermöglichen würde“ (ebd., 62) nicht nachzugehen. Dies verdeutlichte Adorno in seinen Ausführungen über das „Scheitern der Kultur“ (Adorno 2006a, 128)⁶⁸. Menschen beginnen nicht die Bedingungen zu hassen, die dazu führen, dass Versprechungen der Kultur, wie ein friedlicher Zustand, nicht eingehalten werden, sondern stellen sich gegen diese Versprechungen selbst (vgl. ebd.). Eine Reflexion dessen, was mittels Erziehung gefördert werden könnte, würde nach Adorno bereits viel bewegen (vgl. ebd., 129).

Adorno kritisierte ebenso Marx‘ Begriff der Selbstentfremdung, da jemand, die/der aufgrund der ökonomischen Bedingungen noch nicht er/sie selbst ist, sich auch nicht von sich selbst entfremden könne (vgl. Grigat 2006, 62). Aus dieser Perspektive ist nachvollziehbar, wieso er von einer „idealistischen Kategorie“ (Adorno, zit. nach Grigat 2006, 61) sprach, denn „die Entfremdung ist die Kluft zwischen dem, was der Mensch ist, und dem, was er sein könnte oder sollte“ (Israel 1985, 19f).

Diese Erläuterungen zeigen den Zusammenhang einer marxistischen Analyse der Gesellschaft und dem Verhalten, das zu Auschwitz führte, nämlich „ohne Reflexion auf sich selbst nach außen [zu, Anmerkung Autorin] schlagen“ (Adorno, 1977a, 676). Wie das Zitat von Michael Werz und Peter Maroldt zeigt, ist es die Entfremdungserfahrung der Individuen, der Hass gegen die Erfahrung der Unterdrückung, der sich in Hass gegen andere Individuen zeigen kann. Es stellt sich nach diesen (und folgenden) Ausführungen weiters die Frage, inwieweit Empathie, ehrliche und tiefe

⁶⁷ Dieser Begriff bedarf einer näheren Beleuchtung, da er für Adorno, wie etwas später deutlich wird, eine zentrale Denkkategorie darstellt (vgl. Ruschig 2011, 338).

⁶⁸ Mit Scheitern der Kultur ist gemeint, dass Kultur Versprechungen macht, diese jedoch nicht einhält. Das Schlimmste, was sie den Menschen angetan hat, ist die Teilung in geistige und körperliche Arbeit (vgl. Adorno 2006a, 128). „Sie hat damit dem Menschen das Vertrauen auf sich, auf Kultur selber, entzogen“ (ebd.).

zwischenmenschliche Kontakte noch möglich sind, wenn die Entfremdungserfahrung tatsächlich besteht und möglicherweise bei weiterer Expansion des Kapitalismus noch stärker wird.

Zur Verdeutlichung und Kontextualisierung wird nun eine Annäherung an den marxistischen Begriff der Ideologie vorgenommen. Da Adorno den Begriff der Ideologie oftmals verwendet bzw. dieser in Zusammenhang mit den Begriffen Entfremdung, Verdinglichung und Fetisch zu denken ist, erscheint es notwendig auch diesen in der vorliegenden Arbeit zu beschreiben.

3.2 Ideologie

Dieter Nohlen und Rainer-Olaf Schultze (2005, 360f) definieren Ideologie folgendermaßen:

„dem neutralen Begriff von I. i. S. eines weltanschaulichen Systems von Überzeugungen steht ein weitverbreiteter Negativbegriff entgegen, der I. als dogmatische Gedankenkomplexe, als Weltdeutungen mit umfassenden Anspruch und begrenztem Horizont sowie als interessengebundenes, polit. instrumentalisiertes ‹falsches Bewußtsein› versteht“.

Aus marxistischer Sicht ist Ideologie „der Inbegriff aller politischen, rechtlichen, philosophischen, ästhetischen und anderen Ideen“ (Fiedler u.a. 1974, 543)⁶⁹ und spiegelt die ökonomischen Grundlagen einer Gesellschaft, da diese sich in den jeweiligen Ideen Ausdruck verleihen (vgl. ebd.). Die bürgerliche Ideologie dient dazu, den Klassengegensatz zu leugnen, also die ökonomischen Grundlagen und Widersprüche dieser Gesellschaft zu ignorieren bzw. auszuhalten, Privateigentum zu schützen und damit weiterhin Ausbeutung zu legitimieren (vgl. ebd., 385). Ideologische

⁶⁹ Es sei bei dieser Literatur angemerkt, dass sie vermutlich von Adorno mit Abneigung begutachtet werden würde, da es sich um ein Lehrbuch handelt, welches dialektischen und historischen Materialismus unter eine Denkrichtung vereint, nämlich den Marxismus-Leninismus. Dies kritisierte Adorno, weil er befürchtete, dass diese eine Denkrichtung zu wenig Freiraum ließe für eine Interpretation von Marx' Schriften aus den jeweiligen Zeitepochen heraus und damit mehr Weltanschauung, als Philosophie sei. Adorno bestand auf eine Reflexion und Aktualisierung von Marx Schriften, ohne zu indoktrinieren und diese zu verfälschen (vgl. Ruschig 2011, 335f). Diese Haltung resultiert vermutlich aus den Erfahrungen mit dem Stalinismus. Gerade in der Analyse des Fetischismus zeigen sich Differenzen, da Adorno diesen „nicht als Theorie der proletarischen Revolution [interpretiert, Anmerkung Autorin], sondern erkennt in ihr die begriffliche Entwicklung der zunehmenden Unmöglichkeit der allgemeinen Emanzipation der Menschen vom Kapitalverhältnis“ (Grigat 2006, 76).

Ich entschied mich das zitierte Lehrbuch von Fiedler u. a. in dieser Arbeit trotzdem für die Begriffsdefinitionen heranzuziehen, da ich denke, dass die grundlegenden marxistischen Annahmen, die ich versuche darzustellen, nicht in Widerspruch zu Adornos Überlegungen stehen.

Konflikte stellen Spiegelbilder der politischen Gegensätze einer Gesellschaft dar, die auf Klassen beruht und zeigen die Parteilichkeit der jeweiligen Klassen zu den gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnissen (vgl. ebd., 543ff). Im marxistischen Sinne, auf welchen Adorno Bezug nimmt, würden Menschen die bürgerliche Ideologie unkritisch übernehmen, wenn sie die ökonomischen Grundlagen ihres Denkens ignorieren (vgl. Nohlen/Schultze 2005, 360). Denn „die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d. h. die Klasse, welche die herrschende *materielle* Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende *geistige* Macht“ (Marx, zit. nach Lieber/Helmer 1988, 334, Hervorhebung im Original). In der bürgerlichen Ideologie wird „die kapitalistische Ordnung und das ihr zugrunde liegende Privateigentum an Produktionsmitteln als ‚natürlich‘, ‚vernünftig‘ und ... ‚ewig‘ aufgefaßt“ (Fiedler u.a. 1974, 546). Somit ist sie in Verbindung mit dem Warenfetischismus zu interpretieren, da der Wert eines Produktes sich nicht durch die Ware selbst definiert, was jedoch in der bürgerlichen Interpretation in dieser Weise als natürliche Eigenschaft eines Produktes erscheint, sondern gesellschaftlich zugeschrieben wird (vgl. Marx 1970, 85f). Durch die Verschleierung der Bedeutung des Tauschwertes (also, dass der Wert eines Produktes durch den Vergleich mit anderen Waren und die in den Produkten enthaltene Arbeitskraft, Produktion, nicht Ver- bzw. Gebrauch definiert wird) trägt der Fetisch, Teil der bürgerlichen Ideologie, dazu bei, dass sich „Wirklichkeit und Gedanke verkehrt“ (Lotter/Meiners/Treptow 2006, 160), was dazu beiträgt, dass die ökonomischen Grundlagen des Bewusstseins, der Welt als solcher, nicht reflektiert werden (vgl. ebd. sowie Duncker/ Goldschmidt/ Wittfogel 1970, 26-29; 34f und Marx 1970, 97)⁷⁰. Dadurch wird auch Entfremdung nicht als gesellschaftlich geschaffen interpretiert, sondern als natürlich und unveränderbar (vgl. Lotter/Meiners/Treptow 2006, 103).

„Im Fetischismus hat nicht der Mensch Macht über die Sache, sondern die Sache hat Macht über den Menschen. [...] Alle dauerhaften gesellschaftlichen Verhältnissen, werden zum Fetisch, sobald man glaubt, dass es ewige und unveränderliche Mächte sind, die uns beherrschen: Nation, Staat, Familie, Ware, Geld, Kapital usw.“ (Buchenberg Online).

⁷⁰ Es sei angemerkt, dass Adorno eine Widersprüchlichkeit im Tausch sah, da dieser nicht nur Ausbeutung, sondern auch „Gleichheit und Gerechtigkeit“ (Grigat 2006, 55) bedeutet, was die Verschleierung seiner Effekte nur verstärkt (vgl. ebd.). Der Warenfetischismus sei nicht nur Schein, falsches Bewusstsein, sondern auch Realität, wenn Menschen von Objekten abhängig werden, was die „Übermacht der verdinglichten Ware über den Menschen“ (Adorno zit. nach Grigat 2006, 58) verdeutlicht.

Dieses Zitat definiert einen wichtigen Punkt der Verdinglichung, die als Teil der Entfremdung anzusehen ist. Die Beziehung zwischen Menschen werden ebenso zusehends zu Tauschbeziehungen und somit der Verwertungslogik unterworfen (vgl. Braunstein/Müller-Doohm 2011, 251f). Dies bedeutet, dass alles zur Ware wird, Menschen, sogar die Beziehungen zwischen Menschen stehen unter der Verwertungslogik und werden damit eben zu Dingen, was nach Adorno Entmenschlichung bedeutet, da Herrschaft in die Menschen selbst eindringt (vgl. Ruschig 2011, 339). Durch die kapitalistische Produktionsweise werden Produkten menschliche Eigenschaften zugeschrieben, während zwischenmenschliche Beziehungen, sich in Beziehungen zwischen Dingen transformieren, beispielsweise, wenn ein/e* Mensch zu einem Objekt, zur Arbeitskraft wird (vgl. Israel 1985, 15, 69): „Entfremdung ist der gesellschaftliche Prozeß, bei dem der Mensch seine eigene gesellschaftliche Tätigkeit nicht länger bewußt kontrolliert, sondern in steigendem Umfang vom Produkt dieser Tätigkeit kontrolliert wird“ (Israel 1985, 163). Um den Begriff des „verdinglichten Bewusstseins“, den Adorno oft verwendet, zu verstehen, ist noch das oben formulierte Detail zentral, dass der herrschende Zustand der Welt als natürlich und damit unveränderbar empfunden wird (siehe nun folgende Ausführungen).

Eine Ideologiekritik im marxistischen Sinne hätte die Verbindung des bürgerlichen Staates mit den Interessen der Bourgeoisie und des Kapitalismus zum Gegenstand (vgl. Nohlen/Schultze 2005, 361). Ein großes Problem an der Ideologie machte Adorno in deren Akzeptanz fest (vgl. Adorno 1977c, 342), die diese nicht mehr als Gewordenes begreift (vgl. Braunstein/Müller-Doohm 2011, 252) und damit die Menschen von der Möglichkeit einer Veränderung dieses Systems entfremdet (vgl. Grigat 2006, 62). Ideologiekritik wäre nach Adorno „Herstellung eines richtigen Bewusstseins“ (vgl. Rajal 2010, 47), ein wichtiges Ziel einer „Erziehung nach Auschwitz“ (vgl. Adorno 2006c, 107). Diese Erziehung würde auch zur Subjekt-Werdung beitragen, da die Anpassungsprozesse an diese Gesellschaft, welche die Ökonomisierung aller zwischenmenschlichen Beziehungen beinhalten, letztlich gegen das Individuum sich richten (vgl. Ruschig 2011, 342). Ideologiekritik alleine würde jedoch an den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht rütteln (vgl. Lotter/Meiners/Treptow 2006, 326, vgl. Adorno 1977a, 678).

Im Folgenden soll nun zunächst die gesamtgesellschaftliche Komponente, die nach Adorno zu Auschwitz führte, dargestellt werden. Anschließend werden wichtige individualpsychologische Faktoren für eine „Erziehung nach Auschwitz“ erläutert, was einen Blick auf das Bildungssystem generell miteinschließt.

3.3 Gesellschaftsstruktur

„Wenn wir nicht erkennen, daß die Möglichkeit des Völkermords unserer Lebensweise inhärent ist, wenn wir nicht verstehen, unter welchen Umständen dieses Potential auf schreckliche Weise manifest werden kann, dann haben wir die beiden wichtigsten Lektionen des Holocaust nicht gelernt. Und darin liegt eine große Gefahr“ (Bauman 2007, 94).

Aufklärung, welche die Befreiung aus Unterdrückung zum Ziel hatte⁷¹, baute ihre bürgerlich-kapitalistische Lebensordnung auf weiterer Unterdrückung auf. Autonomie und Freiheit blieben unter Kontrolle einer kleinen Bevölkerungsgruppe, der Besitzenden. Die für die Aufklärung wichtige Vergrößerung der Produktionskräfte benützt die Aufklärung zu ihrem Gegenteil, nämlich Herrschaft (vgl. Janssen 1979, 28ff). „Durch ihre Verstrickung in blinde Herrschaft hat die Aufklärung sich selbst entstellt und ist de facto historisch gescheitert. [...] Um die Pervertierung ihrer selbst zu verhindern, muss die Aufklärung das ihr immanente selbstzerstörerische Moment (Negation) in ihr Denken integrieren (Dialektik)“ (Rajal 2010, 62f).

Durch die Aufklärung sollte die Befreiung der Menschen von der Natur durch Rationalisierung und Kontrolle eben dieser geschehen. Dabei entstand nicht nur Herrschaft über die Natur, sondern auch Herrschaft der Menschen über sich selbst und andere. In diesem Prozess wird der/die* Mensch nicht als Teil dieser Natur begriffen, was zur Folge hat, dass Aufklärung sich gegen die Menschen selbst, das Individuum, richtet (vgl. Schroer 2011, 277f, vgl. Hetzel 2011, 392). „Die Menschen bezahlen die Vermehrung ihrer Macht mit der Entfremdung von dem, worüber sie die Macht ausüben“ (Adorno/Horkheimer 1981, 25). Der/die* Mensch emanzipiert sich nicht von ihrer/seiner* Abhängigkeit von der Natur, sondern tritt sogar verstärkt in den Naturzwang ein (vgl. Hetzel 2011, 391, vgl. Adorno/Horkheimer 1981, 29), denn „technisch angeeignet und wissenschaftlich transparent gemacht, tritt die Welt dem modernen Menschen erneut als fremde, sinnlose und unveränderliche Natur gegenüber“ (ebd.). Adorno und Horkheimer (1981, 16) bereiteten jedoch durch die Kritik an Aufklärung einen positiven Begriff von eben dieser vor, „der sie aus ihrer Verstrickung in blinder Herrschaft löst“. Denn in den Begriffen Freiheit und Emanzipation sind immer noch Versprechen enthalten, was ebenso auf die Widersprüchlichkeit der gegenwärtigen Gesellschaft hinweist (vgl. Mende 2009, 117).

⁷¹ Aufklärung sei hier verstanden als „im umfassenden Sinn fortschreitenden Denkens [welche, Anmerkung Autorin] das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. [...] Das Programm der Aufklärung war die Entzauberung der Welt“ (Adorno/Horkheimer 1981, 19).

Diese Widersprüche zeigen sich auch in der bürgerlichen Demokratie, die einerseits ihrer Norm nach mündige Subjekte voraussetzt, andererseits jedoch aufgrund der herrschenden Verhältnisse Mündigkeit einschränkt, was oft subjektiviert, anstatt auf gesamtgesellschaftliche Verhältnisse zurückgeführt wird. Durch die Subjektivierung gesellschaftlicher Verhältnisse machen sich Menschen zum Objekt, da sie die Ursache ihrer Unmündigkeit nicht reflektieren und in sich selbst suchen, sind jedoch gleichzeitig auch Subjekt, da sie sich durchaus auch als politische Subjekte definieren können. Dass Menschen sich auch als Objekte reproduzieren und damit unmündig bleiben, zeigt „die Selbstentfremdung der Gesellschaft“ (Adorno 1977b, 560). Demokratie wird kaum als Möglichkeit zur eigenen Mündigkeit begriffen, sondern als ein politisches System unter mehreren, welches unterstützt wird, wenn wirtschaftlicher Aufschwung abzusehen ist (ebd., 559). Gegen ihre Norm (dass einzelne Interessen im Gesamtinteresse sich finden) wird sie nach konkreten Vor- und Nachteilen für spezifische Gruppen bemessen, was an der Selbstentfremdung liegt (vgl. ebd., 559f). Dieser Opportunismus zeigt, dass Demokratie nicht in die Menschen eingedrungen ist, obwohl Adorno konstatierte, dass sie stärker als nach dem Ersten Weltkrieg verinnerlicht wurde (Adorno 1977b, 559). Er wagte die These, dass der Parlamentarismus als Machtausdruck wahrgenommen wird und sich autoritätsgläubige Menschen⁷² mit ihr ausschließlich deswegen identifizieren (vgl. Müller-Doohm 2011, 5). Basierend auf Freuds Analysen geht Adorno davon aus, dass antizivilisatorische Momente der Zivilisation inhärent sind, aus ihr erwachsen und bestärkt werden:

„Ich meine dabei mit Barbarei etwas ganz Einfaches, daß nämlich im Zustand der höchstentwickelten technischen Zivilisation die Menschen in einer merkwürdig ungeformten Weise hinter ihrer eigenen Zivilisation zurückgeblieben sind – nicht nur, daß sie in ihrer überwältigenden Mehrheit nicht die Formung erfahren haben, die dem Begriff der Zivilisation entspricht, sondern daß sie erfüllt sind von einem primitiven Angriffswillen, einem primitiven Haß oder, wie man das gebildet nennt, Destruktionstrieb, der noch das Seine dazu beiträgt, die Gefahr zu steigern, daß diese ganze Zivilisation, wozu sie von sich aus schon tendiert, in die Luft geht“ (Adorno 2006a, 120, vgl. Adorno 1977a, 674).

⁷² Autoritätsgläubige Menschen stimmen mit Macht, Autorität, den herrschenden Werten überein, unabhängig der Inhalte, weisen starken Konformismus, wenig Selbstreflexion und insgesamt ein „schwaches Ich“ auf, was ihre bereitwillige und oft unreflektierte Eingliederung in Kollektive erklärt und damit auch ihre Anfälligkeit für den Nationalsozialismus verdeutlicht (vgl. Adorno 1977b, 561f, vgl. Adorno 2006e, 39).

Dies würde ebenso Zygmunt Baumann bekräftigen. In seinen Analysen zeigt er auf, wie die moderne Produktionsweise Auschwitz möglich machte: Viele Ressourcen und Überwachung der einzelnen Schritte waren notwendig, ebenso „wie die industrielle Produktion, die Arbeitsteilung, eine strenge Hierarchie und eine disziplinierte Bürokratie...sowie das grundsätzliche Bestreben, die soziale Wirklichkeit einem rationalen Ordnungsmodell zu unterwerfen“ (Bauman 2007, 76). Arbeitsteilung und Spezialisierung bedeuten Distanz zum erarbeiteten Resultat (vgl. Bauman 1994, 113f), welches im Nationalsozialismus die Vernichtung war. Moral sinkt, wenn das Ziel bürokratischer Effizienz steigt, da Moral zu dieser nichts beiträgt (vgl. ebd., 116). Dies führt dazu, dass die einzelnen Arbeitsschritte nicht als Mittel zu einem bestimmten Zweck eingesetzt, sondern zu Selbstzweck werden (vgl. ebd., 116, 120), was mit ein Grund war, wieso so viele scheinbar unbeteiligte Menschen („SchreibtischtäterInnen“) Auschwitz möglich machen konnten. Die rationale Planung und Verwaltung, Routine sowie wissenschaftliche Fundierung zeigen bereits das moderne Moment an Auschwitz. Auschwitz ist „als *Ergebnis der bürokratischen Kultur*“ anzusehen (ebd., 29, Hervorhebung im Original)⁷³. Emotionen wie Wut oder Zorn allein würden einen solchen Massenmord nicht möglich machen, was nicht beutet, dass sie als Motive keine Rolle spielen würden (vgl. ebd., 103ff). Zur Schaffung einer neuen Ordnung der Gesellschaft scheint der Massenmord ein adäquates Mittel in der Moderne (vgl. ebd., 106): „Der Massenmord war [aus Sicht der TäterInnen*, Anmerkung Autorin] kein Werk der Zerstörung, sondern ein schöpferisches Werk“ (ebd., 107).

Durch Auschwitz wurde ersichtlich, wie leicht Einschränkungen und Kontrolle durch den Staat, zu Gewalt und nicht zu ihrer Kontrolle führen können (vgl. ebd., 102, 112f). Es geht in der Moderne um Naturbeherrschung, um die Beherrschung der Welt durch Kontrolle und Ordnung (vgl. ebd., 107, 111). Der Preis dieses Beherrschungswillens ist eine erst recht unbeherrschte Situation, da es zu Auschwitz kommen konnte. Schutz und Sicherheit, Funktionen, die der Staat zu erfüllen hätte (vgl. ebd., 111), können durch zentralistische Organisation in das Gegenteil münden (vgl. ebd., 109).

Da genannte Grundstrukturen weiterhin bestehen, ist Auschwitz als eine grausame Zuspitzung unseres täglichen Lebens unter bestimmten historischen Bedingungen zu verstehen (vgl. Bauman 2007, 94). Dies würde Adorno (1977a, 674f) untermauern, wenn er in „Erziehung nach Auschwitz“ meint:

⁷³ Diese Darstellungen werden zunehmend kritisch gesehen, da damit die Einzigartigkeit der NS-Verbrechen, aufgrund der Annahme, dass sie jederzeit und überall passieren hätten können, nur schwer argumentierbar wird (vgl. Pohl 2011, 10). Weiters wird in einer durchrationalisierten Darstellung der Verbrechen nicht nur die Perspektive der TäterInnen* übernommen (welche diese möglicherweise, als ihre Taten Erklärung bedurften, nachrationalisierten), sondern auch irrationale Momente bleiben unterbeleuchtet (vgl. ebd., 16f, 21, 32). Kritisiert werden in diesem Zusammenhang die in der Regel fehlende Auseinandersetzung mit individualbiographischen Aspekten (vgl. ebd., 21).

„Der gesellschaftliche Druck lastet weiter, trotz aller Unsichtbarkeit der Not heute. Er treibt die Menschen zu dem Unsäglichen, das in Auschwitz nach weltgeschichtlichem Maß kulminierte [...] Daß es sich ereignete, ist selbst Ausdruck einer überaus mächtigen gesellschaftlichen Tendenz“ (siehe dazu auch Adorno 1977b, 555).

Insofern benennt Adorno das zentrale Problem der europäischen Demokratien nicht in den faschistischen Strukturen, die sich gegen diese bilden, sondern betont die faschistischen Neigungen innerhalb der Demokratie als Gefahr (vgl. ebd., 555f)⁷⁴. Diese Annahme leitet er unter anderem durch die fehlende Panik nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus ab, da eine solche nach Freud aufgrund des Zerbrechens kollektiver Identifikation einsetzen hätte müssen, wäre das Kollektiv wahrhaft aufgelöst worden (vgl. ebd., 563f).

Zivilisation spiegelt sich ebenso im Individuum selbst. Adorno beruft sich in der Herstellung dieses Zusammenhangs auf Freud, der darauf hinwies, dass Menschen sich „in der verwalteten Welt“ eingesperrt fühlen. Aufgrund der Unmöglichkeit aus dieser herauszutreten verstärkt sich der Zorn gegen die Zivilisation, welcher gewaltvolle und irrationale Züge zeigt (vgl. ebd., 676f). Diese Züge richten sich vor allem gegen andere Individuen, die als schwach und zugleich als glücklich betrachtet werden (vgl. ebd., 677), was oben mit Hilfe des Entfremdungsbegriffs bereits verdeutlicht wurde⁷⁵. Barbarei ist in die Kultur eingeschrieben, was sich beispielsweise in der herrschenden Erziehung zeigt, die unterdrückende Elemente aufweist (vgl. Adorno 2006a, 122). Menschen würden, so Adorno nach Freud „durch die Kultur ununterbrochen Versagungen erfahren, ... [und, Anmerkung Autorin] unter ihr Schuldgefühle entwickeln und ... diese ... in Aggressionen umsetzen“ (ebd., 128). Diese Erkenntnis soll unterstützend darin wirken Aggressionen gegen Barbarei anzuwenden, „anstatt ihnen ihren Lauf ins Unheil zu lassen“ (ebd., 123).

Es sind zudem verschiedene Sozialisationsinstanzen nicht zu ignorieren, denn „der Sozialisationsprozess reproduziert die Strukturen und Mechanismen der Gesellschaft, indem er diejenigen Bewusstseins- und Handlungsmuster in die Subjekte hineinvermittelt, die funktional auf die gesellschaftlichen Verhältnisse bezogen sind“ (Bernhard 2008, 101). Auf diese kann konkret nicht eingegangen werden, Horkheimer

⁷⁴ Diese Einschätzung könnte als Argument für die Beschäftigung politischer Bildung vor allem mit der „Mitte der Gesellschaft“ gesehen werden, wie in Kapitel 2.1.2 dargelegt.

⁷⁵ Obwohl Adorno (1977a, 681) einerseits bekräftigte, dass, aufgrund „der gesellschaftlichen Gesamttendenz“ auch in der Stadt Menschen mit sadistischen Zügen leben, betont er die barbarischen Züge des Landes, da nach den Forschungen von Eugen Kogon vor allem Söhne von Bauern die Wachmannschaften in Konzentrationslagern stellten (ebd., 680). Adorno führt dies zurück „auf einen Bewußtseinsstand, der den des bürgerlichen Kulturliberalismus des neunzehnten Jahrhunderts längst noch nicht erreicht hat“ (ebd.).

und Adornos Überlegungen zur Kulturindustrie stellen hierbei jedoch einen interessanten Reflexionspunkt dar, da durch diese die bürgerlich-unkritische Interpretation der Welt (falsches Bewusstsein) fortschreitet, sowie sich auch „Ich - Schwäche“ reproduziert, was dem Faschismus zuspielt (vgl. Janssen 1979, 17, vgl. Adorno 1977c, 344). In den Ausführungen zur Kulturindustrie wird veranschaulicht, inwieweit sich der Kapitalismus, beispielsweise durch Fernsehserien, bereits in alle Lebensbereiche, wie der Freizeit, ausbreitet, dass Menschen durch Kultur daher betrogen werden. Sie verspricht nämlich Ablenkung vom Arbeitsalltag in der Freizeit, reproduziert diesen jedoch zugleich in ihren Produkten. Sie preist also denselben Alltag wieder an, von welchem sie abzulenken vorgibt. Dadurch löst sich Freizeit auf und wird zur Verlängerung des Arbeitsalltags, was systemstabilisierend wirkt (vgl. Adorno 1981, 148, 153, 161, 163f, 171, 175f). Die Produktion von (vor allem kulturellen) Waren, die auf Massenkonsum zugeschnitten sind (vgl. Adorno 1977c, 338), beinhaltet die Gefahr einer konformistischen Wirkung auf Individuen, was ebenso das faschistische Potential andeutet, da blinde Autorität durch Anpassung an Bestehendes verstärkt, nicht reflektiert wird (vgl. ebd., 344)⁷⁶:

„Der kategorische Imperativ der Kulturindustrie hat, zum Unterschied vom Kantischen, mit der Freiheit nichts mehr gemein. Er lautet: du sollst dich fügen, ohne Angabe worin; fügen in das, was ohnehin ist, und in das, was als Reflex auf dessen Macht und Allgegenwart, alle ohnehin denken. Anpassung tritt kraft Ideologie der Kulturindustrie anstelle von Bewußtsein“ (ebd., 343).

Angesichts dieser Analyse hält Adorno die Notwendigkeit der Reflexion der Hoffnungslosigkeit fest, die im Versuch liegt, gegen diese allgemeine Entwicklung „aufzubegehren“ (Adorno 1977a, 674), da dieses Aufbegehren bedeutet, sich „gegen den Weltgeist“ (ebd., 687) zu stellen. Hierin zeigt sich die Paradoxie Adornos Forderungen. Einerseits ist die gesellschaftliche Macht stärker als dass pädagogische Interventionen ihr tiefgreifend schaden könnten, andererseits sind diese gerade deshalb mit Reflexion auf die gesellschaftlichen Verhältnisse von Nöten. „Auschwitz läßt sich ohne Gesellschaftstheorie nicht erkennen. Gesellschaftstheoretische Erkenntnis verspricht weder Erlösung noch Versöhnung, sondern sie erzwingt Selbstreflexion“ (Claussen 1995, 15). Anhand dieser Analyse wird offensichtlich, wie

⁷⁶ Dies wird besonders am Reserve-Polizeibataillon 101 ersichtlich. Nur wenige Männer entschieden sich BEWUSST GEGEN das Töten von Frauen, alten Menschen und Kindern, als ihnen diese Verweigerung explizit von ihrem Major angeboten wurde. Dies ist unter anderem auf den großen Gruppendruck, ein Kamerad zu sein und den Wunsch nicht aus der Reihe tanzen zu wollen zurückzuführen (vgl. Gross 2010, 243, vgl. Browning 1993 S. 105f, 124, 228f, 241).

eng Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse und Selbstreflexion einander bedingen, welche durch Erziehung gefördert werden kann (vgl. Adorno 1977a, 676). Trotz der ökonomischen Gegebenheiten, deren Veränderung individuell nicht möglich ist, besteht Handlungsspielraum auf erzieherischer und psychologischer Ebene (vgl. Adorno 1977a, 674-678). „Die Bekämpfung des Antisemitismus ist für Adorno unmittelbar mit dem Kampf für Aufklärung und der individuellen wie gesellschaftlichen Emanzipation von Herrschaft verbunden, das eine nicht ohne das andere zu denken“ (Rajal 2010, 81)⁷⁷. Die Grundsteine der Charakterbildung liegen nach Adorno, der sich auf Erkenntnisse der Tiefenpsychologie beruft, in der frühen Kindheit (vgl. Adorno 1977a, 676). Dies bedeutet Grundsteine zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ in erster Linie durch die Erziehung in der Familie, im Kindergarten und später in den Schulen zu legen, aber auch im Sportverein wie in der Erwachsenenbildung danach zu trachten (vgl. Rajal 2010, 204), da dies ein gesellschaftliches Klima ermöglicht, welches Auschwitz reflektiert und damit der Barbarisierung entgegenwirkt (vgl. Adorno 1977a, 677).

Diese Ausführungen führen notwendigerweise zur Thematisierung des Bildungssystems, welches eine zentrale Rolle in einer Erziehung nach und über Auschwitz spielen kann.

3.4 Das Bildungssystem

Das Bildungssystem sollte demokratisch strukturiert sein, um dem Lernen von Demokratie anhand konkreter Erfahrung, gerecht zu werden. Dies würde beispielsweise bedeuten, dass ein demokratischer, allgemeiner Hochschulzugang besteht (vgl. Adorno 1986a, 332f) und der Selektion im Bildungssystem entgegengewirkt wird (vgl. Adorno 2006b, 134 sowie Adorno 1986a, 333). Eine demokratische Organisation innerhalb der Bildungsinstitutionen (mehr Möglichkeit der Partizipation für diejenigen, die gebildet werden), also ein reales Mitbestimmen der zu Bildenden, beispielsweise über ihre Lehrpläne, Lernstoff und Stundenplan würde eine weitere Maßnahme zur Demokratisierung darstellen (vgl. Adorno 2006b, 145). „Auf ... Schule angewandt würde das bedeuten, dass die Schule so organisiert sein müsste, dass alle Interessen (der SchülerInnen, der LehrerInnen, der Eltern, VertreterInnen anderer Schulen etc.) die gleichen demokratischen Möglichkeiten für ihre Durchsetzung hätten“ (Lesjak 2009, 51). Trotzdem sollte nicht zu viel von solchen Maßnahmen erwartet werden, da der Druck zur Anpassung an die Gesamtgesellschaft sehr groß ist (vgl. Adorno 1986a, 335f). Erziehung, gerade auch an den Hochschulen,

⁷⁷ Adorno war der Ansicht, dass Antisemitismus und die konkreten Ausgestaltungen des derzeitigen Systems, welches auf Unterdrückung baut, miteinander eng verwoben sind (vgl. Brumlik 2011, 268f, 270, vgl. Adorno/Horkheimer 1981, 17).

müsse die Stärkung des Individuums⁷⁸ als Ziel verfolgen (siehe Kapitel 3.5) (vgl. ebd., 338, vgl. Adorno 1986c, 331).

Für folgende Ausführungen scheint es zentral einen Exkurs zur bürgerlichen Kälte vorzunehmen.

3.4.1 Exkurs: Bürgerliche Kälte

Bürgerliche Kälte (deren Kern die Konkurrenz darstellt), die auf den gesellschaftlichen Verhältnisse gründet, führte unter anderem dazu, nicht gegen Auschwitz aufzubegehren (vgl. Adorno 1977a, 687f):

„Wären sie [die Menschen, Anmerkung Autorin] also nicht zutiefst gleichgültig gegen das, was mit allen anderen geschieht außer den paar, mit denen sie eng und womöglich durch handgreifliche Interessen verbunden sind, so wäre Auschwitz nicht möglich gewesen, die Menschen hätten es dann nicht hingenommen“ (ebd., 687).

Bürgerliche Kälte ist somit als eine zentrale Ursache für Barbarei zu verstehen bzw. selbst schon barbarisch (vgl. Darmstädter 1995, 137), da „die Verfolgung des je eigenen Interesses gegen die Interessen aller anderen“ (Adorno 1977a, 687) im Zentrum steht, was nach Adorno auch den Grund für den geringen Widerstand im Nationalsozialismus darstellte. Adorno geht davon aus, dass die Leugnung, etwas von den Verbrechen gewusst zu haben, mit „ängstlicher Gleichgültigkeit“ (Adorno 1977b, 556), und damit Kälte, zusammenhängt, vor allem, da im Widerstand tätige Personen sehr früh von Vielem wussten. Der Widerstand gegen die „Euthanasiemorde“ im Nationalsozialismus kann ebenso als Beispiel für die Kälte der Menschen dienen, da dieser primär „auf die eigene Gruppe beschränkt“ (ebd. 689f) war. Andererseits wird an diesem Beispiel auch ersichtlich, wie schnell jede Person auch aus der konstruierten „eigenen Gruppe“ zu den Verfolgten gehören konnte und damit sogar aus egoistischer Perspektive Widerstand sinnvoll gewesen wäre (vgl. ebd.). Dies scheint ein weiterer Punkt in Adornos Überlegungen, in letzter Konsequenz das egoistische Interesse bewusst zu machen und damit zu argumentieren. In „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ beschreibt er, dass Menschen daran erinnert werden sollten, in welches Leid der Faschismus bzw. Nationalsozialismus den Großteil der Menschen führte und dabei auf Krieg, Unterdrückung, letztendlich sogar „russische Vorherrschaft über Europa“ (Adorno 1977b, 572) einzugehen. Diese Verweise würden mehr Effekt

⁷⁸ Ein starkes Individuum wäre ein/e* Mensch, die/der* „...seine Einzigartigkeit zu seiner eigentlichen Bestimmung erhebt [...]. Nur wer von Interessen und Bestrebungen anderer sich differenziert, sich selbst zur Substanz wird, seine Selbsterhaltung und Entwicklung als Norm etabliert, ist Individuum“ (Adorno, zit. nach Schroer 2011, 279).

haben, als der Hinweis auf das Leiden Anderer oder auf Ideale und Ideen. Trotzdem sei damit Vergangenheit nicht aufgearbeitet, sondern erst, wenn die Ursachen, die zu Auschwitz führten, beseitigt sind (vgl. ebd., 571f).

Im Zuge seiner Ausführungen zur Kälte thematisiert Adorno die Liebesunfähigkeit aller Menschen und beschreibt, dass Individuen unter der eigenen Kälte leiden (vgl. Adorno 1977a, 687f). Wärme sei, so seine Vermutung, selten vorhanden, im Grunde jedoch „bis heute nicht gewesen“ (ebd., 688). Er beschreibt, dass die Idee der „Volksgemeinschaft“ im Nationalsozialismus Wärme suggerierte, teilweise und auf künstlicher Weise sogar erfüllte, da es „Ungezählten“ sogar recht gut gegangen sei⁷⁹ und die gesellschaftlich-ökonomische Entfremdung getilgt zu sein schien (vgl. Adorno 1977b, 562). Da die gesellschaftlichen Bedingungen die Ursache der Kälte darstellen, ist es von Nöten im individuellen Bereich, vor allem der Erziehung in frühen Jahren, ihre Auswirkungen gering zu halten, wobei „die Grausamkeit und Härte des Lebens“ (Adorno 1977a, 688) zum Schutz der Lernenden nicht ignoriert werden darf. Dieser Anspruch ist jedoch ein schwieriger, denn wie können selbst erkaltete Eltern ihren Kindern Wärme geben? Lieben zu sollen ist nach Adorno (ebd., 688f) Bestandteil der Ideologie, welche die Kälte erst ermöglicht.

Andreas Gruschka (2004, 154) nennt Thesen einer Analyse über Funktionen von Schule in einer bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft, welche überspitzt formuliert wurden, jedoch trotzdem als Regel, nicht als Ausnahme zu bezeichnen sind. Zu diesen gehören das Fördern von Leistungsbereitschaft ohne Solidarität, Leistung und Versagen zu individualisieren, zu akzeptieren, dass andere Personen nach ihren Maßstäben über eine Person urteilen, sowie hinnehmen zu müssen nicht als Individuen wahrgenommen zu werden, sondern primär als SchülerInnen*. Die pädagogischen Normen (beispielsweise Erziehung zur Mündigkeit) stehen freilich im Widerspruch zu den eben genannten gesellschaftlichen Funktionen dieser Institution (vgl. ebd., 154). Dass Versagen individualisiert wird, legt eine wichtige Funktion von Schule offen, nämlich die Anpassung ans gesellschaftliche und schulische System und

⁷⁹ Andererseits wird in der zweiten These der „Elemente des Antisemitismus. Grenzen der Aufklärung“ beschrieben, dass der Großteil der Bevölkerung von dem Massenraub der Nazis nicht profitierte (vgl. Brumlik 2011, 269). Auf derselben Seite im Text „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ spricht Adorno auch von „relativ genau definierten Gruppen“, die durch AkteurlInnen* im Nationalsozialismus verfolgt wurden. Jedoch ist bekannt, dass die definatorische Willkür des Systems, Willkür von Einzelpersonen unterstütze. Beispielsweise konnte die Einschätzung, dass eine bestimmte Ehe für die „Volksgemeinschaft unerwünscht“ sei ausreichen, um diese zu verhindern (vgl. Rickmann 2002 Online, 186). Damit konnte „jede rassenpolitische Maßnahme“ (ebd.) gerechtfertigt werden. Es kam zur „Ausweitung der möglichen Deklaration als ‚minderwertig‘ auf jeden Volksgenossen, der in Verhalten und Leistung nicht den Vorstellungen der Nationalsozialisten entsprach“ (ebd., 215). Von „relativ genau definierten Gruppen“ kann also nur bedingt ausgegangen werden.

seine Regeln, ohne diese zu hinterfragen, was die Legitimität des Systems stärken soll und in Widerspruch zu einer Erziehung zur Mündigkeit steht (vgl. Gruschka u.a. 2004 Online, 12f).

Institutionen wie die Schule sind prinzipiell Ausdruck einer Gesellschaft wie oben formuliert und weisen dem Gesellschaftssystem inhärente Widersprüche auf. Andreas Gruschka (2004, 155) nennt zusammenfassend folgende: Einerseits soll die Individualität der SchülerInnen* berücksichtigt werden, während nach einheitlichen Kriterien bewertet wird. Alle Personen sollen normativ alle Bildungsziele erreichen, während der Unterricht so konzipiert ist, dass Selektion ihm immanent ist und viele nicht lernen, was sie lernen könnten und sollten. Weiters wird zur Mündigkeit aufgerufen, eigene Interessen der SchülerInnen* sollen formuliert werden, jedoch wird vor allem Anpassung honoriert, zum Beispiel, wenn die gestellten Aufgaben selbstständig befolgt werden. Solidarisches Handeln ist nicht Konsequenz des Respekts der Einzigartigkeit von Individuen, sondern mit Leistungsansprüchen verknüpft, indem zunächst ein/e* Schwächere/r* konstruiert wird (vgl. ebd., 155). Manchmal werden Spenden für caritative Zwecke gesammelt, jedoch zeigt sich hierbei die Doppelmoral, da Kooperation, Solidarität innerhalb der Schule und Klassengemeinschaft gerade bei schulisch wichtigen Situationen (Schularbeiten und Tests) sogar verboten ist (vgl. ebd., 154, vgl. Gruschka u.a. 2004 Online, 11). Dies ist Ausdruck der Kälte, denn „es gilt das moralisch Gute mit dem praktisch Nützlichen in Einklang zu bringen“ (Gruschka u.a. 2004 Online, 11). Diese Antagonismen sind Ausdruck der Gegensätze der Gesellschaft, welche Normen wie „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ formulierte, diese jedoch nicht für alle erfüllte. „Die Schüler lernen, dass in der Schule – wie dann auch in der Gesellschaft – nicht gilt, was in ihr als Sittlichkeit praktisch gelten sollte“ (Gruschka 2004, 155). Diese Widersprüche jedoch auszuhalten scheint Gruschka Kern der bürgerlichen Kälte zu sein (vgl. ebd., 155f), die dazu führte, nicht gegen Auschwitz aufzubegehren (vgl. Adorno 1977a, 687fff). „Die Schüler müssen lernen, sich mit Kälte gegenüber der Kälte zu schützen, die aus Widersprüchen folgt, denen man ohnmächtig ausgeliefert ist“ (Gruschka 2004, 155f). Kälte zeigt sich nach Studien von Andreas Gruschka (ebd., 156ff), in den Menschen stärker, je älter sie werden, was veranschaulicht, dass die Sozialisation in einer erkalteten Gesellschaft hierfür als maßgeblich einzustufen ist. Bürgerliche Kälte lebt fort im Wettbewerb (vgl. Darmstädter 1995, 137), was auch Gruschka (2004, 158f) in einer Studie über Studierende bestätigen konnte. Er (ebd., 156) stellte somit fest, dass die Kälte der Schule sich nicht nur in ihrer bürokratischen Verwaltung, sondern viel einschneidender, in der Vermittlung der Kälte an SchülerInnen* zeigt „resignativ die Widersprüche zwischen Norm und Funktion auszuhalten und sich in ihnen so

einzurichten, dass sie als unüberwindliche verewigt werden können“ (ebd., 156). Barbara Lesjak (2009, 51) stellt ebenso für das Bildungssystem fest: „Die ureigenste politische Fähigkeit – das ‚kollektive Nachdenken‘ über sich selbst – wird strukturell und organisatorisch ‚verhindert‘“. Es müsste somit „...eine politische Bildung entworfen werden, die auf ein Bewusstsein der Schule über sich selber abzielt. [...] Somit müsste die Schule selbst zum Gegenstand und Inhalt des Unterrichts werden“ (ebd., 58).

3.5 (Selbst-)Reflexion

Adornos Begriff von Bildung stellt sich „gegen Barbarei“, als deren Spitze er das NS-Regime beschreibt. Bildung soll Menschen darin unterstützen, einen Prozess zu selbstbestimmten, nonkonformistischen, autoritätskritischen und damit mündigen, demokratischen Individuen zu durchleben (vgl. Adorno 2006c, 107). Dazu ist Selbstreflexion wichtig. „Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zur kritischen Selbstreflexion“ (Adorno 1977a, 676). Adorno forderte eine „Wendung aufs Subjekt“, dies bedeutet eine Auseinandersetzung mit individualpsychologischen Mechanismen und den gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Adorno 1977b, 571, vgl. Adorno 1977a, 676), denn „Kälte – das ist das geschichtliche *und* psychologische Misslingen des Subjekts“ (Adorno zit. nach Braunstein/Müller-Doohm 2011, 252, Hervorhebung bei Braunstein/Müller-Doohm). Reflexion der psychologischen sowie der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen zusammen sollen in meiner Arbeit unter dem Begriff „(Selbst-)Reflexion“ verstanden werden. Einerseits veranschaulicht er den Prozess der Reflexion über sich selbst, andererseits jenen über die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse allgemein⁸⁰. Da letztgenannte jedoch schwer zu verändern sind (vgl. Adorno 1977a, 675) hoffte Adorno auch auf individuelle Selbstreflexion, die durch Bewusstmachung von vor allem psychologischen Mechanismen dazu beitragen soll, das „Ich“ zu stärken (vgl. Adorno 1977b, 571) und eine Atmosphäre zu schaffen, die idealerweise zu einer bewussten Kontrolle der uns allen inhärenten Grausamkeit führt (vgl. Adorno 1977a, 689), da „rationale Aufklärung“ (ebd.) „im Vorbewußtsein gewisse Gegeninstanzen“ (ebd.) prägen kann, denn „das Bewußte könne niemals so viel Verhängnis mit sich führen wie das Unbewußte, das

⁸⁰ Den Begriff der Selbstreflexion in „(Selbst-)Reflexion“ zu verändern scheint mir adäquat, da Selbstreflexion falsch verstanden werden kann als ausschließliche Reflexion der individualpsychologischen Bedingungen, die zu Auschwitz führten. Die Reflexion auf die ökonomischen Lebensbedingungen erfordert jedoch sogenannte „Ich-Stärke“ (vgl. Radonic 2006, 96ff). „Dialektisch ist der Begriff des Ichs also beschaffen, weil er zwar einerseits in den Bereich des Psychologischen fällt, andererseits aber als Instanz der Reflexion und Hinterfragung seiner Lebensbedingungen nicht in diesen Bereich fällt“ (ebd., 96). Das psychologische Ich verdrängt die irrationalen gesellschaftlichen Verhältnisse, die das Ich zu Entbehrungen zwingt, die es nicht nachvollziehen kann, da die heutigen Möglichkeiten diesen Triebverzicht gar nicht erzwingen müssten (vgl. ebd., 97f).

Halb- und Vorbewußte“ (Adorno 1977b, 569). Eine Stärkung des Individuums kann die Reflexion der Lebensbedingungen zudem erleichtern (vgl. Radonic 2006, 96). Mündigkeit, so Adorno (2006b, 105) steht im Zusammenhang mit einer „Stärkung des Ichs“. „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie...die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, 1977a, 679). „Erziehung nach Auschwitz“ bedeutet somit eine „Stärkung des Ichs“, da ein „schwaches Ich“⁸¹ anfällig für die Eingliederung in Kollektive sowie autoritätsgläubiges Verhalten ist (vgl. Adorno 1977b, 561f): „Aufarbeitung der Vergangenheit als Aufklärung ist wesentlich solche Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst“ (ebd., 571). Jedoch bedarf dieser Prozess zur Selbstbestimmung auch Offenheit, insbesondere für Menschen mit einem „schwachen Ich“, er bedeutet Konflikt aufgrund der Widerständigkeit gegen Anpassung und dadurch möglicherweise auch Ablehnung dieser Reflexion: „das Ergebnis daraus ist kein ‚objektives Ergebnis‘, sondern ein Zustand der Reflektiertheit, ein Bewusstsein über sich selbst, möglicherweise ein ‚unglückliches Bewusstsein‘ “ (Lesjak 2009, 245). Menschen mit einem „schwachen Ich“ haben eine Chance sich durch Anpassung in dieser Gesellschaft zu Recht zu finden, während Menschen mit einem „starken Ich“ fast immer in Opposition zu ihr stehen, da Widerstand und Widerspruch sie auszeichnen (vgl. Adorno 2006b, 145) und Selbstzweifel sowie Hemmungen diese plagen (vgl. Radonic 2006, 98)⁸². „Gefordert sind damit jene Fähigkeiten und Eigenschaften, die das Leben heutzutage nahezu unerträglich machen, die einen Konflikt heraufbeschwören, dem Personen mit schwachem Ich nicht ausgesetzt sind“ (ebd.). Denn „der Druck des herrschenden Allgemeinen auf alles Besondere, die einzelnen Menschen und die einzelnen Institutionen, hat eine Tendenz, das Besondere und Einzelne samt seiner Widerstandskraft zu zertrümmern“ (Adorno 1977a, 677). Es ist von Nöten sich an die gegebene Verhältnisse anzupassen. „Schwache Ichs“ fügen sich diesen jedoch komplett (vgl. Adorno 1977b, 567): „sie müssen eben jene autonome Subjektivität durchstreichen, an welche die Idee von Demokratie appelliert, können sich selbst erhalten nur, wenn sie auf ihr Selbst verzichten“ (ebd.). Dieses Erfordernis der Anpassung⁸³, welches die herrschenden Verhältnisse reproduziert und Gleichsetzung

⁸¹ „Schwache Ichs“ zeichnen sich durch sehr starke Entfremdung aus, da sie vor allem flexible „Charaktermasken“ darstellen, die sich an jede Rolle und Situation anpassen können, sich selbst als Individuum jedoch abschreiben (vgl. Radonic 2006, 94).

⁸² Die Charakterzüge der hier als stark definierten Persönlichkeit werden gesellschaftlich oft als eher schwach angesehen, worin sich eine erneute Dialektik widerspiegelt (vgl. Weyand zit. nach Radonic 2006, 98).

⁸³ Als Beispiel dieser Anpassung nennt Adorno Personen, die sich, weil die Bedingungen es verlangen, flexibel in verschiedenste Berufssparten einarbeiten können, was der Mündigkeit zuwiderläuft (vgl. Adorno 2006b, 143). Andererseits benötigt diese Phase des Kapitalismus

vieler Individuen mit diesen bedeutet „schafft das totalitäre Potential“ (ebd.), welches verstärkt wird durch die Wut den dieser Drang zur Anpassung hervorruft (vgl. ebd.). Andererseits, darin zeigt sich auch die Widersprüchlichkeit der Mündigkeit⁸⁴, ist es wichtig, Menschen auch auf die Erfordernisse dieser Gesellschaft und damit auf Anpassung vorzubereiten:

„Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehenbleibt und nichts anderes als ›well adjusted people‹ produziert, wodurch sich der bestehende Zustand...erst recht durchsetzt“ (Adorno 2006c, 109).

Im gegenwärtigen System ist jedoch Widerstand (kritisches Denken) mehr zu fördern als Anpassung (die sich in dieser Gesellschaft durch die herrschenden Sozialisationsinstanzen in Relation zu Widerstand leichter ergibt) zu begünstigen (vgl. ebd., 110):

„Dadurch, daß der Anpassungsprozeß so maßlos forciert wird von der gesamten Umwelt, in der die Menschen leben, müssen sie die Anpassung gleichsam sich selber schmerzhaft antun, den Realismus sich selbst gegenüber übertreiben und, mit Freud zu reden, sich mit dem Angreifer identifizieren. Die Kritik dieses überwertigen Realismus scheint mir eine der entscheidendsten Bildungsaufgaben, die allerdings wohl in der frühen Kindheit schon würde einsetzen müssen“ (ebd., 110).

Als Beispiel für die Thematisierung des Widerspruchs zwischen Anpassung und Widerstand nennt Hellmut Becker⁸⁵ einerseits die Erziehung zur Demokratie, Aufklärung über ihr Funktionieren, etc., aber auch Erziehung, die sich kritisch mit eben dieser auseinandersetzt, „weil man Demokratie nur leben kann, wenn man ihre Schwächen genauso realisiert wie ihre Stärken“ (Becker in Adorno 2006c, 109f).

und der verwalteten Welt ein bestimmtes Reflexionsniveau, das jedoch nicht gleichzusetzen ist mit jenem Denken, der Fähigkeit zur Erfahrung, wie Adorno es meint (vgl. Adorno 2006c, 115f).

⁸⁴ Mündigkeit verstanden als Rationalität und Bewusstmachung (vgl. Adorno 2006c, 109) sowie als „dynamische Kategorie, als ein Werdendes“ (Adorno 2006b, 144).

⁸⁵ Viele Texte im Band „Erziehung zur Mündigkeit“, indem alle für diese Arbeit relevanten Texte enthalten sind, sind Aufzeichnungen von Gesprächen, die Adorno mit Hellmut Becker führte, mit dem er in diesen oftmals ähnliche Ansichten in Bildungsfragen teilte: „Offenbar kommt es wieder einmal nicht zu einem Streitgespräch zwischen uns. Ich bin mit ihnen d'accord...“ (Adorno 2006c, 108).

Es scheint Adorno wichtig, kritisch im Bildungsprozess zu reflektieren, dass gewisse Spannungsfelder bestehen, die sich nicht auflösen lassen. Denn einerseits ist eben alles andere als Anpassung im Bildungsprozess anzustreben, eben Widerstand, das Nicht-Mitmachen zu unterstützen, gerade unter dem Aspekt der „Ich - Schwäche“, um das Individuum zu retten. Andererseits ist es notwendig auf die herrschenden Anforderungen einzugehen (vgl. Adorno 2006c, 117ff).

Zur Reflexion der Lebensbedingungen sind „schwache Ichs“ grundsätzlich fähig (vgl. Radonic 2006, 96f). Andreas Gruschka (2004, 159) kommt in seiner Analyse der bürgerlichen Kälte zu dem Schluss, dass ein „starkes Ich“ Widersprüche ins Denken aufnehmen und nicht mit aller Gewalt wegzuschaffen versucht. Kälte steht in Verbindung mit dem in der Realität oftmals notwendigen Opportunismus und Konkurrenzkampf, die „Verfolgung des je eigenen Interesses gegen die Interessen aller anderen“ (Adorno 1977a, 687). Dies führte jedoch nach Adorno zum so genannten „Mitläufertum“ im Nationalsozialismus (vgl. ebd.). Erziehung zum Wettbewerb steht somit einer "humanen Erziehung" prinzipiell entgegen (vgl. Adorno 2006a, 126), „...der Gebrauch von Ellenbogen ist ohne Frage ein Ausdruck von Barbarei“ (ebd., 127). Deshalb seien PädagogInnen* aufgefordert, den Einsatz von eben diesen nicht zu legitimieren, sondern in Grenzen zu halten (vgl. ebd., 125ff). Dies gilt auch für den Sport, welcher mehr spiel- und weniger leistungsorientiert gestaltet sein könnte (vgl. ebd., 127).

Wichtig wäre ebenso auf einer psychologischen Ebene einer Erziehung zur Härte, zum Ertragen von Schmerz, abzusprechen, da Härte gegen sich selbst Härte gegen andere legitimieren kann: „Wer hart ist gegen sich ...rächt sich für den Schmerz, dessen Regungen er nicht zeigen durfte, die er verdränge mußte“ (Adorno 1977a, 682). Es wäre eine Erziehung bereitzustellen, die es erlaubt Angst zu haben (vgl. ebd., 682f). „Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch wahrscheinlich doch manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewußten und verschobenen Angst verschwinden“ (ebd., 683).

Eine „Stärkung des Ichs“ kann auch durch die Bewusstmachung von Abwehrmechanismen, wie beispielsweise die Meinung: „So schlimm kann es damals nicht gewesen sein“ (Zitat eines ÖVP Gemeinderatsmandatars in Amstetten 1996)⁸⁶ erfolgen (vgl. Adorno 1977a, 689). Denn „wer heute noch sagt, es sei nicht so, oder

⁸⁶ Siehe Feigl-Heihs, Monika und Kneil, Christian 2001 Online im Literaturverzeichnis.

nicht ganz so schlimm gewesen, der verteidigt bereits, was geschah, und wäre fraglos bereit zuzusehen oder mitzutun, wenn es wieder geschieht“ (ebd.). Ziel wäre es sich mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen, in sein Angesicht zu blicken, das über das eigene Selbst viele Fragen aufwerfen kann. Wer verdrängt was passierte bzw. passieren kann, entzieht sich dem Grauen und damit der (Selbst-)Reflexion, worin die Gefahr der Wiederholung liegt (vgl. ebd., 679).

„Erziehung zur Mündigkeit“, die gleichbedeutend mit einer Erziehung zur Phantasie und Erfahrungsfähigkeit, dem Denken schlechthin ist (die wiederum das Reflexionsniveau bedingt), soll Stereotypisierungen entgegen wirken. Die Fähigkeit selbstständig nachzudenken, sich der Verwendung von Stereotypen bewusst zu werden und (Selbst-)Reflexion bedingen einander (vgl. Adorno 2006c, 113-116). Bildung, so Adorno, bedeutet (Selbst-)Reflexion, kritische Anstrengung, Interesse, sowie Aufgeschlossenheit gegenüber geistigen Inhalten und deren Aufnahme ins Bewusstsein (vgl. Adorno 2006e, 40, 44f). Antisemitismus sei, so Adorno, nicht mit Fakten zu bekämpfen, sondern nur durch (Selbst-)Reflexion der Lernenden: „Ihnen wären die Mechanismen bewußt zu machen, die in ihnen selbst das Rassevorurteil verursachen“ (Adorno 1977b, 571).

Folgend wird nun dargestellt welche Wege Adorno für den Prozess der (Selbst-)Reflexion und „Ich – Stärkung“ für sinnvoll erachtet.

3.5.1 Soziologisch ausgerichteter Unterricht

Zentral in Adornos Ausführungen erscheint ebenso die Ausrichtung des (politischen) Unterrichts auf die Soziologie, da um das „gesellschaftliche Kräftespiel ...hinter der Oberfläche“ (Adorno 1977a, 690) aufgeklärt werden sollte. Dies ist nur möglich, wenn „er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten [daß Auschwitz nicht sich wiederhole‘, Anmerkung Autorin] sich beschäftigt“ (ebd.). Exemplarisch nennt er die Thematisierung von Elementen, die der nationalsozialistischen Ideologie inhärent sind, wie beispielsweise Nationalismus, der sich durch zunehmende Globalisierung selbst übertreiben muss, um noch glaubwürdig und legitim zu erscheinen (vgl. ebd., 675, 689f). Er birgt die Gefahr Menschen für Zwecke zu instrumentalisieren, die sich gegen ihre eigenen Interessen stellen (vgl. Adorno 1977b, 566). Damit einhergehend kann das Verhältnis von Staat und Individuum behandelt werden, denn „indem man das Recht des Staates über das seiner Angehörigen stellt, ist das Grauen potentiell schon gesetzt“ (Adorno 1977a, 690). Als weniger erfolgreich nennt Adorno Appelle an Werte, oder die Erwähnung positiver Eigenschaften sowie Leistungen der Opfer (vgl. ebd., 676, vgl. Adorno 1977b,

570). Kontakt zwischen beispielsweise Jugendlichen aus Deutschland und Israel kann sich für erfahrungsfähige Menschen sinnvoll erweisen, trotzdem geht dieser Ansatz zu sehr davon aus, dass Antisemitismus mehr mit Juden/Jüdinnen* als mit AntisemitInnen* zu tun hat (vgl. ebd., 571). Auch Fakten dürften zur Bekämpfung des Antisemitismus in den Subjekten wenig beitragen, da sie nicht als solche von den Individuen akzeptiert werden müssen (vgl. ebd.). Im Text „Erziehung nach Auschwitz“ fordert Adorno eine Auseinandersetzung mit der Frage, warum die herrschende Kälte entstand (vgl. Adorno 1977a, 689) oder mit der Frage, wie ein/e* Nazi-VerbrecherIn* ein/e* solche/r* werden konnte (vgl. ebd., 685). „Denn es gehört zu dem unheilvollen Bewußtseins- und Unbewußtseinszustand, daß man sein So-Sein – daß man so und nicht anders ist – fälschlich für Natur, für ein unabänderlich Gegebenes hält und nicht für ein Gewordenes“ (ebd.). Dieses Festhalten an Gegebenem ist, so Adorno, die Konsequenz eines verdinglichten Bewusstseins. Die Reflexion des Gegebenen als Gewordenes scheint für Adorno ein wesentlicher Schritt einer „Erziehung nach Auschwitz“ (ebd.), da es auch bedeuten würde zu einem Geschichtsbewusstsein beizutragen. Geschichtsverlust ist nach Adorno eine Folge der „gesellschaftlichen Schwächung des Ichs“ (Adorno 1977b, 558). Adorno versteht Soziologie somit primär als eine Reflexionswissenschaft (vgl. Müller-Doohm 2011, 3). „Soziologie ist für Adorno gegenstandsbezogene Reflexion, die sich in das Besondere gesellschaftlicher Gegenstände versenkt, um sie als Ausdruck des Allgemeinen zu dechiffrieren“ (ebd., 5).

3.5.2 Erziehung der ErzieherInnen*

Adorno forderte eine Erziehung der ErzieherInnen* (vgl. Adorno 1977b, 569). Er beschrieb im Text „Philosophie und Lehrer“, dass Studierende des Lehramtsstudiums Philosophie als Ballast empfinden, was die Selbstentfremdung nur verstärkt, anstatt ihr entgegenzuwirken (vgl. Adorno 2006e, 45). Sie lernen auswendig, anstatt zu reflektieren: „Die abgeprüfte Philosophie ist in ihr Gegenteil umgeschlagen; anstatt die Adepten zu sich selbst zu bringen, taugt sie nur noch dazu, ihnen und uns vor Augen zu führen, wie sehr Bildung mißlang, nicht nur an den Kandidaten sondern überhaupt“ (ebd.). Hierin sieht er eine große Gefahr, da die Unfähigkeit zur Reflexion Auschwitz möglich machte (vgl. ebd., 40).

Erziehung der ErzieherInnen*, Erziehung generell, sollte propagandistische Tricks dekonstruieren und sich daher auch mit Psychologie, vorwiegend mit der von Adorno so geschätzten Psychoanalyse⁸⁷ beschäftigen (vgl. Adorno 1977b, 571, vgl. Adorno

⁸⁷ Adorno wies ein ambivalentes Verhältnis zur Psychoanalyse auf. Er schätze sie ungemein als Methode zur Erforschung sozialwissenschaftlicher Problemstellungen, kritisierte sie jedoch

2006f, 83f). Vor allem scheint es eine wichtige Aufgabe zu sein, ErzieherInnen* auf die bürgerliche Kälte und Entfremdung durch die Schule hinzuweisen, also auf jene Widersprüche, wie bereits oben ausgeführt und damit verbunden, Reflexion des Berufs und Berufsbildes LehrerIn* beinhalten (vgl. Adorno 2006f, 82). Denn: „Agent dieser Entfremdung ist die Lehrerautorität“ (ebd.), aus welcher sich das negative Bild der PädagogInnen* entwickelt, welches Adorno analysierte. Er legte Wert auf vor allem unbewusste Mechanismen, die zur Abneigung und Geringschätzung des Lehrberufs führen (vgl. ebd., 71). Wenn die herrschenden Widersprüche, die sich im Berufsbild der LehrerInnen* spiegeln, verdrängt werden, wird Bildung der SchülerInnen* eingeschränkt, da deren Voraussetzung die Bildung der Lehrenden ist.

Schule ist als Spiegelbild der Gesellschaft zu begreifen. Durch die Schule erleben Kinder vermutlich das erste Mal Entfremdung, da sie durch die Lehrkraft auf die Gesellschaft und ihre Ansprüche vorbereitet werden. Initiationsriten wie die Schultüte am ersten Schultag können als Beispiel für die Milderung des Schocks der Kinder interpretiert werden (vgl. ebd., 82). Es besteht eine offizielle Hierarchie, in der SchülerInnen* mit Leistung und Noten eingeordnet werden. Daneben existiert jedoch auch eine inoffizielle Hierarchie der SchülerInnen*, die zur internen Konkurrenz führen kann, die aus anderen als den öffentlich-schulischen Kriterien besteht, beispielsweise aus körperlicher Stärke und Härte (vgl. ebd., 81), in welcher sich wiederum die Entfremdung zeigt. Die Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Gesellschaft findet sich in der offiziellen Hierarchie mit ihren Normen und Werten wieder und in der inoffiziellen, in der verheimlichten Gewalt. Der/die* LehrerIn* tritt als Abgesandte/r* dieser Entfremdungserfahrung auf (vgl. ebd., 82), da er/sie* einerseits die Ideale der bürgerlichen Gesellschaft, wie Gerechtigkeit darstellt, andererseits bricht er/sie* mit diesen, wie die Gesellschaft auch, ohne dies zuzugeben. LehrerInnen* sind den SchülerInnen* gegenüber ungerecht. Diese Unfairness zeigt sich beispielsweise in der Autorität, die Lehrkräfte unberechtigterweise durch mehr Wissen gegenüber ihren SchülerInnen* ausspielen können (vgl. ebd., 76f). Nicht nur der Beruf an sich erzwingt die Unfairness. Sie ist in der Gesellschaft selbst angelegt, die „nach wie vor auf physischer Gewalt beruht: ihre Ordnungen, wenn es hart auf hart geht, nur durch physische Gewalt durchzusetzen vermag“ (ebd., 77). Mit dem Berufsbild „LehrerIn“ wird Gewalt assoziiert (vgl. ebd., 76). Die physische Gewalt, mit welcher Erziehung

als psychologisches Mittel der Selbsterfahrung (vgl. Schneider 2011, 283f). Man solle mit ihrer Hilfe Motive der NS-TäterInnen* erforschen, kenntlich machen, wie sich gesellschaftliche Prozesse im Individuum zeigen (vgl. ebd.), jedoch würde sie als Therapieform ein Teil des gesellschaftlichen Problems sein, kein Mittel zu dessen individueller Lösung bzw. Auseinandersetzung darstellen (vgl. ebd., 285, 288, vgl. Radonic 2006, 81f), da „sie das Lustprinzip verrate, indem sie falsche Vorstellungen des Glücks propagiere“ (Schneider 2011, 290).

durchzusetzen ist, beispielsweise durch Tadel und Nörgeln, aber auch strukturelle Gewalt, wird an die Lehrenden delegiert, welche dies unbewusst verleugnen. Auch die Gesellschaft gesteht sich dies nicht ein (vgl. ebd., 78, 83), im Gegenteil: Spielt der/die* LehrerIn* seine/ihre* Macht aus wird die gesellschaftliche Delegation individualisiert, er/sie* wird zum Sündenbock, was zeigt, dass diese Gesellschaft sich nicht eingestehen möchte, dass sie auf Herrschaft basiert (vgl. ebd., 77f). Sie ist sich moralisch zu gut, um Gewalt selbst anzutun, obwohl sie meint, Gewalt sei notwendig (vgl. ebd., 78). Diese Verleugnung stellt ein Problem dar, da eine Reflexion und Kritik dieser Kälte in der Schule, dem Bildungsprozess der Lehrkräfte, aber auch den SchülerInnen* zu Gute käme (vgl. ebd., 81): „Dagegen helfen könnte...nur eine veränderte Verhaltensweise der Lehrer. Sie dürfen ihre Affekte nicht unterdrücken und dann rationalisiert doch herauslassen, sondern müßten die Affekte sich selbst und anderen zugestehen...“ (ebd., 83). Adorno ist der Ansicht, dass eine ehrliche Lehrkraft, die zugibt, nur ein/e* Mensch zu sein und ihre Ungerechtigkeit transparent macht, „überzeugender“ ist als jemand, der/die* diese unter dem Deckmantel der Gerechtigkeit verschleiern versucht (vgl. ebd.). Aufgeklärt über geschilderte Problemstellungen sollten nicht nur Lehrkräfte in ihrer Ausbildung werden, sondern auch Eltern und SchülerInnen*. Bereits ausgebildeten LehrerInnen* gilt es zu vermitteln, „daß autoritäre Verhaltensweisen den Erziehungszweck gefährden, den auch sie rational selbst vertreten“ (vgl. ebd., 85). Da diese Mechanismen jedoch unbewusst bestehen und Schule sich gegen Kritik oftmals sperrt, sind dieser Aufklärung Grenzen auferlegt (vgl. ebd., 84f). Trotz des beschränkten Umfangs, indem Schule wirken kann, kommt ihr in der Bekämpfung der Barbarei eine entscheidende Funktion zu (vgl. ebd., 86), „dazu bedarf sie der Befreiung von den Tabus, unter deren Druck die Barbarei sich produziert“ (ebd.).

Erziehung gegen blinde Autorität

Gehorsam gegenüber blinden, also nicht hinterfragten Autoritäten ist in Europa weiterhin vorhanden, was aus dem Verlust alter Autoritäten resultiert, dem die Psyche der Menschen noch nicht gewachsen war, so Adorno (1977a, 677f). Er (ebd., 679) kritisierte Normen und Gebote nach welchen gelebt wird, ohne rational reflektiert worden zu sein. So konnte es dazu kommen, dass Menschen sich einfach der herrschenden Norm, Macht beugten, auch wenn diese bedeutete, Massen zu vernichten. „Es läuft darauf hinaus, daß die Perpetuierung der Barbarei in der Erziehung wesentlich durch das Autoritätsprinzip vermittelt wird, das in dieser Kultur selber liegt“ (Adorno 2006a, 131). Es würde zur Entbarbarisierung beitragen, wenn Autoritäten, speziell im Bereich der Erziehung, sich nicht undurchsichtig autoritär

verhalten. Dies meint, dass es für das Kind beispielsweise nachvollziehbar sein muss, warum bestimmte Dinge (nicht) getan werden dürfen, was schwierig sein kann, da das undurchsichtige Autoritätsprinzip in der Kultur und somit in den Menschen selbst liegt (vgl. ebd.). Abgesehen von dieser frühkindlichen Erziehung wäre in diesem Zusammenhang generell Reflexion und Selbstbestimmung, die Voraussetzungen eines „starken Ichs“, „zum Nicht- Mitmachen“ (Adorno 1977a, 679) auszubilden und zu stärken, um beispielsweise die herrschenden Normen zu reflektieren. Denn ein „starkes Ich“ zeichnet sich aus durch eine Reflexion der Moralvorstellungen und damit einer sich zu eigen gemachten Autorität, die nach Erkenntnissen für die Ursachen der herrschenden Ungleichheit strebt und der Diskrepanz zwischen Realität und Einsicht standhält (vgl. Radonic 2006, 98).

Weiters unterscheidet Adorno in Abgrenzung zu blinder Autorität so genannte Sachautorität, die sich durch fachliches Verstehen auszeichnet (vgl. Adorno 2006b, 139). Blinde Auflehnung gegen jede Form der Autorität wäre damit unmündig (vgl. ebd., 139f). Er ist angelehnt an Freud der Ansicht, dass Mündigkeit durch Abgrenzung von jener Vaterautorität schmerzhaft entsteht, welcher vor der Erkenntnis, dass diese mit dem Ideal nicht übereinstimmt, nachgeeifert wurde (vgl. ebd., 140). Dies wiederholt sich in der Schule mit den Lehrkräften (vgl. Adorno 2006f, 81). Mündigkeit bedarf der Begegnung mit der Autorität, was Hellmut Becker mit folgendem Widerspruch zu fassen versucht: „Es heißt, daß es keine sinnvolle Schule ohne Lehrer geben kann, daß andererseits der Lehrer sich darüber im klaren sein muß, daß seine Hauptaufgabe darin besteht, sich überflüssig zu machen“ (Becker in Adorno 2006b, 140).

Adorno merkte ebenso kritisch an, dass eine Erziehung nach Leitbildern einer „Erziehung zur Mündigkeit“ entgegensteht, da sie bedeuten würde nach bestimmten Idealen Menschen zu formen, „von außen her Ideale zu präsentieren, die nicht aus dem mündigen Bewußtsein selber entspringen“ (Adorno 2006c, 107). Der Wunsch nach Leitbildern kann jedoch ebenso ein Bedürfnis nach Aufklärung sein (vgl. ebd., 108).

3.5.3 Erziehung des Madigmachens

Adorno schrieb dem Fernsehen, welches in der Gesamtheit der Kritik an Kulturindustrie zu verstehen ist, eine doppelte Funktion zu. Einerseits könne es durchaus die Funktion eines Bildungsfernsehens übernehmen, worin er viel Potential sah und damit pädagogische Zielsetzungen verfolgen. Andererseits besteht die gegenteilige Funktion, also „Halbbildung“⁸⁸, falsches Bewusstsein zu verbreiten genauso, was er als Gefahr

⁸⁸ Auf diesen Begriff kann in dieser Arbeit nicht eingegangen werden, es sei jedoch an dieser Stelle auf folgende Literatur verwiesen: Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der

einstufte (vgl. Adorno 2006d, 51f, 58). Für ihn stellte der Begriff „Information“, der durch dieses Medium in erster Linie transportiert wird daher eine sinnvollere Bezeichnung dar, als der Begriff der Bildung (vgl. ebd., 53f). Adorno war überzeugt davon, dass Fernsehen gelernt werden müsse, eben um nicht auf die vermittelten Ideologien hereinzufallen. Er meinte einerseits sollte das Entsprechende ausgewählt werden können, andererseits jedoch auch erkannt werden, wo Wirklichkeit verschleiert wird und vom Fernsehen dargelegte Normen ohne Reflexion angenommen, vielleicht sogar internalisiert werden (vgl. ebd., 54f). Als Beispiel nennt Becker an dieser Stelle, welche Vorstellungen von Liebe durch das Fernsehen vermittelt werden und von Jugendlichen, ohne die ersten Erfahrungen gemacht zu haben, bereits klischeehaft übernommen werden (vgl. Becker in Adorno 2006d, 55). Somit weisen sich beispielsweise Fernsehserien als sehr problematisch aus (vgl. Adorno 2006d, 56). Das darstellen einer heilen Welt in einer Welt voller Widersprüche ist Adorno ein großes Dorn im Auge, da an den bestehenden Verhältnissen nicht gerüttelt wird, im Gegenteil von diesen sogar abgelenkt wird, indem zum Beispiel Probleme individualisiert werden (vgl. ebd., 58f). Adorno hoffte auf Programmverantwortliche, die durch ihr kritisches Bewusstsein positive Effekte erzielen könnten (vgl. ebd., 56, 60). Er war der Ansicht, ein eigener Bildungssender könne Ideologie vermindern, jedoch solle Bildung auch in den anderen Programmen nicht unterrepräsentiert sein (vgl. ebd., 67). Die empirische Sozialwissenschaft könnte durch Erforschung der Wirkungen von Sendungen auf Menschen wichtige Erkenntnisse zu den diskutierten Fragen beitragen (vgl. Adorno ebd., 61f)⁸⁹, vor allem auch zur Frage, welchen Beitrag „Schulfernsehen“ zur Bildung leisten kann. Es sollte untersucht werden, ob beispielsweise Physik durch Schulfernsehen ebenso gut vermittelt werden könne wie mittels guter LehrerInnen* (vgl. ebd., 65).

Ein wesentlicher Bestandteil der Fernsehideologie (von Massenmedien generell) nennt Adorno die „Süchtigkeit“ danach, die sich einstellen kann, da diese „zum einzigen Bewußtseinsinhalt“ (ebd., 55) und damit zur Ablenkung „von dem, was eigentlich ihre [der Menschen, Anmerkung Autorin] Sache wäre“ (ebd.) wird. Es besteht eine „unermeßliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende“ (Adorno 2006c, 108f), daher besteht nach Adorno die Notwendigkeit bereits ab der Volksschule kommerzielle Filme oder Illustrierte zu reflektieren, um sie den Menschen

Halbbildung. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 8 Theodor W. Adorno. Soziologische Schriften I Suhrkamp. Frankfurt am Main S. 93 – 121

⁸⁹ Adorno war sich bewusst, dass Menschen nicht ausschließlich durch eine Sendung beeinflusst werden und Forschungen deshalb erschwert werden würden, jedoch seien diese trotzdem möglich, gerade, wenn dies reflektiert und berücksichtigt wird. Weiters würde es nur zeigen, wie unterschwellig, subtil und deshalb auch gefährlich Massenmedien wirken (vgl. Adorno 2006d, 62).

madig zu machen (vgl. Adorno 2006b, 145f), gerade, weil Ideologie realistisch und damit versteckt vermittelt wird (vgl. Adorno 2006d, 60). Eine Reflexion des Betrugs der Kulturindustrie ist notwendig, da ein zentrales Element der Unmündigkeit ist, „daß die Welt betrogen sein will“ (Adorno 2006b, 146). „Mündigkeit kann mit Adorno nur konkretisiert werden durch eine ‚Erziehung zum Widerspruch‘. Dazu gehört wesentlich eine Bewusstseinsbildung über den Mechanismus der Unmündigkeit“ (Messerschmidt 2010, 131).

3.5.4 Subjektwerdung durch Reflexion von Kollektiven

„Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selber schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu paßt die Bereitschaft, andere als amorphe Masse zu behandeln“ (Adorno 1977a, 683). Adorno stellte fest, dass nicht nur diese blinde Unterwerfung in Kollektive Auschwitz möglich machte, sondern auch die Manipulation der Kollektive durch entsprechende Charaktere wie zum Beispiel Heinrich Himmler oder Adolf Eichmann (vgl. ebd., 681). Hierbei führt Adorno (ebd., 683) den seiner Meinung nach eher weit verbreiteten „manipulativen Charakter“ an, den jedoch Organisationswut, Emotionslosigkeit, ein übertriebener Realismus⁹⁰ sowie der Wunsch nach dem Erhalt des Status Quo ausmacht. Manipulative Charaktere können wenig „unmittelbare menschliche Erfahrungen“ machen und tun begeistert Dinge, ohne über die Inhalte und Konsequenzen ihres Verhaltens nachzudenken. Sie sind Ausdruck des verdinglichten Bewusstseins (vgl. Adorno 1977a, 683f): „Erst haben die Menschen, die so geartet sind, sich selber gewissermaßen den Dingen gleichgemacht. Dann machen sie, wenn es ihnen möglich ist, die anderen den Dingen gleich. Der Ausdruck ›fertigmachen‹ ... drückt das sehr genau aus“ (ebd., 684). Die Schwierigkeit pädagogischer Intervention zeigt sich bei diesen Charakteren in der geringen Fähigkeit zur Erfahrung (vgl. ebd.): „Der tiefste Defekt, mit dem man es heute zu tun hat, ist der, daß die Menschen eigentlich gar nicht mehr zu Erfahrung fähig sind, sondern zwischen sich und das zu Erfahrende jene stereotype Schicht dazwischenschieben, der man sich widersetzen muß“ (Adorno 2006c, 113f). Fehlende Erfahrungsfähigkeit zeichnet sich durch Bildungsfeindschaft aus (vgl. ebd., 114). Menschen mit wenig Erfahrungsfähigkeit scheuen sich davor „primäre Erfahrung“ zu machen, da diese es ihnen erschwert, sich in ihrem Leben zu orientieren (vgl. ebd., 114f) (siehe Ausführungen zur „Ich – Stärke“ und „Ich - Schwäche“ im Kapitel 3.5). „Deshalb wählen sie sozusagen gegen sich selbst, mit

⁹⁰ Dies meint starke Anpassung und Orientierung an Bestehendes (vgl. Adorno 2006c, 110), was mit bürgerlicher Kälte korreliert, da nur mehr der eigene Vorteil im Bestehenden gesucht wird (vgl. Adorno 1977a, 687). Über mögliche Alternativen bezüglich der Gestaltung dieser Welt wird nicht reflektiert (vgl. Adorno 1977c, 342).

zusammengebissenen Zähnen das, was sie eigentlich nicht wollen“ (ebd., 115). Erfahrungsfähigkeit könnte gestützt werden durch die Reflexion dieses Mechanismus‘ der Bildungsfeindschaft, der Erfahrungsfähigkeit verhindert (vgl. ebd.).

Adorno ist der Meinung, dass vermutlich nur jene Personen aufgeklärt werden könnten, die „für den Faschismus kaum anfällig sind“, dass diese jedoch in den verschiedensten Bereichen mit ihrem Bewusstsein wirken können (vgl. Adorno 1977b, 568f). Sogenannte SchreibtischtäterInnen* könnten durch Erziehung nicht verhindert werden (vgl. Adorno 1977a, 690), „aber daß es Menschen gibt, die unten, eben als Knechte das tun, wodurch sie ihre eigene Knechtschaft verewigen und sich selbst entwürdigen; daß es weiter Bogers und Kaduks gebe, dagegen läßt sich doch durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen“ (ebd.). Es sei wesentlich, im Bildungsprozess zu verdeutlichen, wie so genannte manipulative Charaktere entstehen, beispielsweise mit Hilfe der TäterInnen*forschung, obwohl zu reflektieren ist, dass andere Menschen unter ähnlichen Bedingungen möglicherweise konträr sich verhielten, Menschen und ihr Verhalten also nicht automatisch zu erklären sind (vgl. ebd., 684f). Bewusstwerdung der oft schmerzhaften Initiationsriten, die für die Aufnahme in Kollektive essentiell sind, kann bereits unterstützend darin wirken diese zu reflektieren (vgl. ebd., 682). Weiters sollte Individualität gefördert werden. Individuelle FreundInnen*schaften in Klassen könnten von PädagogInnen* unterstützt werden sowie die Reflexion über die herrschenden Gruppenbeziehungen in der Klasse, vor allem, wenn Ausgrenzung stattfindet (vgl. Adorno zit. nach Rajal 2010, 52). Mit einer „Erziehung nach Auschwitz“ wie Adorno sie überlegte, wird generell der Versuch unternommen „Ich - starke“ Individuen zu fördern, die eben gegen den Faschismus weniger anfällig sein sollen. In den Arbeitsprozessen, einer zentralen Möglichkeit der Individuation, sind jedoch immer weniger individuelle Eigenschaften gefordert, was die Ausgestaltung eines kritischen Individuums erschwert. Hinzu kommt dass innerhalb dieser Gesellschaft Kollektive und das Eingliedern in diese einen höheren Wert zugewiesen bekommen, als Individuen bzw. Subjektwerdung und Eigenständigkeit (vgl. Adorno 2006c, 117f). So kommt Adorno zu dem Schluss: „Das Individuum...überlebt heute nur als Kraftzentrum des Widerstandes“ (ebd., 118).

3.5.5 Spannungsfeld Emanzipation und Barbarei

Adorno war die Reflexion, über die in der Kultur eingeschriebenen barbarischen Züge, wichtig. Durch sie erhoffte er sich ein Abnehmen der Barbarei. Somit ist Erziehung dazu da, Menschen durch Reflexion und damit rationale Einsicht gegen Gewalt zu sensibilisieren (vgl. Adorno 2006a, 123, 130).

„Die heute drohende Form der Barbarei ist gerade die, daß im Namen von Ordnung, im Namen von Autorität, im Namen etablierter Mächte eben Akte begangen werden, die ihrer eigenen Gestalt nach die Ungeformtheit, den Zerstörungstrieb und das verstümmelte Wesen der meisten Menschen bekunden“ (ebd., 123).

Dies kann sich zum Beispiel in Eingriffen der Staatsgewalt zeigen, die der Situation unangemessen scheinen (vgl. ebd., 124).

Adorno wendet sich auch gegen eine falsch verstandene „Erziehung zu Lämmchen“. Vor allem deshalb, da das „Lämmchen-hafte“ durch Duldung von Grausamkeiten auch barbarisch sein kann (vgl. ebd., 129). Adorno meinte somit nicht eine prinzipielle Ablehnung von Gewalt, da es durchaus rational sein kann sie in bestimmten Situationen anzuwenden, beispielsweise um „menschenwürdige Zustände“ zu erzielen. Dieser Punkt ist sehr wichtig, um Barbarei zu verstehen. Adorno meinte, Gewalt ist nur dann legitim, wenn sie rational UND für humane Ziele eingesetzt wird, andernfalls ist sie barbarisch (vgl. ebd., 124f).

Adorno war es in diesem Kontext ein Anliegen sowohl die Rolle des Sport, als auch jene der Technik zu reflektieren. Sport kann „antibarbarisch“ wirken, wenn ein faires Miteinander angestrebt und auf Schwächere Rücksicht genommen wird. Andererseits kann auch Sadismus und Aggression gefördert werden, gerade bei den ZuschauerInnen* sportlicher Ereignisse (vgl. Adorno 1977a, 681).

Technik, so Adorno, zeigt eine ähnliche Ambiguität (vgl. ebd., 685). Sie kann einerseits, das ist die Gefahr, dermaßen fetischisiert werden, dass das Ziel der Technik aus den Augen verloren wird und sie vom Mittel zum Selbstzweck mutiert (so wurde nach Adorno mit Technik Auschwitz möglich gemacht ohne zu reflektieren was dort passiert), was Resultat eines verdinglichten Bewusstseins ist und mit der eigenen Kälte und Liebesunfähigkeit korreliert, da Liebe von der fetischisierten Technik aufgesogen wird (vgl. ebd., 684ff). „Die Subjekt-Objekt-Verkehrung des Kapitals (Entfremdung) wird mit der Maschine technisch handgreifliche Wirklichkeit“ (Lotter/Meiners/Treptow 2006, 351). Wenn Produktion zum Selbstzweck wird (was an der Mehrwertproduktion liegt), wird die durch sie mögliche Freiheit der Menschen (also der Produktion und Technik

eigentliche Zweck) fast verunmöglicht (vgl. Ruschig 2011, 340). Andererseits hat Technik etwas durchaus rationales, indem sie ein Mittel zur Selbsterhaltung darstellt und das Leben der Menschen verbessert bzw. verbessern kann (vgl. Adorno 1977a, 686). Der Wechsel der Bedeutung des Mittels, welches zu Selbstzweck wird, zeichnet den gesamten bisherigen Fortschritt aus (vgl. Braunstein/Müller-Doohm 2011, 251).

Im Folgenden soll die Kompetenzorientierung der aktuellen Bildungspolitik vor dem Hintergrund der Überlegungen Adornos reflektiert werden.

3.6 Zur Aktualität Adornos heute

Horkheimer und Adorno stellten mit dem Text „Kulturindustrie“ dar, wie sehr sich bereits die kapitalistische Produktionsweise in der sogenannten „Freizeit“ der Menschen widerspiegelt (siehe Kapitel 3.3), was auf eine Ökonomisierung aller Lebensbereiche hindeutet. Es wurde sogar festgehalten, dass Kulturindustrie zu dieser Ökonomisierung aller Lebensbereiche entscheidend beiträgt, da sie die herrschende Ideologie bestärkt, indem sie die Menschen dazu anhält sich in Gegebenes einzufügen, die Welt nicht zu verändern, wie falsch sie auch sein mag (vgl. Braunstein/Müller-Doohm 2011, 252). Bereits 1955 analysierte Adorno eine Ökonomisierung der Universitäten, die eben mit jener Ausbreitung des Kapitalismus zusammenhängt (vgl. Adorno 1986c, 328): „Was man aber unter dem Namen Universitätskrise beredet...ist nichts anderes als Ausdruck der gesamtgesellschaftlichen Krise von Bildung überhaupt“ (ebd., 328). Er sprach damit bereits die Veränderung des Bildungsbegriffs bzw. der Bildung schlechthin an, auf die im Folgenden nochmals eingegangen wird.

Ralf Ptak analysierte die aktuelle Veränderung des Bildungssystems, welches, stärker als je zuvor, von der Ökonomisierung betroffen scheint. Besonders drastisch ist seine Analyse, da er zu dem Schluss kommt, die Ökonomisierung würde sich schleichend, ohne nationalstaatliche, demokratische Legitimation vollziehen (siehe Kapitel 2.2.1). BürgerInnen* sollen mit ökonomisch relevanter Bildung dazu befähigt werden, sich am (Bildungs-)Markt „selbstverantwortlich“ zu bewegen, was gleich auch ein wichtiger Kritikpunkt an der Kompetenzorientierung darstellt (siehe Kapitel 2.2.3), da gesellschaftliche Problemlagen individualisiert und damit entpolitisiert werden und verbunden ist mit der generellen Frage, was Bildung (nicht) ist bzw. sein sollte. Adorno versteht Bildung als Mittel der Barbarisierung etwas entgegenzuwirken, die in der Gesellschaft selbst liegt. Sie soll Menschen zur Selbstreflexion anregen. Dazu gehören einerseits individuelle Fragestellungen, beispielsweise in welchen Kollektiven bewege ich mich und warum? genauso wie die Reflexion der konkreten Lebensbedingungen in

der Gesellschaft. Selbstbestimmung und Widerständigkeit sollen ebenso gefördert werden wie eine Reflexion auf notwendige Anpassung an diese Gesellschaft und ihre Regeln. Normen, Werte sowie Autoritäten sollen nicht unhinterfragt internalisiert werden. Rationalität, Reflexion sowie Denken und Handeln im Sinne von Humanität können als die zentralen Bildungsziele Adornos verstanden werden. Weiters besteht die Notwendigkeit über Mechanismen der Unmündigkeit zu reflektieren. Erst, wenn diese „Stärkung des Ichs“ angestrebt wird, wird der Prozess der Mündigkeit, der Voraussetzung ist für Demokratie, verfolgt. Die KritikerInnen* der Kompetenzorientierung stellen jedoch infrage, inwieweit diese überhaupt einem Bildungsbegriff zu Grunde liegt. Es wird vermutet, dass der Kompetenzbegriff den Bildungsbegriff, der immer Anpassung und Widerstand bzw. Emanzipation bedeutete, ersetzt, um mess- und damit vergleichbar zu werden, dabei aber zur Anpassung verkümmert. Elfferding beschreibt, dass Menschen, die sich mehr Zeit nehmen wollen, um sich in einen Gegenstand zu vertiefen, nach dem heutigen Modell nicht kompetent wären, denn es „werden in der Schule der Zukunft die Zieltypen, die ohne viel Umschweife auf den Punkt kommen, obsiegen die Wegtypen, die verweilen, zweifeln, riskieren sich im Gegenstand zu verlieren, diese werden es deutlich schwerer haben. Das bringt der Kompetenzbegriff mit sich. Dieser Begriff mag es nicht, wenn man nicht sehen kann, was in dem Menschen vorgeht, der will Effekte sehen“ (Elfferding 2007, Online). Dieser Aspekt der Kritik an der derzeitigen Ausrichtung der Bildungspolitik wäre im Sinne Adornos, da er Bildung, Mündigkeit, Reflexion als zusammengehörig definiert, sie sind Denken schlechthin. Wie ausgeführt ist er der Meinung, dass Bildung spontane Anstrengung, Interesse, sowie Aufgeschlossenheit gegenüber geistigen Inhalten und deren Aufnahme ins Bewusstsein bedeutet (vgl. Adorno 2006e, 40, 44f), was in der aktuellen Bildungspolitik, nach Auffassung der KritikerInnen*, zu kurz zu kommen droht.

Adorno meinte, dass Unterricht, mehr spiel-, als leitungsorientiert angelegt werden müsste. Wird jedoch mit der Kompetenzorientierung, wie befürchtet, Wettbewerb und Leistung zum Bildungsziel, widerspreche dies einer „Erziehung zur Mündigkeit“ und Entbarbarisierung nach Adorno.

Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt an der Kompetenzorientierung ist der Aspekt der Ausgrenzung bzw. Benachteiligung bestimmter Gruppen. Es wurde betont, dass die Selektion an Schulen durch Bildungsstandards nicht verschwindet, sogar verstärkt werden könnte, jedoch diese auch nicht verantwortlich gemacht werden können für die herrschenden Selektionsmechanismen. Dies würde Gruschka vermutlich bestätigen, da er anschaulich darlegen konnte, wie sich die Widersprüchlichkeit der gesamten

Gesellschaft in der Schule spiegelt (siehe Kapitel 3.4.1). Trotzdem sei es laut Adorno wichtig auch diesen Selektionsmechanismen entgegenzuarbeiten.

Die Verlagerung politischer Verantwortung auf den Bereich der Pädagogik (die Forderung nach besseren Leistungen bei gleichbleibenden oder weniger Mitteln) verdeutlicht die Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen, was Adorno kritisieren würde. Den mit der Pädagogisierung steigende Druck auf LehrerInnen* und SchülerInnen* wäre vermutlich nicht im Sinne Adornos, sowie auch eine Schule, die nach Leistung und Wettbewerb ausgerichtet ist und damit nach Adorno einer humanen Erziehung entgegensteht (vgl. Adorno 2006a, 126).

Adorno war zudem der Meinung, dass Forschungen darüber, was Kinder nicht können, beispielsweise bemängelte er sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sehr sinnvoll wären (vgl. Adorno 2006c, 111), jedoch, um Erkenntnisse für Verbesserungen zu erzielen, was anscheinend durch derzeitige Evaluationen nicht ausreichend garantiert werden kann, da nichts über die Orte bekannt wird, an denen Interventionen zu tätigen seien (vgl. Altrichter 2008, 1).

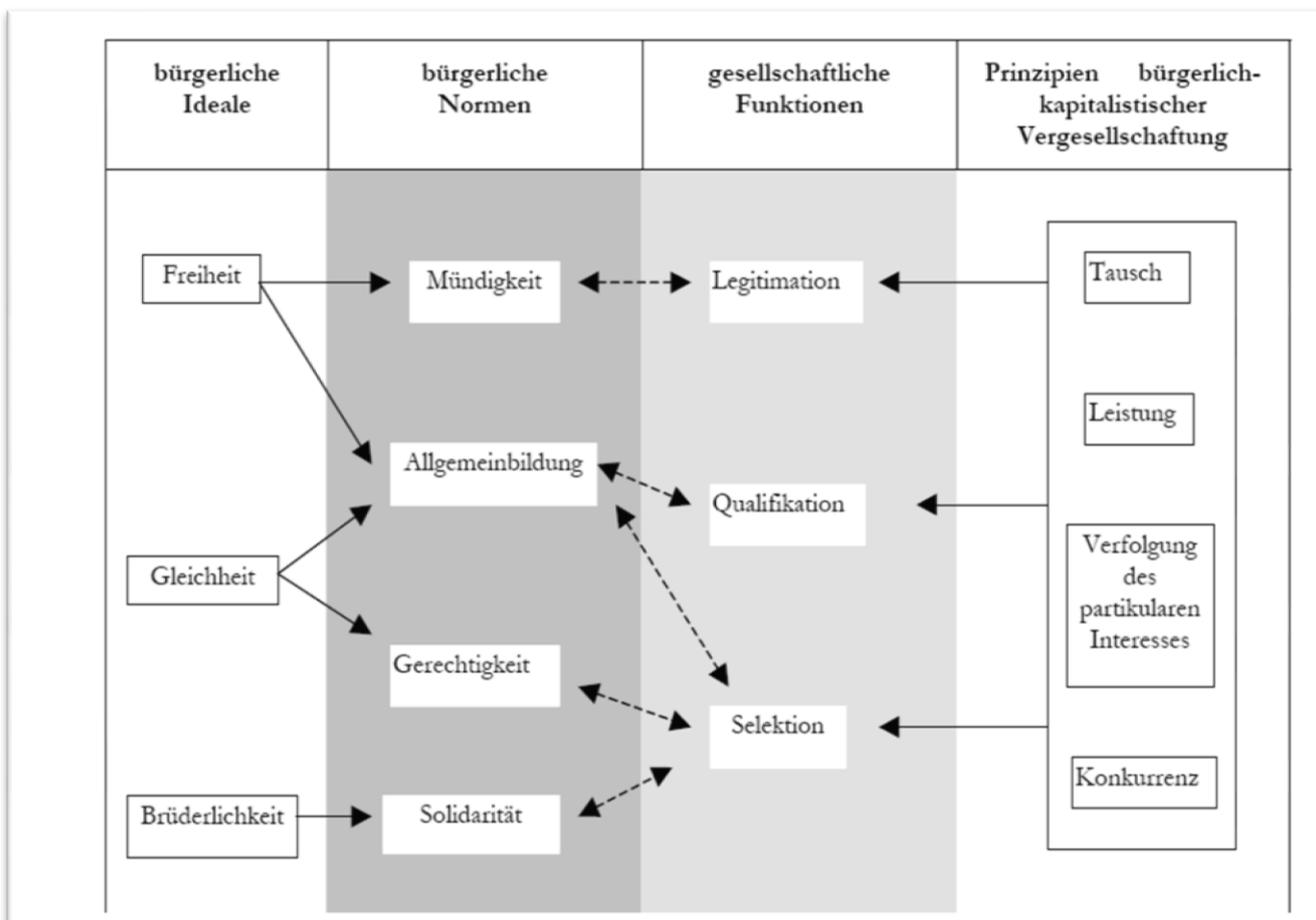
Einen weiteren Kritikpunkt stellte die forcierte Outputorientierung dar, dass Qualität im Bildungsbereich allein durch regelmäßige Leitungskontrollen, Evaluationen erhöht werden könnte. Der Staat leistet nach diesem Modell eher wenig oder gleichbleibenden Input (finanzielle und personelle Mittel). Die Möglichkeit einer reinen Outputorientierung würde Adorno vermutlich bezweifeln, denn Überlegungen zu Bildung sind seiner und Beckers Meinung nach neben der quantitativen Dimension auch immer inhaltliche Entwürfe (vgl. Adorno 2006c, 105). „Jede quantitative Ausweitung unseres Bildungswesens impliziert unmittelbar qualitative Folgen“ (Becker in Adorno 2006c, 105). Daher ist es notwendig diese beiden Dimensionen gemeinsam zu diskutieren und grundsätzliche Überlegungen anzustellen, wie „*wohin soll Erziehung führen?* Es sollte also auch die Frage des Erziehungszieles in einem sehr prinzipiellen Sinn gefaßt werden“ (Adorno 2006c, 105, Hervorhebung im Original). Da jedoch der Verdacht besteht, dass Bildung durch Kompetenz ersetzt wird und damit die Methode über den Inhalt gestellt wird ist zu schlussfolgern, dass die derzeitige Verbindung von Quantität und Qualität bzw. die aktuelle Meinung, wohin Erziehung führen sollte, nicht im Sinne Adornos wäre.

Zur Frage, inwieweit Bildung überhaupt messbar ist, ist festzuhalten, dass eine Operationalisierung Adornos Überlegungen eine große Herausforderung wäre bzw. womöglich nicht messbar ist, gerade, weil er Mündigkeit als einen widersprüchlichen Prozess definiert. Weiters bleibt offen wie Selbstreflexion gemessen werden könnte. Sogleich stellt sich die Frage was gemessen werden soll bzw. bereits gemessen wird. Es besteht die Gefahr nur zu messen, was in der gegenwärtigen Gesellschaft auch als

brauchbar definiert wird. Criblez u.a. (2009, 151) hielten fest, dass Bildung nicht messbar ist, jedoch Fort- und Rückschritte in der Erbringung von Leistung. Leistungstests wären, wie mehrmals dargestellt, nicht im Sinne Adornos, da Wettbewerb einer „Erziehung zur Entbarbarisierung“ zuwiderläuft.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass abgesehen von der aktuellen Neuorientierung des Bildungssystems, generelle Widersprüche in Bildungsinstitutionen sowie Schwierigkeiten in der Beziehung zwischen LehrerInnen* und SchülerInnen* bestehen (siehe Graphik 2), welche die Aktualität Adornos auch unabhängig von der aktuellen Debatte legitimieren. Unter dem Gesichtspunkt der derzeitigen Reformen und Evaluationen bekommen Adornos Analysen, kritische Analysen generell, jedoch eine besondere Relevanz, da sie die Verschärfung jener Widersprüche zu bedeuten scheinen.

Graphik 2 „Gesellschaftliche Widersprüche und Pädagogik“



Quelle: Gruschka u.a. 2004 Online, 14

Darstellung der gesellschaftlichen Widersprüche, die sich nach Gruschka u.a. im Bildungsbereich spiegeln. „Erst in der Analyse dieser Verschränkungen von gesellschaftlichen

Funktionen und bürgerlichen Normen in ihrer Widersprüchlichkeit wird der Beitrag kenntlich, den die Pädagogik zur Durchsetzung der Prinzipien bürgerlicher Synthesis leistet“ (Gruschka u.a. 2004 Online, 13).

Einleitend und im zweiten Kapitel, besonders im Kapitel 2.1.1 wurde bereits auf die Bedeutung Adornos für eine kritische Gedenkstättenpädagogik eingegangen.

Im folgenden Kapitel wird das Kompetenzmodell der Politischen Bildung beschrieben und danach untersucht, ob und inwieweit sich Beschriebenes auch in diesem findet.

4) Das Kompetenz-Strukturmodell der Politischen Bildung

Es wurden bereits in der Einleitung die Entstehungsbedingungen des 2008 veröffentlichten Kompetenz-Strukturmodells von Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer u.a. dargestellt. Die Kommission, die dieses erarbeiten sollte (obwohl noch nicht klar war, ob Politische Bildung als eigenes Fach in der AHS Unterstufe und in den Hauptschulen existieren werde, oder nicht – es wurde nicht als eigenes Fach eingeführt), bestand aus WissenschaftlerInnen* sowie Lehrkräften (vgl. Kühberger 2008, 32). Weiters waren auch Politikwissenschaftler wie Peter Filzmaier und Günther Sandner beteiligt. Eine Dominanz von GeschichtswissenschaftlerInnen* bzw. GeschichtsdidaktikerInnen* in der Kommission ist zu berücksichtigen⁹¹.

Die folgende Darstellung des Kompetenzmodells orientiert sich an der Perspektive der AutorInnen* dieses Modells. Bevor nun auf die jeweiligen Kompetenzbereiche, die im Kompetenz-Strukturmodell definiert werden, eingegangen wird, werden zunächst wichtige Begriffe dieses Modells dargelegt.

Kompetenzen

„Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichtes im Bereich der Politischen Bildung ist ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein, das im schulischen Lernen in besonderer Weise über exemplarische Annäherungen an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der SchülerInnen aufgebaut wird“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3). Das Ziel des österreichischen Kompetenzmodells wird eine Seite später etwas funktionaler interpretiert: „Ein Kompetenzmodell der politischen Bildung hat nach Auffassung der AutorInnen jene politischen Kompetenzen zu benennen, die mündige, wahlberechtigte österreichische

⁹¹ Interessant ist unter dieser Perspektive ebenso, ob nicht die Politikwissenschaft sich ihrer Verantwortung für den Bereich der politischen Bildung, vor allem in der Schule, entzieht, wenn sie in einer derart richtungsweisenden Debatte unterrepräsentiert ist.

StaatsbürgerInnen aus gesellschafts- und demokratiepolitischen Gründen während ihrer schulischen Sozialisation erwerben sollten“ (ebd., 4). Der Kompetenzbegriff ist angelehnt an Weinerts Definition und beschreibt „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften ..., die es den SchülerInnen ermöglichen, selbstständig Probleme in unterschiedlichen Situationen zu lösen“ (ebd., 3).

Kompetenzprofil

Das Kompetenzprofil soll den individuellen Entwicklungsstand der Ausbildung der geforderten Kompetenzen darlegen (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 4). Ziel ist ein Kompetenzprofil, das die Erwartungen an Jugendliche bezüglich ihrer politischen Reife am Ende der Schulpflicht auf einem durchschnittlichen Niveau erfüllt. Damit seien individuelle Unterschiede innerhalb der am Ende der Schulzeit geforderten Kompetenzen möglich (vgl. ebd., 14).

Stufung der Kompetenzen - Lernkorridore

Es wurden Lernkorridore definiert, die angeben, welche Kompetenzen innerhalb des jeweiligen Kompetenzbereichs am Ende der Schulzeit durch die Schule ausgebildet werden sollen. Um individuelle Unterschiede, die durch die verschiedensten Sozialisationsinstanzen entstehen, zu berücksichtigen, wurde keine Definition von Lernzielen nach Alter oder Schulstufe vorgenommen (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3, 10). Die Stufung der jeweiligen Kompetenzbereiche soll Lernfortschritte ersichtlich, also messbar machen (vgl. ebd., 10) und möchte sich dabei am Ziel eines „reflektierten und selbstreflektierten Politikbewusstseins“ (ebd., 10) orientieren.

Arbeitswissen

Die Herausbildung eines „enzyklopädischen Wissens“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3) ist nicht Ziel einer Politischen Bildung, die sich nach diesem Kompetenzmodell orientiert. Wissen soll innerhalb von „Lernangeboten“ verwendet werden, ist jedoch nicht primäres Ziel des Kompetenzmodells. Insofern wird Wissen zu einem Instrument, „anlassbezogenes Arbeitswissen“ (ebd.) genannt, da es um das „Verfügen-Können über Wissen“ geht (ebd., 4f). „Arbeitswissen ist somit das weniger bedeutsame Wissen; es ist erforderlich für die Analyse konkreter Lerngegenstände, es ist aber nicht notwendiges Ziel des Unterrichts, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen über den konkreten Lernanlass hinaus im Gedächtnis behalten sollen“ (Sander 2009, 301). Das primäre Ziel des Unterrichts ist somit die Ausbildung der Kompetenzbereiche (vgl.

Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3). Andererseits jedoch wird dieses Wissen im Kompetenzmodell auch als Basis für eben die Ausbildung von politischen Kompetenzen verstanden: „Für die Prozesse der individuellen Kompetenzaneignung durch politische Bildung ist die jeweilige Qualität und Quantität dieses Arbeitswissens mit ausschlaggebend. Insofern stellt es jene kognitive Basis dar, die die Voraussetzung für den Erwerb politischer Kompetenzen ist“ (ebd., 5). Dieser Widerspruch zwischen der Annahme, Wissen sei Grundlage bzw. nur Hilfsmittel zur Ausbildung von Kompetenzen wird besonders in der Definition der Sachkompetenz deutlich (nähere Ausführungen dazu im Kompetenzbereich „politische Sachkompetenz“ in diesem Kapitel).

4.1 Politische Urteilskompetenz

Einerseits wird die Urteilskompetenz auf den Bereich bereits vorliegender Urteile sowie auf den Bereich eigener Urteile bezogen (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 6). Nach Hellmuth (2009, 487) bezeichnet Urteilskompetenz die Möglichkeit kontroverse Themenbereiche zu analysieren und deren Auswirkungen (auch für andere Personen) nach rationalen, objektiven Merkmalen (zum Beispiel deren Interessengebundenheit) zu bewerten. Das Hinterfragen von Urteilen ist ebenso zentral wie die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3, 6, 11). In dieser Reflexion ist ebenso zentral, dass Urteile auf ihre Vereinbarkeit beispielsweise mit den Menschenrechten überprüft werden (vgl. ebd. 6).

4.2 Politische Handlungskompetenz

Handlungskompetenz äußert sich in der Formulierung eigener Positionen, Urteile und Fragen, im Interesse und Verständnis für andere Ansichten sowie in der Auffassung, an der Lösung gesellschaftlicher Problemlagen beitragen zu können (vgl. Hellmuth 2009, 487). „Dazu gehört Kompromissbereitschaft, Toleranz, Akzeptanz, Konfliktfähigkeit, Kontaktaufnahme mit Institutionen bzw. Personen der politischen Öffentlichkeit, Nutzung von Angeboten unterschiedlichster Organisationen etc.“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3). Weiters kann auch „allein oder mit anderen für gemeinsame und/oder für die Interessen anderer“ (ebd., 7) eingetreten werden. Das Ziel wäre generell verschiedenste Formen der außerschulischen und schulischen Partizipationsmöglichkeiten nutzen zu können (vgl. ebd., 7). Konsumententscheidungen sowie Entscheidungen über die eigene Berufswahl, werden nach ethischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Perspektiven getroffen (vgl. ebd., 7, 12).

4.3 Politikbezogene Methodenkompetenz

Methodenkompetenz stellt nach Hellmuth (2009, 487) die Voraussetzung für die Urteilskompetenz dar, da sie Kenntnisse, die zur Informationsgewinnung wichtig sind, beinhaltet. Es werden Methoden erlernt, mit deren Unterstützung beispielsweise Beiträge aus verschiedensten Medien, Meinungsumfragen oder Reden von PolitikerInnen* kritisch hinterfragt werden können. Informationen, welche die eigene Argumentation stützen bzw. nachvollziehbar machen, können gesammelt werden (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3, 8, 13). Ziel ist die Interpretation von Daten, deren Entstehung und Präsentation sowie die Auswirkungen, die bestimmte Formen der Befragung haben können, kritisch zu analysieren. Ebenso sollen eigene Studien geplant, durchgeführt und präsentiert, sowie Vor- und Nachteile der jeweiligen Methoden diskutiert werden. Methodenkompetenz meint jedoch auch innerhalb einer Diskussion bestimmte Regeln einzuhalten sowie Reflexion des eigenen Verhaltens sowie der Gruppendynamik (vgl. ebd. 8).

4.4 Politische Sachkompetenz

Unter dem dargestellten Begriff „Arbeitswissen“ wurde ein möglicher Widerspruch im Kompetenzmodell festgehalten bezüglich der Frage, ob Wissen Instrument oder Basis zur Ausbildung von Kompetenzen darstellt. Dieser Widerspruch zeigt sich umso heftiger im Bereich der Sachkompetenz, deren Ziel es ist „Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie verfügen zu können sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3). Dazu gehört ein Verständnis von Begriffen, ihrer historischen Prägung und Veränderbarkeit, was einen kritischen Umgang mit eben diesen bedeuten würde (ein solcher könnte sich im Erkennen von bestimmten, dahinterliegenden Interessen zeigen), die beispielsweise in Medien verwendet werden (vgl. ebd., 14).

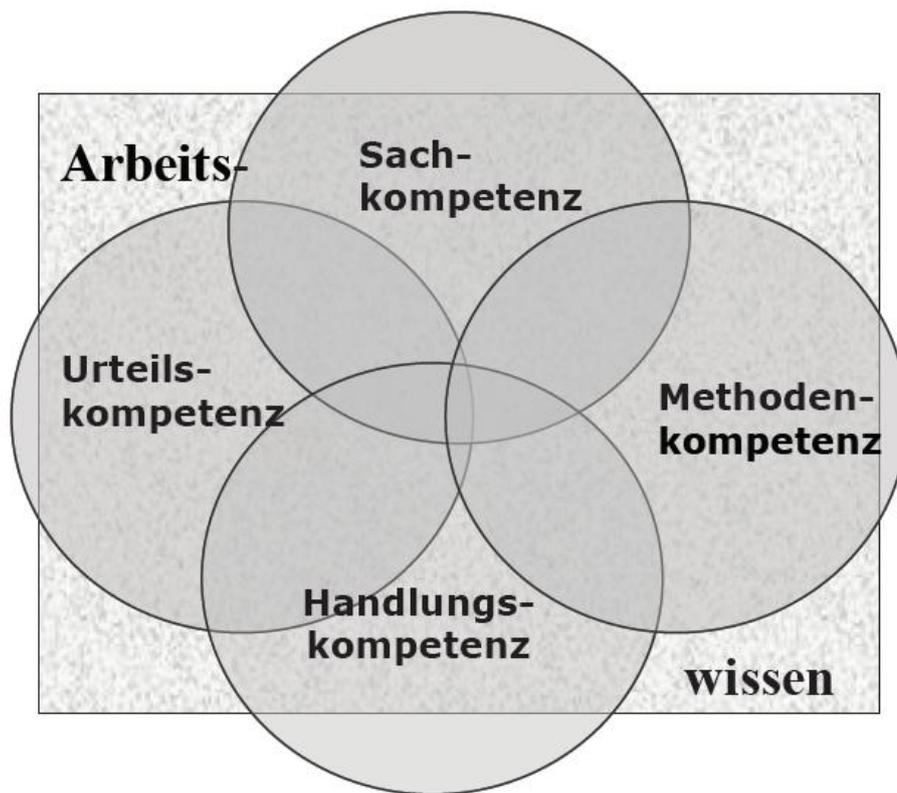
„Kern der Sachkompetenz ist das Verfügungkönnen über (Basis-)Konzepte, die als Knotenpunkte im Netzwerk des Politischen fungieren (etwa: „Herrschaft“, „Gesellschaft“, „Macht“, „System“, „Recht“, „Öffentlichkeit“, „Gemeinwohl“, „Knappheit der Ressourcen“). Sie reduzieren die Vielfalt des Politischen auf einen inhaltlich-fachlichen Kern. Inhaltliche Dimensionen und das fachspezifische Profil der politischen Bildung werden über Basiskonzepte abgebildet“ (ebd., 4).

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass im Prinzip keine Kompetenz, sondern Wissen vermittelt werden soll, welches für das Fach relevant ist, was Sander (2009, 301f) kritisiert, da Wissen höchstens eine Kompetenzdimension, kein eigener

Kompetenzbereich sein sollte. Zudem sei die Sachkompetenz umstritten, da sie unter die Methodenkompetenz zusammengefasst werden hätte können (vgl. Hellmuth 2009, 487).

Graphisch wird das Kompetenzmodell von den AutorInnen* folgendermaßen dargestellt:

Graphik 3 „Das Kompetenz-Strukturmodell der Politischen Bildung“



Quelle: Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 5

5) Analyse des Kompetenzmodells der Politischen Bildung

5.1 Auswertungskategorien

Folgende Analysekategorien sind von den Überlegungen Adornos abgeleitet.

5.1.1 Kategorie A: Gesellschaftsstruktur

Mit Hilfe der Kategorie „Gesellschaftsstruktur“ soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit gesellschaftlich-ökonomische Strukturen, die nach Adorno eine Hauptursache des Zustandekommens des Nationalsozialismus waren (vgl. Adorno 1977a, 675-678), im Kompetenzmodell berücksichtigt werden bzw. Erwähnung finden. Adorno schien jede Bildungsdebatte als überflüssig, wenn sie nicht die Ursachen, die zu Auschwitz führten und immer noch bestehen, benennen will (vgl. ebd., 674). Dabei stellte er, wie oben (Kapitel 3.1 bis 3.3) bereits dargestellt, eine Beziehung her zwischen dem Entfremdungsprozess und der Zivilisation, die in sich antizivilisatorisch ist. Inwieweit werden also gesellschaftlich-ökonomische Strukturen, die nach Adorno eine Hauptursache des Zustandekommens des Nationalsozialismus waren, im Kompetenzmodell berücksichtigt?

5.1.2 Kategorie B: Bildungssystem

Wird das Bildungs- bzw. Schulsystem im untersuchten Kompetenzmodell angesprochen, wenn ja in welcher Weise?

Wird die Ausbildung von Lehrkräften angesprochen, wenn ja inwieweit? Wird auf eine Ausrichtung der Ausbildung von Lehrenden hingewiesen, die sich mit Adornos Überlegungen überschneiden und damit auf die Widersprüchlichkeit und Schwierigkeiten des Lehrberufs hingewiesen? An dieser Stelle sei besonders auf die oben (Kapitel 3.4.1 und 3.5.2) ausformulierte Kritik hingewiesen, dass bürgerliche Kälte, die nach Adorno zentral war für das Zustandekommen bzw. die Aufrechterhaltung des NS-Regimes, im Schulsystem vermittelt wird. Schule müsste sich somit selbst zum Gegenstand des Unterrichts machen.

5.1.3 Kategorie C: Begriffsverständnis

Angeregt durch die in Kapitel 2.2.3 zusammengefasste Kritik an Bildungsstandards und die daraus resultierende Kompetenzorientierung stellen sich aus emanzipatorischer Perspektive folgende Fragen:

Welche Begriffsdefinitionen werden (nicht) vorgenommen und werden, wenn ja in welcher Weise Begriffe wie Mündigkeit, Selbstreflexion bzw. Reflexion generell,

Bildung, Emanzipation, Politik und Kompetenz umrissen, definiert und verstanden? Otmar Höll (2006, 69) beschreibt beispielsweise einerseits Emanzipation als Ziel politischer Bildung, also Wege zur Befreiung aus Unterdrückung zu erarbeiten und zu diskutieren, Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, Verantwortung für die Gesellschaft allgemein auszubilden. Andererseits konstatierte er aber auch Zielsetzungen politischer Bildung, die aus einer „technisch-funktionalistischen“ (ebd.) Sichtweise resultieren. Diesem Zugang nach sollen vor allem Schlüsselqualifikationen entwickelt werden, die zur Teilnahme an der Gesellschaft bis zur Affirmation befähigen sollen (zum Beispiel Unterstützung bei der Findung eigener politischer Vorstellungen, Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für das gesellschaftliche Zusammenleben sowie zur verantwortungsvollen Partizipation) (vgl. ebd.). Die beiden genannten Zielsetzungen sind oberflächlich als ähnlich zu bezeichnen, jedoch unterscheiden sie sich fundamental in ihren übergeordneten Zielen (politische Bildung zum Zwecke der Emanzipation, was Kritik an den herrschenden Verhältnissen inkludiert, versus einer Beschäftigung mit Politik zum Zwecke der Teilnahme, die vor allem Anpassung forciert).

Werden Begründungen für das Einführen des untersuchten Kompetenzmodells genannt und welche Ziele werden definiert? Unterscheiden sich diese von Adornos Überlegungen? Ist eine soziologische Ausrichtung des Kompetenzmodells ersichtlich? Dies würde sich unter anderem darin zeigen, dass das „gesellschaftliche Kräftespiel ...hinter der Oberfläche“ (Adorno 1977a, 690) behandelt wird und „das Geworden Sein“ dieser Welt und damit die Möglichkeit ihrer Veränderung begriffen wird.

5.1.4 Kategorie D: Selbstreflexive Inhalte

In dieser Kategorie werden die Inhalte des Kompetenzmodells der politischen Bildung nach den oben zusammengefassten Überlegungen Adornos zur Selbstreflexion untersucht. Hierbei wird auf eine mögliche Thematisierung folgender Spannungs- bzw. Themenfelder besonders geachtet:

Kategorie D1: Reflexion des Spannungsfeldes Anpassung und Emanzipation

Wird im Kompetenzmodell auf das Spannungsfeld Anpassung und Emanzipation eingegangen, wenn ja inwieweit? Denn Mündigkeit hängt nach Adorno (2006b, 105) mit einer „Stärkung des Ichs“ zusammen. Es ist für ein Überleben in dieser Gesellschaft wichtig, sich an eben diese auch anzupassen, ihre Spielregeln zu kennen, jedoch andererseits mehr noch von Relevanz Kritikfähigkeit und Widerständigkeit auszubilden und damit das „Ich“ zu stärken, was faschistischen Strukturen innerhalb der bürgerlich-demokratischen Gesellschaft vorbeugen kann, da Individualität gefördert wird. Wie Adorno darzustellen versuchte, reproduziert blinde Anpassung jene

Bedingungen, die zu Auschwitz führten. Wettbewerb und Konkurrenz, die eng verbunden sind mit bürgerlicher Kälte, spiegeln Grundbedingungen des herrschenden Gesellschaftssystems wieder, die in ihrer Extreme Auschwitz ermöglichten. In einer „Erziehung nach Auschwitz“ wäre danach zu trachten, weniger leistungs- und mehr spielorientiert mit Menschen im Bildungsprozess zu arbeiten, sowie deren Reflexionsfähigkeit bzgl. dieses Spannungsfeld zu fördern (siehe Kapitel 3.5). Lässt sich feststellen, ob, und wenn ja wie konkurrierendes oder solidarisches Verhalten durch das Kompetenzmodell gefördert wird?

Kategorie D2: Reflexion des Spannungsfeldes Individuum und Kollektive

Angelehnt an Kategorie D1 stellt sich konkreter die Frage, ob Subjektwerdung angesprochen wird, vor allem unter dem Aspekt der Reflexion von Kollektiven? Wenn ja, inwieweit? Adorno kritisierte die blinde Eingliederung von Individuen in Kollektive und war der Überzeugung, dass diese, sowie in weiterer Folge auch gruppensdynamische Mechanismen reflektiert werden sollen und meinte, dass Individualität durch den Unterricht gefördert gehöre (siehe Kapitel 3.5.4).

Kategorie D3: Erziehung des Madigmachens

Ist eine Erziehung des „Madigmachens“ aus dem Kompetenzmodell abzuleiten? Wenn ja, wie? Wichtig war es Adorno (siehe Kapitel 3.5.3), den Umgang mit Medien zu lernen und deren ideologischen Charakter, der beispielsweise durch Serien vermittelt wird, zu reflektieren. Menschen würden durch diese von ihren eigentlichen Interessen und Bedürfnissen abgelenkt. Reflexion der „Verdunkelungsprozesse“ sei notwendig, da Unmündigkeit sich darin zeigt, „daß die Welt betrogen sein will“ (Adorno 2006b, 146).

Kategorie D4: Spannungsfeld Barbarei und Emanzipation an diversen Beispielen

Wird das Spannungsfeld innerhalb des Themenbereiches Gewalt beispielsweise reflektiert? Wenn ja, inwieweit? Wie oben ausgeführt (Kapitel 3.5.5) zeigte Adorno, dass irrationale und inhumane Gewalt Ausdruck von Barbarei und damit Unmündigkeit ist. Diese zeige sich mittlerweile vor allem durch Autoritäten wie die staatliche Gewalt (vgl. Adorno 2006a, 123f). In diesen Fragenkomplex würde sich auch Adornos Thematisierung von Sport und Technik wiederfinden, da sich hierin auch der Widerspruch zwischen Barbarei und Emanzipation zeigt. Insofern stellt sich allgemeiner die Frage, ob dieses prinzipielle Spannungsfeld im Kompetenzmodell überhaupt aufgegriffen wird.

5.2 Analyse

Eingangs sei erwähnt, dass im Sinne der besseren Lesbar- und Verständlichkeit die Kategorien nun in unterschiedlicher Reihenfolge als bisher behandelt werden, sowie die Kategorie D „Selbstreflexive Inhalte“ nicht als eigenständige Kategorie verwendet werden konnte, sondern in den anderen Kategorien eingegliedert wurde (genaue Begründung siehe Kapitel 5.2.4).

5.2.1 Begriffsverständnis

Bildung versus Kompetenz?

Im Zweiten Kapitel (2.2.3) wurde kritisiert, dass der Bildungsbegriff aktuell durch den Begriff der Kompetenz abgelöst wird, was sich aus der zunehmenden Ökonomisierung des Bildungssystems ergibt. Im analysierten Kompetenzmodell konnte eine entsprechende Verschiebung tatsächlich festgestellt werden. Der Begriff Bildung wird vor allem im Begriffszusammenhang „Politische Bildung“ gebraucht, ansonsten ist der Kompetenzbegriff dominant. Die folgende Formulierung kann als Ausdruck der Anpassung an die aktuellen Veränderungen des Bildungssystems gewertet werden: „Unter Kompetenzen werden hier – *wie in der derzeitigen Bildungsdebatte üblich* –, jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, die es den SchülerInnen ermöglichen, selbstständig Probleme in unterschiedlichen Situationen zu lösen“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3, eigene Hervorhebung). Dass der Kompetenzbegriff und damit auch dessen Ausbildungsziele dominant scheint, zeigt sich unter anderem in seinem selbstverständlichen Gebrauch im Kontext politischer Bildung: „Unterricht in politischer Bildung versucht die Entwicklung von politischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsdispositionen, das Verfügen-Können über Wissen und die Persönlichkeitsentwicklung miteinander zu verbinden“ (ebd., 4).

Was bei obiger Definition von Kompetenzen ebenso ersichtlich wird, ist der Fokus auf das Problemlösen. Ohne bestreiten zu wollen, dass dies wichtig sein kann, ist auffällig, dass das Ziel sehr funktional (eben um konkrete Probleme oder PISA Aufgaben zu lösen) definiert wird.

Mündigkeit

Die von den AutorInnen* angewandte Definition von Mündigkeit, die sich an Immanuel Kant orientiert, scheint sehr breit definiert, sodass fraglich ist, inwieweit beispielsweise Menschen, die Minderheiten gegenüber beispielsweise negativ gesinnt sind, nicht ebenso unter diesen Begriff als mündig gelten könnten, wenn diese ihre Weltanschauung ohne Anleitung von Dritten vertreten (können) sowie selbstbewusst

diese Gesellschaft nach ihren Vorstellungen mit- bzw. umgestalten möchten⁹². Weiters wird das Wahlalter hervorgehoben, was auf eine funktionale Definition von politischer Bildung generell rückschließen lässt:

„Als ausschlaggebend für die Ansprüche einer demokratisch und pluralistisch verfassten Gesellschaft an wahlberechtigte Menschen wird hier jedenfalls die ‚Mündigkeit‘ erachtet. Jugendliche sollten die dafür grundlegende Ausprägung ihrer politischen Kompetenzen mit dem Eintritt in das Wahlalter erreicht haben. ‚Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen‘ (Kant). Eine so verstandene ‚Mündigkeit‘ kennzeichnet jene Menschen, die in der Lage und willens sind, politisch autonom und verantwortungsbewusst zu denken und eigenständig und selbstbewusst an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 10).

Auf Seite drei wird beschrieben, dass Lernangebote bereitgestellt werden sollen, „die zum politischen Denken und Handeln befähigen“. Das Ziel von politischer Bildung im Allgemeinen, der Inhalt des Mündigkeitsbegriffs im Besondern, wird somit sehr offen definiert. Bleibt es offen, ob beispielsweise minderheitenfeindliche Meinungen ebenso unter den Begriff der Mündigkeit fallen könnten, wird eben dieser nicht nach Adorno, nicht in einem emanzipativen Sinn verwendet. Der Begriff Emanzipation findet sich übrigens nicht in diesem Modell. Das grundlegende Problem der prinzipiellen Gleichwertigkeit inhumaner und humaner Menschen- und Weltbilder im funktionalen bzw. neutralen Verständnis des Begriffs „politische Bildung“ konnte bereits im Zweiten Kapitel mit Janne Mendes Analyse des Neutralitätsbegriffs von Wolfgang Sander angedeutet werden. Als Hauptkritikpunkt kristallisierte sich die mit dem Neutralitätsbegriff einhergehende Unfähigkeit heraus, bestimmte Problemsituationen und Interessen überhaupt zu betrachten. Andererseits ermöglicht dieser scheinbar interessenlose, neutrale Zugang auch emanzipatorische Bildungsbestrebungen durch einzelne LehrerInnen* bzw. verhindert diese nicht. Dies ist jedoch unter dem Aspekt einer Pädagogisierung politischer Verantwortung (siehe Kapitel Zwei) wiederum zu kritisieren.

⁹² Es sei hierbei erwähnt, dass es nicht Absicht der Autorin ist den VerfasserInnen* des Kompetenzmodells zu unterstellen, dass diese bewusst bestimmte Begriffe offen halten, um rechtsextremes Gedankengut zu ermöglichen.

Als Ziele des Kompetenzmodells wurden zur Analyse einerseits die Definitionen der einzelnen Kompetenzbereiche sowie andererseits die Lernkorridore herangezogen (Analyse weiter unten), da diese auf den Punkt gebracht darstellen, was am Ende der Schulpflicht erreicht werden soll und wie Mündigkeit im Kompetenzmodell verstanden wird (vgl. ebd., 3, 10f):

„In diesen [Lernkorridoren, Anmerkung Autorin] sind jene Bereiche angeführt, die die Lernenden dazu befähigen sollten – vor dem angestrebten Ideal einer politischen Mündigkeit –, notwendige Konventionen politischen Denkens und Handelns zu erwerben, um politische Teilhabe ohne Anleitung durch Dritte zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Notwendigkeit bedeutet dies, dass am Ende der Pflichtschulzeit jenes Niveau erreicht sein sollte, auf dem die SchülerInnen politische Mündigkeit z.B. als WählerInnen Verantwortung übernehmen können“ (ebd., 3).

An dieser Definition wird ersichtlich, dass das Kompetenzmodell sich an einer gesellschaftlichen Notwendigkeit orientiert, also eine ganz bestimmte Funktion (politische Verantwortung als WählerInnen* tragen zu können) zu erfüllen hat. Als Beispiel hätte genauso der Widerspruch zwischen Anpassung und Emanzipation bzw. Kritik an den herrschenden Verhältnissen genannt werden können, was Adornos Überlegungen einer Mündigkeit mehr entsprochen hätte. Es scheint, als wäre das prinzipielle Ziel dieses Kompetenzmodells Jugendliche zum Wählen zu bewegen, was sich auch an folgenden Ausführungen ablesen lässt: „Ein Kompetenzmodell der politischen Bildung hat nach Auffassung der AutorInnen jene politischen Kompetenzen zu benennen, die mündige, wahlberechtigte österreichische StaatsbürgerInnen aus gesellschafts- und demokratiepolitischen Gründen während ihrer schulischen Sozialisation erwerben sollten“ (ebd., 3). Gerade der Zusatz der wahlberechtigten StaatsbürgerInnen* ist spannend, denn ist politische Bildung für Nicht-Wahlberechtigte und Nicht-StaatsbürgerInnen* weniger relevant?

Ähnliches dürfte sich ebenso mit dem Begriff der Autonomie ereignen, der mit der funktionalen Mündigkeit anscheinend synonym verwendet wird: „Jugendliche sollten durch politische Bildung in die Lage versetzt werden, Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen erlauben, Autonomie in ihrem politischen Denken zu entwickeln und aufrecht zu erhalten, sowie an politischen Prozessen aktiv teilzunehmen“ (ebd., 4). Es geht nicht primär um die Frage welche Inhalte diese Autonomie aufweisen sollte oder könnte, sondern, dass generell zu politischer Aktivität angeregt wird, was wiederum dem funktionalen Mündigkeitsbegriff zuspielt.

Noch ein Aspekt scheint in der Analyse des Mündigkeitsbegriffs wichtig: In der Darlegung des Begriffs „Regelstandards“ wird vermittelt, dass ein „Erwartungsniveau“ besteht, welches durch diverse Eingriffe erfüllt werden muss, wenn dieses nach einer bestimmten Zeit nicht erreicht wird: „Unter Regelstandard wird hier ein durchschnittliches Erwartungsniveau verstanden. Pädagogische und didaktische Maßnahmen werden dann notwendig, wenn die Lernenden dieses Erwartungsniveau nach etwas zwei Drittel der Schulzeit in beträchtlichem Umfang nicht erreicht haben sollten“ (ebd., 14). Es bleibt zu hinterfragen, inwieweit dies eine angemessene Maßnahme darstellt, wenn tatsächlich Mündigkeit das Ziel ist. Es wirkt fast so, als müsse Mündigkeit „erzungen“ werden, wenn die erwartenden Ergebnisse, Leistungen bei diversen Testungen nicht vorliegen, was den Begriff Mündigkeit ad absurdum führen würde. Weiters stellt sich die Frage, ob davor keine pädagogisch-didaktischen Maßnahmen zur Erarbeitung diverser Themenbereiche eingesetzt werden sollen. Die nach einer Drohung klingende Definition von Regelstandards zeigt ebenso ein Bestreben nach Anpassung der Individuen nach den Vorstellungen der AutorInnen*, da ansonsten pädagogische und didaktische Reaktionen anzuwenden seien (vgl. ebd.).

Politikbewusstsein und (Selbst)Reflexion

Desöfteren wird im Kompetenzmodell der Begriff „Politikbewusstsein“ verwendet: „Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichtes im Bereich der Politischen Bildung ist ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein, das im schulischen Lernen in besonderer Weise über exemplarische Annäherungen an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der SchülerInnen aufgebaut wird“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3) oder an anderer Stelle: „Der Bereich, auf den sich die durch den Unterricht in ‚Politischer Bildung‘ zu erwerbenden domänenspezifischen Kompetenzen beziehen und der in Folge durch ein Kompetenz-Strukturmodell ausdifferenziert wird, ist jener des ‚reflektierten und (selbst)reflexiven politischen Denkens und Handelns‘“ (ebd., 4). Es wird ersichtlich, dass Politikbewusstsein in Zusammenhang mit (Selbst)Reflexion gebracht wird. Diese scheint jedoch eine funktionale (Selbst)Reflexion zu sein, da am Ende der Schulzeit vor allem die Verantwortung für das Wählen getragen werden soll (vgl. ebd., 10). „Ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Politikbewusstsein, das dazu befähigt, die Konventionen des politischen Denkens und Handelns ohne Anleitung selbstständig zu vollziehen, sollte ... erreicht sein“ (ebd.). Erneut wird darauf hingewiesen, dass Mündigkeit, als deren Voraussetzung (Selbst)Reflexion scheint, vor allem ausmache, ohne Anleitung zu Schlussfolgerungen zu gelangen. Leider wird im Kompetenzmodell nicht definiert, was unter (Selbst)Reflexion überhaupt verstanden wird, nur, dass es

darum ginge, „zum politischen Denken und Handeln [zu, Anmerkung Autorin] befähigen“ (ebd., 3). Kritik an dieser sehr offenen Definition siehe oben. Auch ist interessant, dass es keine „(Selbst)Reflexionskompetenz“ als eigenen Kompetenzbereich gibt, wenn diese so bedeutend scheint in der Zieldefinition des Kompetenzmodells. Ein solcher Kompetenzbereich wird auch in der ÖZP von Thomas Hellmuth (2009, 485, 490f; Mitglied der Kommission zur Erarbeitung des Kompetenzmodell) gefordert. Er (ebd., 486) weist weiters darauf hin, dass das Einbeziehen der *geschichtlichen* Dimension das Geworden-Sein von gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen verdeutlichen würde, was im Sinne Adornos wäre. Denn in Österreichs Schulen wird Politische Bildung vor allem mit Geschichte kombiniert angeboten (vgl. ebd., 483), was ein historisch-politisches Kompetenzmodell legitimieren würde. Generell besteht unzweifelhaft eine Verbindung zwischen Geschichte und Politik (sowie deren Unterricht) (vgl. ebd., 484, vgl. Öhl 2011, 28), auf die im untersuchten Kompetenzmodell jedoch nicht hingewiesen oder gar eingegangen wird⁹³. In diesem wird leider ebenso wenig beschrieben, von welchem Politikbegriff eigentlich ausgegangen wird. Im Zuge der Sachkompetenz (Seite 9) wird jedoch kurz auf die drei Dimensionen des politischen Begriffs eingegangen. Hellmuth (2009, 490) kritisiert diesen Gebrauch als zu eng, das Individuum ignorierend, was nicht im Sinne Adornos wäre. Christoph Kühberger (2008, 33) betont in seinem Artikel jedoch, dass sich das Kompetenzmodell auf einen weiten Politikbegriff stützt, gerade durch die drei Dimensionen von Politik. Die explizite Auflistung von Nicht-Regierungsorganisationen wie Friedens- und Umweltorganisationen im Zuge der Darstellung der Handlungskompetenz lässt auf die Verwendung eines weiten Politikbegriffs schließen (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 7).

Es sei weiters noch auf den in der obigen Definition hergestellten Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen* hingewiesen, den die AutorInnen* für wichtig erachten. Dies könnte einerseits emanzipatorisch verstanden werden, da die Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse, die sich in den individuellen Erfahrungen spiegeln, für Adorno beispielsweise wichtig ist. Jedoch wird bereits auf der nächsten Seite ersichtlich, dass dieser Bezug zu den individuellen Erfahrungswelten erneut einer sehr funktionalen Perspektive entstammt: „Die Berücksichtigung der Erfahrungs- und Lebenswelt der SchülerInnen ist insofern als vorrangig anzusehen, als dadurch die Relevanz politischen Lernens für die Lernenden gesichert wird“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 4). Der Grund für die Berücksichtigung der Erfahrungs- und Lebenswelt der SchülerInnen* ist anscheinend nicht primär deren

⁹³ Hellmuth (2009, 486) legt ein Zitat von Krammer offen, das nicht aus dem Kompetenzmodell stammt, in welchem dieser ebenso von einer Verbindung auszugehen scheint.

Reflexion auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zu erleichtern, sondern, dass die Lernenden die Relevanz funktionaler Mündigkeit für sich erkennen, um dann auch die eigentliche, funktionale Erwartung dieses Modells zu erfüllen, nämlich die Teilhabe an Wahlen beispielsweise.

Eine soziologische Ausrichtung des untersuchten Kompetenzmodells im Sinne Adornos ist somit prinzipiell anzuzweifeln, obwohl die nun folgende Analyse der einzelnen Kompetenzbereiche und Lernkorridore, ein etwas differenzierteres Bild zeigt.

Urteilskompetenz im Sinne Adornos?

In der Urteilskompetenz wird zunächst als Ziel definiert, dass die Kompetenz, fremde Urteile zu hinterfragen, sowie selbstständig eigene auszubilden, entwickelt werden soll (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3, 6). Auch eigene Urteile sind im Sinne einer Selbstreflexion zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren (vgl. ebd., 6, 11). Es wird angemerkt, dass bei der Überprüfung fremder Urteile Rationalität, sowie die Vereinbarkeit mit den Menschenrechten beispielsweise relevant ist (vgl. ebd., 6, 11). Dies wird sogar sehr stark betont, wie in folgender Formulierung ersichtlich wird: „Urteilen anderer wird grundsätzlich – so sie mit den Grund- und Freiheitsrechten und den Verfassungsprinzipien im Einklang stehen – mit Offenheit und Bereitschaft zum Diskurs begegnet. Die Ablehnung von Urteilen erfolgt durch rationale Argumentation und unter bewusster Vermeidung von Voraus- und Vorurteilen“ (ebd., 11). Die vorhin konstatierte Offenheit bezüglich rechten Gedankenguts relativiert sich somit. Diese Ausformulierung der Urteilskompetenz ist im Sinne Adornos, der Rationalität, Humanität und Selbstreflexion als wesentlich für Mündigkeit erachtet. Andererseits wird im Kompetenzmodell jedoch beschrieben, dass sich die eigenen Urteile „an Theorien und Wertmaßstäben, denen in der Gesellschaft Gültigkeit zugeschrieben wird“ (ebd.) zu orientieren haben. Dies ist als eine klare Erziehung zur blinden Anpassung zu verstehen, da die herrschenden „Theorien und Wertmaßstäbe“ gar nicht hinterfragt werden sollen. Damit beinhaltet die Urteilskompetenz keine emanzipatorische Perspektive.

Weiters ist zu erwähnen, dass es ein Ziel der Urteilskompetenz ist, zu erkennen, welche Auswirkungen politische Entscheidungen und Urteile nicht nur für die Person selbst, sondern auch für die Gesellschaft oder einzelne Gruppen haben (vgl. ebd.). Somit wäre dies als humanes Ziel einzustufen. Andererseits wird jedoch von unterschiedlichen Interessen, die in der Gesellschaft bestehen, ausgegangen: „Das Spannungsverhältnis zwischen Individual- und Gemeinschaftsinteresse wird wahrgenommen“ (ebd.). Diese Aussage korreliert mit bürgerlicher Kälte, da es nicht vorgesehen ist diesen Widerspruch zwischen nicht vorhandener Übereinstimmung von

Einzel- und Gesamtinteresse zu reflektieren, sondern nur wahrzunehmen, also auszuhalten. Über die Hintergründe dieses Spannungsverhältnisses wird nicht aufgeklärt, nämlich, dass Demokratie gegen ihre Norm (dass einzelne Interessen dem Gesamtinteresse entsprechen), nach konkreten Vor- und Nachteilen für spezifische Gruppen bemessen wird (eben wie auch im Kompetenzmodell gefordert), was an der Selbstentfremdung der gesamten Gesellschaft liegt (vgl. Adorno 1977b, 559f).

Handlungskompetenz im Sinne Adornos?

In der Handlungskompetenz werden Werte („Bereitschaften“) definiert, die für die Austragung und Lösung politischer Konflikte als wichtig angesehen werden, beispielsweise Toleranz und Kompromissbereitschaft. Diese Werte spielen ebenso eine Rolle für das Konsumverhalten und den weiteren Berufsweg, da hier nicht nur nach eigennützigem, sondern auch nach beispielsweise ethischen Kriterien entschieden werden soll (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 7, 12). Dies ist einerseits positiv, da Werte im Sinne des Humanismus ausgebildet werden sollen. Nach Adorno ist jedoch ein Appell an diverse humane Werte eindeutig zu wenig, um eine sogenannte Handlungskompetenz zu erreichen. Das Kompetenzmodell proklamiert lediglich Werte, anstelle mit konkreter, gesellschaftskritischer Analyse über das „gesellschaftliche Kräftespiel ...hinter der Oberfläche“ (Adorno 1977a, 690) aufzuklären.

Weiters ist die Fähigkeit zu entwickeln, Kontakt mit diversen Personen und Institutionen aufzunehmen, sowie eigene Interessen und Werturteile artikulieren zu können, auch wenn diese sich in der Minderheit befinden (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3, 7, 12). Als ein wichtiges Ziel wird betont, „...Formen schulischer und außerschulischer Mitbestimmung zu nützen“ (ebd., 7, 12), wobei bewusst nicht hinterfragt wird, ob, und in welchem Ausmaß schulische Partizipation tatsächlich praktiziert werden kann und wieso möglicherweise manche Menschen Mitbestimmung verweigern, welche Kritikpunkte an und Problemstellungen in der Demokratie bzw. der Organisation von Schule existieren. Dabei wird ebenso wenig auf das Denken und Fördern weiterer Mitbestimmungsmöglichkeiten als die vorhandenen hingewiesen, was zeigt, dass vor allem die Anpassung an Bestehendes Ziel dieses Modells ist. Erneut ist unkritische Anpassung festzustellen, wenn als Ziel weiters definiert wird: „Staatliche Institutionen und / oder deren politische MandatsträgerInnen werden als VertreterInnen der BürgerInnen wahrgenommen“ (ebd., 12). Weiters ist zu kritisieren, dass das konventionelle Politikbewusstsein am Beginn schulischer politischer Bildung in der Handlungskompetenz folgendermaßen definiert wird: „Politische MandatsträgerInnen werden nicht als Obrigkeit, sondern als

VertreterInnen der Interessen der BürgerInnen wahrgenommen“ (ebd.), da es zu bezweifeln ist, dass PolitikerInnen* am Beginn schulischer politischer Bildung von der Mehrheit der Jugendlichen nicht als Obrigkeiten definiert werden. Generell wird von den AutorInnen* nicht transparent gemacht, woher deren Schlussfolgerungen, was das konventionelle Politikbewusstsein betrifft, gewonnen werden. Grundannahmen des Modells sind somit nicht transparent.

Methodenkompetenz im Sinne Adornos?

Die Methodenkompetenz soll Jugendlichen die Möglichkeit bieten TV-Beiträge, Reden von PolitikerInnen*, Informationen im weitesten Sinn reflektieren zu können und für die eigene Argumentation nutzbar zu machen. Desweiteren soll das Zustandekommen von Ergebnissen (beispielsweise durch eine bestimmte Form des Fragens) reflektiert werden (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3, 8). Es wird auf Methoden wie „vor allem Interview, Befragung, Beobachtung, Datenrecherche“ (ebd., 8) besonders hingewiesen. Kritische Diskursanalyse beispielsweise, die letztlich gerade auch die so genannte Sachkompetenz fördern würde, wird als Methodenvorschlag nicht erwähnt. Abgesehen von diesen Kritikpunkten ist ein Potential in der so genannten Methodenkompetenz, im Sinne einer „Erziehung des Madigmachens“, vorhanden, wobei im Kompetenzmodell darauf nicht explizit Bezug genommen wird. Ebenso wenig wird auf den ideologischen Charakter und dessen notwendige Reflexion von Medien, vor allem Serien, hingewiesen. Erneut wird auch der funktionale Charakter des Kompetenzmodells ersichtlich, wenn beschrieben wird, dass es für die politische Teilhabe, nicht für das Individuum an sich, von Relevanz ist, „Manifestationen unter Berücksichtigung von bestimmten Methoden aufzubauen“ (ebd., 13).

Sachkompetenz im Sinne Adornos?

Die Sachkompetenz meint das Verständnis und eine adäquate Anwendung von Begriffen, um politische Entwicklungen analysieren zu können, welche entlang der drei Dimensionen von Politik (politiy, politics, policy) ausgerichtet werden (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3, 9). Der Unterschied zwischen Alltags- und Fachsprache soll ebenso ersichtlich werden wie die historische Entwicklung und Bedeutung von Begriffen sowie deren positive oder negative Konnotation und deren Gebrauch (vgl. ebd., 3, 9, 14). Dieser Kompetenzbereich scheint der inhaltsreichste der vier zu sein, da er fachspezifische Inhalte enthält. Jedoch schwimmt darin der Begriff Kompetenz, da das Fachwissen als ein eigener Kompetenzbereich definiert wird (siehe Kritik in Kapitel 4.4).

Nach Adorno ist es von Relevanz, vor allem Kritikfähigkeit und Widerständigkeit im Bildungsprozess auszubilden. Es ist fraglich, inwieweit Widerständigkeit mit Hilfe der Kompetenzorientierung geschehen soll, wenn relevantes Wissen, wie das folgende, nur als „Arbeitswissen“ definiert wird und somit nicht im Gedächtnis verbleiben muss, sondern nur zur Ausbildung der beschriebenen Kompetenzbereiche dienen soll:

„Wenn man sich – um ein Beispiel für „Arbeitswissen“ zu nennen – um eine politische Haltung zum Problem „Rodung des Regenwaldes“ bemüht, dann ist – um sich mit dem Problem konkret auseinandersetzen zu können – u.a. ein Wissen um die möglichen Folgen solcher Rodungen für das Weltklima, die Auswirkungen dieser Klimaveränderungen auf die Lebensbedingungen der Menschen, die Frage, wer von der Rodung profitiert und wer nicht u.a. unabdingbar.“ (ebd., 14).

Wie bereits im vorherigen Kapitel zitiert, ist die Relevanz dieses Arbeitswissen für die AutorInnen* beschränkt: „Arbeitswissen ist somit das weniger bedeutsame Wissen; es ist erforderlich für die Analyse konkreter Lerngegenstände, es ist aber nicht notwendiges Ziel des Unterrichts, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen über den konkreten Lernanlass hinaus im Gedächtnis behalten sollen“ (Sander 2009, 301). Es zeigt sich an dieser Stelle ein Widerspruch, da die Interessen- und Standortgebundenheit von Urteilen, die in diesem Beispiel gefragt ist, eine Teilkompetenz der Urteilskompetenz darstellt. Somit ist sie nicht einfach nur instrumentelles Wissen, sowie auch die Folgen eines Urteils für die Erde und die Menschen in diesem Beispiel zu reflektieren, nicht einfach wieder zu vergessen sind, sondern bereits Teilkompetenzen darstellen (Ausführungen zur Urteilskompetenz bei Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3, 6).

5.2.2 Gesellschaftsstruktur

Im untersuchten Kompetenzmodell konnte kein Hinweis auf eine Bezugnahme auf Adorno oder die von ihm untersuchten gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen, die Auschwitz ermöglichten und noch immer bestehen, gefunden werden. Generell ist zu konstatieren, dass keine explizite Bezugnahme auf eine bestimmte Theorie von den AutorInnen* vorgenommen wurde. Lediglich Weinerts Definition von Kompetenz ist auf Seite 4 zu finden, was auf eine zumindest implizite Verwendung der theoretischen Grundannahmen, die zur Einführung von Bildungsstandards führten (wirtschaftstheoretische Modelle eines Humankapitals und einer Wissensgesellschaft), schließen lässt. Reflexionen auf die bestehenden ökonomischen Bedingungen, die für Adorno elementar waren, werden also nicht vorgenommen.

Im Zuge der Beschreibung der Urteilskompetenz findet sich, wie oben schon kritisiert, zudem eine Formulierung, die die Anpassung an dieses System explizit und unkritisch fordert, deshalb soll sie an dieser Stelle nochmals dargestellt werden: „Eigene politische Urteile werden an Theorien und Wertmaßstäben, denen in der Gesellschaft Gültigkeit zugeschrieben wird, ausgerichtet und / oder durch sie begründet“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 11). Die oben bereits diskutierte Orientierung am Motto „Fit für die Wahl machen“, unter welchem dieses Kompetenzmodell anscheinend steht, ist ein Indikator für die Anpassung, die durch diese Form des Unterrichts in Politische Bildung verfolgt wird. Auf Widersprüchlichkeiten und Probleme der Demokratie, oder gar der Aufklärung wird nicht hingewiesen. Dies wäre aber wichtig, um die viel zitierte Mündigkeit anzustreben. Als Beispiel für die Thematisierung des Widerspruchs zwischen Anpassung und Emanzipation könnte eben der Widerspruch zwischen einer Erziehung zur Demokratie, was Informationen über ihr Funktionieren beinhaltet, aber auch Erziehung, die sich kritisch mit eben dieser auseinandersetzt, gelten, „weil man Demokratie nur leben kann, wenn man ihre Schwächen genauso realisiert wie ihre Stärken“ (Becker in Adorno 2006c, 109f). Somit wird der Widerspruch zwischen Anpassung und Emanzipation nicht im Kompetenzmodell behandelt, was bedeutet, dass er ebenso wenig mit SchülerInnen* thematisiert werden soll.

Weiters wird im Kompetenzmodell dargelegt, dass politische Sozialisation nicht nur in der Schule stattfindet (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 3f, 10). Auf Kulturindustrie beispielsweise wird jedoch nicht Bezug genommen, hingegen auf generelle Orte der Sozialisation, Familie und Freundeskreis, hingewiesen. Damit wird begründet, dass politische Bildung bzw. Mündigkeit ein „lebenslanges Lernen“ bedeutet und sehr individuell ist. Andererseits wird jedoch Leistungsmessung an Schulen im Bereich politische Bildung legitimiert, was nun, in den Ausführungen zum Bildungssystem, dargelegt und kritisiert wird.

5.2.3 Bildungssystem

Leistungsmessung, die sich im Kompetenzmodell durch Lernkorridore ausdrückt, wird legitimiert durch Begriffe wie „lebenslanges Lernen“:

„Bei der Ausdifferenzierung politischer Kompetenzen handelt es sich um einen Prozess lebenslangen Lernens. Es ist unmöglich, alle SchülerInnen zum selben – durch die Bindung an das Ende der Schulpflicht recht frühen – Zeitpunkt an das gleiche Kompetenzniveau heranzuführen [was in Beziehung zu unterschiedlicher Sozialisation steht (siehe Literaturverweis am Ende des Zitats), Anmerkung Autorin].

Was aber sicher gestellt werden muss, ist, dass alle SchülerInnen am Ende ihrer Schulzeit einen Regelstandard bei der Verfügung über die Kompetenzen politischen Denkens und Handelns erreichen“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 10).

Die AutorInnen* versuchen den offensichtlichen Widerspruch zwischen einer Förderung individuellen Lernens und der kollektiven Überprüfung der Ziele bei Pflichtschulende zu beseitigen, indem sie ihn etwas milder ausformulieren. Sie wenden sich von einer Kategorisierung der Lerninhalte nach Alter und Schulstufe ab und sind der Meinung, dass am Ende der Schulpflicht lediglich Lernfortschritte zu überprüfen sind (vgl. ebd., 10):

„Es kann nicht erwartet werden, dass jede(r) Jugendliche durch politische Bildung ein völlig identisches Kompetenzpaket erwirbt. Nicht Kompetenzuniformität sondern ein für das Individuum je typisches Kompetenzprofil sollte Ziel politischer Bildung sein. Ein starrer Schematismus bei der Angabe der zu erreichenden Kompetenzstufe ist den Lernprozessen nicht adäquat. Die Einrichtung eines ‚Zielkorridors‘, innerhalb dessen sich schließlich die Ausprägung der vom Individuum erworbenen Kompetenzen bewegen kann, wird der Tatsache, dass der Lernfortschritt letztendlich der entscheidende Faktor sein sollte, besser entsprechen“ (ebd., 14).

Kühberger (2008, 33) behauptet sogar in einem Artikel, dass durch die vorgenommene Konzentration auf das Individuum durch das bestehende Kompetenzmodell nicht von Standards gesprochen werden könne. Die Bemühungen der AutorInnen*, Individualität durch das Kompetenzmodell zu argumentieren, müssen scheitern, wenn der nicht explizit gemachte wirtschaftstheoretische Hintergrund dieses Modells in der Analyse reflektiert wird. In der Bezugnahme auf das „lebenslange Lernen“ wird der wirtschaftstheoretische Hintergrund, mit welchem das Kompetenzmodell überhaupt erst ermöglicht wurde, ersichtlich. Wie in Kapitel 2.2.1 und vor allem in Kapitel 2.2.3 dargestellt wurde, scheint nicht das Individuum in dieser Zugangsweise zentral, sondern das „unternehmerische Selbst“, welches seine Aufgaben in einer neoliberalen Demokratie zu erfüllen hat. Von einer Berücksichtigung des Individuums oder gar einer Unterstützung der Subjekt-Werdung durch dieses Modell, kann nicht gesprochen werden.

Es zeigt sich im Versuch der Beschwichtigung offensichtlicher und fundamentaler Widersprüche im Bildungssystem unter gut klingende Begriffe wie „Ziel- bzw. Lernkorridor“, die von Adorno und Gruschka reflektierte und kritisierte bürgerliche

Kälte. Gruschka wies, wie bereits dargestellt, auf die selektive Funktion, die der Schule inne wohnt hin, welche im Kompetenzmodell nicht kritisiert wird: „Ein möglichst vollständiges Durchschreiten der Lernkorridore mit unterschiedlicher Lerngeschwindigkeit ist aber das Ziel der politischen Bildung“ (ebd., 10). Es hätte hier ebenso Kritik an den herrschenden Rahmenbedingungen getätigt werden können, sodass „unterschiedliche Lerngeschwindigkeit“ durch zusätzliche Lehrkräfte und Förderstunden kompensiert würden.

Generell wird ebenso wenig das Problem der Messung von Mündigkeit als solches reflektiert und diskutiert, im Gegenteil, die Messung soll folgendes berücksichtigen: „Der die politische Mündigkeit kennzeichnende Grad der Ausformung dieser Kompetenzen ist unter Berücksichtigung individueller Kompetenzprofile ebenso anzugeben, wie die für die Erreichung dieses Zieles notwendigerweise zu erreichenden Zwischenziele“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 4). Es wird aus dem Modell nicht klar ersichtlich, was unter Zwischenziele verstanden wird.

Durch den Leistungsgedanken, der diesem Modell innewohnt kann einerseits Selektion verstärkt werden und andererseits eine *Forderung* nach Mündigkeit entstehen, obwohl nicht klar wird, wie, warum und nach welchen Maßstäben Menschen (sowohl funktionale als auch emanzipatorische) Mündigkeit leisten können sollen.

Die AutorInnen* beschreiben klar, dass sie sich in ihrem Entwurf „nicht an den gegenwärtigen Rahmenbedingungen der österreichischen Schulen“ orientieren (ebd., 4). Sie halten es für möglich, dass ihr Modell derzeit schwierig zu realisieren ist, betonen jedoch, dass „die organisatorische Gestaltung der politischen Bildung an Österreichs Schulen sich an den gesellschaftspolitisch begründbaren Erfordernissen ausrichten muss“ (ebd.). Diese Erfordernisse interpretierten die AutorInnen* des Kompetenzmodells anders als Adorno, da sie zwar das herrschende Bildungssystem kritisieren, jedoch ausschließlich in dem Sinn, dass es sich nicht den derzeitigen (vor allem wirtschaftlichen) Erfordernissen anpasst.

Weiters ist eine Pädagogisierung politischer Verantwortung durch das Kompetenzmodell ersichtlich. Es wird beschrieben, dass die gegenwärtigen Rahmenbedingungen eine Umsetzung des Modells erschweren könnten und daher auch die Lehrkräfte gefordert sind, sich nach diesem (so bald wie möglich) zu orientieren (vgl. ebd.). Auf zusätzliche Ausbildung in diesem Bereich wird im Kompetenzmodell nicht hingewiesen. Jedoch gibt es Bestrebungen darin, was aus dem Artikel von Kathrin Hämmerle aus dem Jahr 2008 (Seite 25ff) ersichtlich wird⁹⁴.

⁹⁴ An dieser Stelle sei auf die Studie von Kathrin Hämmerle, Günther Sandner und Hubert Sickinger aus dem Jahre 2008 verwiesen, die darstellen konnte, dass Lehramtsstudierende der Meinung sind, wenig fächerübergreifende und systematische Ausbildung im Bereich Politischer Bildung zu bekommen. Politische Bildung wird somit bereits im Studium nicht als

Es zeigt sich zwar eine Berücksichtigung von Individualität im Kompetenzmodell, wenn als Ziel der Handlungskompetenz definiert wird: „Eigene Meinungen, Werturteile und Interessen können schriftlich und / oder mündlich (auch aus einer Minderheitenposition heraus) artikuliert werden“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 12). Konkret wird jedoch nicht die blinde Einordnung in Kollektive, die Adorno zentral erschien, explizit als zu reflektieren angeführt, was somit in Kontrast zu seinen Reflexionen steht.

5.2.4 Methodischer Exkurs

Prinzipiell ziehe ich ein positives Fazit bezüglich der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse auf meine Fragestellungen und meinen Themenbereich. Probleme und Änderungen, die sich trotzdem ergaben, sollen in diesem Unterkapitel reflektiert werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Vorbereitung der Extraktion mir sehr behilflich war, da die wichtige Kategorie „Begriffsverständnis“ durch diese entstand. Leider war noch nicht abzusehen, dass Kategorie D „Selbstreflexive Inhalte“ zu konkret war und durch die anderen Kategorien, zumindest implizit, abgedeckt werden konnte. Dies stellte sich erst im Analyseprozess heraus, was sich dadurch auch als mühsam erwies. Es stellten sich mir also erhebliche Abgrenzungsprobleme, was mich den Entschluss treffen ließ Kategorie D als Gesamtheit in jede Kategorie mitzudenken, was sich wiederum aufgrund des Analysematerials einfacher gestaltete als gedacht, da beispielsweise Kategorie D4 (Spannungsfeld Barbarei und Emanzipation an diversen Beispielen) sich gar nicht im Kompetenzmodell findet, Kategorie D3 (Erziehung des Madigmachens) im Prinzip ausschließlich in den Bereich der Methodenkompetenz fällt, siehe Kategorie „Begriffsverständnis“, Kategorie D2 (Reflexion des Spannungsfeldes Individuum und Kollektive) thematisch vor allem in die Kategorie „Bildungssystem“ inkludierbar war und Kategorie D1 (Reflexion des Spannungsfeldes Anpassung und Emanzipation) sich in der Kategorie „Gesellschaftsstruktur“, vor allem aber auch in der Kategorie „Begriffsverständnis“ fand. Ich entschied mich für die Aufnahme der Kategorie D in die anderen Kategorien und nicht für ihre Löschung, da ich es trotzdem als fruchtbar erachtete die extrahierten Textstellen des Kompetenzmodells noch aus der Perspektive der selbstreflexiven Inhalte nach Adorno zu betrachten und damit qualitativvoller und fundierter zu analysieren. Erweitert wurde das Kategoriensystem

Unterrichtsprinzip (also für jedes Fach von Relevanz, siehe dazu den Grundsatzterlass der Politischen Bildung aus dem Jahr 1978) vermittelt. Dies zeigt sich auch in der Selbsteinschätzung, da Lehramtsstudierende sich zu einem Großteil in der Vermittlung Politischer Bildung in ihrem jeweiligen Fach wenig zutrauen (vgl. Hämmerle/Sandner/Sickingen 2009, 357, 370f).

nicht, aber, wie beschrieben, aufgrund von Abgrenzungsproblemen (tatsächlich wurden wirklich dieselben Textstellen extrahiert) strukturell etwas verändert.

Wie in der Einleitung ersichtlich, ging ich davon aus, dass sich im Kompetenzmodell keine Widersprüche zeigen werden. Deren Auftreten (vor allem was die Beziehung zwischen Sach- und Arbeitswissen, sowie Kompetenz betrifft) überraschte mich.

Die von Gläser/Laudel (2009, 229) geschilderten Abgrenzungsprobleme zwischen dem Analyseschritt der Aufbereitung der Daten und deren Auswertung bewahrheitete sich auch in dieser Analyse. Mein ursprünglicher Vorsatz, jeden Arbeitsschritt in einer eigenen Datei umzusetzen, ist gescheitert. Extraktion und Aufbereitung der Daten wurde zusammen, für jede Kategorie in einer Datei durchgeführt. Die Analyse habe ich bereits in die Diplomarbeit selbst integriert, nicht in einer eigenen Datei vollzogen. Aufgrund des Zeitdrucks beschränkte sich die Kontrollphase auf die Analyse selbst und die Frage, inwiefern die gezogenen Schlüsse auch gerechtfertigt, im Sinne logisch von der Theorie ableitbar, sind.

5.3 Zusammenfassung

„Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole“ (Adorno 1977a, 674).

Das untersuchte Kompetenzmodell reflektiert die gesellschaftlichen Verhältnisse, die nach Adorno zu Auschwitz führten, nicht. Im Kontext der ökonomischen Entstehungsbedingungen der Bildungsstandards ist sogar zu unterstellen, dass es einer „Erziehung nach Auschwitz“ zuwider läuft. Auch Klaus Ahlheim (2009, 44ff), der sich auf Adorno bezieht stellt der Kompetenzorientierung aufgrund dessen ein schlechtes Zeugnis aus. Sie trägt wenig bis gar nichts zur Subjektwerdung bei, da beispielsweise das Kompetenzmodell als Ganzes betrachtet aufgrund der definierten Teilkompetenzen, die sich in jedem Kompetenzbereich finden, tatsächlich von einem sehr mechanistischen Menschenbild (siehe Kapitel 2.2.3) auszugehen scheint und ist daher gerade für Gedenkstättenpädagogik, die sich an einer „Erziehung nach Auschwitz“ orientiert, eher nicht zu empfehlen.

Nur wenn der politische Unterricht „ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten [daß Auschwitz nicht sich wiederhole‘, Anmerkung Autorin] sich beschäftigt“ (Adorno 1977a, 690) macht er, gerade für Österreich, das zumindest MittäterInnen*schaft nicht mehr leugnen kann, Sinn. Das Kompetenzmodell verortet sich unkritisch innerhalb der aktuellen Bildungsdiskussion und zeigt somit, dass es nicht gegen bestimmte Mächte entschieden auftritt, sondern

im Gegenteil, es die Macht, eben die neoliberale Richtung der derzeitigen Bildungsdebatte, unterstützt.

Schule müsse sich selbst zum Inhalt politischer Bildung machen, gerade aufgrund der Kälte, die durch sie vermittelt wird. Dies wird im Kompetenzmodell jedoch nicht als Ziel definiert. Der offensichtliche Widerspruch zwischen einer Rücksichtnahme auf individuelles Lernen und der kollektiven Überprüfung der Ziele bei Pflichtschulende wird verharmlost, die damit zusammenhängenden Selektionsmechanismen nicht reflektiert, im schlimmsten Falle noch verstärkt. Ebenso ist, abgesehen davon, dass der Leistungsgedanke Kompetenzmodellen inhärent ist (siehe dazu Kapitel 2.2.1 und 2.2.3), dieser im analysierten Modell explizit ersichtlich, da nicht klar wird, wie, warum und nach welchen Maßstäben Menschen nach ihrer (sowohl funktionalen als auch emanzipatorischen) Mündigkeit überprüft werden sollen (dies ist übrigens ein Spannungsfeld, indem sich Lehrende in der Politischen Bildung auch bei regulären Tests zur Benotung der SchülerInnen* befinden, was durch dieses Modell ebenso wenig reflektiert, sondern noch verstärkt wird). Eine Reflexion, beispielsweise über die Probleme der bürgerlichen Demokratie fehlt vollständig, obwohl Adorno Transparenz der Widersprüchlichkeiten, die diesem System inhärent sind, forderte (vgl. Adorno 2006f, 83).

Innerhalb der Methodenkompetenz des untersuchten Kompetenzmodells wird es möglich, über Bestehendes hinaus zu denken, wenn als Ziel das „Entschlüsseln fertiger Manifestationen des Politischen (in unterschiedlichen Medien, in unterschiedlichen Textsorten, für unterschiedliche AdressatInnen...)“ (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008, 7) definiert wird. Durch das „Entschlüsseln“ von bereits Vorhandenem durch entsprechende Sachkompetenz oder Methoden wie die kritische Diskursanalyse, wird es für SchülerInnen* im Idealfall möglich, Bestehendes zu kritisieren, was eine Voraussetzung für eine Entwicklung zur Widerständigkeit und Mündigkeit darstellt. Wie oben jedoch angedeutet, sind die vorgeschlagenen Methoden zur Informationsbeschaffung als wenig herrschaftskritisch einzustufen. Der bedeutsamste Kritikpunkt an dieser Stelle ist jedoch, dass über Mechanismen der Unmündigkeit nicht reflektiert wird und diese somit im Bildungsprozess anscheinend auch nicht thematisiert werden sollen.

Gerade die für das Fach wichtige Sachkompetenz sollte sich meiner Meinung nach in jedem der anderen Bereiche wiederfinden, da Begriffe, gerade in der Politikwissenschaft, wie auch an dieser Arbeit ersichtlich wurde, helfen „die mit ihnen bezeichneten, durch mannigfaltige Merkmale gekennzeichneten Gegenstände [zu, Anmerkung Autorin] ›begreifen‹“ (Nohlen/Schultze 2005, 68). Dies erfordert „Inhaltlichkeit“ von Bildung. Die Befreiung der Menschen aus aller Unmündigkeit liegt

nach Armin Bernhard in der „Inhaltlichkeit von Bildung“ (Bernhard 2010, 97). Durch die Kompetenzorientierung wird jedoch diese Inhaltlichkeit nicht vermittelt, da es nur darum geht, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, unabhängig des Inhalts (vgl. ebd.).

Das „Spannungsfeld Barbarei und Emanzipation an diversen Beispielen“ wurde innerhalb des Modells nicht reflektiert, was vermutlich damit zusammenhängt, dass die AutorInnen* sich nicht auf Kritische Theorie oder Überlegungen Adornos im Speziellen beziehen.

In keinem Kompetenzbereich, auch nicht im gesamten Kompetenzmodell, werden die Unterkategorien D1 (Reflexion des Spannungsfeldes Anpassung und Emanzipation), D2 (Reflexion des Spannungsfeldes Individuum und Kollektive) und D4 (Spannungsfeld Barbarei und Emanzipation an diversen Beispielen) im Sinne Adornos reflektiert, was für einen zusätzlichen Kompetenzbereich, nämlich den der Reflexion⁹⁵, wie ihn beispielsweise Thomas Hellmuth (2009, 485, 490f) fordert, spricht bzw. eine explizite (Selbst-) Reflexion als Teilkompetenz in jedem Kompetenzbereich erfordern würde.

Die Verwendung eines funktionalen Mündigkeitsbegriffs ist zu kritisieren, da sie einem emanzipatorischen Verständnis entgegen steht und beispielsweise die Bedeutung, die Mündigkeit für das Individuum hat, nämlich Selbstverwirklichung/ Selbsterfahrung - Subjektwerdung, nicht beinhaltet. Jedoch zeigt sich in den von den AutorInnen* des Modells verwendeten Begriffen wie Mündigkeit auch, „wenn sie instrumentell benutzt werden und Anpassung gemeint ist, ... in ihnen gleichzeitig immer noch ein immanentes Glücksversprechen, das über das Bestehende hinausweist“ (Mende 2009, 116).

Dieses Kompetenzmodell hätte die Chance gehabt, auch Rahmenbedingungen politischer Bildung in Österreich zur Diskussion zu stellen, die leider nicht genützt wurde. Wie in der Kritik in Kapitel 2.2.3 ersichtlich wurde, neigen Kompetenzmodelle tatsächlich dazu, ausschließlich Leistungsanforderungen an LehrerInnen* und SchülerInnen* zu definieren. Das Kompetenzmodell der Politischen Bildung reiht sich somit in die Pädagogisierung politischer Verantwortung, die durch die Ökonomisierung des Bildungssystems verstärkt voran getrieben wird, ein.

⁹⁵ Diese Kritik bezieht sich nicht auf „oberflächliche“ Reflexionen (beispielsweise das Nachdenken über das eigene Verhalten in Diskussionen), da diese im Kompetenzmodell sehr wohl formuliert werden.

6) Schlussfolgerungen

Schon 1953 trug Adorno folgendes vor:

„Ich müsste lügen, wenn ich Ihnen sagen wollte, daß ich im Bestehenden eine substantielle, neu sich auskristallisierende Bildung, wäre es auch nur der Tendenz nach, beobachten könnte. Ich meine, uns bleibt nichts anderes übrig, als in äußerster kritischer Wahrheit und vollem Bewußtsein der Bildung zum Überwintern zu verhelfen, also so viel von ihr festzuhalten, wie uns erreichbar ist, ohne uns doch einzubilden, daß damit etwas Entscheidendes für die Einrichtung dieser Welt geschehen sei“ (Adorno 1986b, 317).

Ziel dieser Arbeit war es, die Frage zu beantworten, ob das Kompetenzmodell der Politischen Bildung des BMUKK den formulierten Überlegungen einer „Erziehung nach Auschwitz“ und somit zur Mündigkeit nach Adorno entspricht und wenn ja, ob es somit für die Arbeit an Gedenkstätten des Nationalsozialismus‘ geeignet scheint.

Die pessimistische Feststellung Adornos im obigen Zitat verdeutlicht erneut die Aktualität Adornos, gerade für den (gedenkstätten-)pädagogischen Bereich, da durch die Kompetenzorientierung, wie in dieser Arbeit dargestellt, der Bildungsbegriff zum Kompetenzbegriff verkommt, da vor allem Anpassung an Bestehendes durch diesen vermittelt werden soll. „Angesichts dieser bildungspolitischen Entwicklungen bedarf es eines neuen Nachdenkens über die Instrumentalisierung von Mündigkeit und über die Bedingungen von Kritik“ (Messerschmidt 2010, 147), „weil in einer Welt wie der heutigen der Appell zur Mündigkeit fast so etwas wie eine Tarnung des allgemeinen Unmündig-gehalten-Werdens sein kann“ (Becker in Adorno 2006b, 143). Somit ergibt sich die Frage ob und, wenn ja wie und durch wen Mündigkeit angestrebt werden kann (vgl. Adorno 2006b, 144). Weiters ist zu hinterfragen, ob „Erziehung zur Mündigkeit“ nicht bereits zu einem, von Adorno kritisierten, Leitbild geworden ist, und damit Mündigkeit entgegensteht (vgl. Adorno 2006c, 107f), da in dem untersuchten Kompetenzmodell beispielsweise nicht auf die „Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende“ (ebd., 108f) eingegangen wird. Über Mündigkeit zu sprechen, diesen Begriff zu unterstützen, zu verteidigen und anzustreben, ohne das Bestehende zu reflektieren nennt Adorno „idealistisch im ideologischen Sinn“ (ebd., 108). Bereits aus dieser Perspektive ist das Kompetenzmodell nicht im Sinne einer „Erziehung nach Auschwitz“, wie sie von Adorno formuliert wurde. Gesellschaftlich-ökonomische Ursachen, die für Adornos Analyse zentral waren, werden im Kompetenzmodell nicht reflektiert, was zu kritisieren ist, da damit die Ursachen von Auschwitz ignoriert werden.

Dasselbe geschieht mit bürgerlicher Kälte, die gerade im pädagogischen Bereich zu reflektieren wäre, sie findet jedoch im untersuchte Kompetenzmodell, obwohl nach Adorno wichtige Ursache von Auschwitz, keine Erwähnung. Sie wird sogar durch die Rechtfertigung des nicht aufgelösten Spannungsfeldes zwischen individuellem Lernen und kollektiver Überprüfung bei Pflichtschulende und der Drohung pädagogischer Maßnahmen bei nicht Erreichung der Ziele, reproduziert. Sekundärliteratur ist zu entnehmen, dass eine, dem Kompetenzmodell entsprechende Ausbildung von Lehrenden angestrebt wird, jedoch keine, die sich an Reflexionen Adornos orientieren würde.

Es konnte nicht festgestellt werden, dass konkurrierendes oder solidarisches Verhalten durch das Kompetenzmodell besonders begünstigt wird. Achtsamkeit ist jedoch bezüglich der Evaluierungen wie den PISA-Tests geboten, die, wie in Kapitel 2.2.3 dargestellt, zu Wettbewerb zwischen Schulen führen können und in weiterer Folge politische Verantwortung (beispielweise die Bereitstellung entsprechender Infrastruktur) pädagogisieren (ohne Input sollen die Leistungen der SchülerInnen* verbessert werden). Den theoretischen Hintergründen des Kompetenzmodells liegen, wie in Kapitel 2.2.1 gezeigt werden konnte, der Wettbewerbsgedanke zu Grunde.

Gemäß der funktionalen Definition von Mündigkeit, die dem Kompetenzmodell zu Grunde liegt, wird vor allem Anpassung als Widerständigkeit oder Emanzipation gefördert.

Die Methoden- sowie die Sachkompetenz stellen jene Bereiche des Kompetenzmodells dar, die noch am ehesten den Überlegungen Adornos entsprechen.

Für Gedenkstättenpädagogik (und ihren besonderen Herausforderungen, die sich durch die ihr immanenten Spannungsfelder ergeben), die sich an Adorno und damit an der Bildung mündiger Menschen orientiert, bedeutet dies umso vehementer am Bildungs- bzw. Emanzipationsbegriff festzuhalten und wie Armin Bernhard (2008, 13) feststellt, zu hinterfragen, in wessen Interessen sie handelt, gerade, wenn sich derzeit eine Pädagogisierung politischer Verantwortung ereignet.

Weitere Fragen bzw. Forschungsgebiete, die sich aus meiner Untersuchung ergeben, sind folgende:

- Gerade das Beispiel des Entstehungskontextes von Bildungsstandards veranschaulicht die Rolle der Wissenschaft, in diesem Falle der Wirtschaftswissenschaft, als maßgebende Triebkraft. Dies deutet auf das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit hin, da der Öffentlichkeit die ideologischen Hintergründe der Einführung von

Bildungsstandards verborgen bleiben bzw., um Ralf Ptaks (2010, 110) Einschätzung erneut heranzuziehen, sich deren Einführung und Umsetzung sogar ohne nationalstaatliche, demokratische Legitimation vollzog. Besonders diese These bedürfte einer genauen Analyse.

- Interessant ist ebenso die auffällig unterrepräsentierte Rolle, welche die österreichische Politikwissenschaft gerade im Bereich der politischen Bildung, vor allem der Schule und der derzeitigen Kompetenzdiskussion, einnimmt, obwohl politische Bildung sich an dieser Disziplin orientiert.

Die formulierte Kritik am Kompetenzmodell wirkt vor allem unter der Perspektive einer Studie erschreckend, die jenen Wiener Jugendlichen, die an dieser teilnahmen, nicht nur rassistische Einstellungen, sondern auch die unkritische Übernahme neoliberaler Ideologie attestierte (vgl. Der Standard Online 2011). Spätestens an dieser Stelle zeigt sich erneut die Aktualität Adornos, da „heute der frühe Zugriff der Gesellschaft auf das junge Individuum, zum Beispiel in Form von Leistungszwang, Effizienzdruck und Konkurrenzdenken, einer gelungenen Ausbildung eines starken Ichs oftmals ... im Wege“ steht (Radonic 2006, 94).

Abschließend bleibt somit resümierend festzuhalten:

„Während für Adorno 1969 der Mündigkeitsbegriff in der pädagogischen Literatur hinter einem ‚existentialontologisch verbrämten Begriff von Autorität, von Bindung‘ verschwindet, so sind es heute eher die Vereinnahmungen von Autonomie zugunsten eines aktivierten unternehmerischen Selbst, das seine eigene Verwertung optimal betreibt“ (Messerschmidt 2010, 128f).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977a): Erziehung nach Auschwitz. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 10.2. Theodor W. Adorno. Kulturkritik und Gesellschaft II Eingriffe, Stichworte, Anhang. Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 674 – 690, 1966 als Radiobeitrag gesendet
- Adorno, Theodor W. (1977b): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 10.2 Kulturkritik und Gesellschaft II Eingriffe, Stichworte, Anhang. Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 555 – 572, 1959 als Radiobeitrag gesendet
- Adorno, Theodor W (1977c): Résumé über Kulturindustrie. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 10.1 Kulturkritik und Gesellschaft I Prismen. Ohne Leitbild. Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 337 – 345
- Adorno, Theodor W. (1986a): Zur Demokratisierung der deutschen Universitäten. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 20.1 Vermischte Schriften I Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 332 – 338
- Adorno, Theodor W. (1986b): Über Technik und Humanismus. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 20.1 Vermischte Schriften I Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 310 – 317
- Adorno, Theodor W. (1986c): Aktualität der Erwachsenenbildung. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 20.1 Vermischte Schriften I Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 327 – 331
- Adorno, Theodor W. (2006a): Erziehung zur Entbarbarisierung. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 120-132, 1968 als Radiobeitrag gesendet
- Adorno, Theodor W. (2006b): Erziehung zur Mündigkeit. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 133-147, 1969 als Radiobeitrag gesendet
- Adorno, Theodor W. (2006c): Erziehung – wozu? In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 105-119, 1966 als Radiobeitrag gesendet

- Adorno, Theodor W. (2006d): Fernsehen und Bildung. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 50-69, 1963 als Radiobeitrag gesendet
- Adorno, Theodor W. (2006e): Philosophie und Lehrer. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 29-49, 1962 als Radiobeitrag gesendet
- Adorno, Theodor W. (2006f): Tabus über dem Lehrberuf. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Suhrkamp, Frankfurt am Main S. 70-87, 1965 als Radiobeitrag gesendet
- Ahlheim, Klaus (2007a): Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Wochenschau- Verlag, Bonn S. 379-391
- Ahlheim, Klaus (2007b): Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung. Wochenschau-Verl., Schwalbach, Ts. S. 107-125
- Ahlheim, Klaus (2007c): Ungleichheit und Anpassung. Zur Kritik der aktuellen Bildungsdebatte. Offizin Verlag, Hannover
- Ahlheim, Klaus (2009): Erinnern und Aufklären: Interventionen zur historisch-politischen Bildung. Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft. Band 1. Offizin Verlag, Hannover
- Altrichter, Herbert (2008): Chancen und Risiken der Einführung von Bildungsstandards
http://pweb.arbeiterkammer.at/bilder/d87/Bildungsdialog2008_Altrichter_kurz.pdf (zuletzt besucht am 01.11.2011)
- APA, Austria Presseagentur (2004) Online: WKÖ begrüßt die Einführung von Bildungsstandards
http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20040414_OTS0131/wkoe-begruesst-die-einfuehrung-von-bildungsstandards (zuletzt besucht am 01.11.2011)
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn S. 163-171
- Axmann, Stephan/Hollogschwandtner, Michael (2010): Begleiten statt Führen.

- Über die Arbeit als Ausstellungsbegleiter. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.): Jahrbuch 2010 Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Wien S. 89-117
- Bauman, Zygmunt (1994): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Europäische Verlagsanstalt, Hamburg
 - Bauman, Zygmunt (2007): Leben in der Flüchtigen Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main
 - Behrens, Roger Online (2004): Antworten auf vier Fragen zur Aktualität der kritischen Theorie Theodor W. Adornos. <http://alt.rogerbehrens.net/adornofragen.pdf> (zuletzt besucht am 02.12.2011)
 - Bernhard, Armin (2008): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler
 - Bernhard, Armin (2010): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 89-100
 - bifie Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation, & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2011) Online: Rechtliche Grundlagen <https://www.bifie.at/node/48> (zuletzt besucht am 01.11.2011)
 - BMUKK (1978) Online: Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzlerlaß zum Unterrichtsprinzip http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzlerlass.pdf (zuletzt besucht am 16.10.2011)
 - BMUKK (2009a) Online: Bildungsstandards. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bo/rg/bildungsstandards.xml> (zuletzt besucht am 01.11.2011)
 - BMUKK (2009b) Online: Verordnung zu Bildungsstandards im Schulwesen. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bqbl_ii_nr_1_2009.pdf (zuletzt besucht am 10.11.2011)
 - Braunstein, Dirk/Müller-Doohm, Stefan (2011): Gesellschaft. Zeitdiagnose. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar S. 248-253
 - Browning, Christopher R. (1993): Ganz normale Männer. Das Reserve – Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg

- Brumlik, Micha (2011): Gesellschaft. Thesen zum Antisemitismus. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Dooch, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar S. 266-276
- Buchenberg, Wal (Online): Karl Marx Lexikon. Abfall bis Zusammenbruch. <http://www.marx-forum.de/marx-lexikon/inhalt.html> (zuletzt besucht am 18.12.2011)
- Burchardt, Matthias (2006): ›Kompetenz‹. In: Böhn, Winfried/Frost, Ursula/Ladenthin, Volker/Mertens, Gerhard (Hrsg.): Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1, 82. Jahrgang, Ferdinand Schöningh, Paderborn S. 138-139
- Cerny, Doreen (2010): „...jüdische Grabsteine putzen“? zu Biographien und Beweggründen freiwillig Engagierter an KZ-Gedenkstätten. Budrich UniPress, Opladen
- Claussen, Detlev (1995): Die Banalisierung des Bösen. Über Auschwitz, Alltagsreligion und Gesellschaftstheorie. In: Werz, Michael (Hrsg.): Antisemitismus und Gesellschaft. Zur Diskussion um Auschwitz, Kulturindustrie und Gewalt. Verlag Neue Kritik. Frankfurt am Main S. 13-28
- Criblez, Lucien/Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt/Berner, Esther/Halbheer, Ueli /Huber, Christina (2009): Bildungsstandards. Klett und Balmer, Zug
- Dalbert, Claudia/Zick, Andreas/Krause, Daniela (2010): Die Leute bekommen, was ihnen zusteht. Der Glaube an die gerechte Welt und die *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 8. Suhrkamp, Berlin S. 87-106
- Darmstädter, Tim (1995): Die Verwandlung der Barbarei in Kultur. Zur Rekonstruktion der nationalsozialistischen Verbrechen im historischen Gedächtnis. In: Werz, Michael (Hrsg.): Antisemitismus und Gesellschaft. Zur Diskussion um Auschwitz, Kulturindustrie und Gewalt. Verlag Neue Kritik. Frankfurt am Main S. 115-140
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2006): Vom Rand zur Mitte. Rechtsexterme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Friedrich Ebert Stiftung, Berlin <http://library.fes.de/pdf-files/do/04088a.pdf> (zuletzt besucht am 14.11.2011)
- Demirovic, Alex (2010): Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 65-75
- Denkinger, Bernhard/Felber, Ulrike/Quatember, Wolfgang (2002):

- Zeitgeschichte Museum und KZ-Gedenkstätte Ebensee. Auseinandersetzung mit Vergangenheit im historischen Museum und am authentischen Ort. In: Fuchs, Eduard/Pingel, Falk/Radkau, Verena (Hrsg.): Holocaust und Nationalsozialismus. Studien Verlag, Wien S. 106-113
- Der Standard (15.12.2011) Online: Daublebsky, Max. Die Wiener Jugend auf dem Ego-Trip. <http://derstandard.at/1323916490697/Umfrage-Die-Wiener-Jugend-auf-dem-Ego-Trip> (zuletzt besucht am 16.01.2012)
 - Deutsche Bischofskonferenz – DBK (2004): Bildungsstandards und katholische Schulen. Eine Orientierung. Bonn, Text durch das Sekretariat der DBK zugesandt bekommen
 - Deutsche Bischofskonferenz Online (2006): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe
<http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB85.pdf> (zuletzt besucht am 22.10.2011)
 - Duncker, Hermann/Goldschmidt, Alfons/Wittfogel, K. A. (1970): Marxistische Arbeiterschulung. Kursus: Politische Ökonomie. (Reprint, Original 1930), Verlag für Literatur und Politik, Wien, Berlin
 - Elfferding, Wieland (2007): Sind kompetente auch gebildete Menschen? Zur Kritik des neuesten pädagogischen Diskurses
<http://www.freitag.de/2007/36/07361701.php> (zuletzt besucht am 01.11.2011)
 - Feigl-Heihs, Monika/Kneil, Christian Online (2001): „So schlimm kann es damals nicht gewesen sein!“ Zwischen Verdrängen und Erinnern: Der vergangenheitspolitische Diskurs im Gemeinderat der Stadt Amstetten. In: Manoschek, Walter/Sandner, Günther (Hrsg.): Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. S. 49-60 Online zu finden unter <http://www.oezp.at/pdfs/2001-1-04.pdf> (zuletzt besucht am 16.08.2011)
 - Fekter, Maria (2011): Pressekonferenz zur Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen am 30. März 2011. Homepage der Gedenkstätte Mauthausen
http://www.mauthausen-memorial.at/db/admin/de/index_main.php?cbereich=12&cthema=50101&article=986&fromlist=1 (zuletzt besucht am 10.11.2011)
 - Feltes, Torsten/Paysen, Marc (2005): Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungspolitik. VSA-Verlag, Hamburg
 - Fiedler, F./Finger, O./Friedrich, H./Ruhnow, M./Steußloff, H. (1974): Dialektischer und historischer Materialismus. Lehrbuch für das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium. Dietz Verlag, Berlin

- Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg
- Freytag, Tatjana (2008): Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist
- Gedenkstättenrundbrief (2008): NR 141 3/2008: Gedenkstättenpädagogik und Bildungsstandards. Stellungnahme der bundesweiten Arbeitsgemeinschaft Gedenkstättenpädagogik. S. 12 aufzurufen unter http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/gedenkstaettenpaedagogik_und_bildungsstandards/ (zuletzt besucht am 29.09.2011)
- Geißler-Jagodzinski, Christian/Haug, Verena (2009): Gedenkstättenpädagogik – Ziele, Grenzen und Widersprüche. In: Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 299-329
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Grigat, Stephan (2006): Die Realität des Scheins. Zu Adornos Kritik des Fetischismus. In: Grigat, Stephan/Dvorak, Johann: Feindaufklärung und Reeducation. Kritische Theorie gegen Postnazismus und Islamismus. ca ira Verlag, Freiburg im Breisgau S. 55-77
- Gross, Raphael (2010): Anständig geblieben. Nationalsozialistische Moral. S. Fischer, Frankfurt am Main
- Gruschka, Andreas/Denecke, Wolfgang/Heinrich, Martin/Pollmanns, Marion (2004) Online: Bürgerliche Kälte und Gesellschaft. Entwurf eines Forschungsprojekts. <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/KaelteIFS.pdf> (zuletzt besucht am 13.12.2011)
- Gruschka, Andreas (2004): Kritische Pädagogik nach Adorno. In: Gruschka, Andreas/Oevermann, Ulrich (Hrsg.): Die Lebendigkeit der Kritischen Gesellschaftstheorie. Verlags-GmbH, Frankfurt/M. S. 135-160
- Gstettner, Peter Online (2000): Politik mit der Erinnerung. http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/gedenkstaetten/531_Gstettner_Politik%20mit%20der%20Erinnerung.pdf (zuletzt besucht am 08.10.2011)
- Gstettner, Peter Online (2002): Ort mit historischer Belastung. Zu einigen Schwierigkeiten der Gedenkarbeit an Tat-Orten. http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/seminarbibliothe

[ken-zentrale-seminare/gedenkstatten-gedachtnisorte-lernorte/529_Gstettner_Orte%20mit%20historischer%20Belastung.pdf/view](#)

(zuletzt besucht am 14.10.2011)

- Gstettner, Peter (2005): Erinnerungsarbeit entlang flüchtiger Spuren: Der Todesmarsch über den Präbichl 1945. In: Halbrainer, Heimo (Hrsg.): Todesmarsch Eisenstraße 1945. Terror, Handlungsspielräume, Erinnerung: menschliches Handeln unter Zwangsbedingungen. CLIO, Graz S. 171-183
- Gstettner, Peter (2012): Erinnern an das Vergessen. Gedenkstättenpädagogik und Bildungspolitik. Kitab, Klagenfurt, Wien
- Hampel, Elfriede (2008): Die Transformation der Humankapitaltheorie. Vom Konzept zur Steigerung von Produktivität und Wohlstand zur neoliberalen Rechtfertigungsideologie. Diplomarbeit, Wien
- Haug, Verena/Kößler, Gottfried (2009): Vom Tatort zur Bildungsstätte. Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik. In: Horn, Sabine/Sauer, Michael (Hrsg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen S. 80-88
- Hämmerle, Kathrin (2008): Lehrerkompetenzen in der Politischen Bildung heute. In: IDE (Informationen zur Deutschdidaktik). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule). Registerheft 32. Jahrgang. Heft 4. Politische Bildung. S. 21-31
- Hämmerle, Kathrin/Sandner, Günther/Sickinger, Hubert (2009): Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden. In: Filzmaier, Peter/Hämmerle, Kathrin (Hrsg.): Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft: Schwerpunktthema Politische Bildung revisited. 2009/3, facultas, Wien S. 357-372
- Hellmuth, Thomas (2009): Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: Österreichische Gesellschaft für Politikwissenschaft (Hrsg.): Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft: Schwerpunktthema Europäische Energiepolitik. 2009/4, facultas, Wien S. 483-496
- Hetzel, Andreas (2011): Philosophie. Dialektik der Aufklärung. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar S. 389-396
- Heyl, Matthias (2010): Erziehung nach Auschwitz – Bildung nach Ravensbrück. Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung

- nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Offizin Verlag, Hannover S. 89-125
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1981): Dialektik der Aufklärung. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 3 Max Horkheimer und Theodor W. Adorno. Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Suhrkamp, Frankfurt am Main
 - Höll, Otmat (2006): Politische Bildung in Österreich – ein mitteleuropäisches Fallbeispiel. In: Gepp, Roman/Müller-Funk, Wolfgang/Pfisterer, Eva (Hrsg.): Bildung zwischen Luxus und Notwendigkeit. Schriftenreihe der Waldviertel Akademie. Band 1, LIT Verlag, Wien S. 68-83
 - Hufer, Klaus-Peter (2001): Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
 - Hufer, Klaus-Peter (2010): Emanzipation. Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 13-24
 - Israel, Joachim (1985): Der Begriff Entfremdung. Zur Verdinglichung des Menschen in der bürokratischen Gesellschaft. Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg
 - Janssen, Bernd (1979): Ideologiekritischer Unterricht nach Bahro und Adorno. Europäische Verlagsanstalt, Köln
 - Jirovec, Alfred (2007): Wie wär's mit Anbieterstandards? Oder: Wie glaubwürdig ist eine Nomenklatura, die von ihren Untertanen mehr verlangt, als sie selbst leisten kann? In: Erziehung und Unterricht, September/Okttober 7-8/2007, zu finden auf der Begleit - DVD des Buches „Bildungsstandards“ von Criblez/Oelkers/Reusser/Berner/Halbheer/Huber aus dem Jahr 2009
 - Kaiser, Wolf (2010): Gedenkstättenpädagogik heute. Qualifizierung von Fachkräften in der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten und anderen Orten der Geschichte des Nationalsozialismus. In: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Brandes & Apsel, Frankfurt am Main S. 19-24
 - Kastner, Andreas (2009): Rechtsextremismus. In: Bauer, Christa/Baumgartner, Andreas/Mernyi, Willi (Hrsg.): Nichts als alte Mauern? Die Mauthausen Guideausbildung. Band 2. edition mauthausen, Wien S. 65-76
 - Kettner, Fabian (2008): „In der Tradition Heinrich Himmlers“ Dirk Rupnow entdeckt „untergründige Kontinuitäten“ in der deutschen Gedächtnis- und

Vergangenheitspolitik.

http://www.rote-ruhr-uni.com/cms/IMG/pdf/Rupnow_Aporien_des_Gedenkens.pdf

(zuletzt besucht am 18.11.2011)

- Klein, Hans Peter (2010): Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung? http://www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Klein_Kompetenzorientierung.pdf (zuletzt besucht am 01.11.2011)
- Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (2011): Vorwort. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar S. VII-IX
- Kößler, Gottfried (1997): Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen? Zur Funktion des authentischen Ortes in pädagogischen Prozessen. In: Kiesel, Doron (Hrsg.): Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit. Haag + Herchen, Frankfurt am Main S. 109-130
- Kramer, Sven (2011): Leben. Im Exil. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar S. 10-16
- Krammer, Reinhard (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Herunterzuladen auf der Seite: <http://www.politiklernen.at/site/basiswissen/politischebildung/kompetenzmodell/article/105720.html?SWS=591014ca7d833f298dc3b88b97fde034> (zuletzt besucht am 25.06.2011)
- Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Hugendubel, Kreuzlingen
- Krautz, Jochen (2007) Online. Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. In: Pädagogische Rundschau. 1/2007 Online abrufbar unter <http://www.societyofcontrol.com/pmwiki/k2ao/uploads/Main/Krautzoekonomisierung.pdf> (zuletzt besucht am 16.01.2012)
- Kulick, Holger (2006): Das Potenzial der NPD. Zur neuen Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Artikel unter http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=25TV9J (zuletzt besucht am 08.10.2011)
- Kuhls, Heike (1996): Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten. Agenda Verlag, Münster
- Kühberger, Christoph (2008): Das österreichische Kompetenzmodell für die politische Bildung. In: IDE (Informationen zur Deutschdidaktik). Zeitschrift für

- den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule). Registerheft 32. Jahrgang. Heft 4. Politische Bildung. S. 32-35
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: AMV Aktuell. Checks und Kompetenzen http://a-m-v.ch/Dokumente/amv_aktuell/AMVaktuell_2011_1.pdf (zuletzt besucht am 01.11.2011) S. 21-24
 - Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Beltz, Weinheim
 - Latcheva, Rossalina/Ogris, Günther/Rathkolb, Oliver (2010): Autoritarismus in Österreich und Zentraleuropa. Presseunterlage herunterladen auf der Seite: http://www.sora.at/fileadmin/images/content/Pages/2010_sora_Presseinfoautoritarismus.pdf (zuletzt besucht am 25.06.2011)
 - Lesjak, Barbara (2009): Die Kunst der Politik. Zum Potenzial von Gruppendynamik und Organisationsentwicklung für politische Lernprozesse. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
 - Lieber, Hans-Joachim/Helmer, Gerd (1988): Marx Lexikon. Zentrale Begriffe der politischen Philosophie von Karl Marx. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
 - Lotter, Konrad/Meiners, Reinhard/Treptow, Elmar (2006): Das Marx-Engels Lexikon. Von Abstraktion bis Zirkulation. Papy Rossa, Köln
 - LpB (Landeszentrale für politische Bildung) Baden-Württemberg (1977): Beutelsbacher Konsens. <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html> (zuletzt besucht am 07.10.2011)
 - Marx, Karl (1970): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozess des Kapitals. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Karl Marx, Friedrich Engels Werke. Band 23. Dietz Verlag, Berlin
 - Marx, Karl (1977): Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844 [Auszug]. Kapitel „Die entfremdete Arbeit“. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Marx, Engels. Ausgewählte Werke. Band 1. Dietz Verlag, Berlin S. 82 – 96
 - Marx, Karl/Engels, Friedrich (1977): Feuerbach. Gegensatz von materialistischer und idealistischer Anschauung [2]. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Marx, Engels. Ausgewählte Werke. Band 1. Dietz Verlag, Berlin S. 214 – 238
 - Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

- Mende, Janne (2009): „Let's change the World“? Bedingungen für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. In: Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 112-134
- Messerschmidt, Astrid (2010): Widersprüche der Mündigkeit. Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ und aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Offizin Verlag, Hannover S. 126-147
- Milborn, Corinna (2003) Online: TRIPS: Die Patent-Lösung für Multis. In: Sustainable Austria - Nachhaltiges Österreich. WTO, GATS, TRIPS, GATT: Der totale Markt im Vormarsch. Menschen für Solidarität, Ökologie und Lebensstil (Hrsg.): Nr. 24, September 2003 S. 9 Online abzurufen unter <http://www.nachhaltig.at/SusA24.pdf> (zuletzt besucht am 25.01.2012)
- Müller-Doohm, Stefan (2011): Leben. Versuch eines Portraits. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar S. 1-10
- Nickolai, Werner (2007): Für die Zukunft lernen. In: Brumlik, Micha/Nickolai, Werner (Hrsg.): Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik. Lambertus- Verlag, Freiburg im Breisgau S. 45-55
- Nohlen, Dieter/Schultze, Rainer-Olaf (2005): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 1 und 2 Verlag C. H. Beck, München
- ÖGJ, Österreichische Gewerkschaftsjugend (04.10.2011): Lehre besser fördern.
http://www.oegb.at/servlet/ContentServer?pagename=OEGBZ/Page/OEGBZ_Index&n=OEGBZ_10.a&cid=1317301565150 (zuletzt besucht am 01.11.2011)
- Öhl, Friedrich (2011): Geschichte und Politische Bildung im Unterricht. In: Dmytrasz, Barbara/Ecker, Alois/Ecker, Irene/Öhl, Friedrich (Hrsg.): Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele, Wien, 24-35
- Österreichische Bischofskonferenz Online (2008): Schreiben an das bmukk, Betreff: Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Schulunterrichtsgesetz geändert wird - Begutachtungs- und Konsultationsverfahren, Stellungnahme GZ BMUKK-12.940/1-III/2/2008
http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/ME/ME_00183_13/fnameorig_109754.html (zuletzt besucht am 22.10.2011)

- Pampel, Bert (2007): Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf Ihre Besucher. Campus Verlag, Frankfurt am Main
- Peham, Andreas/Rajal, Elke (2010): Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.): Jahrbuch 2010 Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Wien S. 38-65
- Pohl, Rolf (2011): »Normal« oder »pathologisch«? Eine Kritik an der Ausrichtung der neueren NS-Täterforschung. In: Pohl, Rolf/Perels, Joachim (Hrsg.): Normalität der NS Täter? Eine kritische Auseinandersetzung. Offizin Verlag, Hannover S. 9-45
- Popp, Susanne Online (2002): Der Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur historisch-politischen Bildung. <http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/gedenkstaette-popp.htm> (zuletzt besucht am 08.10.2011)
- Popp, Susanne Online: Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/gedenkstaetten/5_37_Popp%2C%20Geschichtsdidaktische%20Überlegungen.pdf (zuletzt besucht am 14.10.2011)
- Ptak, Ralf (2010): Bildung als Produktionsfaktor. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 101-111
- Radonic, Ljiljana (2006): Psychopathologie der Normalität. Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Kritische Theorie. In: Grigat, Stephan/Dvorak, Johann: Feindaufklärung und Reeducation. Kritische Theorie gegen Postnazismus und Islamismus. ca ira Verlag, Freiburg im Breisgau S. 79-98
- Rajal, Elke (2010): Erziehung nach/über Auschwitz. Holocaust Education in Österreich vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie. Diplomarbeit, Wien
- Reif-Spirek, Peter (2003): Rechtsextremismus, Geschichtsrevisionismus und Gedenkstättenpädagogik. Einige Überlegungen. http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/revisionismus-holocaust-leugnung/Text_Reif-Spirek.pdf/view (zuletzt besucht am 09.10.2011)
- Rickmann, Anahid S. (2002): „Rassenpflege im völkischen Staat“: Vom Verhältnis der Rassenhygiene zur nationalsozialistischen Politik. Dissertation, Bonn Online abzurufen unter <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2002/0091/0091.pdf> (zuletzt besucht am 09.01.2012)

- Rödler, Peter Online (2009): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. In: Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Bd. IV (ersch. 2009) aufzurufen unter <http://www.uni-koblenz.de/~proedler/res/bs.pdf> (zuletzt besucht am 23.10.2011)
- Rupnow, Dirk (2006): Aporien des Gedenkens. Reflexionen über „Holocaust“ und Erinnerung. Rombach, Freiburg i.Br.
- Ruschig, Ulrich (2011): Philosophie. Materialismus: Kritische Theorie nach Marx. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar S. 335-345
- Sander, Wolfgang (2009): Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: Filzmaier, Peter/Hämmerle, Kathrin (Hrsg.): Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Schwerpunktthema Politische Bildung revisited. 2009/3 Facultas, Wien S. 293-307
- Sander, Wolfgang (2011): Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn S. 9-25
- Scheurich, Imke (2010): Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten und Gesellschaftskritik. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 433-442
- Schneider, Christian (2011): Gesellschaft. Die Wunde Freud. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar S. 283-295
- Schroer, Markus (2011): Gesellschaft. »Ende des Individuums«. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar S. 276-282
- Stöss, Richard (2007): Rechtsextremismus im Wandel. Friedrich Ebert Stiftung, Berlin <http://library.fes.de/pdf-files/ostdeutschland/02930.pdf> (zuletzt besucht am 14.11.2011)
- Szuster, Leszek (2007): Zwanzig Jahre Internationale Jugendbegegnungsstätte in Auschwitz/Oswiecim. In: Brumlik, Micha/Nickolai, Werner (Hrsg.): Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau S. 76-103
- Thimm, Barbara/Wetzels, Helmut (2010): Professionelle Begleitung durch Supervision. In: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.):

- Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Brandes & Apsel, Frankfurt am Main S. 182-186
- Welzer, Harald: Für eine Modernisierung der Erinnerungs- und Gedenkkultur. Gedenkstättenrundbrief 161
http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/fuer_eine_modernisierung_der_erinnerungs_und_gedenk_kultur/ (zuletzt besucht am 08.10.2011)
 - Werz, Michael/Maroldt, Peter (1995): Einleitung. In: Werz, Michael (Hrsg.): Antisemitismus und Gesellschaft. Zur Diskussion um Auschwitz, Kulturindustrie und Gewalt. Verlag Neue Kritik, Frankfurt am Main 1995 S. 6-12
 - Wirtschaftskammer Österreich (22.06.2009) Online: Leitl: Umfassende Bildungsreform rasch umsetzen, AutorInnen Landertshammer, Michael/Sangeorzan-Sporer, Ulrike
http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AnglID=1&Stld=486521&DstlD=379
(zuletzt besucht am 01.11.2011)
 - Wirtschaftskammer Österreich (30.07.2009) Online: Wirtschaft begrüßt die Einführung von Bildungsstandards, Autoren Landertshammer, Michael/Nepf, Markus
http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AnglID=1&Stld=403885&DstlD=379
(zuletzt besucht am 01.11.2011)
 - Wirtschaftskammer Österreich (31.07.2009) Online: Leitl begrüßt die Einführung von Bildungsstandards. Autor Nepf, Markus
http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AnglID=1&StlD=410916&DstlD=4829
(zuletzt besucht am 01.11.2011)
 - Wirtschaftskammer Österreich (20.08.2010) Online: Thema Arbeit und Personal. Bildungsstandards, Autorin Neuhold, Daniela
http://portal.wko.at/wk/dok_detail_html.wk?AnglID=1&DocID=1402218&StlD=565277 (zuletzt besucht am 01.11.2011)
 - Zick, Andreas/Küpper, Beate (2007): Politische Mitte. Normal feindselig. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung. Wochenschau-Verl., Schwalbach, Ts. S. 107-125

„In einer Gesellschaft, in der die Konkurrenz der wichtigste Faktor ist – wie kann ich in einer solchen Gesellschaft brüderlich sein? Wie kann ich brüderlich sein, ohne Angst davor zu haben, brüderlich zu sein?“ (Paulo Freire 1981, 130)

Abstract (Deutsch)

Ziel dieser Arbeit ist die Beantwortung der Frage, inwieweit das Kompetenzmodell der Politischen Bildung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) den formulierten Überlegungen einer Erziehung zur Mündigkeit nach Theodor W. Adorno entspricht und, ob Gedenkstättenpädagogik (gemeint ist die pädagogische Arbeit an KZ-Gedenkstätten) sich somit an diesem orientieren kann. Da Adorno in seinem Text „Erziehung nach Auschwitz“ neben einer Erziehung in der frühen Kindheit die Schaffung eines gesellschaftlichen Klimas, welches einer Wiederholung von Auschwitz zuwiderläuft hervorhob, beschränke ich mich in meiner Arbeit auf die Frage, inwieweit das untersuchte Kompetenzmodell mit einer Erziehung *über* Auschwitz vereinbar ist und somit für Gedenkstättenpädagogik von Interesse sein kann. Hierbei wird Gedenkstättenpädagogik als eine Möglichkeit verstanden ein solches gesellschaftliches Klima zu unterstützen. Politische Bildung als Teil der Politikwissenschaft und Gedenkstättenpädagogik als „Kern“ der Politischen Bildung zeigen die starke Verschränkung dieser Bereiche.

Abstract (English)

This diploma thesis deals with the question in how far the competence model issued by the Austrian Federal Ministry for Education, the Arts and Culture reflects Theodor W. Adornos' thoughts on an education towards maturity and whether this competence model could form a working basis for democratic citizenship education focussing on "Gedenkstättenpädagogik" – education for democratic citizenship in and around memorial sites for the victims of the Nazi concentration camps.

In his influential text "Education after Auschwitz", Adorno makes clear that education should not only start at an early age but must aim at fostering a social climate which prevents a potential repetition of what led to Auschwitz. In this paper "Gedenkstättenpädagogik"- the educational work done in and on memorial sites such as Auschwitz is understood as important instrument to support this aim. Thus, this paper tries to show the interrelation of these areas – education for democratic citizenship as part of political science and "Gedenkstättenpädagogik" regarded as nucleus of education for democratic citizenship.

Lebenslauf

<u>Vor- und Zuname</u>	Sara-Lydia Husar
<u>Geburtsdatum- und ort</u>	17.10.1986; 1140 Wien
<u>Staatsbürgerschaft</u>	Österreich
<u>Ausbildung</u>	Im WS 2009/10 Auslandssemester an der Universität Ljubljana, Slowenien Seit WS 2006 Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien 2003 - 2006 Wirtschaftskundliches BORG - Abendschule 1997 – 2001 Informatikhauptschule 1993 - 1997 Volksschule
<u>Sprachen</u>	Deutsch (fließend), Englisch (gut), Slowenisch (Grundkenntnisse)
<u>Fortbildungen</u>	
Pädagogische Hochschule Oberösterreich	Ab SoSe 2012: Lehrgang „Pädagogik an Gedächtnisorten“
Besuch diverser Diskussionsveranstaltungen zum Thema Gedenkstättenpädagogik und Nationalsozialismus (der letzte Vortrag, den ich besuchte, fand am 17. Jänner 2012, im Rahmen der Wiener Gespräche zur politischen Bildung, zum Thema „Orte politischer Bildung“, statt)	
Österreichischer Gewerkschaftsbund	Seit September 2011: Österreichische Gewerkschaftsschule 2010: Workshop „Demagogen entzaubern“

Mauthausen Komitee Österreich

2010: Ausbildung zur Miramix- und Zivilcouragetrainerin

2009: Ausbildung zur Mauthausen Guide

Workshops an der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung

2010: „Kultur ist politisch. Interkulturelle Politikdidaktik in der Erwachsenenbildung“, „motion & emotion / bewegtes und erlebnisaktivierendes Lernen in der politischen Erwachsenenbildung“

2009 und 2010: „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“

Workshops am Bildungsforum Wien

2009: Projektmanagement

2008: Rhetorik, Körpersprache, Gesprächsführung, Work-Life-Management, Präsentationstechnik, Lern- und Kreativitätstechniken

2007: Rhetorik I, Rhetorik II, Selbstcoaching, Körpersprache

Österreichische Computergesellschaft

2005: europäischer Computerführerschein (ECDL)

Berufspraxis

Seit 2009: Begleitungen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Vor- sowie Nachbereitungen von Gedenkstättenbesuchen, regelmäßige Workshops zu Zivilcourage

Seit WS 2008: Studierenden- und MaturantInnenberatung (vor allem an Schulen) sowie Mitwirkung am Projekt „Studieren probieren“ im Rahmen der Österreichischen HochschülerInnenschaft

Juli 2008: Ferialpraktikum im ORF in der Abteilung „Dokumentation und Archive“

Juli und August 2007: Ferialpraktikum im ORF in der Abteilung „Dokumentation und Archive“

Juli und August 2006: Ferialpraktikum im ORF in der Abteilung „Dokumentation und Archive“

August 2004: einwöchiges Praktikum auf einem Biobauernhof in der Steiermark