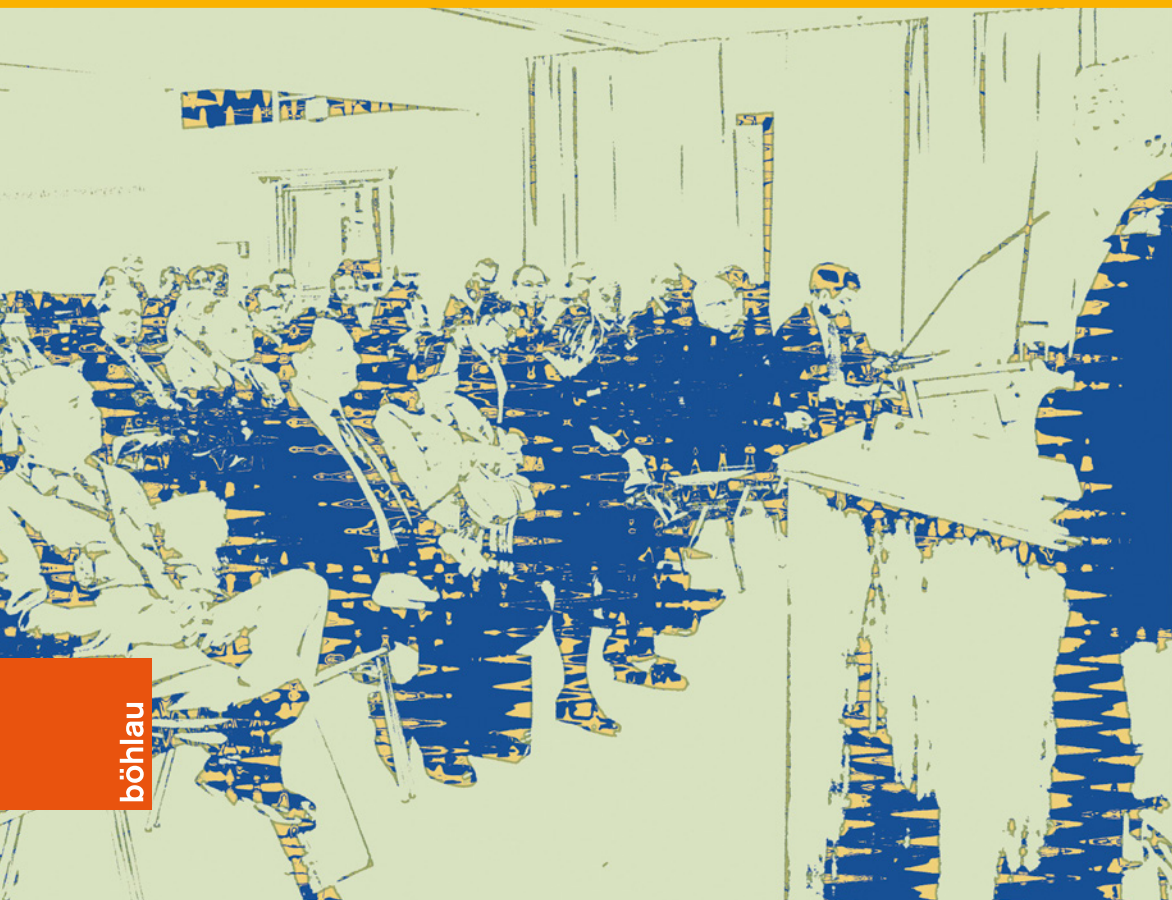


Jacqueline Jürs
Roman Schuh
Manfred Wirtitsch

IN VERTEIDIGUNG DER DEMOKRATIE

Bildungspolitische Auseinandersetzungen
mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung



Jacqueline Jürs · Roman Schuh · Manfred Wirtitsch (Hg.)

In Verteidigung der Demokratie

Bildungspolitische Auseinandersetzungen
mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung

BÖHLAU VERLAG WIEN KÖLN

Open Access: Wo nicht anders festgehalten, ist diese Publikation lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0; siehe <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Die Publikation wurde einem anonymen, internationalen Peer-Review-Verfahren unterzogen

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

Umschlagabbildung: © Steger/Bundesheer

© 2021 Böhlau Verlag, Zeltgasse 1, A-1080 Wien, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,
Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink,
Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.

Korrekturat: Philipp Rissel, Wien
Einbandgestaltung: Michael Haderer, Wien
Satz: Michael Rauscher, Wien
Druck und Bindung: Generaldruckerei, Szeged
Gedruckt auf chlor- und säurefrei gebleichtem Papier
Printed in the EU

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-205-21431-1 (Print)

ISBN 978-3-205-21432-8 (OpenAccess)

Inhalt

Jacqueline Jürs · Roman Schuh · Manfred Wirtitsch
Vorwort 7

Dieter Muhr
Süß scheint der Krieg den Unerfahrenen – ein wichtiger Hinweis für
uns alle! 11

Sektion 1: Zu Wesen und Wert der Geistigen Landesverteidigung (GLV)

Wolfgang Buchberger
Geistige Landesverteidigung im Rahmen Politischer Bildung 21

Christian Stadler
Der Wille zur Verteidigung. Zu Wesen und Wert der Geistigen
Landesverteidigung 39

**Sektion 2: Geistige Landesverteidigung zwischen Wirklichkeit
und Anspruch**

Michael Sörös
Geistige Landesverteidigung. Wie kann dieses traditionelle
Unterrichtsprinzip zeitgemäß in den Schulen platziert werden? 55

Michael Mayerböck
Geistige Landesverteidigung zwischen Wirklichkeit und
Anspruch. Das Informationsoffizierswesen als ein Beitrag zur GLV 61

Sektion 3: Didaktische Prinzipien in der Vermittlung von Geistiger Landesverteidigung

Simon Mörwald	
Grundlagen der Didaktik der Politischen Bildung an österreichischen Schulen	77

Roman Schuh	
Grundlagen der Vermittlung der Staats- und wehrpolitischen Bildung im Österreichischen Bundesheer (ÖBH)	95

Sektion 4: Vermittlungsansätze der GLV im Unterricht am Beispiel der Themen »Demokratie« und »Neutralität«

Georg Lauss	
Die immerwährende Neutralität und das Kontroversitätsprinzip	107

Gunther Hauser	
Die Neutralität Österreichs. Kernbestand und pragmatische Interpretation	123

Stefan Schmid-Heher	
Zur Verteidigung der Demokratie in der Politischen Bildung und in der Geistigen Landesverteidigung	143

Andreas Kastberger	
Demokratievermittlung im Bundesheer – geht das überhaupt?	159

Gerald Brettner-Messler	
Fachtagung »Geistige Landesverteidigung« – eine Rückschau	167

Autoren	173
-------------------	-----

Vorwort

Das 2016 begonnene Projekt zur Geistigen Landesverteidigung (GLV) basiert auf einer Zusammenarbeit zwischen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Bundesministerium für Landesverteidigung. Es stellt einen wichtigen Beitrag zur Politischen Bildung im politisch und staatlich bedeutsamen Bereich der Krisenvorsorge und Krisenbewältigung dar.

Durch das Projekt sollen gemeinsame Sichtweisen innerhalb der beiden Ressorts erzeugt werden, um das Verständnis für Themen der Umfassenden Landesverteidigung (ULV) zu festigen. Konkrete Ziele des Projektes sind: Abklärung der wechselseitigen Interessen und Perspektiven sowie der Schnittmengen im Hinblick auf die Politische Bildung, Entwicklung von gemeinsamen Formaten in der Fortbildung von Lehrpersonen und Lehroffizieren, Etablierung eines vertiefenden fachlichen Diskurses (Expertenrunden, Fachkonferenzen) zu relevanten Teilaspekten, gemeinsame Erarbeitung von zielgruppenspezifischen Lehr- und Unterrichtsmaterialien (Print, Digital, Online).

Um alle diese Punkte mit Wissenschaftlern und Praktikern diskutieren zu können, haben die beiden beteiligten Bundesministerien am 25. und 26. Februar 2020 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg »Stefan Zweig« eine Fachtagung zur Geistigen Landesverteidigung veranstaltet. Die zuständigen Fachabteilungen der Ministerien sowie Vertreterinnen und Vertreter aus dem Schul- und Bildungsbereich, den Militärkommanden und den militärischen Bildungseinrichtungen haben sich zwei Tage lang intensiv darüber ausgetauscht, wie Politische Bildung und Geistige Landesverteidigung an Schulen und im Bundesheer vermittelt werden. Die jeweiligen Positionen und Sichtweisen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten konnten erstmals nach langer Zeit wieder ausführlich erörtert werden.

Gerade in Zeiten, da unsere Gesellschaft sich mit den Folgen einer Pandemie auseinandersetzen muss, gewinnt die Politische Bildung nicht nur in der Schule, sondern auch in allen anderen Lebensbereichen zusehends an Bedeutung. Active Citizenship, Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen, Unterscheidung zwischen Fake und Fact oder die Sicherstellung einer kontroversen, aber dennoch konstruktiven Diskussionskultur sind nur einige Beispiele, die verdeutlichen, was – auf Politische Bildung und Medienpädagogik gestützt – GLV bedeuten kann.

Das »systematische Zusammenwirken verschiedener Politikbereiche«, wie es in der Österreichischen Sicherheitsstrategie (ÖSS) festgelegt ist, ist aufgrund der Vielgestaltigkeit von Bedrohungen von wesentlicher Bedeutung. Mit der ULV gibt es dafür ein verfassungsrechtlich festgelegtes Grundkonzept, das die Landesverteidigung auf breiter Basis verankert. Die Teilbereiche der ULV sind die Militärische, die Zivile, die Wirtschaftliche und die Geistige Landesverteidigung.

Zu vermitteln, was Umfassende Landesverteidigung bedeutet und was die Folgerungen aus dieser Festlegung sind, ist eines der Ziele der Geistigen Landesverteidigung. Dazu gehören die Schaffung eines Bewusstseins für die Grundzüge der österreichischen Verfassung und des politischen Systems, die garantierten Rechte, die Schaffung eines Verständnisses für die demokratischen, gesellschaftlichen und auch sicherheitspolitischen Interessen, Ziele und Werte Österreichs sowie für eine umfassende Sicherheitsvorsorge als Teil staatlichen Handelns. Dies soll das Erreichen der generellen Ziele Politischer Bildung unterstützen, um die Entwicklung von Wissen, Verfügbarkeit und Anwendung von Methoden, Urteilsfähigkeit und politischer Handlungskompetenz zu stärken. Damit soll ein wesentlicher Beitrag zu aktiver Partizipation, Demokratieentwicklung und Erhaltung von Frieden im Inneren und nach außen geleistet werden.

Das Verständnis um politische Abläufe und Strukturen sowie das Führen konstruktiver Diskussionen zu kontroversen Themen bilden generell einen der Schwerpunkte von Politischer Bildung und damit auch der GLV. Dazu gehören aber auch die kritische Reflexion des jeweils aktuellen politischen Geschehens sowie die Auseinandersetzung mit Pro- und Contra-Argumenten zu Positionen in Bereichen der GLV wie Sicherheitspolitik, Cybersicherheit, sichere Infrastruktur, Gesundheitspolitik, Aufrechterhaltung und Schutz von demokratischen Einrichtungen u. a. Das Ziel der Konsensbildung steht dabei im Zentrum, wenn auch unter dem Vorbehalt »Let's agree to differ«. Pädagoginnen und Pädagogen stehen immer wieder vor dieser Herausforderung.

Auch die »Resilienzbildung« – jener Begriff, der all das bezeichnet, was zur leichteren Überwindung von Krisen oder Katastrophen befähigt – stellt einen wichtigen Teil der GLV dar. Diese Kompetenz hat in den vergangenen Jahrzehnten an Bedeutung verloren, wie Sozialwissenschaftler immer wieder betonen. Dazu mag auch demokratische Stabilität und die jahrzehntelange Absenz großer Krisen beigetragen haben. Hier zeigt sich die GLV als ein möglicher gesellschaftsorientierter Ansatz, der dazu beitragen kann, »Resilienzbildung« so zu erhalten, dass künftigen Generationen nicht die Grundlage demokratischen Handelns entzogen wird.

Die Geistige Landesverteidigung als integraler, ja mehr noch: integrativer Bestandteil der Umfassenden Landesverteidigung (Art 9a B-VG) ist ein wesentliches Instrument zur Bewusstmachung und Bekanntmachung jener österreichischen Werte und Verfassungsprinzipien, auf deren Grundlage und um deren willen Landesverteidigung überhaupt stattfinden soll. Das dient einerseits der staatsbürgerlichen Bildung und Integration unserer jungen Menschen, andererseits der motivationalen und damit letztlich auch emotionalen Vorbereitung auf die Erfüllung der gesetzlichen Wehrpflicht.

Angesichts der aktuellen und künftigen – auch sicherheitspolitischen – Herausforderungen für Österreich leistet der vorliegende Band einen wichtigen Beitrag zu Einsichten, Reflexion und Weiterentwicklungen einer stabilisierten demokratischen Gesellschaft. Daraus können moderne Ansätze der Bildung, insbesondere der Politischen Bildung, und ein neues Verständnis von Krisenbewältigung und umfassender Sicherheit, insbesondere staatlichem Krisenmanagement und moderner Landesverteidigung, zur Entwicklung von neuen und wichtigen Bildungsangeboten genutzt werden.

Süß scheint der Krieg den Unerfahrenen – ein wichtiger Hinweis für uns alle!

»Dulce bellum inexpertis«, »Süß scheint der Krieg den Unerfahrenen«, mahnte Erasmus von Rotterdam. Ein Aspekt, den beide, die Militärische und die Geistige Landesverteidigung, in der Politischen Bildung nicht übersehen sollten.

Die Politische Bildung ist seit Jahren fester Bestandteil des Lehrplanes an den österreichischen Schulen. Pädagoginnen und Pädagogen machen den Schülerinnen und Schülern seit vielen Jahren bewusst, dass es gemeinsame Werte gibt, für die man eintreten soll und die es sich zu verteidigen lohnt. Politische Bildung findet vor dem Hintergrund der Geistigen Landesverteidigung im Konzept der Umfassenden Landesverteidigung statt. Und wenn es um die umfassende Verteidigung unserer gemeinsamen Werte geht, spielt auch die Militärische Landesverteidigung eine wichtige Rolle. Darauf einzugehen, ist eine der Aufgaben der Informationsoffiziere, die an den Schulen vortragen.

Die Umfassende Landesverteidigung (ULV) wurde als Verteidigungsgrundlage der österreichischen Neutralität im Jahr 1975 im Absatz 2 des Artikel 9a des Bundes-Verfassungsgesetzes beschlossen. Seine Begründung findet sich in der Zeit des Ost-West-Konfliktes in Europa, auch bekannt als Kalter Krieg. Sie steht auf den Säulen Militärische, Zivile, Wirtschaftliche und Geistige Landesverteidigung. Für Letztere galt ursprünglich folgende Zielsetzung:

Im Rahmen der Geistigen Landesverteidigung soll das Verständnis der Bevölkerung für alle Bereiche der Umfassenden Landesverteidigung ständig geweckt und verstärkt und gleichzeitig soll auch nach außen klargestellt werden, dass das österreichische Volk bereit und in der Lage ist, auch unter Gefahr und unter Aufbieten aller Kräfte, seine demokratischen Freiheiten, die Verfassungs- und Rechtsordnung, die Unabhängigkeit und territoriale Unversehrtheit der Republik, die Einheit des Staatsgebiets, sowie die Handlungsfreiheit unserer Landes zu schützen und zu verteidigen. Die Voraussetzung hierfür ist bereits in der Schule dadurch zu schaffen, daß die Ziele der Umfassenden Landesverteidigung im Unterricht vermittelt werden.

Im Unterrichtsfach Politische Bildung wurde die Umfassende Landesverteidigung vermittelt und ein Erlass des damaligen Unterrichtsministeriums gab die Grundlagen hierfür bekannt.

Absicht unseres Landes war es, den Selbstbehauptungswillen des Volkes zu stärken, den Wehrwillen zu fördern, was sich in der Bereitschaft, dem Land und dem Volk als Soldat im Bundesheer zu dienen und den Wehrdienst zu leisten, niederschlagen sollte. Das alles war eingebettet in der Abhaltestrategie des Landes, um einen Gegner wegen eines zu hohen Eintrittspreises vor einem militärischen Angriff abzuschrecken. Österreich wollte sich glaubhaft kriegswillig und kriegsfähig zeigen, um seine strategische Abhaltewirkung zu erzielen. Das war damals bestimmt eine schwierige Situation für den Bereich der Bildung. Denn dieser musste sich eindeutig davon abgrenzen, für einen Krieg das geistige Feld zu ebnen.

Von Diskussionen zum Thema Friedenserhaltung mittels Kriegsvorbereitung war das Bundesheer genauso konfrontiert wie der Bildungsbereich. »Si vis pacem para bellum«, »Wenn du Frieden willst, bereite Krieg vor«, das bekannte lateinische Sprichwort kann das Spannungsfeld zwischen den beiden Begriffen Frieden und Krieg nicht treffender ausdrücken. Manche lehnten diesen Ansatz ab und stellten ihm das Motto, »Stell dir vor, es ist Krieg und keiner geht hin« dagegen, einem der Slogans der Friedensbewegung in Europa. Das Bundesheer betrieb bei und für sich selbst genauso Geistige Landesverteidigung und hatte seine eigenen Erlässe und Befehle, die das regelten. Hier stand das Bewusstmachen der gemeinsamen und verteidigungswerten Werte im Mittelpunkt.

In jener Zeit beschäftigte sich Österreich mit dem Bundesheer intensiv mit dem Krieg. Immer mit der Absicht, ihn nicht Wirklichkeit werden zu lassen. Im Nachhinein gesehen, war man mit dieser Strategie mit dem Konzept der Umfassenden Landesverteidigung erfolgreich. Österreich überstand damit diesen »Kalten Krieg«, auch die kurze unsichere Zeit danach, und bewahrte sich seine Neutralität. Weder Österreich als Nation noch das Bundesheer haben sich damals als Sieger des Kalten Krieges dargestellt. Ganz im Gegenteil, das Land war bemüht, dass sich beide Seiten als Gewinner verstehen. Haben doch alle davon profitiert, die Gefahr eines vernichtenden großen Krieges in Europa, mit dem Potenzial eines weltweiten Nuklearkrieges, mitverhindert zu haben.

Sie sehen mich heute und hier als Zeitzeugen stehen, der viele Jahre aktiver Bestandteil dieser Strategie war. Als Soldat beim Bundesheer und als Vortragender in den Kasernen und in den Schulen. Und ich gebe zu, diese Strategie hat mich persönlich überzeugt und ergriffen. Im Rückblick erscheint mir unsere Vorgehensweise als richtig und vertretbar. Das Ergebnis, die Öffnung der Grenzen in Europa, war Lohn der Bemühungen. Die vier Säulen der Umfassenden Landesverteidigung halte ich heute noch immer für nützlich und ich verstehe sie als kommunizierende Gefäße. Eine kann ohne die anderen nicht bestehen.

Ließe man eine nach, würde das Gebäude der Umfassenden Landesverteidigung instabil werden. Schaffte man eine davon ab, dann würde das Gedankengebäude »Konzept Umfassende Sicherheit« nicht mehr schlüssig sein und in sich zusammenbrechen.

Nach dem Wegfall des Eisernen Vorhanges und der nachfolgenden Vollmitgliedschaft Österreichs in der Europäischen Union hat sich die sicherheitspolitische Lage Österreichs und das Bedrohungsbild grundlegend gewandelt. Im Mittelpunkt stand forthin das große Friedensprojekt Europas. Die Umfassende Landesverteidigung wurde analog einem Konzept einer Umfassenden Sicherheit weiterentwickelt. Die schon genannten Säulen der Umfassenden Landesverteidigung, und da ganz besonders die militärische, müssen heute vor den Trends der Zeit wie Globalisierung, Digitalisierung, den Treibern Technologie und Kommunikation, vor der Tatsache, dass wir Vollmitglied in der Europäischen Union sind, und vielen weiteren Aspekten verstanden werden. Heute müssen wir unsere gemeinsame Währung genauso verteidigen wie unsere demokratischen Systeme und Institutionen, unsere Medienfreiheit genauso wie unsere Umwelt, unsere Wahlen. Und wir leben in der Gewissheit, dass vieles nicht von uns alleine gelöst werden kann. Alle diese neuen Aspekte kann man vielleicht den Säulen zuordnen, doch wird es die neue Situation mit seinen Notwendigkeiten nicht ganz genau treffen.

Man kann es drehen und wenden, wie man will, die Geistige Landesverteidigung mit ihrem Kern, dem Selbstbehauptungswillen der Bevölkerung und dem damit verbundenen Willen, unsere Werte gegebenenfalls verteidigen zu wollen, bleibt eine unabdingbare Notwendigkeit, wenn wir unsere Zukunft gemeinsam in der Mitte Europas wertebewusst gestalten wollen.

Die Geistige Landesverteidigung hat sich in den letzten Jahren längst neu definiert. So findet sich auf der Homepage des Bildungsministeriums Folgendes:

Die Geistige Landesverteidigung ist neben der militärischen, der wirtschaftlichen und der zivilen Landesverteidigung Teil der Umfassenden Landesverteidigung. Ihre Aufgabe besteht in der Vermittlung demokratischer Werthaltungen und der Schaffung eines umfassenden Bewusstseins für demokratische Freiheiten und die in der Bundesverfassung verankerten Bürger- und Menschenrechte im Rahmen der Politischen Bildung. Sie soll einen Beitrag zur Sicherstellung eines demokratischen Grundkonsenses und des sozialen Friedens sowie zum Verständnis des Konzeptes der umfassenden Sicherheitspolitik im nationalen, europäischen und globalen Kontext schaffen.

Der Erlass des Bildungsministeriums für die Politische Bildung hat gleichfalls den Entwicklungen der Zeit Rechnung getragen. Die Umfassende Landesverteidigung wurde zu einem zeitgemäßen Konzept einer Umfassenden Sicherheit erweitert, indem es dem Konzept Themen wie Sicherheitspolitik, Sicherheitsvorsorge, Bedeutung der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik der Europäischen Union sowie umfassende aktive Friedenspolitik mit einem defensiven Charakter der Landesverteidigung hinzufügte. So findet es sich auf der Homepage des Bildungsministeriums und das ist klar nachvollziehbar.

Für Österreich steht sicherheitspolitisch die Frage im Mittelpunkt, wie man den Frieden in und rund um Europa erhalten, schaffen und sichern kann. Die Militärische Landesverteidigung hat sich in diesem Kontext genauso längstens weiterentwickelt. Das Bundesheer bleibt für die Militärische Landesverteidigung zuständig und hat sich auf neue Szenarien ausgerichtet. Die Auslandseinsätze im internationalen Krisenmanagement, als ein Beispiel, haben an Stellenwert gewonnen.

Wie sieht es nun mit der Umsetzung der Geistigen Landesverteidigung in den Schulen aus? Werfen wir kurz einen aktuellen Blick auf die Politische Bildung in den Schulen Oberösterreichs.

Im Kalenderjahr 2019 waren in Oberösterreich an 88 Schulen, ohne Volksschulen, 382 Einsätze von Informationsoffizieren des Bundesheeres zu verzeichnen. Somit wurde ungefähr ein Viertel der Schulen in diesem Bundesland von Informationsoffizieren betreut. Gab es früher an fast allen Schulen Referenten für Geistige Landesverteidigung, so sind sie heute nur mehr in Ausnahmefällen vorhanden. Experten bestätigen, dass die Zahlen seit Jahren rückläufig sind.

Die Erhebungen bei unseren Informationsoffizieren in Oberösterreich haben ergeben, dass Schüler hauptsächlich Themen zum persönlichen Ableisten des Grundwehrdienstes und Berufsmöglichkeiten beim Bundesheer abfragen. Wenig Bedarf gäbe es hinsichtlich Grundwerte, Neutralität, Zeitgeschichte oder Landesverteidigung überhaupt. Der Einsatz der Informationsoffiziere hätte eher den Charakter einer Wehrdienst- oder Berufsberatung als das Bewusstmachen der Militärischen Landesverteidigung im Rahmen der Umfassenden Sicherheitsvorsorge im Sinne der Geistigen Landesverteidigung.

Nimmt man das aktuelle Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerglass 2015, des Bildungsministeriums zur Hand, so wird man feststellen, dass die Begriffe »Militärische Landesverteidigung«, »Militär« oder »Bundesheer« hier nicht mehr vorkommen. Mit diesen Hinweisen und zusätzlich den Entwicklungen der letzten Jahre vor Augen wird man daher davon ausgehen müssen, dass in der Politischen Bildung in den meisten Schulen Oberösterreichs die Themen

»Militärische Landesverteidigung« und »Aufgaben des Bundesheeres« wenig thematisiert werden. Und man kann davon ausgehen, dass sich das in den anderen Bundesländern ähnlich verhält.

Ich möchte nun auf den Punkt kommen: Für mich liegt hier Handlungsbedarf für Änderungen vor. Und dafür gibt es gute Gründe, die ich hier darlegen möchte.

Selbst wenn Österreich heute davon ausgeht, dass es auf absehbare Zeit keine konventionelle militärische Bedrohung gegenüber Österreich geben wird, darf das nicht dazu führen, das Thema Militär hintanzustellen. Um die politischen Vorgänge in der Welt und damit die Welt an sich zu verstehen, muss man sich genauso mit Militär beschäftigen.

Der Charakter von internationalen Konflikten, von Kriegen und Auseinandersetzungen um Interessen ist im Wandel. Neue Akteure, neue technische Möglichkeiten, neue Phänomene und Erscheinungsformen erfordern ganz einfach, dass man sich damit auseinandersetzt. Und da spielt das Militär eine Rolle, und da dient das Militär zur Wahrung unserer Interessen und der Verteidigung unserer Werte. Eine Nichtbeachtung dieser Zusammenhänge können wir uns nicht leisten.

Wenn man einen politischen Akteur verstehen will, dann muss man immer seine militärischen Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten erkennen, bewerten und verstehen können. Alles andere würde zu falschen Schlüssen führen. Ganz zu schweigen von der Tatsache, dass Frieden oftmals nur durch den Einsatz von Militär hergestellt oder verteidigt werden kann.

Wir sehen uns heute Bedrohungen gegenüber, welche auf unser demokratisches Verständnis abzielen. Bedrohungen, welche unser Vertrauen in demokratische Institutionen, die politische Führung oder unsere Werte überhaupt in Misskredit bringen wollen. Die Geistige Landesverteidigung ist erforderlich, um die eigene Jugend zu sensibilisieren und sie zu befähigen, sich vor feindseligen Absichten zu schützen. Und ich habe es bereits zuvor erläutert: Wir verfügen über ein bewährtes Konzept, das gegen menschenverachtende und demokratiefeindliche Ideologien funktioniert, das gegen perfide vorgetragene Propaganda mittels gefälschter Informationen (Fake News) oder gar tiefgreifenden Veränderungen von Informationen mittels künstlicher Intelligenz (Deep Fake) funktionieren kann – die Geistige Landesverteidigung. Das Bundesheer kann selbst Ziel von Attacken sein. Es liegt also nahe, einen intensiveren Schulterschluss zwischen Bundesheer und Bildung zu schaffen.

Die Militärische Landesverteidigung, das Militär, das Bundesheer, sie alle sind wesentliche Instrumente von Sicherheits- und Verteidigungspolitik. Im oben angesprochene Konzept einer Umfassenden Sicherheit im nationalen, europäischen

und globalen Kontext, spielt Militär immer eine Rolle. Auch das Bundesheer mit seinen internationalen Einsätzen ist ein wesentlicher Teil davon. Wer Frieden schaffen und erhalten will, wird am Militär nicht vorbeikommen.

Die Geistige Landesverteidigung wieder aufleben zu lassen, sich damit zu beschäftigen, kann nur gut und richtig sein. Denn wir brauchen keine »Unerfahrenen«, die den Krieg »süß« finden. Was wir brauchen, sind welche, die sich mit dem Krieg beschäftigen und pragmatisch ableiten können, warum der Krieg von unserem Land fernzuhalten ist. Dazu zählt naturgemäß auch eine glaubwürdige Militärische Landesverteidigung, die ihre Grundlage auf einem vernünftigen Selbstbehauptungswillen der Bevölkerung hat. An dieser Stelle möchte ich eine Klarstellung bringen: Eine Grenze ist gegenüber der Vermittlung eines Hurra-Patriotismus zu ziehen. »Dulce et decorum est«, »Süß und ehrenvoll ist es, fürs Vaterland zu sterben.« Wenn sich mein Vortrag um das »Süße« dreht, der tiefere Sinn, der hinter diesem lateinischen Sprichwort steht, wird kritisch zu beleuchten sein.

Wenn wir der Geistigen Landesverteidigung wieder einen breiteren Raum einräumen wollen, dann sollten wir das Bundesheer als das zur Kenntnis nehmen, was es ist: der verfassungsmäßig legitimierte, von der demokratisch gewählten Politik und von der Justiz stets kontrollierte Ausdruck des bewaffneten Selbstbehauptungswillens der Bevölkerung des Landes, der darüber hinaus von internationalen Kontrollmechanismen stets geprüft wird und im Einklang mit den internationalen Regelwerken und den Menschenrechten zu handeln hat. Unser Bundesheer ist in dieser Hinsicht an sich schon ein Wert für sich.

Das Bundesheer wird den Schülerinnen und Schülern die neuen Formen der Konfliktaustragung erläutern müssen. Und ihnen näherbringen, wie das Land sich dagegen aufstellt, mit dem Bundesheer als Säule der Militärischen Landesverteidigung. Und kann ihnen erklären, wie man sich aktiv dafür engagieren kann, indem man den Wehrdienst leistet. »Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen, sondern Handeln«, meinte schon so treffend der englische Philosoph und Soziologe Herbert Spencer.

Umgekehrt tut es dem Bundesheer gut, sich bei der Geistigen Landesverteidigung aktiv zu beteiligen. Denn dazu ist es erforderlich, das eigene Handeln ständig zu reflektieren, um es den jungen Menschen in den Schulen plausibel darlegen zu können. Gelingt das nicht, dann wird das Bundesheer weiter an Akzeptanz und an Boden verlieren. Man meint heute zwar, das höchste Gut für das Bundesheer wären die finanziellen Mittel. Und fast immer geht es bei den Argumentationen um das Budget. Natürlich ist das Budget wichtig und heute Ausdruck der Wichtigkeit, welche die Politik dem Bundesheer und der Militärischen

Landesverteidigung zuzuschnitten. Das höchste Gut sind jedoch die jungen Männer, die sich für den Wehrdienst entscheiden, und die jungen Frauen, welche hinter einer vernünftig verstandenen Militärischen Landesverteidigung stehen.

Das Bundesheer wäre gut beraten, die gemeinsame Initiative mit dem Bildungsbereich und den Schulen voranzutreiben und engagiert darüber nachzudenken, wie die Geistige Landesverteidigung in die heutige Zeit aktuell übertragen werden kann. Neue Medien und neue Methoden sind jedenfalls gefragt, um das Interesse dafür bei den jungen Menschen zu wecken und ständig aufrechtzuerhalten. Die Informationsoffiziere sind hier eine gute Wahl, ein wahrer Schatz, weil das persönliche Gespräch und die direkte Kommunikation und Argumentation das Mittel gegen anonymisierte Propaganda, beispielsweise über das Internet, sind.

Es erscheint mir außerordentlich wichtig und auch dringend notwendig, die Zusammenarbeit zwischen Bildung und Verteidigung zu festigen und die Umsetzung auf eine tragfähige Grundlage zu stellen. Jede zweckdienliche Weiterentwicklung ist zu begrüßen und zu unterstützen. An dieser Stelle sei daher den Initiatoren der Fachtagung zur Geistigen Landesverteidigung gedankt.

Ich möchte noch darauf hinweisen, dass in Oberösterreich bereits eine Initiative läuft, den Schülerinnen und Schülern das Wesen und die Ziele einer Militärischen Landesverteidigung mit dem Bundesheer im Rahmen der Politischen Bildung in den Schulen wieder näherzubringen. Hierzu werden die Referenten Geistige Landesverteidigung eingeladen, sich mit den Informationsoffizieren zusammenzusetzen, um gemeinsam die Umsetzung zu diskutieren und neue Wege und Methoden zu finden.

Nicht zuletzt wird es uns auch darum gehen, dass wir bei den Themen Krieg und Kriegsführung nicht unerfahren werden, indem wir den Kopf in den Sand stecken und uns damit nicht auseinandersetzen. Wir laufen sonst Gefahr, dass genau das Gegenteil herauskommt und der Krieg wieder als seligmachendes Mittel verklärt dargestellt wird: »Dulce bellum inexpertis«, »Süß scheint der Krieg den Unerfahrenen.« So, wie schon Desiderius Erasmus von Rotterdam, Gelehrter, bedeutender Repräsentant des Humanismus, Namensgeber für das akademische Förderprogramm der Europäischen Union, mahnte.

Sektion 1: Zu Wesen und Wert der Geistigen Landesverteidigung (GLV)

Geistige Landesverteidigung im Rahmen Politischer Bildung

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag wird aus der Perspektive der (curricular verankerten) Politischen Bildung und der Politikdidaktik der Frage nach Wesen und Wert der in der österreichischen Verfassung festgeschriebenen Geistigen Landesverteidigung (GLV) nachgegangen. Grundlegende Fragen dazu sind folgende:

- Was ist überhaupt Geistige Landesverteidigung?
- Was bedeutet diese im Rahmen Politischer Bildung?
- Wie kann man Bereitschaft dafür wecken?

Auf der diesem Herausgeberband vorangegangenen Fachtagung zur Geistigen Landesverteidigung wurden in den Diskussionen kontroverse Standpunkte sichtbar. Diese wurden u. a. deutlich im Spannungsverhältnis zwischen der politikdidaktischen Forderung nach kontroverser, eigenständiger, reflektierter Meinungs- und Urteilsbildung sowie der Anbahnung der dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits und der Vermittlung von Informationen andererseits, auf deren Grundlagen bereits vorgegebener Sinn begriffen und verinnerlicht werden könne. Aus Sicht einer an den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsens¹ orientierten Politischen Bildung erscheint es höchst problematisch, wenn Lehrende bereits vor einer pädagogischen Intervention wissen (oder vielmehr glauben zu wissen), welche Meinungen Lernende anschließend haben werden, wenn also die Bejahung bestimmter Werte, Prozesse oder Institutionen »zum Lernziel erhoben (bzw. ihre Verneinung sanktioniert)« (Ammerer, 2020, S. 20) werden. Legitimiert werden politische Orientierungsangebote in einem demokratischen Setting erst durch eine kritische Reflexion durch die Lernenden, welche in Form einer vorbehaltsfreien, ergebnisoffenen Diskussion geschehen kann, freilich ohne in einen Relativismus zu verfallen (vgl. ebda.). Folglich müssen Materialien – bei aller di-

¹ Politische Bildung darf nicht überwältigen, muss kontrovers und multiperspektivisch sein und soll die Partizipationsbefähigung der Lernenden in den Mittelpunkt rücken. Vgl. Wehling, 1977. Vgl. auch den Beitrag von Simon Mörwald in diesem Band.

daktischer Reduktion – möglichst umfassend und kontrovers sein, sodass die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens abgebildet werden und sich Lernende tatsächlich eine eigene, begründete Meinung bilden können. Dabei spielt es ebenso eine Rolle, mit unterschiedlichen Perspektiven und den daraus resultierenden verschiedenen, möglicherweise kontroversen Urteilen umgehen zu können. Um kontrovers und ergebnisoffen diskutieren zu können, braucht es also sichtbare kontroverse politische Positionen, die im Lerndesign, also in den den Lernenden zur Verfügung gestellten Materialien, berücksichtigt werden müssen, da die Lernenden unterschiedliche Sichtweisen nicht in jedem Fall mitbringen. Für Ergebnisoffenheit im Sinne demokratisch-egalitärer Urteilsbildung sind hierarchisch-autoritäre Lernumfelder zu vermeiden.

GLV kann daher im Rahmen schulischer Politischer Bildung auch nicht auf die Entwicklung eines Bewusstseins für die Bedeutsamkeit militärischer Landesverteidigung reduziert werden. Zum einen ist ein derartiger Zugang vor dem Hintergrund einer aufgeklärten Bildung, in dem Lernende die Fähigkeiten entwickeln, Urteile selbstständig zu bilden, abzulehnen. Zum anderen erscheint eine derartige Engführung jedenfalls fragwürdig, wenn man die Forderungen des BMBWF zur Geistigen Landesverteidigung und auch die aus Verfassungsgesetzen abgeleiteten Forderungen sicherheitspolitischer Strategiepapiere mit dem aktuellen Grundsatzterlass zur Politischen Bildung (2015) verbindet (vgl. Abschnitt 5 in diesem Beitrag).

Darüber hinaus ist eine reine Vermittlung von Daten und Fakten, also Informationen, aus Sicht der Politischen Bildung nicht ausreichend, wenn bei Lernenden das Ziel der politischen Mündigkeit erreicht werden soll, nämlich nicht auswendiggelernte Wissensbestände bzw. vorgefertigte Meinungen und politische Urteile zu reproduzieren, sondern selbstständig politisch denken und handeln zu können. Die problematische Verengung Politischer Bildung auf Staatsbürger- und Institutionenkunde kann folglich die Erreichung dieses Ziels nicht gewährleisten. Dafür ist zusätzlich die Entwicklung eines domänenspezifischen Instrumentariums notwendig, um Politik im Alltag kritisch begegnen (also auch »Informationen« reflektiert analysieren) und selbst politisch partizipieren zu können (wofür auch deklaratives Wissen notwendig ist). Der Begriff »Politik« wird hierbei sehr weit gefasst: Er umfasst nicht nur die institutionelle Politik, sondern alle gesellschaftlichen Bereiche, in denen verschiedene Interessen aufeinanderprallen (Wirtschaft, Kultur, Umwelt, Internet, Schule etc.), zudem verschiedene Dimensionen des Politischen, wie die formale (z. B. die Verfassung oder Institutionen), die inhaltliche (z. B. Aufgaben und Ziele von Politik) und die prozessuale (z. B. Willensbildung, Entscheidungsfindung vor dem Hintergrund

von unterschiedlichen Interessen und daraus entstehenden Konflikten). Die Zielvorgabe, nämlich die Entwicklung von politisch möglichst reflektierten und selbstreflexiven² jungen Menschen zu unterstützen, kann nur durch die Hinwendung zu den dafür notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften politischen Denkens und Handelns erreicht werden, die im Sinne einer reflexiven Grundbildung (Greiner et al., 2019) in verschiedenen Situationen des Alltags anwendbar sind und im lebenslangen (politischen) Lernen stetig erweitert und ausdifferenziert werden können.³

Die Grundlagen der Politischen Bildung in Österreich – das österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung, der Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung und die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände zur Politischen Bildung (als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach) geben eine Antwort auf die Frage, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften dafür angebahnt werden müssen (Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2008; BMBF, 2015). In dem im Jahr 2008 entstandenen österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung werden vier Kompetenzbereiche, die ineinandergreifen, unterschieden. Die Grundlage für die prozeduralen Kompetenzbereiche bildet die Politische Sachkompetenz. Dabei handelt es sich nicht um auswendiggelerntes Wissen, sondern vielmehr um angewandtes Wissen über Kategorien, Begriffe, Konzepte und Methoden, mit denen gearbeitet wird und die ständig weiterentwickelt werden. Daher hat diese Dimension des Kompetenzmodells Auswirkungen auf die drei prozeduralen Kompetenzbereiche der Politischen Urteils- und der Handlungskompetenz sowie der Politikbezogenen Methodenkompetenz.

Um der Frage auf den Grund gehen zu können, wie Geistige Landesverteidigung im Rahmen Politischer Bildung aussehen kann, muss auch geklärt sein, was denn unter Politischer Bildung verstanden wird: Auch wenn dies aufgrund des gebotenen Platzes hier nur eingeschränkt möglich ist, kann diese Einführung einen groben Überblick geben (ausführlicher in Kühberger, 2015, S. 123–149, vgl. auch den Beitrag von Simon Mörwald in diesem Band). Ausgehend von den eingangs gestellten Fragen zur Geistigen Landesverteidigung soll im Folgenden

2 Reflektiert bedeutet hier theoretisch und methodisch fundiert, reflexiv verweist darauf, dass individuelle Sinn- und Urteilsbildung an persönliche Dispositionen, Einfluss und Prägung von individuellen Erfahrungen, Informationen, Gefühlen etc. gebunden sind.

3 Es ist praktisch unmöglich, das je erforderliche und als Lebensvorrat gedachte (politische) Wissen unabänderlich und endgültig feststehend zu definieren oder zu vermitteln. Es muss also darum gehen, ein »intelligentes Wissen« zu vermitteln, das geeignet ist, um unterschiedliche Herausforderungen im Bereich des Politischen zu bewältigen.

zuerst die Relevanz des Bundes-Verfassungsgesetzes (B-VG) für Demokratiebildung im Rahmen der Politischen Bildung beschrieben (Abschnitt 2 und 3) sowie der Stellenwert der Vermittlung und Reflexion demokratischer Werte beleuchtet werden, bevor der Artikel 9a des BV-G und die Verteidigung demokratischer Werte wie auch der Beitrag der Politischen Bildung zu derselben thematisiert werden (Abschnitt 4 und 5).⁴

2. Schulische Politische Bildung und das Thema »Verfassung«

Ausgehend von den in der Verfassung genannten Spielregeln staatlichen Handelns, den dort festgeschriebenen Grundrechten, Freiheitsrechten und Menschenrechten, zielt Politische Bildung auf die Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Politikbewusstseins. Dabei weist Politische Bildung vielfach Anknüpfungspunkte zum Thema »Verfassung« auf, die sich in den unterschiedlichen Bereichen des Österreichischen Kompetenzmodells für Politische Bildung verorten lassen. Dies betrifft zum Beispiel den Aufbau des Staates oder grundlegende Regeln, wie politische Entscheidungen getroffen werden (z. B. die Verabschiedung von Gesetzen). Für eine auf Handlungsorientierung und Politische Handlungskompetenz abzielende Politische Bildung, welche die Partizipation von jungen Menschen in Staat und Gesellschaft erst möglich macht, stellt Wissen über »verfassungsmäßige politische Strukturen und Ordnungen« (Krammer et al., 2008, S. 9) eine wesentliche Grundlage dar. Allerdings erscheint eine Reduzierung auf bloßes deklaratives Wissen (Staatsbürger- und Institutionenkunde), das auswendig gelernt und reproduziert wird, wenig sinnvoll, wenn das angestrebte Ideal einer politischen Mündigkeit erreicht werden soll. Vielmehr müssen im Rahmen der Politischen Bildung Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften im Laufe der Schulpflicht und darüber hinaus angebahnt werden, um zum kritischen politischen Denken und Handeln befähigt zu sein, sich also im Feld des Politischen selbstständig, kompetent und ohne Anleitung anderer bewegen und dadurch politisch teilhaben zu können (ebda, S. 3). Das bedeutet unter anderem, eigene Interessen zu erkennen und zu wahren, den politischen Konflikt und seine Lösung zu suchen, fremde und eigene Meinungen und Urteile auf ihre Begründungen hin zu untersuchen, Politik, wie sie uns im Alltag begegnet, zu hinterfragen, eigene Meinungen erfolgreich zu vertreten, diese auch zu überdenken und gegebenenfalls zu ändern und als Wähler*in Verantwortung zu übernehmen.

4 Teile dieses Beitrags wurden bereits veröffentlicht: Vgl. Buchberger, 2020.

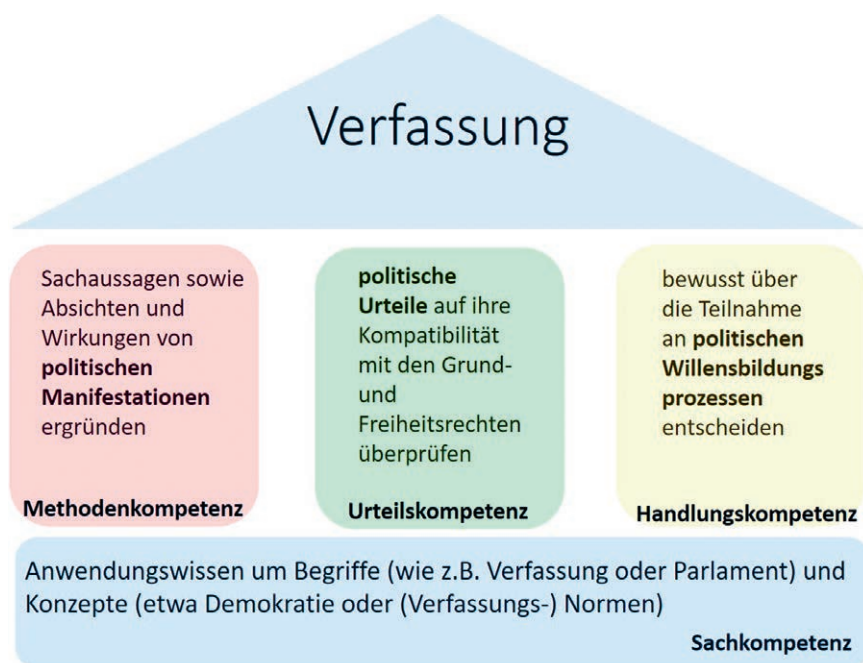


Abb. 1: Exemplarische Anknüpfungspunkte zum Thema »Verfassung« im Österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung

Grundlegend dafür ist auch das Wissen zu Verfassungsprinzipien und zu in der Verfassung festgelegten politischen Strukturen und Ordnungen, »welche Handlungsspielräume, Zuständigkeiten und Abläufe bei Auseinandersetzungen festlegen« (ebda, S. 9). Dies spiegelt sich wider in den verschiedenen Dimensionen politischen Denkens und Handelns (vgl. Abb. 1): Das im Bereich der Politischen Sachkompetenz erworbene und stetig weiterentwickelte Wissen um Begriffe (wie z. B. Verfassung oder Parlament) und Konzepte (etwa Demokratie oder [Verfassungs-]Normen) kommt in den prozeduralen Kompetenzbereichen zur Anwendung, indem z. B. erst damit Sachaussagen sowie Absichten und Wirkungen von politischen Manifestationen erkannt werden können (Politikbezogene Methodenkompetenz) oder politische Urteile auf ihre Kompatibilität mit den Grund- und Freiheitsrechten überprüft werden können (Politische Urteilskompetenz) oder bewusst über die Teilnahme an politischen Willensbildungsprozessen entschieden werden kann (Politische Handlungskompetenz).

3. Vermittlung und Reflexion demokratischer Werte in der Politischen Bildung

Mehr als um eine reine Gesetzessammlung handelt es sich bei der Verfassung auch um eine »materielle Wertordnung, mit welcher der Staat auf die Verwirklichung bestimmter Ziele und Zwecke festgelegt wird« (Hmcir & Urbanek, 1999, S. 7)⁵. Bedeutend erscheint somit eine Reflexion zur normativen Funktion des Rechts, indem der Rechtsstaat von Schülerinnen und Schülern »nicht [nur] als formale, sondern [auch] auf Gerechtigkeit und Verwirklichung fundamentaler ethischer Maximen verpflichtete Ordnung« (Oberreuter, 2014, S. 309) verstanden wird. So gesehen handelt es sich bei der Beschäftigung mit Verfassungsgesetzen um »Wissens- und Wertevermittlung zugleich« (Fritzsche, 2004, S. 2). Die Vermittlung und Reflexion demokratischer Grundwerte kann folglich als eine Kernaufgabe der Politischen Bildung bezeichnet werden, da für das Funktionieren unserer liberalen, pluralistischen Gesellschaft ein grundsätzliches Verständnis für die Erfordernisse und die Funktionsweise derselben vorhanden sein muss,⁶ wofür demokratische Werthaltungen und davon ableitbare Normen des Zusammenlebens kennengelernt, verstanden und hinsichtlich einer mündigen Partizipation auch akzeptiert worden sein müssen. Es geht hier allerdings nicht um eine »neue Form [...] [autoritärer] Gesinnungsbildung unter nunmehr demokratischem Vorzeichen« (Sander, 2008, S. 44), keine »Belehrung und Indoktrination« (ebda, S. 53), sondern um eine kritische Loyalität zur Demokratie (May, 2016, S. 240; Henkenborg, 2016, S. 190). Im Sinne einer »Anstiftung zur Freiheit« (Sander, 2008, S. 53) steht dabei im Zentrum die Ausbildung von Befähigungen zum eigenen kompetenten Urteilen und Handeln, um demokratische politische Kultur mit Leben zu füllen, indem »politische Verantwortung als Teil des Souveräns« wahrgenommen werden kann. Dies ist als der »Beitrag der politischen Bildung zur Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie« zu bezeichnen (ebenda, S. 44; Buchberger, 2019a, S. 24f.). Politische Bildung hat laut Grundsatz-erlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung vor dem Hintergrund einer aktiven »Gestaltung der Gesellschaft und Verwirklichung und Weiterentwicklung

5 An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass das um 30 Jahre jüngere deutsche Grundgesetz im Gegensatz zur österreichischen Verfassung eine durchgängige Werteordnung aufweist, die sich in aller Deutlichkeit durch den gesamten Text zieht (z. B. Garantie der Menschenwürde). Die österreichische Verfassung ist mit Blick auf Wertorientierung wesentlich sparsamer.

6 Vgl. dazu auch die Akzeptanz von allgemeinen Spielregeln und institutionellen Verfahrensweisen als Aspekte eines Demokratiebewusstseins bei Himmelmann, 2007, S. 33. Zur Bedeutung des Demokratiebegriffs als normative Grundlage für ein Demokratieverständnis vgl. Sander, 2014, S. 28f.

der Demokratie und Menschenrechte« im Sinne demokratischer Prinzipien und Grundwerte »wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität« zu erfolgen (BMBF, 2015, S. 1f.).

Menschen werden nicht als Demokrat*innen geboren. Eine Hinführung zu Demokratie und demokratischen Werten soll im Rahmen der Politischen Bildung in Form einer Konfrontation mit demokratischen Werten geschehen, so dass durch die Lernenden die Bereitschaft entwickelt werden kann, in diesem Sinne Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen und dadurch Demokratie zu bewahren, jedoch auch weiterzuentwickeln (Krammer, 2012, S. 28f.; Bartels, 2010, S. 36–38). »Demokratie kann uns nicht gleichgültig sein, weil sie die Existenzgrundlagen unserer freien Lebensverfassung betrifft.« (Nolte, 2012, S. 23, zitiert nach Reinhardt, 2014, S. 338) Die Aufgabe der Politischen Bildung besteht also darin, Lernende mit unterschiedlichen Werteoptionen zu konfrontieren, sie zu unterstützen, dieselben zu verstehen und dadurch ihre eigenen Werthaltungen reflektierend zu erklären (Sander, 2000, S. 195f.), um diese entlang geeigneter unterrichtlicher Impulse weiterzuentwickeln. Konstruktiv wirksam werden Werte jedoch erst, wenn Schüler*innen lernen, wie sie in verschiedenen Situationen angewandt werden können (Reinhardt 2014, S. 330ff.). Daher müssen demokratische Werte und Haltungen durch die Lernenden in praxisbezogenen unterrichtlichen Situationen erfahren werden, muss darüber reflektiert und (ergebnisoffen) diskutiert werden können. Schülerinnen und Schüler werden also mit demokratischen Prinzipien im Unterricht konfrontiert, üben diese auch aus, diskutieren darüber und erleben Reflexions- und Beteiligungsprozesse, »die auf gegenseitigem Respekt und auf vernunftbegründeten Regeln beruhen« und somit »besser geeignet [sind] zur Lösung von Konflikten und zum Ausgleich von Interessen« (Ammerer, 2016, S. 19).

Blickt man auf das Österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung, zeigt sich die hohe Relevanz demokratischer Werte oder Wertmaßstäbe v. a. im Bereich der Politischen Urteilskompetenz, wo die Reflexion von »Werthaltungen«, »Wertmaßstäben« und die »wertorientierte Beurteilung politischer Entscheidungen« (Krammer et al., 2008, S. 6) gefordert wird, sowie im Bereich der Politischen Handlungskompetenz, durch welche die Entwicklung derjenigen Fähigkeiten gefördert werden soll, gefällte »Werturteile« auch (argumentativ) zu vertreten (ebda, S. 7). Hinter diesen prozeduralen Dimensionen politischen Denkens und Handelns und eng mit ihnen verzahnt steht die Politische Sachkompetenz, in welcher die Reflexion über demokratische Werte und damit die Weiterentwicklung des konzeptionellen Verständnisses von Grundwerten angeleitet werden soll. Ergänzend kann hinzugefügt werden, dass Politische Bildung,

so wie sie in den österreichischen normativen Vorgaben verankert ist, keinesfalls auf die Überprüfung bzw. Beurteilung von Werthaltungen oder Einstellungen der Schüler*innen abzielt, sondern auf das Verfügen über spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten des politischen Denkens und Handelns (Kühberger & Windischbauer, 2013, S. 34).

Bei der Vermittlung und Reflexion demokratischer Werte spielen die Verfassung als solches, die in der Verfassung festgeschriebenen Grundrechte und die in dieser Gesetzessammlung teilweise explizit erwähnten und teilweise aus ihr abgeleiteten Grundwerte eine entscheidende Rolle. Fragt man nach anerkannten demokratischen Grundwerten, so kann durchaus der Eindruck eines von Pluralismus und Beliebigkeit geprägten Umgangs mit Wertfragen entstehen. Dessen ungeachtet können zentrale Werte, über die in der demokratischen Gesellschaft trotz der Unterschiede in Auslegung und Konkretisierung Einigkeit herrscht, genannt werden (Breit, 2000, S. 222–226): Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden und Gerechtigkeit. Diese Werte finden sich, wie bereits genannt, im österreichischen Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung (BMBF, 2015, S. 2), sie finden sich auch in der österreichischen Verfassung wieder, z. B. im Artikel 7, in dem das Gleichheitsprinzip in Form des Gleichheitssatzes verankert ist, oder in Artikel 14 (5a) zur Organisation des Schulwesens:

Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. [...] Jeder Jugendliche soll [...] befähigt werden, [...] in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. (Bundes-Verfassungsgesetz, Artikel 14, Absatz 5a)

Darüber hinaus spiegeln sich demokratische Werte in zahlreichen verfassungsrechtlich garantierten Grund- und Freiheitsrechten wider, die in unterschiedlichen Gesetzen im Verfassungsrang zu finden sind. Die wichtigsten Quellen für die Grundrechte in Österreich sind neben dem Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), wo sich die Grundwerte Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Frieden in zahlreichen Artikeln und in der Präambel verorten lassen, und das Staatsgrundgesetz (StGG) aus dem Jahr 1867, in welchem in diversen Artikeln u. a. die Grundwerte Gleichheit und Freiheit zu identifizieren sind.

4. Verteidigung demokratischer Werte

Nicht nur, dass das Kennenlernen, die reflektierte Auseinandersetzung sowie die grundsätzliche Akzeptanz demokratischer Grundwerte wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren unserer liberalen, pluralistischen Gesellschaft sind, auch werden demokratische Grundwerte bedroht (Seghert, 2019, S. 15–21) – der vermeintlich selbstverständliche Zusammenhang zwischen Freiheit und Demokratie ist nicht automatisch gegeben – und sie müssen fortwährend geschützt, weiterentwickelt und im Hinblick auf mögliche Gefährdungen auch verteidigt werden (Buchberger, 2019b, S. 24–27).

Auf die Verteidigung demokratischer Grundwerte zielt zudem der Artikel 9a der österreichischen Bundesverfassung, der die umfassende Landesverteidigung als militärische, zivile, wirtschaftliche und geistige beschreibt.⁷

»Artikel 9a. (1) Österreich bekennt sich zur umfassenden Landesverteidigung. Ihre Aufgabe ist es, die Unabhängigkeit nach außen sowie die Unverletzlichkeit und Einheit des Bundesgebietes zu bewahren, insbesondere zur Aufrechterhaltung und Verteidigung der immerwährenden Neutralität. Hiebei sind auch die verfassungsmäßigen Einrichtungen und ihre Handlungsfähigkeit sowie die demokratischen Freiheiten der Einwohner vor gewaltsamen Angriffen von außen zu schützen und zu verteidigen.

(2) Zur umfassenden Landesverteidigung gehören die militärische, die geistige, die zivile und die wirtschaftliche Landesverteidigung.

(3) Jeder männliche Staatsbürger ist wehrpflichtig. Staatsbürgerinnen können freiwillig Dienst im Bundesheer als Soldatinnen leisten und haben das Recht, diesen Dienst zu beenden.

(4) Wer die Erfüllung der Wehrpflicht aus Gewissensgründen verweigert und hievon befreit wird, hat die Pflicht, einen Ersatzdienst (Zivildienst) zu leisten.«

Umfassende Landesverteidigung in der österreichischen Bundesverfassung

Nachdem schon 1961 ein Ministerratsbeschluss das Konzept der Umfassenden Landesverteidigung mit den Teilbereichen der militärischen, zivilen, wirtschaftlichen und geistigen Landesverteidigung proklamiert hatte und die Zielsetzungen und Aufträge für diese Teilbereiche 1965 formuliert waren (als Bedrohungsfälle wurden »der Zustand internationaler Spannung und Konfliktgefahr (Krisenfall),

⁷ Vgl. dazu auch das Konzept der »wehrhaften Demokratie« in Deutschland: einerseits ein Grundverständnis der Demokratie, zugleich aber auch der Sammelbegriff für ein rechtspolitisches Instrumentarium im Grundgesetz und in weiteren Einzelgesetzen, um politischen Extremismus abwehren und bekämpfen zu können.

der Krieg in der Nachbarschaft (Neutralitätsfall) und der militärische Angriff auf die territoriale Integrität (Verteidigungsfall) unterschieden« (Brünner, 1984, S. 656), wurde 1966 ein Organisationsschema festgelegt, bevor, nach Tätigwerden von Arbeitsausschüssen, eine erste gesetzliche Verankerung im Bundesministeriengesetz von 1973 erfolgte (vgl. ebda). Die Umfassende Landesverteidigung wurde 1975, »von allen drei im Parlament vertretenen politischen Parteien getragen« (Ermacora, 1986, S. 605), unter Bundeskanzler Bruno Kreisky in die Bundesverfassung aufgenommen.

Aus ihr sind mehrere Grundaussagen abzuleiten: Zum einen ist das die Verpflichtung zur Umfassenden Landesverteidigung, die neben der militärischen Landesverteidigung auch die zivile, wirtschaftliche und geistige Landesverteidigung unterscheidet und somit auch explizit nicht-militärische Maßnahmen miteinbezieht. Als Aufgaben in diesem Bereich werden die Bewahrung der »Unverletzlichkeit und Einheit des Bundesgebietes«, v. a. die »Aufrechterhaltung und Verteidigung der immerwährenden Neutralität«, sowie der Schutz und die Verteidigung der »demokratischen Freiheiten der Einwohner« genannt. Zum anderen werden die Allgemeine Wehrpflicht als verfassungsgesetzliche Pflicht aller männlichen Staatsbürger sowie bei Wehrdienstverweigerung die Zivildienstpflicht als Ersatzdienst rechtlich verankert.

Die Formulierungen in Artikel 9a des B-VG weisen in den ersten beiden Absätzen eher beschreibenden als normativen Charakter auf und mussten hinsichtlich konkreter Maßnahmen zur Erreichung der Zielsetzungen und Aufträge in den einzelnen Teilbereichen näher definiert werden (Ermacora, 1986, S. 609). Dies geschah durch die sogenannte Verteidigungsdoktrin (Entschließung des Nationalrats im Jahr 1975, zitiert nach Brünner, 1984, S. 670–672), in welcher die vier Aufgabenbereiche der Umfassenden Landesverteidigung näher bestimmt wurden. Für die Geistige Landesverteidigung wurden folgende Ziele und Aufträge festgelegt, die auch den Bereich des schulischen Lernens betreffen:

Im Rahmen der geistigen Landesverteidigung soll das Verständnis der Bevölkerung für alle Bereiche der umfassenden Landesverteidigung ständig geweckt und verstärkt sowie gleichzeitig nach außen klargestellt werden, daß das österreichische Volk bereit und in der Lage ist, auch unter Opfern und unter Aufbietung aller Kräfte seine demokratischen Freiheiten, die Verfassungs- und Rechtsordnung, die Unabhängigkeit und territoriale Unversehrtheit der Republik, die Einheit des Staatsgebietes sowie die Handlungsfreiheit unseres Landes zu schützen und zu verteidigen. Die Voraussetzung hierfür ist bereits in der Schule dadurch zu schaffen, daß die Ziele der umfassenden Landesverteidigung im Unterricht vermittelt werden (ebda, S. 671).

Im Jahr 2001 wurde diese bis dahin gültige Verteidigungsdoktrin aus 1975, die als »ein Produkt des überwundenen Kalten Krieges« und »auf Grund der in der Zwischenzeit geänderten sicherheitspolitischen Rahmenbedingungen nicht mehr aktuell«⁸ angesehen wurde, von der sogenannten Sicherheits- und Verteidigungsdoktrin 2001 ersetzt.⁹ Auch wenn darin Geistige Landesverteidigung nur mehr im Rahmen einer Umfassenden Landesverteidigung genannt und in ihren Aufgaben nicht mehr näher definiert wird, werden als Grundlage der österreichischen Sicherheitspolitik der »Schutz und die Förderung der Grundwerte« (Sicherheits- und Verteidigungsdoktrin 2001, S. 66) sowie als wichtige politisch-strategische Zielsetzung die »Stärkung von Demokratie, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit« (ebda, S. 67) genannt.

Mittlerweile wurde die Sicherheits- und Verteidigungsdoktrin aus 2001 durch die Österreichische Sicherheitsstrategie 2013 (»Österreichische Sicherheitsstrategie. Sicherheit in einer neuen Dekade – Sicherheit gestalten«) als zentrales nationales sicherheitspolitisches Grundlagendokument abgelöst (BK, 2013). Die Formulierungen zu sicherheitspolitischen Grundwerten, die »die Basis für das politische Handeln und damit auch die Grundlage der österreichischen Sicherheitspolitik« (BK, 2013, S. 9) bilden, finden sich allerdings in beiden Dokumenten fast ident: Als Grundwerte der Republik Österreich werden die »Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten sowie eine Verpflichtung gegenüber den Prinzipien der pluralistischen Demokratie, der Rechtsstaatlichkeit und der Gewaltentrennung« genannt, unter besonderer Berücksichtigung von »Toleranz und Respekt gegenüber allen Menschen«, »verfassungsmäßig verankerten Rechte[n] nationaler Minderheiten«, Freiheit und Gleichheit aller Menschen, sozialer Gerechtigkeit, kultureller Vielfalt, Chancengerechtigkeit, der »dauerhafte[n] Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen« und einer friedlichen und gerechten internationalen Ordnung (ebda, S. 9).

Davon abgeleitet werden unter politisch-strategischen Zielen u.a. folgende Punkte aufgezählt:

- »Schutz der rechtsstaatlich-demokratischen Verfassungsordnung samt den Grund- und Freiheitsrechten.
- Förderung von Gemeinwohl und Schutz von Würde und Persönlichkeit.

8 Stenographisches Protokoll der 23. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XXI. Gesetzgebungsperiode, Donnerstag, 11. Mai 2000, S. 195. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/NRSITZ/NRSITZ_00023/SEITE_0195.html [08.09.2020].

9 Sicherheits- und Verteidigungsdoktrin 2001. Analyse-Teil. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/III/III_00087/imfname_522643.pdf [08.09.2020].

- Aufrechterhaltung des sozialen Friedens und des Zusammenhaltes der Gesellschaft in Österreich sowie Förderung eines guten, sicheren Zusammenlebens.
- Stärkung der demokratischen Gesellschaft gegenüber extremistischen und fundamentalistischen Strömungen und Einflussnahmen.« (ebda, S. 9)

Diese Forderungen wurden im Entschließungsantrag des Nationalrats vom 3. Juli 2013 bekräftigt (ebda, S. 19). Zudem ist unter den allgemeinen Empfehlungen im letzten Punkt zu lesen, dass konkrete Maßnahmen im Rahmen des Unterrichtsprinzips »Politische Bildung« verankert werden sollen (ebda, S. 18). Dieser Beitrag kann durchaus als Vorschlag für die Ausgestaltung konkreter Maßnahmen im Einklang mit den Forderungen des Grundsatzterlasses zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung (2015), dem Österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung (2008) und den Lehrplänen der einzelnen Schulformen und -stufen für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2016) und verwandten Fächern angesehen werden, der nicht auf reine Informationsvermittlung, sondern auf die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften politischen Denkens und Handelns abzielt, demokratische Grundwerte zu schützen, weiterzuentwickeln und zu verteidigen.

5. Geistige Landesverteidigung und Politische Bildung?

Die politischen Forderungen der Verteidigungsdoktrin aus 1975 wurden im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung aus 1978 aufgegriffen und die Beschäftigung mit der militärischen und nicht-militärischen Landesverteidigung explizit erwähnt. Die Rede ist von einem zu vermittelnden Verständnis für die Umfassende Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung demokratischer Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung (BMUK, 1978/1994). Auch wenn die Begriffe »Umfassende Landesverteidigung« oder »Geistige Landesverteidigung« weder im aktuellen Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung aus 2015 noch in der Österreichischen Sicherheitsstrategie aus 2013 vorkommen, stellt sich mit Blick auf die oben geforderten »sicherheitspolitischen« Maßnahmen zur »Landesverteidigung« im Rahmen schulischer Politischer Bildung die Frage, welcher Stellenwert der Geistigen Landesverteidigung beizumessen ist und was dies konkret für den Unterricht bedeuten kann.

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zum Begriff »Geistige Landesverteidigung« findet sich der Hinweis, dass die »Auseinandersetzung mit der Geistigen Landesverteidigung [...] im

Rahmen des Unterrichtsprinzips Politische Bildung in allen Schulstufen, Schultypen und Gegenständen möglich und auch erwünscht« (BMBWF, 2020) ist. Unter Geistiger Landesverteidigung werden v. a. die Vermittlung demokratischer Werthaltungen und die Entwicklung eines konzeptionellen Verständnisses für umfassende Sicherheitspolitik verstanden.

»Die Geistige Landesverteidigung (GLV) ist neben der militärischen, der wirtschaftlichen und der zivilen Landesverteidigung Teil der Umfassenden Landesverteidigung. Ihre Aufgabe besteht in der Vermittlung demokratischer Werthaltungen und der Schaffung eines umfassenden Bewusstseins für demokratische Freiheiten und die in der Bundesverfassung verankerten Bürger- und Menschenrechte im Rahmen der Politischen Bildung. Sie soll einen Beitrag zur Sicherstellung eines demokratischen Grundkonsenses und des sozialen Friedens sowie zum Verständnis des Konzeptes der umfassenden Sicherheitspolitik im nationalen, europäischen und globalen Kontext schaffen.«

Geistige Landesverteidigung auf der Homepage des BMBWF (2020)

Als Vermittlungsgrundsatz für Geistige Landesverteidigung wird gefordert, ein Verständnis für die »Spielregeln der Demokratie und des Rechtsstaates« zu vermitteln, um die Bereitschaft und die notwendigen Fähigkeiten zur aktiven Beteiligung »an demokratischen Prozessen« anzubahnen.¹⁰ Dabei spielen demokratische Grundwerte eine entscheidende Rolle. Als wesentlichste Grundlage Geistiger Landesverteidigung wird daher »im Hinblick auf mögliche Gefährdungen unserer demokratischen Republik« die Anbahnung »der Fähigkeit zu klarer Unterscheidung zwischen demokratischem und undemokratischem politischen Handeln und dem Erkennen von Extremismen, Instrumentalisierungen und Pauschalisierungen« genannt. Verwiesen wird darüber hinaus auch auf die Instrumente zur kritischen Beurteilung medial vermittelter Bilder, um der »Verbreitung von Unsicherheit und Angst durch die Medien [...] mit analytischer Recherche und Urteilskompetenz« zu begegnen. Reflexionen zu aktivem

¹⁰ Vgl. Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu Geistiger Landesverteidigung: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/glv.html> [17.01.2019]. Zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Beitrags hat sich der Text auf der Homepage des Bundesministeriums im Vergleich zu 2019 verändert, ist jedoch in der inhaltlichen Ausrichtung gleich geblieben: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/geistige_lv.html [08.09.2020]. Auch wenn die Beschreibung der GLV auf der Homepage des Ministeriums in der aktuellen Version kürzer ausfällt als noch 2019 und die einzelnen Aspekte nicht mehr im Detail beschrieben werden, werden die zwei wesentlichen Säulen a) Vermittlung demokratischer Werthaltungen und b) Verständnis für umfassende Sicherheitspolitik nach wie vor hervorgehoben.

sozialen sowie politischen Engagement als Möglichkeit der Mitgestaltung, zur Bedeutung internationaler Zusammenarbeit vor dem Hintergrund globaler Herausforderungen und der Relevanz demokratischer Kontrolle werden als weitere bedeutende Grundsätze beschrieben. Betont wird unter Verweis auf das Österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung auch, dass bei »der Arbeit auf Basis des Grundsaterlasses [...] die Vermittlung von Kompetenzen eine wesentliche Rolle« spielt: »Die Förderung der Fähigkeiten, sich an politischen Prozessen zu beteiligen, ist maßgeblich für die Erhöhung der Qualität der österreichischen Demokratie.« (Ebda)

Verbindet man diese Forderungen und auch die aus Verfassungsgesetzen abgeleiteten Forderungen sicherheitspolitischer Strategiepapiere mit dem aktuellen Grundsaterlass zur Politischen Bildung (2015), in dem das Ziel formuliert wird, zum »Bestand und zur Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten« beizutragen, und dem Österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung, so kann man, entgegen einer Engführung des Begriffs, die Geistige Landesverteidigung etwa auf die Entwicklung eines Bewusstseins für die Notwendigkeit militärischer Landesverteidigung reduziert, zu folgender Definition kommen:

»Die Ziele Geistiger Landesverteidigung (GLV) werden auch im Rahmen schulischer Politischer Bildung verfolgt vor dem Hintergrund, die Bildung und Ausformung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Politikbewusstseins bei den Lernenden zu unterstützen (BMBF 2016a und 2016b). Operationalisiert werden kann dies durch die Anbahnung von politischen Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenzen entsprechend den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsens, um Lernende zu einem verantwortungsvollen gesellschaftlichen und politischen Engagement und zur Bereitschaft zur politischen Beteiligung zu motivieren und die dafür notwendigen Befähigungen für selbstständige mündige politische Partizipation zu vermitteln. Ein solches Politikbewusstsein wird als die Grundlage dafür verstanden, einen Beitrag zur (Verteidigung der) liberalen Demokratie und zur Umsetzung der Werte der österreichischen Bundesverfassung leisten zu können.« (Buchberger, Mörwald, Schmid-Heher & Lauss, 2019)

Geistige Landesverteidigung im Rahmen Politischer Bildung

Ein solches Politikbewusstsein kann deshalb als Grundlage für die (Verteidigung der) Demokratie verstanden werden, weil als verteidigungswürdig anerkannte Grundwerte erst als solche verstanden werden müssen, also ein differenziertes konzeptionelles Verständnis dafür entwickelt werden muss. Dies geschieht, indem durch die Lehrpersonen die Entwicklung Politischer Sachkompetenzen bei Schüler*innen gezielt gefördert wird. Erst mit diesem Vorverständnis kön-

nen politische Entwicklungen, Sachverhalte, Aussagen o. Ä. als Bedrohung demokratischer Werte begründet beurteilt werden. Mit den dafür notwendigen politischen Fähigkeiten und Fertigkeiten können politisch gebildete Menschen also demokratische Werte verteidigen. Wesentlich ist, dass sie die erforderlichen Instrumentarien zur politischen Partizipation vermittelt bekommen haben, die Entscheidung zur aktiven Beteiligung jedoch für sich selbst treffen (Deichmann, 2004, S. 8–24; Keit, 2017, S. 19–29; Sander, 2008, S. 49f.).

Das Ziel der Politischen Bildung besteht folglich unter Wahrung der Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses (Wehling, 1977) darin, die Fähigkeiten und Fertigkeiten politischen Denkens und Handelns in Form von konzeptionellem Wissen und Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen anzubahnen, um Schüler*innen zu politischer Partizipation, hier dem Schutz und der Verteidigung demokratischer Grundwerte, zu befähigen.

Dass wesentliche Bestandteile der GLV problemlos in den Unterricht von Politischer Bildung integriert werden können bzw. bereits integraler Bestandteil desselben sind, zeigen u. a. die aktuellen Lehrpläne für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der Sekundarstufe I und II, ohne den Begriff »Geistige Landesverteidigung« explizit zu erwähnen.¹¹

6. Literatur

- Ammerer, H. (2016). Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern. In *Informationen zur Politischen Bildung* 39/2016, 16–25.
- Ammerer, H. (2020). Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben. Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In H. Ammerer, M. Geelhaar &

¹¹ Eine Tabelle, die auf der Homepage des Forums Politische Bildung online zur Verfügung steht (<http://www.politischebildung.com/pdfs/fpb-46-online-buchb2.pdf> [04.06.2021]), soll dies unterstreichen. Alle dort in der dritten Spalte angeführten »Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht« beziehen sich direkt auf die daneben angeführten Formulierungen des BMBWF (2019/2020) zur Geistigen Landesverteidigung und der Österreichischen Sicherheitsstrategie (BK, 2013). Alle Unterrichtsbezüge in der dritten Spalte werden im Unterricht durch die Lehrpläne in »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung« eingefordert (BMBF, 2016). Das gewährleisten neben dem persönlichen Engagement der Lehrkräfte an den Schulen und neben den Vorgaben aus dem Lehrplan nicht zuletzt zahlreiche Publikationen mit einschlägigen Unterrichtsbausteinen sowie die approbierten Schulbücher.

- R. Palmstorfer (Hg.), Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer (S. 15–29). Münster/New York: Waxmann.
- Bartels, H.-P. (2010). Weil sich Demokratie nicht vererbt. Argumente für zusätzliche Anstrengungen beim Demokratielernen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung (S. 31–42). Wiesbaden: Springer.
- Breit, G. (2000). Grundwerte im Politikunterricht. In G. Breit & S. Schiele (Hg.), Werte in der politischen Bildung (S. 218–248). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brünner, Ch. (1984). Verteidigungspolitische Programme in Österreich. In A. Khol & A. Stirnemann (Hg.), Österreichisches Jahrbuch für Politik 1983 (S. 653–699). München/Wien: Oldenbourg und Verlag für Geschichte und Politik.
- Buchberger, W. (2019a). Demokratie lernen und leben im Rahmen schulischer Politischer Bildung. In Informationen zur Politischen Bildung 44/2019, 22–29.
- Buchberger, W. (2019b). Gelebte Demokratie und Demokratiebildung an Schulen – Herausforderungen und Möglichkeiten. In S. Reitmair-Juárez & K. Stainer-Hämmerle (Hg.), Demokratie und Wahlrecht als Themen der politischen Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag 2019, S. 24–56.
- Buchberger, W. (2020). Verteidigung demokratischer Werte durch Politische Bildung. In Informationen zur Politischen Bildung 46/2020, 19–28.
- Buchberger, W., Mörwald, S., Schmid-Heher, S. & Lauss, G. (2019). Grundsatzpapier der Politikdidaktiker der PH Salzburg und PH Wien zu den Überschneidungsbereichen zwischen Geistiger Landesverteidigung und Politischer Bildung. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Salzburg/Pädagogische Hochschule Wien.
- Bundeskanzleramt (BK) (2013). Österreichische Sicherheitsstrategie. Sicherheit in einer neuen Dekade – Sicherheit gestalten. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/sicherheitsstrategie> oder http://www.bundesheer.at/pdf_pool/publikationen/130717_sicherheitsstrategie_kern_a4_web_barrierefrei.pdf [08.09.2020].
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2015). Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzenerlass 2015. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html [08.09.2020].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020). Geistige Landesverteidigung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/geistige_lv.html [08.09.2020].
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK) (1978/1994). Grundsatz-erlaß. »Politische Bildung in den Schulen«. Wiederverlautbarung 1994.
- Deichmann, C. (2004). Werteorientierung als Ziel politischer Bildung. In ThILLM –

- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.), Politische Bildung. Werte. (S. 8–24). Bad Berka: o.V.
- Ermacora, F. (1986). Zehn Jahre Umfassende Landesverteidigung in der österreichischen Bundesverfassung. In A. Khol, G. Ofner & A. Stirnemann (Hg.), Österreichisches Jahrbuch für Politik 1985 (S. 605–620). München/Wien: Oldenbourg und Verlag für Geschichte und Politik.
- Fritzsche, K. P. (2004). Menschenrechtsbildung. Warum wir sie brauchen und was sie ausmacht. Ein Profil in 15 Thesen. In W. Edelstein & P. Fauser (Hg.), Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: »Demokratie lernen & leben«. Berlin: BLK.
- Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, Ch., Maresch, G., Oesterhelt, V. & Weiglhofer, H. (2019). Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Band 5. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Münster/New York: Waxmann.
- Henkenborg, P. (2016). »Eine Kultur des Dissenses«. Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung (S. 187–196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Himmelmann, G. (2007). Durch Demokratie-Lernen zum Demokratiebewusstsein. In D. Lange & G. Himmelmann (Hg.), Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung (S. 26–40). Wiesbaden: Springer.
- Hmcir, M. & Urbanek, S. (1999). Der demokratische Rechtsstaat Österreich. Allgemeine Darstellung der österreichischen Rechtsordnung und Grundprinzipien der Bundesverfassung. In Informationen zur Politischen Bildung: Justiz – Recht – Staat 1999, 7–20.
- Keit, S. (2017). Leitbild Aktivbürger. Was schulische politische Bildung erreichen will. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Krammer, R. (2012). Demokratielernen durch politische Bildung? In H. Ammerer, F. Fallend & E. Windischbauer (Hg.), Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik (S. 27–42). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Krammer, R., Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (et al.) (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Langfassung). Wien: o.V. <https://www.geschichtsdidaktik.com/materialien-für-den-unterricht/> [08.09.2020].

- Kühberger, Ch. (2015). Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (3. Aufl.). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (2013). Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In B. Widmaier & P. Zorn (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung (S. 233–241). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nolte, P. (2012). Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart. Bonn: Beck.
- Oberreuter, H. (2014). Rechtserziehung. In W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (4. Aufl., S. 303–311). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Reinhardt, S. (2014). Moralisches Lernen. In W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (4. Aufl., S. 329–340). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W. (2000). »... erkennen, als jemand, der einmalig ist in der Welt!« – Werteerziehung als Aufgabe der Schule. In G. Breit & S. Schiele (Hg.), Werte in der politischen Bildung (S. 184–201). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W. (2008). Politik entdecken. Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W. (2014). Geschichte der Politischen Bildung. In W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (4. Aufl., S. 15–30). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Seghert, D. (2019). Demokratiegefährdungen. Ursachen und Gegenmaßnahmen. In Informationen zur Politischen Bildung 44/2019, 15–21.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S. 173–184). Stuttgart: Ernst Klett.

Der Wille zur Verteidigung

Zu Wesen und Wert der Geistigen Landesverteidigung

1. Einleitende Bemerkungen zur Geistigen Landesverteidigung

Wenn man die internationale Lage in den letzten Jahren beobachtet – angefangen von den Terroranschlägen seit und infolge von 2001, der Bankenkrise 2008, der Migrationskrise 2015 und jetzt der Gesundheitskrise 2020/21 –, muss man zur Kenntnis nehmen, dass das globale Umfeld allein schon im Lichte der angeführten Krisen einen sehr volatilen Charakter angenommen hat. Parallel dazu kann man auch Machtverschiebungen globalen Ausmaßes beobachten, sei es die Frage der weiteren internationalen Stellung der USA im Lichte ihrer jahrzehntelangen Rolle des sowohl wirtschaftlich als auch militärisch übermächtigen Garanten der Internationalen Ordnung, der aber aufgrund einer seit Jahren relativ schwachen politischen Führung ins Hintertreffen zu gelangen droht, sei es das weiterhin rasante Aufwachen Chinas als neuer globaler Player (trotz Corona-Krise) aufgrund seiner wirtschaftlichen Entwicklung sowie »starken« politischen Führung, sei es die ambivalente Rolle Russlands, das bei relativ schwacher Wirtschaftsleistung dennoch eine führende Rolle in den internationalen Beziehungen v.a. aufgrund seiner immer noch (oder schon wieder) beträchtlichen militärischen Fähigkeiten bei ebenfalls »starker« politischer Führung einzunehmen sich anschickt. Vor diesem Hintergrund ist die EU bei beträchtlicher wirtschaftlicher Kraft und augenfälliger militärischer Schwäche durch den Umstand ihrer latenten Führungsschwäche geradezu fatal an den Rand des globalen Geschehens gedrängt – ein Umstand, der gerade während der Corona-Pandemie erschreckend deutlich sichtbar wird.

Diese Situation lässt einen hochgradig unvernünftigen und völlig anachronistischen Reflex in Europa wiederaufleben: die Renationalisierung der Außen- und Sicherheitspolitik, deren hoffnungsloses Scheitern schon vor 100 Jahren Richard Coudenhove-Kalergi in seinem Hauptwerk »Paneuropa« klar – und das mit teilweise prophetischer Perspektive – beschrieben hat. Europa muss diese veränderten Umstände globaler Machtprojektion früher oder später zur Kenntnis nehmen und sich des hybriden Umstandes klar werden, dass »Angriff« nicht nur mit Pan-

zerdivisionen vorgenommen werden kann. Das Wesen der Demokratie besteht darin, dass sich die politischen Eliten – gewählt vom Volk – diesem nicht nur verantwortlich, sondern auch in den Grundüberzeugungen übereinstimmend verhalten sollen. Man muss in einer gelingenden republikanischen Demokratie daher notwendig die nämlichen Werte teilen und von gemeinsamen Grundüberzeugungen ausgehen können, wie es schon Aristoteles zu beschreiben wusste.

Wenn es also einer Besinnung der politischen Eliten über die wahre Lage der europäischen Nationen in der Welt bedarf, so kann diese eventuell an einer diffusen sicherheitspolitischen Vorstellung der Bevölkerung vorbei, aber keinesfalls gegen eine tief verwurzelte Überzeugung der Bevölkerung entwickelt werden. Wenn es daher in demokratischen Rechtsstaaten in dieser Frage einen grundlegenden Wandel braucht, so kann dieser nur so zustande kommen, dass die Bevölkerung diesem zumindest offen und verständnisvoll gegenübersteht, wenn sie ihn nicht sogar fordern sollte.

All diese Gedanken sind nicht neu und wurden in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts – zeitnahe zur Einführung des allgemeinen (Männer-)Wahlrechts – unter der Bezeichnung Geistige Landesverteidigung zu einer staatspolitischen Institution gegossen. Man hat – als erfahrene partizipative Gesellschaft – verstanden, dass es ohne das Volk – und schon gar nicht gegen das Volk – zu keinem radikalen Wandel der Überzeugungen der politischen Eliten kommen kann. Man hat die primär ideologische Abwehr gegen Faschismus, Kommunismus und Totalitarismus auch als »Totale Landesverteidigung« bezeichnet und – erfolgreich – versucht, damit eine bewusstseinsbildende Festigung liberal-demokratisch-republikanischer Grundwerte zu erreichen! Mitte der 1930er-Jahre hat sich der Zweck der Geistigen Landesverteidigung doch wesentlich zum Militärischen hin verschoben, es ging nunmehr – angesichts der unmittelbar drohenden Kriegsgefahr in Europa – darum, den Wehrwillen, den Verteidigungswillen der wehrpflichtigen Bevölkerung aufrechtzuerhalten! Im Laufe der 1950er-Jahre wurde das Konzept der Geistigen Landesverteidigung dann zunehmend in den Bildungs- und Informationssektor verlagert, heraus aus der unmittelbaren »Verteidigungs- bzw. Kampflinie«.

Es wird sogleich zu zeigen sein, in welcher Form diese grundlegenden Einsichten der Schweiz ihren Weg in die österreichische Staatspolitik gefunden haben, genauer in die Bundesverfassung in Gestalt des Art 9a B-VG, in welchem die »Umfassende Landesverteidigung« geregelt wird. Zunächst soll aber aufgrund des »Landesverteidigungsplans« 1985 skizziert werden, was in weiterer Folge grundsätzlich in erster Näherung unter Geistiger Landesverteidigung (Art 9a B-VG) verstanden wurde: »Geistige Landesverteidigung soll [...] bewußt ma-

chen, daß es – über unterschiedliche politische Auffassungen und Wertvorstellungen hinaus – allgemeingültige Grundwerte gibt, die für die demokratische Republik Österreich und die in diesem Staate lebenden Menschen von existentieller Bedeutung sind. [...] Politische Bildung/Geistige Landesverteidigung ist auf Umfassende Landesverteidigung [Art 9a B-VG] gerichtet, das heißt, auf eine Zusammenfassung aller in unserem Lande vorhandenen militärischen und nicht-militärischen Kräfte mit dem Ziel der gemeinsamen Abwehr einer Bedrohung, getragen vom Selbstbehauptungswillen der gesamten Bevölkerung.« (aus: BKA (Hg): Landesverteidigungsplan. Wien 1985, S. 92, 94)

Diese thematische Definition der Geistigen Landesverteidigung aus den 1980er-Jahren (die allerdings nach wie vor geltendes Recht darstellt!) ist in der schulischen Vermittlung derselben im Lichte des »Kompetenz-Strukturmodells Politische Bildung (bm:uk 2008)« zu sehen. Es kommt daher auch im Bereich der Geistigen Landesverteidigung darauf an, ein »reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein« auf Grundlage der politischen Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz zu vermitteln. Während im weiteren Verlauf unserer Überlegungen pädagogische Methoden und Fragestellungen bewusst ausgeblendet werden, soll doch die Sache selbst näher untersucht werden, da es vor jeder Vermittlung der Vergewisserung des zu Vermittelnden bedarf.

2. Zur Geistigen Landesverteidigung als integrale Grundlage der Umfassenden Landesverteidigung

Das österreichische Modell der Umfassenden Landesverteidigung entstammt konzeptionell wie soeben erwähnt dem Kalten Krieg, in welchem sich das kleine neutrale Österreich nach der Wiedererlangung seiner Unabhängigkeit 1955 an der geotektonischen Bruchlinie einer militärisch übermächtigen globalen Konfrontation wiedergefunden hat. Nur kurz währte der Glaube daran, dass die Neutralität uns würde schützen können, vielmehr beschlich die politische Führung die Sorge, dass Österreich in Wahrheit seine Neutralität würde schützen müssen. Analog zum älteren schweizerischen Modell der »Totalen Landesverteidigung« wurde daher für Österreich in den 1960er-Jahren das Konzept der Umfassenden Landesverteidigung (ULV) u. a. an der Landesverteidigungsakademie Wien neu entwickelt, welches sodann 1975 in Gestalt des Art 9a B-VG in Verfassungsrang erhoben wurde.

Ähnlich wie in der Schweiz in den 1930er-Jahren ging die Absicht im neutralen Österreich inmitten der Frontlinie des Kalten Krieges dahin, den Wehrwillen

der wehrpflichtigen Bevölkerung aufrechtzuerhalten und auch die Einsicht in die Notwendigkeit von Milizsystem und Raumverteidigungskonzept (General Spanocchi) zu festigen. Mit der BVG-Novelle 1975 wurde ein Paradigmenwechsel eingeleitet, da nun die Aufgabe des Bundesheeres nicht mehr in der (bloßen) Grenzverteidigung durch Berufssoldaten bestand (so die Aufgabenstellung seit 1920), sondern jetzt ging es um »militärische Landesverteidigung« im Milizmodus im Rahmen der Umfassenden Landesverteidigung, die wie gesagt sehr an das Schweizer Modell der Totalen Landesverteidigung erinnerte.

Bruno Kreisky hielt im Vorfeld der BVG-Novelle schon 1972 fest, dass unter ULV »... Schutz des Bundesgebietes und der Grenzen, zivile Schutzvorkehrungen, wirtschaftliche Bereitschaftsmaßnahmen sowie die Information des Staatsbürgers über Notwendigkeit, Aufgaben und Ziele der Landesverteidigung zu verstehen« sei. In diesem Sinne ist die Umfassende Landesverteidigung als immanenter Deutungsrahmen für die neue »militärische Landesverteidigung« zu sehen, daher kann man Art 79 B-VG (neu) nicht ohne Art 9a B-VG (neu) verstehen. Militärische Landesverteidigung (das ist jedenfalls mehr als Grenzabwehrkampf) hat die Aufgabe, jede wie auch immer geartete Bedrohung der Souveränität des Bundesgebietes mit militärischen Mitteln abzuwehren (im Zusammenklang mit zivilen und wirtschaftlichen Landesverteidigungsmaßnahmen). Die Geistige Landesverteidigung nimmt hierbei insofern eine Sonderstellung ein, als sie als notwendige Grundlage dafür zu verstehen ist, dass der Souverän, das Volk, diese umfassenden, dreidimensionalen Landesverteidigungsanstrengungen (militärisch, wirtschaftlich, zivil) nicht nur bejaht, sondern auch aktiv mitträgt.

Dazu hält allerdings Felix Ermacora bereits 1985 aus Anlass von 10 Jahren ULV fest: »... so fehlen im Bereiche der Geistigen Landesverteidigung ... offensichtlich Phantasie und Wille: Phantasie, weil es nicht gelingt, die ULV zu einem geistigen Anliegen des Volkes in Österreich zu machen, der Wille, weil das Bundesministerium für Unterricht innerorganisatorisch die Geistige Landesverteidigung abwertet und dem Grundsatzterlass über die politische Bildung in allen Schulen hinsichtlich ULV nicht jene Verbindlichkeit zuerkennt, die er haben müsste. Darüber hinaus läßt der Unterrichtsminister Unklarheit, ob die ULV positiv zu behandeln ist oder aber als Spielwiese kritischer Toleranz behandelt werden darf.« (Ermacora, Felix: »Zehn Jahre Umfassende Landesverteidigung in der Bundesverfassung«, in: Österreichisches Jahrbuch für Politik 1985, S. 619) GLV soll in diesem Sinne den Wehrpflichtigen geistig auf die ULV (inkl. MLV) vorbereiten.

Der angesprochene Grundsatzterlass 1978/84 dazu lautet (Politische Bildung II.4.): »4. Politische Bildung soll das Verständnis des Schülers für die Aufgaben

der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik wecken. *Auf den defensiven Charakter unserer Landesverteidigung und auf Fragen der zivilen Schutzvorkehrungen und wirtschaftlichen Vorsorgemaßnahmen soll dabei besonders eingegangen werden.*« Im Grundsatzerlass Politische Bildung von 2015 fehlt indes bereits der ausdrückliche verbale Bezug zur ULV, andere Bezüge der alten Ziff II sind dagegen aufgegriffen, es geht 2015 nicht mehr um »Landesverteidigung«, ja nicht einmal mehr um »Verteidigung« überhaupt. Man kann daher den Grundsatzerlass 1978/84 als die umfassendere Bestimmung in den vom – thematisch engeren – Grundsatzerlass 2015 nicht berührten Bereichen als nach wie vor in Geltung betrachten – das kann man interpretativ aber auch anders sehen und argumentieren, dass die neue Ziff II der alten Ziff II vollständig derogiert habe und diese somit vollständig ersetze, womit sich in der Sache eine – verfassungswidrige – Erlasslage 2015 ergeben würde. Da man aber in Österreich grundsätzlich von einer – im Zweifel – verfassungskonformen Interpretationsmaxime auszugehen hat, sprechen starke Argumente dafür, dass die thematische Auslassung bzw. Verschweigung von 2015 der positiven Normierung der GLV von 1978/84 nicht derogiert hat, da man ja nicht davon ausgehen kann, dass ein Erlass es unternimmt, einen Verfassungsauftrag zu relativieren bzw. zu unterlaufen – und falls er es dennoch intendiert, so ist er als verfassungswidrig zu qualifizieren.

3. Zu einer Philosophie der Umfassenden Landesverteidigung

Wie verhalten sich die bekannten vier Dimensionen der ULV nun aber philosophisch gesehen zueinander? Geht man vom Begründer der europäischen politischen Philosophie – Platon – aus, so ist die Struktur naheliegend: In seinem dreigliedrigen Seelen- und Gesellschaftsmodell unterscheidet man die Nährseele (Erwerbsstand), die Mutseele (Wehrstand) und die Lehrseele (Philosophenstand). Der Erwerbsstand ist angesprochen im Falle der »wirtschaftlichen Landesverteidigung« (Bevorratung von Lebensmitteln und Energiesicherheit), der Wehrstand ist »zuständig« für die zivile Landesverteidigung (Zivilschutz BM.I) und militärische Landesverteidigung (Verteidigung BMLV). Dem Lehrstand obliegt es sodann, die Geistige Landesverteidigung sicherzustellen. Platon hat diese Konzeption in seiner »Politeia« ausgearbeitet, seiner vernunftbasierten Utopie, die letztlich bereits im Anfang der europäischen politischen Ideengeschichte im Dienst dessen steht, was man in unseren Tagen als »Resilienz« bezeichnet. Platon

spricht von der »Gesundheit« eines Menschen, dessen drei »Seelenvermögen« in Harmonie zueinander stehen. Wenn eine Gesellschaft bzw. ein Staat in Analogie zum menschlichen Einzelfall eine solche Harmonie der gesellschaftlichen Gruppen, Schichten oder Klassen aufweist, ist er nicht in dem Sinne als »gesund«, sondern als »gerecht« anzusehen. Es ist bemerkenswert, dass man auf diesem Weg des Vergleichs zwischen Individuum und Gesellschaft erkennen kann, dass sowohl Gesundheit als auch Gerechtigkeit strukturell sich als Harmonie (also als Zusammenklang von je Unterschiedlichem) darstellt und, was noch wichtiger ist, dass »Gerechtigkeit« eines Staatswesens ein solides Fundament für die entsprechende Resilienz ebendieses Staatswesens darstellt. Ohne Gerechtigkeit keine Resilienz – und ohne Harmonie (Zusammenklang) der unterschiedlichen gesellschaftlichen Kräfte keine Gerechtigkeit des Staats.

Doch worin besteht Geistige Landesverteidigung genau? Sie ist – wenn auch nicht im Kern militärisch – so doch die integrale Dimension von Landesverteidigung. Bei Letzterer geht es um »Land« und »Verteidigung«. Im klassischen Diskurs besteht die zentrale Gefährdung des »Landes« bzw. des entsprechenden Staates darin, von feindlichen Mächten »angegriffen« zu werden; dies in der Regel durch Überschreiten der Landesgrenzen mit militärisch-kinetischen Kräften. Vor diesem Hintergrund ist es im Kalten Krieg auch relativ klar gewesen, worin die Verteidigung des Landes besteht: in der – ebenfalls militärisch-kinetischen – Abwehr eines derartigen Angriffs. Es ist ein Charakteristikum von Philosophie – von Platon und Thukydides über Machiavelli und Hobbes hin zu Fichte und Clausewitz –, dass diese Wissenschaft zwar die unterschiedlichen Erscheinungsweisen von »Krieg« durchaus nicht leugnet, aber es geht ihr doch immer um Grundlegenderes als die äußere Erscheinungsweise, es geht um das Wesen oder das eigentliche Sein des Krieges, auch wenn sein Dasein, seine Erscheinungsform von heute letztlich massiv von traditionellen Formen abweicht. Krieg hatte zwar von Anfang eine weitere Bedeutung als die unmittelbare »militärkinetische« Auseinandersetzung, aber letztlich wird Bewusstsein durch mangelnde Anschauung begrifflich ausgezehrt, ja gleichsam eingeschläfert – und damit trübt sich der Blick des strategischen sowohl Theoretikers als auch Praktikers auf das Eigentliche von Auseinandersetzung, die »Wacht an der Donau« sucht den Horizont nach Panzerkolonnen ab und übersieht, dass das zu verteidigende Land vielleicht schon längst in der politischen Hand des »Feindes« ist. Hier tut Aufklärung bzw. Besinnung auf die klassischen Lehren der Philosophie not.

4. Zur Geistigen Landesverteidigung als hermeneutischer Antwort auf hybride Kriegsführung

In Zeiten der Globalisierung, etwa der globalen wirtschaftlichen, infrastrukturellen und auch politischen Vernetzung moderner Staaten, verschwimmt die klassische Vorstellung von Landesgrenze zusehends. Die »Angriffe« auf das »Land«, den Staat, das System werden subtiler vorgetragen, sei es durch wirtschaftliche, sei es durch infrastrukturelle, sei es durch politische Aktionen, oftmals gepaart mit hybriden militärischen Aktionen, die aufgrund der hohen Vernetzung einen ähnlich massiven Einfluss auf die Souveränität eines Landes haben, wie es früher nur durch einen massiven direkten – kinetisch vorgetragenen – militärischen Angriff möglich war.

Die durchwegs hybride Subtilität der modernen Angriffe im 21. Jahrhundert darf – als Variation in der äußeren Form – nicht über die Kontinuität im inneren Wesen des Angriffs hinwegtäuschen – es geht nach wie vor im Sinn von Clausewitz um das Brechen des souveränen politischen Willens eines Landes. Dagegen muss man sich nach wie vor »verteidigen«, denn unabhängig von der Form wird auch noch im 21. Jahrhundert die Souveränität, d. h. die selbstbestimmte Gestaltung des staatlichen Lebens basierend auf den je eigenen Werten, Haltungen, Prinzipien und Traditionen, bedroht und solcherart »angegriffen«.

Geistige Landesverteidigung würde wesentlich zu kurz greifen, wenn es im Verteidigungsfall nur darum ginge, »Durchhalteparolen« auszugeben im Sinne einer sehr verkürzt verstandenen »psychologischen Verteidigung«. Die GLV muss wesentlich früher ansetzen: bereits in der Friedenszeit und möglichst früh schon bei den Jugendlichen, um deren selbstbestimmte Zukunft es ja geht. Die GLV als Dimension der Landesverteidigung hat die entsprechende Aufklärung und Erziehung dahin zu leisten, dass man weiß, wofür man sich einsetzt und auch auf die Motivation hin, dass man sich überhaupt dafür einsetzen will. Ziel der GLV ist es, sowohl Wissen als auch Willen zur Verteidigung in der Bevölkerung sicherzustellen, denn die Bevölkerung ist der Souverän in der Demokratie und es gehört zu den Kernelementen politischer Bildung, diese Verteidigungsbereitschaft für die eigene Demokratie sicherzustellen, denn Gefahr droht für die Demokratie nicht nur durch jene, die nicht an sie glauben, sondern auch durch jene, die sie missbrauchen oder gar abschaffen wollen, sei es von innerhalb des Staates, sei es von außerhalb.

5. Zur Geistigen Landesverteidigung im Zeichen gesamtgesellschaftlicher Resilienz

Neuerdings firmiert diese Verteidigungsbereitschaft – und auf ihr aufbauend auch die Verteidigungsfähigkeit – unter dem Ausdruck »Resilienz«, ein Begriff, der ursprünglich aus der Physik und Biologie stammt, dann von der Psychologie aufgegriffen wurde und mittlerweile auch im Bereich der Gesellschaftsforschung bzw. Soziologie im Sinne von »gesellschaftlicher Resilienz« Verwendung findet. Aktuelle Forschungen haben dabei ergeben, dass die Kombination aus starker Verankerung in wertbasierten Gruppen in Verbindung mit gutem Bildungsniveau sehr wichtige Resilienzvoraussetzungen darstellen. Soziale Interaktion, die auf Grundlage von »shared values« erfolgt, ist dabei von zentraler Bedeutung für die Ausbildung von gesellschaftlicher Resilienz, Widerstandsfähigkeit, Belastbarkeit – und damit letztlich auch Verteidigungsbereitschaft wie -fähigkeit. Es soll dabei nicht verschwiegen werden, dass an dieser Konzeption auch massiv Kritik geübt wird, sie sei eine Erscheinungsweise typisch neoliberalen Rückzugs des Staates aus seiner Schutz- und Gestaltungsverantwortung, es werde z. B. gegen den internationalen Terrorismus »Resilienz« gefordert, aber die Ursachen des Terrors werden nicht (mehr) bekämpft. Resilienz ist solcherart als vorgelagerte Komplementärfähigkeit zusätzlich zur staatlichen Schutz- und Sicherheitsverantwortung zu sehen, nicht als deren »billiger« Ersatz durch selbstlosen Einsatz der Zivilgesellschaft.

In Österreich besteht diese Gefahr einer gleichsam »neoliberalen« Missinterpretation von Resilienz nicht, da ja im Wesentlichen die Geistige Landesverteidigung kontinuierlich für die notwendigen Bildungs- und Motivationsmaßnahmen zu sorgen hat, die regelmäßig eine Erhöhung der gesellschaftlichen Resilienz befördern. Neben der Information über Österreich und seine Institutionen, Traditionen und Lebensumstände gehört dazu ganz zentral auch eine entsprechende Wertevermittlung. Zusätzlich zu diesen gesellschaftlichen Verwerfungen wird die grundlegende Erschütterung im Bereich der europäischen Sicherheitspolitik – durch die aktuelle Corona-Krise zusätzlich beschleunigt – zu einem massiven Auf- und Ausbau der Geistigen Landesverteidigung führen müssen, will man trotz eines hochvolatilen Umfelds die gesellschaftliche Resilienzfähigkeit Österreichs und damit seine Sicherheit bewahren.

Worin bestehen aber nun – abgesehen von den geopolitischen Umbrüchen und Machtverschiebungen – die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen für diese besagte gesellschaftliche Resilienz bzw. damit für die Geistige Landesverteidigung? Durch die Corona-Krise deutet sich an, dass Österreich eine wei-

tere Zunahme der Aushöhlung gemeinsamer Identität und Werte und damit der geistig-kulturellen Voraussetzungen des sozialen Zusammenhalts auf der einen und einen zunehmenden Gestaltungs- und Kontrollverlust des (europäischen) Nationalstaates auch auf sicherheitspolitischer Ebene auf der anderen Seite erleben wird, da in diesen Monaten sichtbar wird, dass der Nationalstaat kaum noch und Europa noch nicht wirklich »zusammenhaltbasierte Sicherheit« gewährleisten kann, nicht einmal im Bereich der sog. »Impfgeopolitik«: Von unkontrollierter Massenmigration (sozio-kulturell), regelloser Globalisierung (sozio-ökonomisch) und internationalem Terrorismus (sicherheitspolitisch) bedrängt, wird sowohl im Nationalstaat als auch auf europäischer Ebene gleichermaßen Resilienz gefordert sein, um die Corona-Krise zu meistern, ohne die eigenen Werte und Prinzipien aufzugeben – Geistige Landesverteidigung tut daher not ...!

6. Zur sicherheitspolitischen Aktualität der Umfassenden Landesverteidigung

Das Konzept der Umfassenden Landesverteidigung entstammt wie gesagt den 1960er-Jahren des letzten Jahrhunderts, dem Höhepunkt des »Kalten Krieges«. Obzwar seit über 25 Jahren diese Blockkonfrontation überwunden ist, muss dennoch im Umfeld der EU eine akute Konfliktualität konstatiert werden (»Ring of Fire«).

Stichworte aktueller, auch den weiteren Verlauf des 21. Jahrhunderts sicherheitspolitisch mit hoher Wahrscheinlichkeit prägender Herausforderungen sind nach wie vor schwelende Konflikte auf dem Westbalkan, die toxische Situation am Schwarzen Meer mit der Moldawien-Krise im Nordwesten, der Ukraine-Krise im Norden, der Georgien-Krise im Osten, der Türkei-Krise im Süden. Weiters schwelt der Konflikt im Kaukasus zwischen Armenien und Aserbaidschan (Berg Karabach), der Iran kommt nicht zur Ruhe, der sunnitische Orient ist im permanenten Krisenmodus, u. a. im Kampf gegen den zwar konventionell militärisch fast ausgelöschten, aber deshalb für die Sicherheit Europas nach wie vor nicht ungefährlichen »Islamischen Staat«, die orientalistisch-islamische Welt steht im Bann des transnationalen islamistischen Terrorismus, Nordafrika ist ebenfalls hochgradig fragil, einerseits, was die offenen Krisenherde wie Libyen, Mali, Ägypten betrifft, andererseits aber kämpfen auch andere nordafrikanische Staaten um ihre Zukunftsperspektiven, v. a. aufgrund explosionsartigen Bevölkerungswachstums.

Geostrategisch wird EUEuropa massiv von der Ukraine-Krise in seinem existenziell relevanten Verhältnis zu Russland belastet. Durch die auch während der ak-

tuellen Corona-Krise weiterhin anhaltende transkontinentale Migration wird der soziale Zusammenhalt sowie der immanente Wertekonsens unserer Gesellschaft massivem Druck ausgesetzt. Ebenfalls eine für EUropa bedrohliche Entwicklung nimmt der transnationale Terrorismus, aber auch andere »hybride« Kriegsformen wie »Cyberwar«, »Fakewar« sowie »Lawfare« werden für EUropa immer mehr zum drängenden Sicherheitsproblem. Noch steht die Aufarbeitung der aktuellen Corona-Krise im Lichte sicherheitspolitischer bzw. geostrategischer Analysen aus. All diese Krisen und Konflikte – obwohl in den seltensten Fällen direkt klassisch militärisch gegen EUropa vorgetragen – fordern stets ein Opfer: die Sicherheit EUropas. Weder die medial informierte Öffentlichkeit noch die politischen Eliten sind sich bewusst, in welchem Ausmaß bereits die Sicherheit EUropas und seiner Bürger*innen unter Druck, ja streckenweise in Gefahr ist – es herrscht eine hochgradige Verdrängungshaltung, die – zugegeben – »verdeckte Bedrohungen« nicht wahrhaben will (was ja auch der Sinn des verdeckten Vorgehens ist!)

Daher bedarf es der umfassenden kritisch-reflexiven Analyse der Bedrohungen und Herausforderungen – denn was man nicht wirklich als bedroht wahrnimmt, kann auch nicht erfolgreich verteidigt werden. Es gilt daher, zunächst (1) »Sicherheit« (ggf. auch »Frieden«) als solche/n radikal neu zu definieren und als nachhaltige Kulturleistung (und nicht als seit vielen Jahrzehnten schlicht selbstverständlichen Naturzustand) zu begreifen. Sodann sind (2) die unterschiedlichen neuartigen – sich ständig neuen Gegebenheiten anpassenden – Bedrohungsweisen kontinuierlich aufzuweisen, um zuletzt (3) jene Forderungen, Konzepte, Strategien in politische Realität umsetzen zu können, die notwendig sind, um solcherart den staatlichen Kernwert – und Verfassungsauftrag – Sicherheit (und damit Frieden in Freiheit) gewährleisten zu können.

Diese intellektuelle Aufklärung – nämlich vor allem (1) und (2), z. T. auch (3) – forschungsbasiert zu leisten, ist die essenzielle Aufgabe von Geistiger Landesverteidigung. Während es vormals primär darum gegangen sein mag, die Bevölkerung trotz militärisch überlegenem Osten (ab)wehrmotiviert zu halten, geht es heute bei einer neu zu denkenden Geistigen Landesverteidigung zusätzlich darum, die Bevölkerung überhaupt erst einmal über Wesen und Wert von Sicherheit substanziell – wieder – aufzuklären, sodann im zweiten Schritt die tatsächliche – allerdings verdeckte – Bedrohungslage plausibel und glaubwürdig aufzubereiten. Erst wenn diese beiden Aufgaben erfüllt sind, macht es in einem dritten Schritt dann überhaupt erst Sinn, entsprechende konkrete Strategien im Bereich militärischer, ziviler oder wirtschaftlicher Landesverteidigung durch die verantwortlichen Staatsstellen auszuarbeiten und damit den Verteidigungswillen des Souveräns zu stärken.

7. Zur Polemologie der Geistigen Landesverteidigung als Kernfaktor staatlicher Resilienz

Um diese dialektische Aufklärungsaufgabe Geistiger Landesverteidigung angemessen leisten zu können, bedarf es eines interdisziplinären Ansatzes, d. h. man kann die Dinge nicht nur »militärisch« oder nur »rechtlich« oder nur »sicherheitspolitisch« oder nur »ökonomisch« oder nur »zivilisatorisch-kulturell« betrachten – es müssen systematisch alle Faktoren in den Prozess Geistiger Landesverteidigung einfließen und berücksichtigt werden. Ein solcher polemologischer Mehr-Ebenen-Ansatz, der wesentlich interdisziplinär konzipiert ist, muss daher folgende drei Reflexionsdimensionen mit den entsprechenden – platonischen – Methodiken umfassen:

- *Epithymetikon*_Nährstand (Ressourcen – Technologie – Ökonomie) – OIKOS
- *Thymoeides*_Wehrstand (Macht – Recht – Militär) – POLIS
- *Logistikon*_Lehrstand (Religion – Bildung – Kultur) – LOGOS

Gemäß dieser »polemologischen Trias« ist die ökonomische Landesverteidigung dafür zuständig, die unmittelbaren Lebensgrundlagen (OIKOS) zu sichern (Lebensmittel, Infrastruktur etc.) – die militärische und die zivile Landesverteidigung haben die politische Grundordnung Österreichs (POLIS) nach außen und nach innen abzusichern.

Die für uns zentrale Geistige Landesverteidigung ist auf der LOGOS-Ebene angesiedelt, und hat zum einen die geistig-sittlichen Grundlagen von Landesverteidigung überhaupt sicherzustellen (Freiheitswerte, demokratisches Bewusstsein, republikanische Tugend der Wehrhaftigkeit etc.), aber auch durch diese geistige Vorbereitung das Bewusstsein und damit die Funktionsvoraussetzung für das reibungslose Ineinandergreifen der anderen drei Momente der ULV zu schaffen.

Letztlich geht es nicht mehr (wie zu Zeiten des Kalten Krieges) darum, den Wehrwillen trotz übergroßer Überlegenheit des Sowjet-Blocks aufrechtzuerhalten (»Wehrigel«), sondern in republikanischer Weise Verantwortung für das – vielseitig (»hybrid«) – bedrohte Gemeinwesen zu übernehmen durch die letztlich bis zum eigenen individuellen Tod gehende Bereitschaft, sein Leben für dieses Gemeinwesen einzusetzen.

Speziell die Dimension des »Logistikon« ist, wie man erkennen kann, von immenser Bedeutung für die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Resilienz. Es wäre viel zu kurz gegriffen, die gesellschaftliche Widerstandsfähigkeit einzig und allein mit Mitteln der Ökonomie (vgl. wirtschaftliche Landesverteidigung) oder der Politik (vgl. zivile & militärische Landesverteidigung) sicherstellen zu

wollen: Grundlegend für gelingende Resilienz ist es, dass die weltanschauliche Wertbasis einer Gesellschaft wohlfundiert und »belastbar« ist, es kommt somit wesentlich auf die »Logos-Ebene« an. Falls es auf dieser geistig-kulturellen Ebene zu essenziellen Friktionen und Erschütterungen, Unsicherheiten sowie Spannungen kommt, greifen sämtliche »Wehrstand«- und letztlich auch »Nährstand«-Resilienzmaßnahmen notwendig ins Leere.

Nicht ursächlich, aber doch wesentlich beschleunigend hat die Migrationskrise von 2015 hier Schwachstellen und Versäumnisse der letzten Jahrzehnte aufgewiesen, die mittlerweile diese »logische« Ebenen zur größten Problemzone für die Resilienz unserer Gesellschaft werden lassen. Stabile Sicherheit wurde durch fluides Wachstum, Geist wurde durch Geld, Opfer durch Materialeinsatz, ja Heroismus durch Postheroismus ersetzt – und sobald diese »Positive Wohllebensspirale« durchbrochen wird, damit systemisch-materielle Stagnation einsetzt und dann aber gleichzeitig »ungleichzeitige« Not-Gemeinschaften mit unseren Wohlstands-Gesellschaften zivilisatorisch zusammentreffen, sind Friktionen von tektonischem Ausmaß in diesem Bereich geradezu vorprogrammiert. Hier wäre daher eine wohlverstandene Geistige Landesverteidigung besonders gefordert, ihre Verantwortung dem Gemeinwesen gegenüber unmittelbar wahrzunehmen und auf der Ebene von »Logos« die notwendige Resilienzunterstützung durch entsprechende fundierte kritisch-reflexive Bildungsarbeit wahrzunehmen.

Um aber zu verstehen, dass diese Fragen letztlich Aufgaben von »Landesverteidigung« sind, muss man sich zunächst des Wesens und Wertes von »Sicherheit« vergewissert haben – denn ähnlich dem Verhältnis »Menschenwürde« zu »Menschenrechte« sind Letztere (Menschenrechte) nur jeweils geschichtliche Erscheinungsweisen der Bedrohung der Ersteren (Menschenwürde), aber durch deren Bedrohung ihrerseits legitimiert. Der Zweck ist die gesellschaftliche Sicherheit, das Mittel dazu ist die Umfassende Landesverteidigung. Dabei ist entscheidend, dass in liberalen Gesellschaften über die Sicherheit die Bedeutung von Freiheit als dem Leitprinzip einer menschenwürdebasierten Gemeinschaft nicht vergessen wird. Man kann sogar davon ausgehen (wenn man etwa der Philosophie Spinozas, Kants und Fichtes folgt), dass es ohne gelebte und verantwortete Freiheit keine wirklich nachhaltige Sicherheit geben kann – ein weiterer Hinweis darauf, dass die LOGOS-Dimension der ULV zurecht als Bildungsaufgabe begriffen wird.

Geistige Landesverteidigung ist Teil dieser verfassungsmäßig vorgeschriebenen Umfassenden Landesverteidigung (Art 9a B-VG), zusammen mit der Militärischen, der Zivilen und der Wirtschaftlichen Landesverteidigung. Landesverteidigung hat dabei die begriffsprägende Aufgabe, die grundlegende Ordnung des

Gemeinwesens im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit auch in Krisenzeiten – resilient – aufrechtzuerhalten, es geht dabei um »security« – das sichere Funktionieren von komplexen modernen Gesellschaften auch unter massivem Störungseinfluss, bis hin zum kinetischen Angriff. Während es einen ausführlichen akademischen Diskurs zu Sicherheit und Freiheit als den legitimatorischen Referenzpunkten gibt, fällt das akademische Interesse am Wesen von »Verteidigung« massiv zurück, was letztlich mit ein Grund dafür sein dürfte, dass oftmals der immanente Bezug von Freiheit und Verteidigung nicht mehr klar in den Blick tritt und solcherart nur mehr schwer vermittelbar erscheint.

8. Zum bildungsbasierten Verteidigungswillen als Auftrag der Geistigen Landesverteidigung

Der Polemos der ULV weist im Sinne der platonischen politischen Philosophie wie ausgeführt folgende Tiefenstruktur auf: OIKOS (WLV) – POLIS (ZLV & MLV) – LOGOS (GLV). Die ULV ist damit in sich von einer integral-dialektischen Bedingtheit geprägt: Sie enthält nicht nur das »Was wird verteidigt?« (WLV), sondern auch das »Wie wird verteidigt?« (ZLV & MLV) und vor allem auch das »Warum wird verteidigt?« (GLV). Das Ziel der GLV ist dabei nicht nur Wissen, sondern auch Wollen. Wollen aber kann dabei nicht unmittelbar aus Wissen folgen, sondern nur aus dem Verstehen des Gewussten! Wenn man daher die GLV selbst wieder polemologisch differenzieren möchte (bzw. muss), dann steht das Wissen für den OIKOS, das Wollen für die POLIS und das Verstehen für den LOGOS. Damit ich staatspolitisch überhaupt *handeln* will (also ZLV und MLV), muss ich zunächst bildungsbasiert *verstehen*.

Das Ziel der GLV ist daher das OIKOS-reale Wissen UND das POLIS-sittliche Wollen, was sich allerdings unter liberal-demokratischen Bedingungen nur vermitteln lässt durch LOGOS-hermeneutisches Verstehen.

Welche *Wirklichkeit* weist aber die GLV auf? Es wird überwiegend nur das Wissen angesprochen (klassische politische Bildung *at its best*, inklusive der Prinzipien des »Beutelbacher Konsenses«, dem es ja primär darum geht, auf welche Weise politisches Wissen demokratieadäquat zu generieren sei) – aber es fehlt die Entwicklung bzw. Entfaltung des Willens hin zur Verteidigung der Republik. Unabdingbare Voraussetzung dafür: das hermeneutische Verstehen der – hybriden – Natur von Bedrohung (Hybridität verlangt ULV als Reaktion und gerade auch GLV als Mittel der Aufklärung), Miliz und Wehrpflicht als republikanisches Wehrprinzip erfordern ebenfalls notwendig GLV, damit ULV gelingen kann.

Hybridität will gerade im Feld der GLV Subversion betreiben, (a) durch Unterminierung liberal-demokratisch-republikanischen Bewusstseins und (b) durch Vorspiegelung friedlicher Gefahr- und Bedrohungslosigkeit, sodass der Wehr- und Verteidigungswille verkümmert und man daher als Bürgerschaft vielleicht gerade noch weiß, worin die Werte unserer demokratischen Republik bestehen, aber nicht begreift, dass diese ständig herausgefordert und damit bedroht werden. Es genügt daher nicht, »nur« die Werte und Prinzipien eines demokratischen Rechtsstaates im Unterricht zu vermitteln – obwohl auch dies mittlerweile nicht mehr flächendeckend gelingt –, sondern es muss auch der entsprechende staatspolitische »Aggregatzustand« dieser Werte und Prinzipien *verstanden* werden: der Zustand ständiger Bedrohung, was kein Ausdruck sicherheitspolitischer Paranoia, sondern das Wesen von Werten darstellt: Es gäbe sie als normatives Sollen nicht, wären sie als empirisches Sein ohne weitere zivilisatorisch-kulturelle Anstrengung »einfach so« gegeben: Werte sind zugleich Ausgangspunkt und Zielpunkt dessen, was man unter »Kultur« versteht – und daher ist die Vermittlung des Verständnisses ihrer normativen Seinsweise, die im Gesolltsein besteht, die edelste Bestimmung der Bildungsarbeit einer Kulturnation, die sich im Sein erhalten will, daher nochmals: Geistige Landesverteidigung tut not!

Sektion 2: Geistige Landesverteidigung zwischen Wirklichkeit und Anspruch

Michael Sörös

Geistige Landesverteidigung

Wie kann dieses traditionelle Unterrichtsprinzip zeitgemäß in den Schulen platziert werden?

(Zusammenfassung des Inputs auf der Fachtagung in Salzburg im Februar 2020)

1. Vorbemerkung

Die Bildungsdirektion für Wien hat – wie wahrscheinlich alle Bildungsdirektionen – größtes Interesse, dieses einst sehr wirkmächtige Unterrichtsprinzip didaktisch sinnvoll in den Unterrichtsalltag von heute zu integrieren.

Deshalb war es uns auch eine Freude, bei der Fachtagung in Salzburg im Februar 2020 dabei zu sein.

2. Verankerung im Grundsatzterlass Politische Bildung

Bis zur Version 1994 war die Geistige Landesverteidigung explizit im Grundsatzterlass Politische Bildung verankert:

Politische Bildung soll das Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik wecken.

Auf den defensiven Charakter unserer Landesverteidigung und auf Fragen der zivilen Schutzvorkehrungen und wirtschaftlichen Vorsorgemaßnahmen soll dabei besonders eingegangen werden.

Dass das in der Neuveröffentlichung 2015 nicht mehr der Fall ist, liegt nicht an abnehmendem Interesse an dieser Thematik, sondern vielmehr an neuen didaktischen Herangehensweisen an die Politische Bildung!

3. Große inhaltliche Breite

Durch die Verankerung im Grundsatzerlass hat die Geistige Landesverteidigung einst eine immense inhaltliche Breite bekommen. Letztlich werden in den Grundsatzerlässen für Politische Bildung ja praktisch alle Forderungen des Zielparagraphs 2, Absatz 1 des SchOG erwähnt!

Aufgabe der österreichischen Schule

Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

Jedes dieser Ziele bietet wiederum für sich alleine genommen Anlass für umfassende Diskussionen, was denn überhaupt darunter zu verstehen sei. Das ist spannend, pädagogisch wertvoll und zweifellos wichtig, aber angesichts gerade in Geschichte und Politischer Bildung quantitativ ständig und rasant wachsender Inhalte ist diese Breite nicht mehr haltbar, und die Politikdidaktik hat sich anderen Herangehensweisen und Modellen zugewandt!

4. Bedeutungsverlust der Geistigen Landesverteidigung?

Nein, von einem Bedeutungsverlust würde – nicht nur – ich als Pädagoge, der seit nunmehr fast vier Jahrzehnten durch dieses System geht, darin lebt und arbeitet, nicht sprechen, sehr wohl aber von einer Bedeutungsverschiebung.

Die nach wie vor sehr große Wirkmächtigkeit der Geistigen Landesverteidigung ist alleine durch die starke Präsenz dieser Thematik auf der Website des

Bildungsministeriums gegeben: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/geistige_lv.html [16.06.2021].

5. Wahrnehmung durch Lehrende und Lernende

Für Lehrer*innen und Schüler*innen hat sich aber in den vergangenen Jahrzehnten die Wahrnehmung der GLV deutlich verändert. Manche Lehrpersonen der jetzt älteren Generation, zu der auch der Autor dieses Beitrags gehört, werden sich daran erinnern (und es vielleicht auch noch als Schüler*innen wahrgenommen haben), dass es in jeder Schule einen »Vertrauensoffizier« (ein Wort, das in diesem Kontext keiner Genderung bedarf) gab, der einmal im Jahr in die 7. oder 8. Klassen kam, um dort mehr oder weniger Wehrdienstberatung anzubieten.

Das schien den einen interessant, hat die anderen gelangweilt und die Mädchen oft gar nicht betroffen. Um diese dennoch anzusprechen, wurden – auch unter den »Vertrauensoffizieren« gab es geschicktere und solche, die weniger Gefühl für die Interessen junger Menschen mitbrachten – diese Vorträge oft mit ein paar allgemeinen Themen der Politischen Bildung verknüpft, die in den späten 70er- und in den 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts einen relativ hohen Neuigkeitswert und somit gute Chancen hatten, als interessant wahrgenommen zu werden.

6. Das Verschwinden der »Vertrauensoffiziere«!

Für junge Lehrer*innen, die mehr mit der »Pflicht« ihres selbst zu verantwortenden Unterrichts als mit der »Kür« solcher Zusatzangebote beschäftigt waren, oft unbemerkt sind diese Auftritte von Militärvertretern in den Schulen immer mehr zurückgegangen. Es hing wohl vom individuellen Engagement der »GLV-Vertrauenslehrer« (die in den Schulen teilweise wie Kustodiate eingerichtet waren) und der Vertrauensoffiziere ab, wie intensiv diese Tradition der GLV-Vorträge aufrechterhalten wurde.

Fragt man heute junge Lehrer*innen, ob es einen Vertrauensoffizier an ihrer Schule gibt, ob sie diesen kennen oder ob sie irgendwelche Aktivitäten im Themenbereich Geistige Landesverteidigung wahrnehmen, so werden diese in den allermeisten Fällen alle diese Fragen mit »Nein« beantworten. Dieser nicht nur subjektive Eindruck wurde auch durch eine junge Mitdiskutant*in am Podium der Tagung im Februar 2020 bestätigt.

7. Das Verschwinden der Thematik?

Das »Nein« aus dem obigen Absatz »Bedeutungsverlust der Geistigen Landesverteidigung?« ist aus Sicht des Unterrichtsgeschehens auch heute eine wahrscheinlich passende Antwort. Die Beschäftigung mit Geistiger Landesverteidigung ist nicht aus dem Unterricht verschwunden, sie tritt nur nicht mehr so sichtbar – militärischen Einrichtungen weniger Wohlgesonnene würden sagen »nicht mehr so penetrant« – zutage.

Der Autor dieser Zeilen sieht sich persönlich in einer recht hohen Affinität und hegt durchaus keine Abneigung gegen Uniformen und Uniformierte, aber es muss schon allen mit der Thematik Befassten klar sein, dass die Auftritte von Offizieren in Uniform ein starkes Signal an den Schulen waren, das nicht nur positiv aufgenommen wurde, sondern manchmal auch verstört oder gar zu Abwehrhaltungen geführt hat.

Da es dabei um Haltungsfragen geht (die Psychologie spricht auch von »Glaubenssätzen«), hat es keinen Sinn, zumindest nicht in diesem Beitrag, zu diskutieren, welche Reaktion auf Uniformen gut oder schlecht, richtig oder falsch sein könnte, aber es ist eine Tatsache, dass die Botschaft von Gastreferent*innen in Uniform (das gilt auch für die Polizei) unterschiedliche Reaktionen auslöst.

Das bedeutet aber wie gesagt nicht, dass Geistige Landesverteidigung kein Thema im Unterricht wäre!

8. »Kompetenzlandkarte Geistige Landesverteidigung«

Unter dem zitierten Link aus der Website des Bildungsministeriums (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/geistige_lv.html [13.01.2021]) findet sich folgender Text ...

Geistige Landesverteidigung

Die Geistige Landesverteidigung (GLV) ist neben der militärischen, der wirtschaftlichen und der zivilen Landesverteidigung Teil der Umfassenden Landesverteidigung. Ihre Aufgabe besteht in der Vermittlung demokratischer Werthaltungen und der Schaffung eines umfassenden Bewusstseins für demokratische Freiheiten und die in der Bundesverfassung verankerten Bürger- und Menschenrechte im Rahmen der Politischen Bildung. Sie soll einen Beitrag zur Sicherstellung eines demokratischen Grundkonsenses und des sozialen Friedens sowie zum Verständnis des Konzeptes der umfassenden Sicherheitspolitik im nationalen, europäischen und globalen Kontext schaffen.

... sowie ein PDF-File »Kompetenzlandkarte Geistige Landesverteidigung«.

Die prominente Platzierung dieser Thematik ist Beleg dafür, dass Geistige Landesverteidigung den Bildungsbehörden nach wie vor als wichtiger Bestandteil des Unterrichts erscheint. Und in der Tat gibt es aktuell die Chance, dieses Thema mit der angestrebten Kompetenzorientierung des (nicht nur Geschichte- und Politische-Bildung-)Unterrichts in Einklang zu bringen!

9. Exkurs: Der Kompetenzbegriff muss »entmystifiziert« werden

Um diesen Terminus werden in manchen wissenschaftlichen, aber auch schulischen Kreisen leider fast »Glaubenskriege« geführt. Die oft mit zu viel Emotionalität geführten Diskussionen verstellen ein wenig den Blick auf die Chancen einer Unterrichtsentwicklung weg von der Dominanz des reinen Reproduktionswissens. Dieses Wissen ist wichtig und dessen Dominanz mit der historischen Entwicklung unseres Schulsystems aus den Klosterschulen des Mittelalters begründbar, aber man erkennt gerade am Beispiel des Unterrichts in Geschichte und Politischer Bildung, dass Reproduktionswissen alleine zu wenig ist, um im Sinne des SchOG und des Grundsatzerlasses Politische Bildung politisch gebildete junge Menschen heranzuziehen.

Gerade im Kontext mit dem Thema »Geistige Landesverteidigung« ist es hilfreich, den Begriff der Kompetenzorientierung nüchterner zu betrachten: Weder ist Kompetenzorientierung die Lösung für alle Probleme der Schule und des Lernens noch ist sie pädagogisches Teufelswerk!

10. Was bedeutet das für die Geistige Landesverteidigung?

Gerade die erwähnte inhaltliche Breite ist ein entscheidender Grund, dass es sinnlos erscheint, GLV frontal inhaltlich im Sinne der ehemals üblichen Vorträge an die uns anvertrauten jungen Menschen heranzutragen (aber bitte kein Missverständnis: Der Autor ist durchaus ein Fan guten alten Frontalunterrichts, nur muss man wissen, in welchem Zusammenhang man ihn sinnvoll anwendet!).

Da per definitionem »Kompetenz« mehr als »Wissen« ist, muss eine zeitgemäße Beschäftigung mit Geistiger Landesverteidigung stark kompetenzorientiert ausgelegt werden. Das kommt zudem stark den Intentionen der jetzt auch

nicht mehr neuen »SKRDP« – standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung – entgegen!

11. Wie will und kann die Bildungsdirektion für Wien dieses Ziel unterstützen?

Was wir in der Schule sicherlich nicht brauchen und wollen, ist die Rückkehr zum alten System der »GLV-Kustod*innen« und Offiziere, die einer Schule zugeordnet sind und dort regelmäßig Wehrdienstvorträge halten.

Was aber sinnvoll und didaktisch gut begründbar ist, ist eine so breite Auslegung der Geistigen Landesverteidigung, wie sie eigentlich konzipiert ist (und theoretisch immer war!), und eine Einbettung in den Unterricht für Politische Bildung, zumal die Geistige Landesverteidigung ja eine interdisziplinäre Materie ist und genau jenen Diskurs anzuregen vermag, der für die Politische Bildung erwünscht ist.

Im Sinne des Grundsatzerlasses bietet die Geistige Landesverteidigung zudem auch sinnvolle Möglichkeiten für »Realbegegnungen«! Diese wiederum sind in diesem Fall stark von einer Kooperation zwischen dem Bildungsministerium, den Bildungsdirektionen, dem Bundesministerium für Landesverteidigung und jenen Stellen dieses Ministeriums abhängig, die Schulbesuche von Offizieren ermöglichen. Es geht also nicht um ein Zurück zum »Vertrauensoffizier«, sondern um eine anlassbezogene, bei Bedarf abrufbare Kooperation.

Aus der Sicht der Bildungsdirektion für Wien ist eine möglichst enge Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen des Rechtsstaates jedenfalls wünschenswert.

Geistige Landesverteidigung zwischen Wirklichkeit und Anspruch

Das Informationsoffizierswesen als ein Beitrag zur GLV

So wie jede Institution wird auch das Österreichische Bundesheer (ÖBH) an seinem Ansehen gemessen. Das Erscheinungsbild (Corporate Image) prägt die Wahrnehmung und bestimmt so den Wert in den Augen der maßgeblichen Öffentlichkeit mit. Das österreichische Volk bestimmt daher auch maßgeblich darüber, ob der Unternehmenszweck des ÖBH einleuchtend ist und welcher Aufwand an Mitteln und persönlichen Opfern dafür angemessen sei. Kommunikation und Information sind zu den bestimmenden Faktoren unserer Zeit geworden. Nur der wird in der externen und internen Meinungsbildung seine Ziele mit weniger Reibungsverlusten bzw. überhaupt erreichen, dem es gelingt, seine Botschaften in der Informationsgesellschaft mit ihrer massiven Informations- und Reizüberflutung, mit ihrer zunehmenden Komplexität und mit ihren immer schneller und weniger durchschaubaren Veränderungen – bis hin zum Wertewandel – an seine Zielgruppen zu bringen. An Zielgruppen, die es gilt zu erreichen und dabei die Interessen der österreichischen Landesverteidigung und Sicherheitspolitik ein- und durchzubringen. Ziel des ÖBH muss es daher sein, Verständnis, Akzeptanz, Vertrauen und Unterstützung durch die politischen Verantwortungsträger, durch die Medien sowie die Bevölkerung zu gewinnen und zu erhalten. Ohne diese Attribute werden dem ÖBH keine angemessenen finanziellen, personellen, materiellen und ideellen Mittel sowie Unterstützungen zur Verfügung stehen, die jedoch unabdingbar zur Erfüllung des Auftrages »Schutz und Hilfe« benötigt werden. Ein Weg dazu, der immer mehr Bedeutung gewinnt, ist Information und Kommunikation. Professionalität, Kreativität, Innovationsfreudigkeit, Effektivität und Effizienz bei gleichzeitiger qualitativer Steigerung des »Outputs« sind dabei verstärkt gefordert. Dadurch können Konkurrenzfähigkeit und Erfolg (i.S. von gesellschaftspolitischer Unterstützung und deren Gewährung von höchst notwendigen Rahmenbedingungen) gesichert werden (vgl. BMLV Vbl. I Nr. 60/2011)

Österreich verwirklicht seine Sicherheitspolitik im Rahmen des Konzepts der Umfassenden Landesverteidigung (ULV) sowie der abgeleiteten Umfassenden

Sicherheitsvorsorge (USV). Österreichs Verteidigungspolitik ist integrales Element der nationalen USV. Sie wirkt mit der Außenpolitik und der Politik der inneren Sicherheit zusammen (1) zur Gewährleistung der vollen staatlichen Souveränität und Integrität, (2) zum Schutz der verfassungsmäßigen Einrichtungen und der kritischen Infrastruktur, (3) zum Schutz der Bevölkerung, auch im Bereich der Katastrophenhilfe, (4) zur Unterstützung der staatlichen Handlungsfähigkeit in Krisensituationen strategischen Ausmaßes, (5) zur solidarischen Leistung von Krisenmanagementbeiträgen und (6) zu einem militärischen Solidarbeitrag zum sicherheitspolitischen Handeln der Europäischen Union (EU). Daraus abgeleitet liegt die Kernkompetenz des ÖBH nach wie vor im »Schutz« vor äußeren Bedrohungen und in der »Hilfe« bei Elementarereignissen. Während die Aufgabe »Hilfe« immer häufiger zum Tragen kommt und daher konkret wahrgenommen wird, ist die Aufgabe »Schutz« oft nur abstrakt vermittelbar. Fehlen dem Bürger jedoch die Grundlagen, den Wert einer Institution nach fachlichen Kriterien zu beurteilen, fokussiert er lediglich auf das Erscheinungsbild und auf die Glaubwürdigkeit der ihm persönlich bekannten Angehörigen der Institution (vgl. »Österreichische Sicherheitsstrategie [ÖSS]«, Vortrag an den Ministerrat, BKA-406.200/0002-IV/6/2011, 91/28, 1. März 2011).

Die ULV wurde als Verteidigungsgrundlage der Neutralität im Jahr 1975 im Absatz 2 des Artikels 9a des Bundes-Verfassungsgesetzes beschlossen und besteht aus vier Teilbereichen:

- Militärische Landesverteidigung MLV (Die Aufgaben des österreichischen Bundesheeres sind im Wehrgesetz festgelegt.)
- Geistige Landesverteidigung GLV (Im Zuge der Geistigen Landesverteidigung ist das Bewusstsein in der Bevölkerung für die Notwendigkeit verschiedener Verteidigungsmaßnahmen zu bilden.)
- Zivile Landesverteidigung ZLV (Darunter fällt der gesamte Zivilschutz wie auch das Funktionieren der zivilen Behörden im Verteidigungsfall oder die Aufrechterhaltung der inneren Sicherheit durch die Polizei.)
- Wirtschaftliche Landesverteidigung WLV (Unter diese fällt die Bevorratung von Lebensmitteln ebenso wie die Anlage von Energievorräten, auch die Maßnahmen, damit die Wirtschaft in Krisen- oder Kriegszeiten weiterarbeiten kann.)

Während die reaktive ULV weiterhin in unserer Verfassung verankert war, ersetzte die proaktive neue Sicherheits- und Verteidigungsdoktrin (SVD) und die mit ihr einhergehende Umfassende Sicherheitsvorsorge (USV) mit ihren 10 Teilstrategien de facto den Landesverteidigungsplan, de facto deshalb, da dieser for-

mell bis heute nicht aufgehoben wurde. In der am 3. Juli 2013 vom Nationalrat mehrheitlich angenommenen österreichischen Sicherheitsstrategie wird festgehalten, dass moderne Sicherheitspolitik heute ein Querschnittsthema darstellt, das in beinahe allen Lebens- und Politikbereichen mitgedacht werden muss. Sie muss umfassend und integriert angelegt, aktiv gestaltet und solidarisch umgesetzt werden. Demnach ist es oberstes Ziel der österreichischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik, die Sicherheit und den Schutz der Bürgerinnen und Bürger zu gewährleisten. Gemäß ÖSS bedeutet Umfassende Sicherheit – hier ist der Konnex zur Umfassenden Landesverteidigung zu sehen –, dass äußere und innere sowie zivile und militärische Sicherheitsaspekte aufs Engste verknüpft sind. Sie geht über den Rahmen der klassischen Sicherheitsressorts hinaus und schließt Instrumente der Wirtschafts-, Sozial-, Integrations-, Entwicklungs-, Umwelt-, Landwirtschafts-, Finanz, Verkehrs- und Infrastruktur-, Bildungs-, Informations- und Kommunikations- sowie der Gesundheitspolitik ein. Integrierte Sicherheit muss auf eine Arbeitsteilung unter den involvierten staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren achten. Sicherheit ist sozusagen als Gesamtpaket zu verstehen (vgl. Österreichische Sicherheitsstrategie. Sicherheit in einer neuen Dekade – Sicherheit gestalten; ed. Bundeskanzleramt Österreich, S. 4).

1. Die Genese des Informationsoffizierswesens

1978 wurde »Politische Bildung« als Unterrichtsprinzip für alle Schulformen, Schulstufen und Gegenstände verankert. Der Begriff »Informationsoffizier (InfoO)« fand als Beitrag zur ULV im Rahmen der Wehrpolitik des Ressorts Landesverteidigung gleichzeitig mit dem Begriff »Politische Bildung« des ehem. BMUKK ebenso erstmals Erwähnung (Sinowatz-Erlass). In diesem Papier ist auch die Mitgestaltung des Schullebens durch den Einsatz von Informationsoffizieren erstmals erwähnt. Während die ULV im ehem. BMUKK unter dem Begriff GLV durch freiwillige »Referenten für die GLV« gelebt wurde, steuerte das BMLV freiwillige »Informationsoffiziere« (größtenteils aus den Bereichen der Öffentlichkeitsarbeit) aus der MLV bei. Die »Richtlinien und Durchführungsbestimmungen für das InfoO-Wesen« (Bundesministerium für Landesverteidigung, Kabinett des Herrn Bundesministers, Büro für Wehrpolitik, GZ 3.550/01-03/2000, Richtlinien und Durchführungsbestimmungen für das InfoO-Wesen vom 24. Jänner 2000, erstellt von Scherer A.) fußten nach wissenschaftlicher Beschäftigung im damaligen BMLV in der Wiederverlautbarung des Grundsatzerlasses »Politische Bildung in den Schulen als Unterrichtsprinzip«

1994 (Scholten-Papier). Unter Unterrichtsministerin Gehrler wurde das BGBl. 232 aus 2002 »Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen« erlassen, in welchem die ULV begleitend durch sicherheitspolitische Themen und internationale Organisationen lediglich in den 8. Klassen der Oberstufe Platz fand (Gehrler-Papier). Auf gesamteuropäischer Ebene haben 2010 die 47 Mitgliedsstaaten des Europarats die Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung verabschiedet, die intensiv beraten und in mehrjährigen umfassenden Konsultationen entwickelt wurde. Die Charta bekräftigt, dass Politische Bildung und Menschenrechtsbildung dazu befähigen sollen, eine aktive Rolle in einer demokratischen Gesellschaft zu spielen. Die demokratiepolitische Bildung zielt auf die Aneignung jener Kompetenzen, die darauf vorbereiten, Rechte und Verantwortung in der Gesellschaft wahrnehmen zu können. Im Sinne der Charta werden alle Schulbehörden und -partner gesucht, deren Umsetzung im Rahmen ihrer Zuständigkeit zu unterstützen. 2012 wurde diese Charta unter Ministerin Schmied national umgesetzt (Schmied-Papier). Das BMLV sieht sich u. a. als Partner auf Basis zitierter Papiere. Im Jahr 2011 wurde das Informationsoffizierswesen erstmals als VBl. I inkl. der Reglementierung mittlerweile im InfoO-Wesen integrierter Kommunikationstrainer zu den Hauptzwecken der Ausbildung junger Informationsoffiziere erlassen. 2015 wurde das Unterrichtsprinzip »Politische Bildung« unter Ministerin Heinisch-Hosek als Grundsatzerlass auf Basis des Sinowatz-Papiers wiederverlautbart, die Einschränkung auf die 8. Klasse Oberstufe findet nicht Erwähnung. Im gleichen Jahr 2015 wurde eine wissenschaftliche Beschäftigung der Thematik als Dissertation verteidigt, 2016 publiziert und 2017 auch im ehem. BMLVS als Buch und Teilerkenntnisse in Form von Broschüren produziert und verteilt (Das Informationsoffizierswesen: externe Bedarfsanalyse, Wien: HPA/Heeresdruckzentrum, 17-02608; Das Informationsoffizierswesen: interne Zufriedenheitsanalyse, Wien: HPA/Heeresdruckzentrum, 17-02609). Im Jänner 2018 kommt dem Informationsoffizierswesen durch die Erwähnung im Regierungsprogramm größere Bedeutung als bisher zu. Die Herausforderung ist es, das Informationsoffizierswesen in den Grundmanifesten der »40-jährigen Freiwilligkeit im Zweitjob« hin zum gemischt professionell-freiwilligen, personifizierten, wehrpolitischen Informationssystem zu entwickeln (vgl. Mayerböck M., Das Informationsoffizierswesen des Österreichischen Bundesheeres, Graz 2017, Verlag Vehling, ISBN 978-3-85333-269-6 sowie Projektbeschreibungen zur »Weiterentwicklung und Stärkung des Informationsoffizierswesens« der BMLV-Ressortführungen 2017-19 bzw. ab 2020).

2. Wirklichkeit und Anspruch im Heute

Das Österreichische Bundesheer stellt heute bundesweit 650 eigens ausgebildete Informationsoffiziere bereit, um Auskunft über Stellung, Wehrdienst, Berufschancen, Waffengattungen, Auslandseinsätze zu geben. Auf Basis des gültigen Grundsatzerlasses zur Politischen Bildung in den Schulen (BMUK, ZL 33.464/6-19a/1978 vom 11. April 1978), der Weisung BMUK, ZL 47.501/3-19GLV/1978 vom 9. Juni 1978, der Wiederverlautbarung BMUK, GZ 33.466/103-V/4a/94 vom 9. März 1994, des BGBl. Nr. 232, Jahrgang 2002 Teil II vom 18. Juni 2002 und nicht zuletzt des VBl. I Nr. 60/2011 des BMLVS vom 17. Juni 2011 (Informationsoffizierswesen) dürfen die Bildungseinrichtungen und Bildungsträger unsere Informationsoffiziersdienste im Rahmen von Vorträgen, Exkursionen, Projekten oder Schulveranstaltungen bei den zuständigen Militärkommanden in ganz Österreich unbürokratisch auf direktem Wege anfordern. Der Informationsoffizier ist – neben den Kommandanten und Kommandantinnen, Leitern und Leiterinnen sowie dem Fachpersonal der Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation auf allen Ebenen – das Hauptinstrument der institutionalisierten, persönlichen und direkten Informations- und Kommunikationsarbeit zu Fragen der Militär-, Sicherheits-, Verteidigungs- und somit Wehrpolitik. 7.000 Bildungseinrichtungen und Bildungsträger (Schulen, Akademien, Universitäten sowie Fort- und Weiterbildungseinrichtungen) haben im Einklang mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) die Möglichkeit, Informationsoffiziere des Österreichischen Bundesheeres einzuladen. Die Zielgruppen sind mündige Staatsbürger*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen, Student*innen oder aber auch Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen in der Fort- und Weiterbildung der Zivilgesellschaft. Das Informationsoffizierswesen wird über die für das Bundesland zuständigen Militärkommanden fachunterstützend und ausbildungstechnisch gesteuert. Das Tätigkeitsjahr des Informationsoffizierswesens beginnt jeweils am 1. April jeden Jahres und endet am 31. März des darauffolgenden Jahres. Das Informationsoffizierswesen unterliegt einem Leistungsprinzip, welches durch Einsatzberichte stets evaluiert wird.

Die Einsatzformen für Informationsoffiziere sind:

- Vorträge im Bildungsbereich und bei sonstigen Bedarfsträgern (Partnern, Vereinen etc.);
- Diskussionsteilnahme an sicherheitspolitisch relevanten (Podiums-)Diskussionen;
- Betreuung von Besuchern und Besucherinnen (innerhalb und außerhalb militärischer Einrichtungen) im Rahmen der militärischen Öffentlichkeitsarbeit;

- Vorabsprachen für Informationsoffizierseinsätze;
- diverse Aktivitäten im Bildungsbereich;
- Vorträge/intern bei Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Informationsoffiziere;
- Vorträge/intern im Rahmen des Dienstbetriebes außerhalb des eigenen normdienstlichen Wirkungsbereiches;
- Informationsoffizierseinsatz/Sonderform (nur nach Genehmigung, Präsentation und eingehender Prüfung des Vorhabens).

Alle Informationsoffizierseinsätze stehen sozial- und dienstrechtlich durch ein Verlautbarungsblatt stets in einem örtlichen, zeitlichen und ursächlichen Zusammenhang mit der Diensttätigkeit selbst. In der Rolle als Repräsentant des ÖBH kann der InfoO dabei seine besonderen Möglichkeiten in seiner anspruchsvollen Tätigkeit sowohl gegenüber externen wie internen Öffentlichkeiten einsetzen und nutzen. InfoO haben sich dadurch oft einer sehr kritischen Öffentlichkeit zu stellen und sich auch zu exponieren. Sie stehen Rede und Antwort für Rahmenbedingungen und Vorgänge, leisten Basisarbeit im Rahmen der militärischen ÖA und sind – besonders für Schüler*innen – oft der erste Kontakt mit dem ÖBH. InfoO brauchen daher jede mögliche Unterstützung bei der Durchführung ihrer wichtigen Tätigkeiten. Insbesondere Kommandanten und Dienststellenleiter müssen sich der »Botschafterfunktion« ihrer InfoO für das »Unternehmen Bundesheer« bewusst sein (vgl. BMLV VBl. I Nr. 60/2011).

3. Hauptaufgaben und Ziele

Hauptaufgabe des Informationsoffizierswesens ist es, für das ÖBH relevante Personen(-gruppen) primär extern im Sinne der Kommunikationsziele des ÖBH mit ausreichenden Informationen zu versorgen, Auskünfte zu erteilen und Gesprächsmöglichkeiten zu militärischen Themenbereichen zu bieten. Grundsätzlich sollen dabei Personen(-gruppen) betreut werden, die an Fragen der Sicherheits-, Wehr- und Verteidigungspolitik interessiert, für diesen Bereich bedeutend oder von einschlägigen Informations- bzw. ÖA-Maßnahmen betroffen sind. Die begrenzte Anzahl und eingeschränkte Verfügbarkeit von Informationsoffizieren zwingt aber zu Schwerkgewichtsbildungen. Damit vor allem jene betreut werden, die für das ÖBH besonders bedeutend sind, müssen daher klare Prioritäten in der qualitativ angemessenen Betreuung der Bedarfsträger gesetzt werden. Die Bedarfsträger »Bildungseinrichtungen« werden als Schwerkgewicht definiert, da über diese die Zielgruppe »Schü-

ler*in« zeitgerecht in der Phase ihrer gesellschaftspolitischen als auch beruflichen Orientierung erreicht wird. Das Informationsoffizierswesen reagiert durch seine Mitarbeiter*innen als Vortragende, Auskunftgeber und Ansprechpartner auf Ersuchen um einen Einsatz durch externe Personen(-gruppen), die an Fragen der Sicherheits-, Wehr- und Verteidigungspolitik interessiert sind. Gleichzeitig agiert der Informationsoffizier gezielt von sich aus, um durch eigene Maßnahmen sowie aufgrund von Vorgaben und Initiativen des Fachpersonals für Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation Aktivitäten und Einsätze anzubieten und durchzuführen. Mit einer Kombination von sachgerechter Information und glaubwürdigem persönlichen Engagement leistet der InfoO einen Beitrag zu einer möglichst ausgewogenen, realistischen und fundierten Meinungsbildung in sicherheits-, wehr- und verteidigungspolitischen Fragen (vgl. BMLV VBl. I Nr. 60/2011).

4. Wer sind die »Kunden«?

Bedarfsträger sind bestehende Einrichtungen, Organisationen, Institutionen, Vereine, Firmen, Partner des ÖBH etc. sowie bestehende oder eigens zusammengekommene Personen(-gruppierungen), die von sich aus ein Interesse an einer einmaligen oder mehrmaligen Betreuung durch Informationsoffiziere haben, oder die durch Vertreter des ÖBH angesprochen werden, weil sie für das ÖBH aus verschiedensten Gründen so von Bedeutung sind, dass sie durch Informationsoffiziere im Rahmen der Informations- und Kommunikationsarbeit betreut werden sollten. Bei den Bedarfsträgern betrifft das im Bereich BMBWF die Zielgruppen »Bedarfsträger Bildungsbereich«, vor allem im Wege der Politischen Bildung, mit Schulen, Einrichtungen zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, Universitäten, Fachhochschulen, sonstigen Bildungseinrichtungen etc. sowie den dortigen Personengruppierungen wie Schulklassen, Lehrerversammlungen, Elternvereine, Schulgemeinschaftsausschüsse, Studentenvertretungen etc. (vgl. BMLV VBl. I Nr. 60/2011).

5. Aus-, Fort und Weiterbildung der Informationsoffiziere

Die Informationsoffiziersausbildung umfasst insgesamt etwa zwei Wochen und schließt mit der Bestellung zum »Informationsoffizier« durch die Frau oder den Herrn Bundesminister für Landesverteidigung ab. Danach wird der Informationsoffizier einem Bedarfsträger (Schule, Universität, Fachhochschule etc.) zu-

geteilt oder der Informationsoffizier meldet einen interessierten Bedarfsträger ein.

Die Anforderungen an Informationsoffiziere sind

- Verantwortungsbewusstsein;
- Selbstständigkeit;
- Freude im Umgang mit jungen Menschen (Schüler*innen, Student*innen);
- Pädagogisches Geschick im Rahmen der Politischen Bildung;
- Leistungswille (über die militärische bzw. zivile Hauptaufgabe hinaus).

Die Fort- und Weiterbildung besteht – neben der praktischen Verwendung als Informationsoffizier des ÖBH – aus:

- verpflichtenden Informationsoffiziersfortbildungsveranstaltungen der territorial zuständigen Militärkommanden,
 - Auffrischungsseminaren an der Landesverteidigungsakademie, der Theresianischen Militärakademie oder der Heeresunteroffiziersakademie,
 - weiteren innerhalb und außerhalb des ÖBH stattfindenden Veranstaltungen und Vorhaben, die auch zur freiwilligen Fortbildung der Informationsoffiziere genutzt werden können,
 - heeresinternen Veranstaltungen im Sinne der Informationsoffiziersfortbildung, wie spezifischen Seminaren in den Bereichen Öffentlichkeitsarbeit, Rhetorik, Argumentationstechniken, Präsentationstechniken, Wehrethik, Führungsverhalten, Ausbildungsmethodik sowie ähnlichen Aus- und Fortbildungsangeboten,
 - heeresexternen Veranstaltungen im Sinne der Informationsoffiziersfortbildung, wie Informations-, Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen.
- (Vgl. »MILIZ info« 1/2017, S. 12–13.)

6. Statistiken und Conclusio zu »Wirklichkeit und Anspruch«

Im Zuge der staatlichen Wirkungsorientierung zum jährlichen Ressortbericht an die österreichischen Parlamentarier unterzog sich das Informationsoffizierswesen 2018 beginnend freiwillig unter dem Titel »Verstärkte wehrpolitische Informationsarbeit zur Wehrpolitik in öffentlichen Bildungseinrichtungen« dem sogenannten – den betriebswirtschaftlichen Grundsätzen folgenden – Wirkungscontrolling im Ressort Landesverteidigung. Während in den Jahren 2014 und 2015 eine quasi Stagnation in der Betreuung von Schülerinnen und Schüler stattfand, mobilisierte das ÖBH beginnend mit 2016 die wehrpolitischen Aktivitäten in den Bildungs-

landschaften. Insgesamt werden im Informationsoffizierswesen jährlich etwa 250.000 Eye-to-Eye-Kontakte gezählt und 2017 wurde erstmals statistisch erkannt, dass der Fokus mit nur 6,7 % Einsätzen bei den Bedarfsträgern im Bildungsbereich wohl nicht Sinn und Zweck wehrpolitischer Strategie an der Bevölkerung sein konnte. Wo fanden nun die 250.000 Kontakte – wenn nicht im Bildungsbereich – statt? Im Informationsoffizierswesen wird zwischen »Bedarfsträgern im Bildungsbereich« und »sonstigen Bedarfsträgern« unterschieden. »Sonstige« sind Partner des Bundesheeres, wehrpolitisch relevante Vereine, Großveranstaltungen, Konzerne, Gemeinden etc., wohl ein durchaus wichtiger Bestandteil eines integrativen Gesellschaftslebens, aber de facto nicht Zielpublikum (Schwergewicht) des Informationsoffiziers schlechthin. In diesen Kreisen also fanden bis dato die meisten Einsätze statt! Durch eine neue Gewichtung von Multiplikatoren in einem sogenannten Belohnungssystem hin zu Bildungseinrichtungen konnte der Fokus der Einsätze ausgehend von 6,7 % im Jahr 2017 auf 12,4 % im Jahr 2018 und weiter auf 53,6 % im Jahr 2019 gelegt und somit gesteigert werden. In absoluten Zahlen heißt das z. B., dass 2018 lediglich 318 Bedarfsträger im Bildungsbereich betreut wurden, während es 2019 bereits 1.519 Schulen, Fachhochschulen, Lehrerweiterbildungen etc. waren. Diese internen Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung, die Weiterführung eines Belohnungssystems für Informationsoffiziere und das Projekt »Geistige Landesverteidigung« gemeinsam mit dem BMBWF schlechthin führten zu dieser unerwartet hohen Steigerung. Die Maßnahmen werden wohl fortgesetzt. Ziel bleibt, die Geistige Landesverteidigung zu unterstützen, um damit auch den Nutzen der Militärischen Landesverteidigung erklären zu können. Das Informationsoffizierswesen ist eine »lebende« Materie, die Parameter ändern sich zielgruppenorientiert und können in Zahlen oft nur schwer begreiflich dargestellt werden. Durch eine Stagnation des Informationsoffizierswesens in den Jahren 2014 bis 2016 und die immensen Bemühungen ab 2016 entstand dieser für viele unfassbare überplanmäßige Zielerreichungsgrad. Da es sich real um in Österreich etwa 7.000 zu erreichende Bedarfsträger im Bildungsbereich und um gemeinsame Bemühungen beider Ressorts, »Geistige Landesverteidigung im Rahmen der Umfassenden Landesverteidigung zu leben«, handelt, wird eine weitere überplanmäßige Steigerung in den nächsten Jahren erwartet.

In der Zeit, in der vorliegende Publikation entstanden ist, hat sich das Informationsoffizierswesen einen Schritt weiterentwickelt. 10 Jahre nach Herausgabe des in diesem Beitrag zitierten VBl. I Nr. 60/2011 wurden mit Gültigkeit vom 19. März 2021 die Richtlinien für das Informationsoffizierswesens im VBl. I Nr. 41/2021 wiederverlautbart.

7. Kontaktdienststellen

Kontaktdienststellen sind die Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation in den Militärkommanden:

Militärkommando Wien

Kommandogebäude FM Radetzky
1163 Wien, Panikengasse 2
Tel.: +43 (0) 50201 10 – 40931
milkdow.infoteam@bmlv.gv.at

Militärkommando Burgenland

Martin-Kaserne
7000 Eisenstadt, Ing.-Hans-Sylvester-Straße 6
Tel.: +43 (0) 50201 15 – 40902
presse.burgenland@bmlv.gv.at

Militärkommando Niederösterreich

Kommandogebäude FM Hess
3100 St. Pölten, Schießstattring 8–10
Tel.: +43 (0) 50201 30 – 40931
presse.niederoesterreich@bmlv.gv.at

Militärkommando Steiermark

Gablenz-Kaserne
8054 Graz-Straßgang, Straßganger Straße 360
Tel.: +43 (0) 50201 50 – 40930
presse.steiermark@bmlv.gv.at

Militärkommando Kärnten

Kommandogebäude FM Hülgerth
9020 Klagenfurt, Mießtaler Straße 11
Tel.: +43 (0) 50201 70 – 40940
presse.kaernten@bmlv.gv.at

Militärkommando Oberösterreich

Fliegerhorst Vogler
4063 Hörsching, Kasernenstr. 15

Tel.: +43 (0) 50201 40 – 40930
milkdoooe.infoo@bmlv.gv.at

Militärkommando Salzburg

Schwarzenberg-Kaserne
5071 Wals bei Salzburg
Tel.: +43 (0) 50201 80 – 40931
milkdos.fgg5@bmlv.gv.at

Militärkommando Tirol

Eugen-Kaserne
6010 Innsbruck, General-Eccher-Straße 2
Tel.: +43 (0) 50201 60 – 40904
presse.tirol@bmlv.gv.at

Militärkommando Vorarlberg

Kommandogebäude Oberst Bilgeri
6900 Bregenz, Reichsstraße 20
Tel.: +43 (0) 50201 90 – 40910
presse.vorarlberg@bmlv.gv.at



Bedarfsträger-Kontaktformular zur Aktivierung eines Informationsoffiziers

Version 2021

„Bedarfsträger“:
(Schule, UNI, Verein,
Partner, Person etc.)

Kontaktperson:
Telefonnummer:
E-Mail-Adresse:

Eingangsvermerk/MilKdo:

An das (territorial zuständige) Militärkommando: ☐
(hier bitte „W“, „NÖ“, „ST“, „K“, „OÖ“, „T“, „V“, „B“ oder „S“ eintragen)

InfoOIS2020-Bedarfsträger-Eingabe:
am:
durch:

**Mögliches Datum für [Erst]Kontakt oder
für die Durchführung eines InfoO-
Einsatzes Ihrem Wunsch nach:**

Sehr geehrte Damen und Herren,

unter „Bedarfsträger“ verstehen wir beim Informationsoffizierswesen all jene Schulen, UNI's, Fachhochschulen, auch Firmen, Konzerne, Vereine, kirchliche Einrichtungen und viele andere Institutionen, aber auch Einzelpersonen, welche durch Informationsoffiziere des ÖBH betreut/informiert werden (möchten).

Nach dem Eintreffen Ihrer Anfrage beim territorial zuständigen Militärkommando, wird man mit Ihnen Kontakt aufnehmen und sie werden statistisch als „Bedarfsträger“ geführt. Sie werden eingeladen, schon hier in diesem Formular Ihre Wünsche zu äußern, um die weitere Vorgehensweise dann persönlich zu besprechen. Die Kontaktdaten und weitere Informationen erhalten Sie unter <http://www.bundesheer.at/misc/infoo/index.shtml>

Bitte kreuzen Sie Ihr Interesse an oder treffen Sie folgende Angaben Ihrer Wahl:

Inhalte/Politische Bildung (gewünschte Themen bitte rechts ankreuzen):

1. Was soll vorgetragen, vor- oder dargestellt bzw. diskutiert werden?
2. Was wurde von Schüler/innen, Student/inn/en etc. bisher nachgefragt?
3. Wo lag das Interessensschwergewicht bisher (max. 3 Nennungen)?

Allgemeine Erfordernisse/Wünsche/Fakten (bitte unten ankreuzen):

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | Ich kenne das Informationsoffizierswesen und seine Leistungen |
| ☐ | Ich interessiere mich für einen einmaligen Vortrag eines InfoO |
| ☐ | Ich möchte eine regelmäßige Betreuung durch einen InfoO |
| ☐ | Ich wurde früher bereits von einem InfoO betreut |
| ☐ | Ich hatte noch nie einen InfoO in unserer Schule, Institution etc. |
| ☐ | Ich möchte per Telefonanruf kontaktiert werden |
| ☐ | Ich möchte per E-Mail kontaktiert werden |
| ☐ | Ich würde mich über ein persönliches Vorsprechen freuen |

	1.	2.	3.
Zeitgeschichte:			
Grundwerte/LV-Plan inkl. ULV:			
Neutralität im Wandel:			
Österreichische Sicherheitspolitik:			
Auftrag des ÖBH/WG:			
Neue Bedrohungs- und Risikobilder:			
Aufgaben von Truppen des ÖBH:			
Operative Verfahren des ÖBH:			
Truppen- und Waffengattungen:			
Ausrüstung/Gerät des ÖBH:			
Wehrpflicht versus Berufsheer:			
Stellungs-/Ergänzungswesen:			
Grundwehrdienst:			
Zivildienst:			
Ausbildung und Karriere im ÖBH:			
Inlandseinsätze:			
Auslandseinsätze:			
EU:			
GASP:			
GSVP inkl. EUBG:			
UN:			
NATO (PfP-plus):			
OSZE:			

8. Literatur

BMLV VBl. I Nr. 60/2011

Bundesministerium für Landesverteidigung, Kabinett des Herrn Bundesministers, Büro für Wehrpolitik, GZ 3.550/01-03/2000, Richtlinien und Durchführungsbestimmungen für das InfoO-Wesen vom 24. Jänner 2000, erstellt von Scherer A.

Mayerböck, M. (2017). Das Informationsoffizierswesen des Österreichischen Bundesheeres, Graz: Verlag Vehling.

MILIZ info, 1/2017, S. 12–13.

Österreichische Sicherheitsstrategie [ÖSS], Vortrag an den Ministerrat, BKA-406.200/0002-IV/6/2011, 91/28, 1. März 2011.

Österreichische Sicherheitsstrategie. Sicherheit in einer neuen Dekade – Sicherheit gestalten; ed. Bundeskanzleramt Österreich, S. 4.

Sektion 3: Didaktische Prinzipien in der Vermittlung von Geistiger Landesverteidigung

Grundlagen der Didaktik der Politischen Bildung an österreichischen Schulen

Dieser Beitrag soll einen Überblick darüber geben, welchen Grundsätzen Politische Bildung in Österreich folgt. Beim Blick auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen, auf die Lehrpläne der unterschiedlichen Schulstufen, aber vor allem auf die didaktischen Prinzipien des Politikunterrichts und auf die anzubahrenden Politischen Kompetenzen wird sichtbar, dass eine moderne Politische Bildung sowohl in Hinblick auf ihren Stellenwert als auch auf ihre Umsetzung in den Klassenzimmern in den letzten Jahren großen Veränderungen ausgesetzt war. Beachtet man den intensivierten fachdidaktischen Diskurs des letzten Jahrzehnts einerseits und die Unterrichtspraxis mit dem Ziel des Erwerbs politischer Kompetenzen unserer Schüler*innen andererseits, darf konstatiert werden, dass dieser Wandel, mancher Hürden zum Trotz, ein ausgesprochen positiver ist.

1. Abwendung von bloßer Institutionen- und Staatsbürgerkunde

Geleitet vom Grundgedanken, dass die Politische Bildung allen voran dem Ziel dienen muss, dass »aus Schüler*innen politisch mündige Staatsbürger*innen« (Ammerer, Krammer & Tanzer, 2010, S. 11) werden, kann und darf sie sich nicht auf die bloße eindimensionale Vermittlung von positivistischem »Faktenwissen« über Institutionen oder staatsbürgerliche Rechte und Pflichten beschränken. Vielmehr muss der Unterricht aufbauend auf dieses zweifelsohne wichtige Wissen unter anderem die »Bereitschaft zur Teilnahme [...] am öffentlichen Leben befördern, [die Lernenden] in die Lage versetzen, politische Fragen kompetent zu beurteilen und an der Lösung auftretender Probleme konsensorientiert mitzuwirken« (Krammer, 2006, S. 70). Somit muss das Politische breit gefasst werden und danach gestrebt werden, »die Kritikfähigkeit der Schüler*innen zu entwickeln und die konkrete Anwendbarkeit politischen Urteilens, Handelns und Denkens im sozialen Alltag begreifbar zu machen« (Ammerer, 2010, S. 18).

Die angesprochene Förderung der Bereitschaft zur Partizipation an Politik unter den Kindern und Jugendlichen soll auch dadurch erreicht werden, dass sie durch die Themenwahl im Unterricht erkennen, dass politische Entscheidungen

auch sie selbst betreffen und dass sie auf unterschiedliche konventionelle und unkonventionelle Weisen mitgestalten und -bestimmen können. Dies ist zum einen für die Schüler*innen individuell und zum anderen für unsere Demokratie im Gesamten essenziell wichtig, da das »Verhältnis der Jugendlichen zur Demokratie [unter anderem] von den ihnen zugestandenen Mitgestaltungsmöglichkeiten abhängt« und »funktionierende Demokratien sowohl auf die Loyalität der Bürger*innen als auch auf deren Mitwirkung angewiesen« sind (Kühberger & Windischbauer, 2009, S. 10). Demzufolge sind für politische Bildungsprozesse gleichsam zwei Perspektiven relevant – jene auf das lernende Subjekt mit seinen spezifischen Vorerfahrungen und Interessen sowie jene auf die Ansprüche einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Politische Bildung hat in Anbetracht dessen sowohl zur Ausbildung von politischer Mündigkeit als auch zur fortlaufenden »Einbürgerung der Demokratie« (Henkenborg, 2012, S. 35) beizutragen.

Als Konsequenz all dieser Aspekte Politischer Bildung zielt diese auf die Entwicklung eines »reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstseins« (Krammer, 2008, S. 5) ab, versteht sich als »Anstiftung zur Freiheit« und pädagogischer »Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Ordnung« (Sander, 2008, S. 44 u. 53) und leistet somit einen enorm wichtigen Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung (Buchberger, Mörwald, Schmid-Heher & Lauss, 2019, zitiert nach Buchberger, 2020, S. 26). Ihr Ziel ist es schließlich, bei Lernenden eine kritische Loyalität zur Demokratie zu entwickeln (May, 2016, S. 240). Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es keines auswendiggelernten »Faktenwissens«, sondern fachspezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die aus jungen Menschen mündige, selbstständig politisch denkende und handelnde Demokratinnen und Demokraten werden lassen (Hummer, 2020a, S. 72).

2. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Für die Umsetzung Politischer Bildung an österreichischen Schulen gibt es mehrere gesetzliche Bestimmungen, die den oben erwähnten Grundsätzen – jeweils mit dem Ziel der Ausbildung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstseins und der Sicherung und Weiterentwicklung unseres demokratischen Systems – Rechnung tragen. Neben dem 2015 neu erlassenen »Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung« (BMBF, 2015), der in seiner Urfassung im Jahr 1978 erstmals in Kraft trat, um den Umgang mit politischen Inhalten im Unterricht für alle Unterrichtsfächer, Schultypen und Schulstufen zu regeln, finden sich vor allem in den Lehrplänen Vorgaben, wie Politische Bildung

ablaufen muss. Das kann eher implizit geschehen oder mit ganz konkreten und explizit den Modulen und Semestern der jeweiligen Schulstufen zugeordneten politischen Kompetenzen und Teilkompetenzen wie etwa in den neuen Lehrplänen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB) für die Sekundarstufe I (also (Neue) Mittelschulen und gymnasiale Unterstufen) oder für die gymnasiale Oberstufe (vgl. Lehrpläne GSPB AHS Unterstufe 2016 bzw. AHS Oberstufe 2016).

Grundsatzterlass Politische Bildung

Da Schule auch Bildungs- und Erziehungsaufgaben hat, die nicht nur konkreten Unterrichtsgegenständen zuzuordnen sind, sondern von allen Gegenständen der jeweiligen Schularten zu berücksichtigen sind, gibt es für den Unterricht in Österreich zehn sogenannte *Unterrichtsprinzipien* (vgl. Unterrichtsprinzipien, bmbf.gv.at). Neben beispielsweise Gesundheitsförderung, interkultureller Bildung, Medienbildung oder Sexualpädagogik ist auch Politische Bildung ein solches Unterrichtsprinzip. Schon im Jahr 1978 erließ das österreichische Unterrichtsministerium den Grundsatzterlass für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Im Jahr 2015 wurde dieser im Sinne einer modernen Politikdidaktik und als Reaktion auf die Senkung des Wahlalters in Österreich auf 16 Jahre (Ammerer, 2010, S. 20) grundlegend überarbeitet (BMBF, 2015).

Darin wird festgehalten, dass Politische Bildung an Schulen auf drei Säulen beruht: Erstens ist sie »als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach in den Lehrplänen verankert«, sie wird zweitens »im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der SchülerInnen wirksam« und ist drittens »als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen ein bedeutender Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte« (BMBF, 2015).

Der inhaltliche Kernaspekt des Grundsatzterlasses besteht darin, dass alle im Schulkontext handelnden Personen an der Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie (bzw. demokratischer Prinzipien und Werte) mitwirken müssen. Es wird explizit auf das Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung (Krammer, 2008) Bezug genommen und der Unterricht muss gewährleisten, dass die Lernenden u. a. verschiedene politische Interessen erkennen, Stereotypen überwinden, ein Verständnis der Rolle Österreichs in der EU und der Welt erwerben, sich für eine gerechte Friedensordnung einsetzen und vieles mehr. Zudem wird an mehreren Stellen betont, dass die oben angesprochene Partizipationsbereitschaft an Politik zu fördern sei (BMBF, 2015).

Durch den Grundsaterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung und durch dessen Überarbeitung und Bekräftigung im Jahr 2015 wird klar sichtbar, dass alle Schulen in allen Gegenständen und unterschiedlichen Kontexten einen wesentlichen Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung (zu deren Aspekten vgl. GLV, BMBWF, www.bmbwf.gv.at) leisten müssen (vgl. hierzu ausführlicher Buchberger in diesem Band; Buchberger, 2020, S. 25).

Beutelsbacher Konsens

Neben der inhaltlichen Grundausrichtung der Politischen Bildung nimmt der Grundsaterlass auch darauf Bezug, auf welche Weise die Umsetzung der genannten Ziele geschehen muss. Dabei bezieht er sich implizit auf ein Dokument, das grundlegend für die Politische Bildung an deutschsprachigen Bildungseinrichtungen ist (Mittnik, Schmid-Heher & Lauss, 2018, S. 23) und dessen Handlungsmaxime auch in österreichischen Lehrplänen häufig angesprochen wird: den sogenannten Beutelsbacher Konsens (im Originalwortlaut vgl. BK, www.lpb-bw.de). Er ist das Ergebnis einer Fachtagung im gleichnamigen baden-württembergischen Ort im Jahr 1976. In der von Hans-Georg Wehling verfassten Nachlese zur Tagung wurden folgende drei Handlungsmaximen formuliert, wie – in Österreich normativ verbindlich – Politikunterricht vonstattengehen muss (hier zitiert und gekürzt nach Kühberger, 2009, S. 122):

Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, Schüler*innen im Sinn erwünschter Meinungen zu überrumpeln oder zu indoktrinieren.

Kontroversitätsgebot: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.

Partizipationsbefähigung: Der*die Schüler*in muss in die Lage versetzt werden, seine*ihre politische Situation und seine*ihre eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner*ihrer Interessen zu beeinflussen.

Lehrkräfte in Österreich dürfen also keinesfalls ihre Schüler*innen mit (möglicherweise ihren eigenen) politischen Ansichten indoktrinieren, müssen als Konsequenz daraus im Zuge und zum Zwecke einer demokratischen Diskussionskultur stets mehrere Perspektiven auf politische Konflikte und Sachverhalte sichtbar machen, damit die Lernenden eigene politische Urteile bilden können und in die Lage versetzt und motiviert werden, selbst im eigenen Sinne politisch zu handeln. Diese Leitlinien für das pädagogische Handeln von Politiklehrkräften sind auch in Österreich – wie die Formulierungen des Grundsaterlasses deutlich machen –

am Bildungsziel der Verwirklichung und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten orientiert (BMBF, 2015). Politische Positionen, die dieser Zielsetzung entgegenstehen, sind von Lehrpersonen demnach keineswegs – im Sinne einer falsch verstandenen Multiperspektivität – als gleichwertige Positionen zu behandeln (Hummer, 2020a).

Die Notwendigkeit, die Handlungsmaximen des Beutelsbacher Konsenses einzuhalten, liegt auf der Hand. Dennoch gehen in der Unterrichtspraxis erfahrungsgemäß Missverständnisse damit einher, die durchaus die eingangs erwähnten Hürden bilden können. So kann beispielsweise das Überwältigungsverbot dahingehend missverstanden werden, dass sich die Lehrkraft nicht politisch äußern dürfte, was in weiterer Konsequenz dazu führen würde, dass die Tagespolitik aus Angst bzw. Unsicherheit gänzlich aus dem Unterricht ferngehalten würde. Das ist selbstverständlich ein Trugschluss, da eine ständige neutrale Position zu allen Konflikten einerseits dauerhaft nur sehr schwer möglich ist und andererseits der Aufbau eines auf partizipative Anteilhabe am Politischen abzielenden demokratischen Bewusstseins der Lernenden blockiert werden würde, wenn sich die Lehrkraft zu politischen Streitfragen aller Art stets hinter einer (vermeintlich) neutralen Position »versteckt« (Mittnik et. al., 2017, S. 24).

Auch das Kontroversitätsgebot führt zu Missverständnissen. Eine empirische Studie zeigt, dass es fälschlicherweise dahingehend interpretiert werden kann, dass alle Positionen im Sinne eines falsch verstandenen Pluralismus gleichberechtigt behandelt werden müssten (Oberle, Ivens & Leunig, 2018, S. 55–60) bzw. dass sich Politische Bildung in einem wertfreien Raum bewegen würde, in dem alles sagbar wäre (Overwien, 2016, S. 265). Diese Auslegungen würden dem Beutelsbacher Konsens diametral entgegenlaufen, da »[er] – was seine zwar nicht explizite, jedoch immanente Orientierung an Demokratie, Pluralismus, Grund-, Freiheits- und Menschenrechten betrifft – sehr wohl wertgebunden« (Hummer, 2020a) ist. So dürfen Lehrkräfte beispielsweise rassistische, homophobe, sexistische oder andere gleichheitsfeindliche Positionen im Unterricht nicht gleichberechtigt behandeln (Besand, 2020, S. 8), sondern müssen diesen – auch im Sinne der österreichischen Bundes-Verfassung (Artikel 14/5a) und der Geistigen Landesverteidigung – entschieden aktiv entgegentreten (Sander, 2008, S. 55).

Österreichische Lehrpläne

Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung gibt also klare Leitlinien für den Unterricht aller Fächer vor. Dennoch gibt es in den Lehrplänen aller Schultypen und Schulstufen – von der Volksschule über die Berufsschulen und Neuen Mittelschulen bis hin zu höheren Schulen – auch eigene Unterrichtsfächer, denen

Themen und Kompetenzen der Politischen Bildung zugewiesen sind. Es ist hier nicht möglich, alle wiederzugeben, daher wird eine Auswahl vorgenommen.

Lehrplan Primarstufe

Schon Volksschüler*innen sollten mit Konzepten, Kompetenzen und Inhalten der Politischen Bildung implizit vertraut gemacht werden (Mittnik, 2016), wie die Allgemeinen Bildungsziele für die Primarstufe deutlich machen:

[Die Schüler*innen] sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

[...] Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein sind tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft. Auf ihrer Grundlage soll [...] Weltoffenheit entwickelt werden, [...] aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beitragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen [...] fördern.

Neben diesen allgemein formulierten Forderungen nach der Anbahnung einer Politischen Urteilskompetenz, der Stärkung des Interesses an Politik, der Verwirklichung der demokratischen Werte und einer Ausbildung der Partizipationsbereitschaft ist die Arbeit mit und an »gesellschaftlichen Basiskonzepten« (hierzu Kühberger, 2012, S. 33ff.; Kühberger, 2015, S. 69 ff.) wie etwa *Vielfalt*, *Handlungsspielräume*, *Normen* oder *Macht* ein Zugang, der das gesellschaftliche Lernen schon in der Volksschule fördern kann (Kühberger, 2016, S. 50), um diese Konzepte in der weiteren Schullaufbahn der Kinder weiter ausbauen zu können und eine Grundlage für die Anbahnung Politischer Kompetenzen zu schaffen.

Lehrplan Sekundarstufe I

Im österreichischen Regierungsprogramm von 2013–2018 wurde »Politische Bildung für alle SchülerInnen der Sekundarstufe I« als Ziel verankert und vorgesehen, diese »als Pflichtmodul ab der 6. Schulstufe im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung« (Regierungsprogramm SPÖ und ÖVP, 2013, S. 46) einzuführen. Mit der Verordnung eines neuen Lehrplans wurde dieses Vorhaben 2016 umgesetzt (Lehrplan GSPB Unterstufe, 2016). Der kompetenzorientierte Unterricht, Lernen entlang von Konzepten sowie didaktische Prinzipien und die Handlungsmaximen des Beutelsbacher Kon-

senses wurden in diesen Lehrplan – wie teilweise schon in Vorgängerversionen – verbindlich aufgenommen. Neu war die Konzeption des Lehrplans in Modulen. Von der zweiten bis zur vierten Klasse wurden dabei je zwei Module explizit zu unterschiedlichen Aspekten der Politischen Bildung verankert.

Dabei wurden thematische Konkretisierungen mit politischen Kompetenzen und Teilkompetenzen verknüpft. So sollte ermöglicht werden, dass Lehrkräfte bei der Planung ihres Unterrichts die anzubahnenden Kompetenzen verstärkt in den Fokus rücken. Der untenstehende Auszug soll dies verdeutlichen. Plant die Lehrkraft, sich im Rahmen von Modul 8 im Unterricht etwa mit »Einsichten in die Bedeutung demokratischer Werte und Grundrechte in der Europäischen Union« (Thematische Konkretisierung) zu beschäftigen, müssen im Unterricht etwa Situationen geschaffen werden, die den Lernenden ermöglichen, »eigene politische Urteile [zu] fällen und [zu] formulieren« oder »[fertige] politische Urteile zu [beurteilen]« (Lehrplan GSPB Unterstufe, 2016). Ein Lehrer*innenvortrag, worin demokratische Werte in der EU bestehen oder eine Präsentation über Grundrechte in der EU würden ohne weitere Diskussion und individuelle Bearbeitung im Unterricht – im Sinne des zwingend notwendigen Transfers – dem Lehrplan also nicht genügen, weil dies einer modernen Politikdidaktik und dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung widerstreben würde. Der Lehrer*innenvortrag kann also maximal Arbeitswissen bereitstellen, das die Grundlage für alle weiteren notwendigen Schritte – also Reproduktion, Transfer und Reflexion – bildet.

Abb. 1: Ausschnitt Lehrplanmodul 8 der 4. Klasse (Lehrplan GSPB Unterstufe, 2016)

Modul 8 (Politische Bildung): Politische Mitbestimmung

Kompetenzkonkretisierung:

Erstellen von politischen Manifestationen (Informationsgewinnung/-darstellung) in unterschiedlichen Medien;

Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung und Auswirkung beurteilen;

Eigene politische Urteile fällen und formulieren;

Thematische Konkretisierung:

Die Bedeutung der Menschen- und Kinderrechte sowie ihre Entstehung und Anwendung analysieren und bewerten;

Räume, Möglichkeiten und Strategien der politischen Mitbestimmung erklären und bewerten: Institutionen (EU-/Parlament, Landtag, Gemeinderat), Interessenvertretungen (politische Parteien, Kammern, Gewerkschaften, Jugendvertretung sowie Schülerinnen- und Schülervertretung; frauenpolitische Organisationen) sowie Aktionen der Bürgerinnen und Bürger im öffentlichen Raum;

Einsichten in die Bedeutung der demokratischen Werte und Grundrechte in der Europäischen Union gewinnen;
 Machtungleichheiten in politischen Prozessen erkennen sowie oppositionelle und regierungsnahe Handlungen analysieren;
 Außerparlamentarische Formen der Mitbestimmung (z.B. Schuldemokratie und Schulpartnerschaft; Petitionen, Volksbegehren, -befragungen und -abstimmungen; betriebliche Mitbestimmung, Sozialpartnerschaft; Zivilgesellschaft, Nichtregierungsorganisationen) kennen, erklären und erproben;

Lehrpläne Sekundarstufe II

Anders als in der Sekundarstufe I gibt es für die Sekundarstufe II keinen einheitlichen Lehrplan. Das ist den vielfältigen Schultypen für die Altersgruppe der 14–19-Jährigen geschuldet. Je nach Dauer der Schullaufbahn und jeweiligem Fächerkanon gibt es unterschiedliche Akzentuierungen der Politischen Bildung. Existiert in Berufsschulen ein eigenes Fach »Politische Bildung«, so ist sie in AHS-Oberstufen in das Fach »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung« analog zum Unterstufenlehrplan (jedoch ohne Modulstruktur zugunsten einer Semestrierung) integriert. In Berufsbildenden Höheren Schulen gestaltet sich die Lage ebenfalls heterogen (Hellmuth, 2012, S. 22). Überall jedoch sind alle bisher genannten Grundsätze und das Kompetenzmodell implizit oder explizit bindend. Auch hier sieht man von bloßer positivistischer Institutionenkunde ab und animiert die Schüler*innen, sich mit politischen Manifestationen kritisch auseinanderzusetzen, eigene politische Handlungen zu planen und durchzuführen, ihr konzeptionelles Wissen über Politik auszubauen und nicht zuletzt eigene Urteile zu fällen und zu hinterfragen bzw. fremde Urteile zu kritisieren.

3. Kompetenzstrukturmodell Politische Bildung

In diesem Beitrag wurde schon an mehreren Stellen deutlich gemacht, welche große Rolle das Kompetenzstrukturmodell Politische Bildung für den Unterricht spielt. Es versteht sich eben als Modell, das den Politikbegriff »nicht im staatswissenschaftlichen Sinn eng führt [...], sondern ihn grundlegend über das Aushandeln, Lösen und Normieren von Problemen bzw. Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens definiert« und »das politische Denken und Handeln« sowie die Ausbildung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Politikbewusstseins als oberstes Ziel des Unterrichts sieht (Kühberger, 2015, S. 128). Arbeitswissen hat nicht den Zweck, dass alle Aspekte auswendig gelernt werden, sondern »es dient

nur zur Bewältigung einer gestellten Aufgabe« (Kühberger, 2015, S. 129). Das Modell identifiziert vier Kompetenzbereiche: Politische Urteilskompetenz, Politische Handlungskompetenz, Politikbezogene Methodenkompetenz und Politische Sachkompetenz. Sie alle beinhalten zahlreiche Teilkompetenzen (Krammer, 2008, S. 5ff.), die die Schüler*innen im Laufe ihrer Schullaufbahn ausbilden sollen, auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann. Vielmehr sollen sie kurz und in komprimierter Form umrissen werden (hier stark gekürzt nach Kühberger, 2015, S. 129f.).

Politische Urteilskompetenz

Sie beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen sowie die Kritik und Analyse fremder Urteile auf Basis einer Anzahl von Teilurteilen.

Politische Handlungskompetenz

Sie beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der Lösung von beispielsweise politischen oder sozialen Problemen unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken. Sie schließt auch die Bereitschaft zum Kompromiss und die Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz ein.

Politikbezogene Methodenkompetenz

Sie umfasst zum einen das Verfügen-Können über Verfahren und Methoden, die es erlauben, sich politisch in unterschiedlichen Medien und auf vielfältige Weise zu artikulieren und im Idealfall auf reflektierte und (selbst-)reflexive Weise eigene Manifestationen zu schaffen. Zum anderen umfasst sie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zum Entschlüsseln fertiger Manifestationen des Politischen, um zu ermöglichen, in einen Diskurs mit anderen zu treten und die Grundlagen von Informationen zu reflektieren.

Politische Sachkompetenz

Sie beinhaltet jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Begriffe bzw. Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können.

Didaktische Prinzipien der Politischen Bildung

In österreichischen Lehrplänen werden acht didaktische Prinzipien für den Geschichts- und Politikunterricht formuliert. Sie helfen den Lehrkräften, passende Lehr- und Lernmethoden und fachspezifische Arbeitstechniken auszuwählen, bilden Filter für Auswahl der Informationen und Themen im Unterricht und stehen eng mit den Basiskonzepten und den (historischen und) politischen Kompetenzen in Verbindung (Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 5). Sie stellen »einen jeweils *anderen* didaktischen Zugang zu den Konstrukten [dar], zugleich aber ergänzen sie sich und überschneiden sich in konkreten Lernvorhaben. [...] Aus didaktischer Sicht optimal konstruierte Lernaufgaben sind solche, die im gemeinsamen Schnittfeld aller [didaktischen Prinzipien] liegen« (Sander, 2009b, S. 1). In der politikdidaktischen Literatur werden im deutschen Sprachraum neben den untenstehenden noch weitere didaktische Prinzipien genannt und teils unterschiedlich aufgefasst (Reinhardt, 2005; Detjen, 2007; Sander, 2008). Hier sollen nur jene für Österreich verbindlichen kurz umrissen werden, um zu zeigen, was die Lehrkräfte an österreichischen Schulen bei ihrer Unterrichtsplanung alles beachten (müssen).

Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Auch die Politische Bildung muss analog zur Historischen Bildung den Jugendlichen bewusst machen, dass die Vergangenheit als bedeutsam für die Gegenwart und die Zukunft erachtet wird und dass die Zukunft durch individuelles und kollektives Handeln veränderbar ist (Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 6). Die Themenwahl im Unterricht soll sich auf Themen konzentrieren, die von einer Dauerhaftigkeit geprägt und somit auch für die Gegenwart und die Zukunft relevant sind. Das gilt insbesondere für sogenannte »Schlüsselprobleme« wie Krieg und Frieden, Migration, Globalisierung, Ökologie oder die Gleichberechtigung der Geschlechter (Klafki, 1994).

Lebensweltbezug und Subjektorientierung

Die politischen Themen im Unterricht sollen relevant für die Schüler*innen sein und konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzeigen (Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 6). Sie müssen also mögliche Erfahrungen (wie beispielsweise Migrations- oder Konsumerfahrungen) und soziale Räume, in denen sich die Lernenden bewegen, berücksichtigen. Eine besondere Rolle kommt hierbei dem Lebensraum Schule zu. Die Schüler*innen können innerhalb der Schuldemokratie tatsächlich politisch handeln. Die Interessen, Einstellungen und (identitätsstiftenden) Codes der Jugendlichen sollen ebenso in den Unterricht eingebunden und gleichberechtigt

diskutiert werden (Sander, 2009b, S. 2). Die Schüler*innen sind somit »nicht Objekte des Lernens« (Hufner, 1999, S. 226) – vielmehr rückt auch hier das Lernen entlang von Konzepten wie Macht, Verteilung, Vielfalt etc. in den Vordergrund, indem an subjektiv vorhandene Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster angeknüpft wird (Kühberger, 2015, S. 71). Wenn man mit 12-Jährigen zum Basis-konzept Normen arbeitet, bietet sich beispielsweise an, deren Vorverständnisse zu Regeln (in Spielen oder im Sport) zu aktivieren, um anhand derer Sinn und Verbindlichkeit staatlicher Gesetze, insbesondere der Kinderrechte, zu ergründen und zu reflektieren (Mörwald, 2016, S. 26ff.). Ebenso hervorragend geeignet ist die Arbeit mit sogenannten »Concept Cartoons«, die gängige, empirisch erhobene Schüler*innenvorstellungen zum Ausgangspunkt von politischen Lernprozessen machen (Buchberger, Eigler & Kühberger, 2020).

Prozessorientierung

Prozessorientierung berücksichtigt, dass auch historisch-politisches Lernen als langfristiger, aufbauender Prozess verstanden werden muss (Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 6). Das soziale System der Klasse muss bei der Methoden- und Themenwahl beachtet werden. Nicht alle Methoden funktionieren in allen Klassen gleich gut oder schlecht. Zudem ist es wichtig, dass die Lehrkräfte den Lernprozess und die Schüler*innen den Erkenntnis- und Kompetenzzuwachs reflektieren. Ersteres funktioniert individuell, durch Gespräche mit Fachkolleg*innen oder durch Feedback. Für Zweiteres bietet sich etwa die Arbeit mit Portfolios an.

Problemorientierung

Lernaufgaben in der Politischen Bildung sollen konkrete Probleme (wie etwa aktuelle politische Konflikte) thematisieren und der Problemgehalt soll für die Schüler*innen »auch erkennbar werden« (Sander, 2009, S. 3). Sie werden in die Lage versetzt, »Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, verschiedene Lösungen durchspielen zu können und sich ein begründetes eigenes Urteil über die bestmögliche Lösung zu bilden« (Sander, 2009, S. 3). Auch hier bieten sich für die Themenwahl die oben angesprochenen »Schlüsselprobleme« an. So kann beispielsweise ein konkretes ökologisches Problemfeld – wie etwa ein geplanter Stadionbau in einem Naturschutzgebiet mit all seinen unterschiedlichen Perspektiven und Standpunkten der Befürworter*innen und Gegner*innen – mit den Schüler*innen bearbeitet und Lösungsstrategien erarbeitet und bewertet werden (Hummer & Mörwald, 2019, S. 35ff.).

Exemplarisches Lernen

Eng verknüpft mit der Problemorientierung ist das Prinzip des Exemplarischen Lernens. Anhand einzelner ausgewählter Problemfelder (s. o.) sollen wiederkehrende Prinzipien, »Strukturen und Gesetzmäßigkeiten [erkannt werden und] der politische Kern des Themas in den Mittelpunkt gerückt werden« (Weick, 1999, S. 270). So kann etwa am oben angesprochenen Stadionbau-Problem sichtbar gemacht werden, dass es bei politischen Entscheidungen immer verschiedene Interessensgruppen und Perspektiven gibt, deren Argumentationsmuster jeweils durchaus nachvollziehbar sind, und dass es unterschiedliche Kommunikationsstrategien sowie strukturelle Möglichkeiten zur Kompromissfindung gibt (Hummer & Mörwald, 2019, S. 35ff.).

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung meint, dass sich die Schüler*innen selbstständig mit dem Lerngegenstand beschäftigen (Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 7). Die Fremdsteuerung durch die Lehrperson und die Lehrer*innenzentriertheit des Unterrichts sollen dadurch zurückgedrängt werden. Die Schüler*innen sollen auf Basis von Erlebnissen Erfahrungen ableiten, die durch Reflexion politische Erkenntnisse ermöglichen. Kognitive Transferleistungen im Sinne Politischen Denkens sind dabei wichtig, da handlungsorientierte Unterrichtsformen ansonsten zu bloßer »Erlebnispädagogik« verkommen (Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 7). Nicht alle kurzweiligen Unterrichtseinheiten sind auch wertvoll. In der Unterrichtspraxis gibt es zahlreiche Möglichkeiten, handlungsorientierte Methoden zu wählen. Im Politikunterricht können dies beispielsweise Rollenspiele oder Planspiele (*simulatives Handeln*), Recherchen und Interviews (*reales Handeln*) oder die Erzeugung eigener Manifestationen wie Radiospots oder Plakate (*produktives Gestalten*) (Klippert, 1991, S. 213) sein (Scholz, 2005, S. 558).

Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip

Die Notwendigkeit, mehrere Perspektiven auf politische Probleme und Sachverhalte im Unterricht zu behandeln und ergebnisoffen und pluralistisch zu diskutieren, ergibt sich nicht zuletzt, wie oben schon erläutert, durch den Beutelsbacher Konsens und den Grundsatzterlass Politische Bildung. Es ist auch nicht das Ziel des Unterrichts, zu allen Problemen innerhalb der Klasse einen Konsens zu finden. Vielmehr ist darauf aufmerksam zu machen, dass gegenläufige Meinungen in einer Demokratie normal und zulässig sind – immer innerhalb gewisser Grenzen (s. o.). Eine Indoktrinierung durch die Lehrkräfte verbietet sich selbstverständlich. Zwingend notwendig ist es allerdings, politische Lernprozesse an

der kontroversen Struktur des Politischen auszurichten (Hummer & Mörwald, 2019, S. 37).

Wissenschaftsorientierung

Wissenschaftsorientierung meint, dass die Darstellung der Themen im Unterricht wissenschaftlichen Überprüfungen standhalten muss. Es dürfen keine dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand widersprechenden Tatsachenbehauptungen verbreitet und keine maßgeblichen wissenschaftlichen Erkenntnisse ausgeblendet werden (Gagel, 2005, S. 266). Das heißt beispielsweise, dass im Unterricht (im Internet verbreitete) Verschwörungsmythen bzw. -theorien – etwa zum vom Menschen beeinflussten Klimawandel (Stichwort: »Klimaleugner«) oder zur Verbreitung einer Pandemie (Stichwort: »Coronaleugner«) – nicht als gleichberechtigte Theorien behandelt werden können, da sie dem aktuellen Forschungsstand widersprechen (Mattle, 2019, S. 53–63). Somit kann die Wissenschaftsorientierung dem Kontroversitätsgebot – wie oben angesprochen – Grenzen setzen (Hummer, 2020a).

4. Fazit: Wie muss Politische Bildung zum Zweck der GLV aussehen?

Dass Politische Bildung, wie sie Lehrkräfte an allen österreichischen Schulen – auf Basis normativer Vorgaben wie dem Grundsatzterlass Politische Bildung, diversen Lehrplänen und dem Beutelsbacher Konsens – gewährleisten, einen zentralen Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung leistet, steht außer Frage (Buchberger, 2020, S. 25–27). Die Ausführungen dieses Beitrags sollen verdeutlichen, dass dem nicht nur aufgrund der Themenauswahl so ist – in Lehrplänen wird beispielsweise Grundsätzen der Bundes-Verfassung viel Platz eingeräumt –, sondern auch und vor allem aufgrund der didaktischen Herangehensweise. Die Schüler*innen werden als gleichberechtigte Subjekte wahrgenommen, sie werden motiviert, politisch selbstständig mündig zu partizipieren und somit einen aktiven Beitrag zum Erhalt der Demokratie zu leisten, und werden in die Lage versetzt, eigene politische Urteile zu fällen bzw. kontroverse Sachverhalte und vielfältige Perspektiven selbst zu reflektieren und zu bewerten. Das verlangt nicht zuletzt das Kompetenzmodell Politische Bildung (Krammer, 2008, S. 6ff.). Gleichzeitig muss hier noch einmal deutlich festgehalten werden, dass eine Politische Bildung, die sich auf lehrer*innenzentrierte Institutionenkunde beschränkt und auf die bloße Wiedergabe dieses trägen Wissens abzielt, nicht ausreichen kann, um den normativen Vorgaben bzw. den Zielen der Geistigen Landesvertei-

digung zu entsprechen, zumal junge Menschen nicht zu mündigen Demokratinnen und Demokraten werden, wenn sie träges »Faktenwissen« und vorgefertigte Glaubenssätze unkritisch auswendig lernen. All das gilt im Besonderen auch für den Umgang mit Masternarrativen, die es im Unterricht zu vermeiden gilt. Es darf nicht sein, dass die Schüler*innen zu wichtigen politischen Themen (im schlimmsten Fall in einer autoritär-hierarchisch strukturierten Lernumgebung) mit einer einseitigen Darstellung konfrontiert werden, die sie reproduzieren müssen, ohne dabei selbst politisch zu denken. Dies soll hier abschließend an nur einem Beispiel festgemacht werden:

Beschäftigen sich Lernende im Unterricht mit dem demokratischen Grundwert *Solidarität*, so wäre es völlig unzureichend, sie mit einer Präsentation zu konfrontieren, in der man sie »belehrt«, was Solidarität heißt und in welchem Kontext (sic!) sie erscheint und wichtig ist. Es wäre fatal, den Begriff zum Beispiel auf militärische Solidarität zu Bündnispartnern oder »Solidarität« innerhalb einer Institution im Sinne von Gehorsam, ohne jede Reflexion und ergebnisoffene Diskussion, engzuführen oder gar schon im Vorfeld zu definieren, was die Lernenden unter Solidarität zu verstehen haben.

Vielmehr müssen die Schüler*innen einerseits den Begriff im Kontext seiner Herkunft kennen. Zudem müssen sie aber auch erkennen, dass dieser Begriff in unterschiedlichen Milieus völlig unterschiedlich konnotiert und ausgelegt wurde und wird. Sie müssen, z. B. in ergebnisoffenen und pluralistischen Diskussionen, für sich selbst entscheiden, welche der divergierenden Auslegungen in welchen Situationen für sie am plausibelsten und wichtigsten erscheinen. Sie müssen erkennen, warum verschiedene politische Parteien oder Institutionen Solidarität – mitunter als politischen Kampfbegriff – unterschiedlich deuten bzw. in Wahlprogrammen mehr oder weniger betonen, und vor allem erkennen, dass Solidarität – im Großen wie im Kleinen – direkt mit ihrem Alltag zu tun hat. Lehrkräfte wählen also Unterrichtssettings mit Gegenwarts- und Lebensweltbezüge aus und sind selbstverständlich auch für die Zusammenstellung von Unterrichtsmaterialien zuständig, die die kontroversen Perspektiven auf den Begriff sichtbar machen (Mattle & Mörwald, 2019, S. 37ff.). So versteht sich eine moderne Politische Bildung.

5. Literatur

Ammerer, H. (2010). Das Sorgenkind wird erwachsen: Zur Situation der politischen Bildung in Österreich. In H. Ammerer, R. Krammer & U. Tanzer: Po-

- litisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Innsbruck: Studienverlag. S. 15–22.
- Ammerer, H., Krammer, R. & Tanzer, U. (2010). Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Innsbruck: Studienverlag.
- Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, 70 (14–15), Bonn: BPB. S. 4–9.
- BMBF (2015). Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzerlass 2015. Wien. Publiziert u.a. unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html [06.07.2020]
- BMBWF (o.J.). GLV. www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/glv.html [06.07.2020]
- BMBWF (o.J.). Unterrichtsprinzipien. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html [06.07.2020]
- Buchberger, W. (2020). Verteidigung demokratischer Werte durch Politische Bildung. In Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 46/2020. S. 19–30.
- Buchberger, W., Mörwald, S., Schmid-Heher, S. & Lauss, G. (2019). Grundsatzpapier der Politikdidaktiker der PH Salzburg und PH Wien zu den Überschneidungsbereichen zwischen Geistiger Landesverteidigung und Politischer Bildung. In W. Buchberger (2019). Verteidigung demokratischer Werte durch Politische Bildung. In Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 46/2020. S. 19–30.
- Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2020). Mit *Concept Cartoons* politisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Detjen, J. (2007). Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München/Wien: Oldenbourg Verlag.
- Gagel, W. (2005). Wissenschaftsorientierung. In W. Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 156–168.
- Hellmuth, T. (2012). Professionalisierung ohne Strukturwandel? Eine Analyse zur Politischen Bildung in Österreich. In G. Diendorfer, G. Sandner & E. Turek (Hg.): Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 11–32.
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung«. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Henkenborg, P. (2012). Was heißt Professionalität in der Politischen Bildung?

- Ein europäischer Befund. In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. Hladschik (Hg.): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 33–47.
- Hufer, K. (1999). Schüler-/Teilnehmerorientierung. In W. W. Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung Schriftenreihe Band 358, Bonn: BPB.
- Hummer, R. & Mörwald, S. (2019). Umwelt im Abseits? – Fußballstadion vs. Naturschutz. In Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 45/2019. S. 35–45.
- Hummer, R. (2020a). Museen als Ort der Demokratiebildung – Geschichts- und politikdidaktische Einblicke. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hg.): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster: Waxmann. S. 63–79.
- Hummer, R. (2020b). Jenseits des Kontroversitätsgebots? Zum Umgang mit klimawandelskeptischen und -leugnenden Positionen in der schulischen Politischen Bildung in Österreich. In K. Stainer-Hämmerle (Hg.): Religion und Klimapolitik in der Politischen Bildung (Arbeitstitel). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (in Druck).
- Klafki, W. (1994). Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Klippert, H. (1991). Handlungsorientierter Politikunterricht. In Bundeszentrale für politische Bildung: Methoden der politischen Bildung – Handlungsorientierung, Schriftenreihe Band 304, Bonn: BPB.
- Krammer, R. (2006). Geschichte und Politische Bildung. Aspekte einer Annäherung. In G. Diendorfer & S. Steininger (Hg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 67–74.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenzstrukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 29/2008. S. 5–14.
- Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2009). Jugend und politische Partizipation. Annäherung aus der Perspektive der Politischen Bildung. Innsbruck: Studienverlag.
- Kühberger, C. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In C. Kühberger (Hg.): Historisches Wissen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 33–74.

- Kühberger, C. (2015). Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. 3. Auflage. Innsbruck: Studienverlag.
- Kühberger, C. (2016). Politische Bildung in der Primarstufe – Voraussetzungen, Grundlagen, Zukunft – Eine österreichische Perspektive. In P. Mittnik (Hg.): Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive. Innsbruck: Studienverlag. S. 41–59.
- LPB Baden-Württemberg (o.J.). Beutelsbacher Konsens. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> [08.07.2020].
- Lehrplan GSPB AHS-Oberstufe. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [03.05.2020].
- Lehrplan GSPB Unterstufe. 113. Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden, in: Bundesgesetzblatt II/2016. https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_II_113 [03.05.2018].
- May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In B. Widmaier & P. Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: BPB. S. 233–241.
- Mattle, E. (2019). Hinter uns die Sintflut! Klimaleugnung als Thema des Politikunterrichts. In Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 45/2019. S. 53–63.
- Mattle, E. & Mörwald, S. (2019). Ich bin nicht alleine auf der Welt! Der demokratische Grundwert Solidarität im Politikunterricht. In Forum Politische Bildung (Hg.): Gesetze, Regeln, Werte. Informationen zur Politischen Bildung 45/2019, S. 37–49.
- Mittnik, P. (2016). Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive. Innsbruck: Studienverlag.
- Mittnik, P., Lauss, G. & Schmid-Heher, S. (2018). Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung. Wien: PH Wien.
- Mörwald, S.: Wozu brauchen wir Gesetze? In Forum Politische Bildung (Hg.): Gesetze, Regeln, Werte. Informationen zur Politischen Bildung 39/2016, S. 26–34.
- Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstel-

- lungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In L. Möllers & S. Manzel (Hg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag. S. 53–61.
- Overwien, B. (2016). Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 260–268.
- Planspiele im Politikunterricht. <https://wochenschau-verlag.de/handbuch-planspiele-in-der-politischen-bildung-1907.html> [10.07.2020].
- Regierungsprogramm Österreich 2013–2018. <https://images.derstandard.at/2013/12/12/regierungsprogramm%202013%20-%202018.pdf> [08.07.2020].
- Reinhardt, S. (2005). Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Sander, W. (2008). Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sander, W. (2009a). Wissen. Basiskonzepte der Politischen Bildung. In Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 30/2009. S. 60–74.
- Sander, W. (2009b). Ein didaktischer Werkzeugkoffer: Tools für die Planung von Lernumgebungen. Aufgelesen 3/2009. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Praktika/Sander_Didaktische_Prinzipien.pdf [10.07.2020].
- Scholz, L. (2005). Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung. In W. Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 547–564.
- Weick, E. (1999). Exemplarisches Lernen. In W. W. Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung Schriftenreihe Band 358, Bonn: BPB.

Grundlagen der Vermittlung der Staats- und wehrpolitischen Bildung im Österreichischen Bundesheer (ÖBH)

1. GLV als Teil der ULV

Die 2020 aufgekommene COVID-19-Krise hat in Österreich wieder einmal gezeigt, dass im Rahmen der Sicherheitsvorsorge für unsere Republik nicht genug getan werden kann. Immer dann, wenn eine Bedrohung unmittelbare, das heißt spürbare Auswirkungen auf den einzelnen Menschen hat, messen wir dieser auch stärkere Bedeutung zu und erinnern uns augenblicklich daran, welche Vorsorgen zum Schutz der Bevölkerung getroffen wurden und welche nicht.

Das in der österreichischen Bundesverfassung festgeschriebene Konzept der Umfassenden Landesverteidigung führt uns klar vor Augen, dass ein vermeintlich altes Konzept aus dem Jahr 1975 im Grunde noch heute sehr aktuell ist, wenn sich auch die Umfeldbedingungen für Österreich und Europa seit damals deutlich verändert haben. Der Kalte Krieg ist längst beendet, wir sind eingebettet in die Europäische Union und befassen uns mit neuen Problemen, die vielfach der allgemeinen Globalisierung geschuldet sind. Doch die Grundidee der Umfassenden Landesverteidigung – auf EU-Ebene könnte man diesen Ansatz »Comprehensive Approach« nennen – ist in ihrer grundsätzlichen Konzeption noch heute aktuell und gültig. Heute ist der Sicherheitsbegriff noch viel breiter gefasst und zielt in seiner letzten Konsequenz auf die Grundbedürfnisse des Menschen ab. Sicherheit wird nicht mehr per se als staatliche institutionalisierte Bereitstellung von Instrumenten und Mitteln für die Bevölkerung und damit als prioritäre Souveränitätspflicht des Staates verstanden, sondern wird in der Gesellschaft als das gesehen, was unmittelbar gegen die Bedrohung von Menschen bereitgestellt werden kann. Das beginnt bei der Ernährungssicherheit und geht über die Rechtssicherheit bis hin zum persönlichen Schutz. Das betrifft Fragen des Gesundheitsschutzes, der Versorgungssicherheit, der sozialen Sicherheit und der politischen Sicherheit in einem Land. Besitzt eine Gesellschaft ein hohes Wohlstandsniveau, so hat sie im Fall einer Krise umso mehr zu verlieren. Es ist also notwendig, sich seiner Werte im materiellen und ideellen Sinne bewusst zu sein, um zu wissen, was es braucht, diese zu schützen.

Hier setzt im Konzept der ULV die Geistige Landesverteidigung an. Sie soll im Rahmen der Politischen Bildung die Grundlagen dafür schaffen, dieses Bewusstsein zu schärfen. Im Falle einer Krise muss die Bevölkerung das Wissen und Vertrauen in die Funktionsfähigkeit der Krisenmechanismen besitzen, Bedrohungen auch für sich und ihr unmittelbares Umfeld einschätzen können und nicht zuletzt Vertrauen in die staatlichen und persönlichen Lösungskompetenzen gewinnen. Das stärkt unsere Gesellschaft insgesamt und stellt einen wesentlichen Beitrag für die gesamtstaatliche Resilienz dar.

2. Staats- und wehrpolitische Bildung – Grundsatzterlass

Der aktuelle Grundsatzterlass stammt aus dem Jahr 2017 und wurde von der Abteilung Menschenorientierte Führung und Wehrpolitik im Bundesministerium für Landesverteidigung verfasst (vgl. BMLV, 2017).

Das Österreichische Bundesheer hat seine Zuständigkeit bei der ULV im Bereich der Militärischen Landesverteidigung. Zugleich jedoch ist unser Heer der größte Bildungsträger in unserem Land. Aus diesem Selbstverständnis ist die Staats- und wehrpolitische Bildung im Bundesheer auch als Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung zu sehen. Sie knüpft damit an die GLV der Politischen Bildung in den Schulen an.

»Staats- und wehrpolitische Bildung im ÖBH bezweckt, Soldatinnen und Soldaten sowie Wehrpflichtige des Miliz- und Reservestandes, Zivilbedienstete sowie relevante externe Zielgruppen zu unterstützen, ihre Kenntnisse und Normen der österreichischen, demokratischen, pluralistischen Gesellschaftsordnung zu vertiefen.« (BMLV, 2017, S. 1)

Dieses Ausbildungsprinzip soll sowohl innerhalb des Bundesheeres, aber auch darüber hinaus zur Wirkung kommen. Aber vor allem für Heeresbedienstete dient es als Fundament des Verstehens der Sinnhaftigkeit der eigenen Aufgabenstellung im Sinne einer übergeordneten Zielsetzung, die letztlich in den Gesetzen und Normen des Staates ihre Grundlage findet.

Die Politische Bildung im Bundesheer soll jedoch primär dem Fördern des Verständnisses für die Aufgaben des Österreichischen Bundesheeres dienen (vgl. BMLV, 2014, S. 2), worauf dieser Beitrag auch seinen Fokus legen möchte.

Die Staats- und wehrpolitische Bildung im Bundesheer bedeutet, dass die Adressaten den Sinn der eigenen Tätigkeit erleben müssen, um diesen auch verstehen zu lernen! Insofern spielen die Vorbildhaltung der Kommandanten durch ihr Führungsverhalten

und die Authentizität der Bildungsinhalte mit den anderen Begleitumständen im täglichen Dienst- und Einsatzbetrieb eine bedeutsame Rolle. Der Erfolg der Staats- und wehrpolitischen Bildung im Bundesheer ist damit abhängig vom gesamten Geist des Ausbildungsbetriebes sowie vom Geist des gesamten Führungsverhaltens und der Unternehmenskultur. (BMLV, 2017, S. 6f)

3. Implementierung in die Ausbildung von Kader und Grundwehrdienern

Das Ausbildungssystem des Bundesheeres ist sehr vielfältig und vielschichtig. Zum einen werden generell Soldatinnen und Soldaten und zum anderen Zivilbedienstete für die Verwaltungs- und Einsatzorganisation ausgebildet. Bei den Militärpersonen unterscheiden wir Offiziere, Unteroffiziere und Grundwehrdiener, und der Komplexität nicht genug, sind auch die Milizsoldaten einer eigenen Ausbildungssystematik unterworfen. Dies ist deshalb erforderlich, weil die Miliz den Militärberuf neben der zivilen Tätigkeit ausübt. Das Milizpersonal wird zunächst als Grundwehrdiener ausgebildet und hat sich dann je nach Verwendung parallel zum Zivilleben regelmäßig Ausbildungs-, Übungs- und Einsatzvorhaben zu stellen.

Für all diese angeführten Personengruppen gibt es unterschiedliche Bedürfnisse, welche der Verweildauer, der Einsatznotwendigkeit, der Einbettung in den eigentlichen zivilen Beruf sowie der jeweiligen Aufgabe geschuldet sind. Auch zwischen den verschiedenen Waffengattungen ist zu unterscheiden. So hat die Ausbildung zum Pionieroffizier andere Thematiken zu behandeln als zum Cybersoldaten oder der Kommandanten einer mechanisierten Brigade wieder andere Bedürfnisse im Rahmen seiner Fachausbildung. Auch beispielsweise die verantwortliche Leiterin der Öffentlichkeitsarbeit in einem Militärkommando hat hier einen anderen Schwerpunkt. Also in Summe sprechen wir hier von einem sehr komplexen und genau auf die Besonderheiten des Militärs abgestimmten Ausbildungssystem.

Staats- und wehrpolitische Bildung ist somit ein Ausbildungsprinzip, das in alle Unterrichtsgegenstände und Ausbildungsmaßnahmen einfließen muss. Sie soll primär dem Fördern des Verständnisses für die Aufgaben des Österreichischen Bundesheeres dienen (vgl. BMLV, 2014, S. 2).

3.1 Inhalte

Die Inhalte sind jeweils an die entsprechenden Zielgruppen anzupassen. Für die Vermittlung der Inhalte sind die jeweiligen Durchführungsbestimmungen der Ausbildung sowie Curricula oder andere genehmigte Grundlagen heranzuziehen (vgl. BMLV, 2017, S. 4).

Politische Bildungsmaßnahmen im Bundesheer haben sich zunächst hinsichtlich der Inhalte teilnehmerorientiert und ergänzend zum Vorwissen mit Grundlagen zum politischen System Österreichs und der Europäischen Union zu beschäftigen, in Verbindung mit einer allgemeinen Behandlung von Grundwerten eines modernen, demokratischen, westlichen Rechtsstaats. Des Weiteren sollen Themen wie Sicherheit und Solidarität zunächst als Bringschuld des Staates gegenüber seinen Bürgerinnen und Bürgern allgemein interpretiert werden (vgl. BMLV, 2017, S. 3).

Weitere Themenfelder sind Sicherheitskonzepte, die Verteidigungs- und Militärpolitik mit Hauptausrichtung auf die europäische Dimension sowie die dementsprechenden Auswirkungen auf den Dienst im Österreichischen Bundesheer, wiederum angepasst an die entsprechenden Zielgruppen (vgl. BMLV, 2017, S. 3).

Bei der Darstellung der Rolle internationaler Organisationen in Fragen der Sicherheitspolitik ist im Hinblick auf die Aufgaben des Bundesheeres der Schwerpunkt auf die Vereinten Nationen mit ihren Sonderorganisationen und ihrer Arbeit im Geiste des Weltfriedens, die internationale Sicherheit, die humanitären und rüstungskontrollpolitischen Aufgabenstellungen sowie die Europäische Union (GASP, GSVP), die NATO mit der Partnerschaft für den Frieden und die OSZE auszurichten. Die europäische Dimension von Sicherheitspolitik ist dabei besonders hervorzuheben (vgl. BMLV, 2017, S. 3 f.).

Ein Missbrauch der Staats- und wehrpolitischen Bildung für parteipolitische und sonstige Beeinflussungen, die nicht im unmittelbaren oder mittelbaren Zusammenhang mit den Zielen der Politischen Bildung im Bundesheer zu sehen sind, ist entschieden und mit Nachdruck zu unterbinden (vgl. BMLV, 2017, S. 4).

3.2 Methoden

Die Staats- und wehrpolitische Bildung vollzieht sich – funktional gesehen – in mehreren Dimensionen:

- Sie ist Ziel und Gegenstand besonderer Ausbildungsmaßnahmen unterrichtlicher Art sowohl für Grundwehrdiener als auch für die Führungskader.

- Sie ist darüber hinaus Ausbildungsprinzip, d. h. ihre Zielsetzungen sind auch im Rahmen aller anderen Unterrichtsgegenstände und Ausbildungsmaßnahmen zu berücksichtigen und auf die jeweils geeignetste Weise umzusetzen.
- Sie ist schließlich Führungs- und Verhaltensprinzip in dem Sinne, dass der gesamte militärische Dienst – nicht nur das Ausbildungsgeschehen – von den Erfordernissen der Staats- und wehrpolitischen Bildung sowie der entsprechenden Gesinnung und Haltung mitgeprägt sein muss und diese Gesinnung und Haltung umgekehrt zu fördern und zu stützen sind (vgl. BMLV, 2017, S. 4f.).

Die Staats- und wehrpolitische Bildung hat die Aufgabe, die staats-, regierungs- und ressortpolitischen sowie militärstrategischen Ziele zu verdeutlichen. Damit sollen der Sinn und die Notwendigkeit des Dienstes für Frieden, Freiheit, Recht und Sicherheit besser verstanden werden. Zur Sinnvermittlung wird die Methodik dementsprechend angepasst. Neben Wissensvermittlung im Sinne eines Lehrgespräches soll die verstärkte Einbindung der Teilnehmenden bei dieser Form der Schulung zur Qualitätssicherung beitragen – hier gilt als Grundsatz: Aus Teilnehmenden Beteiligte machen (vgl. BMLV, 2017, S. 5).

Laut dem »Beutelsbacher Konsens«, der die drei Prinzipien für den Unterricht Politische Bildung festlegt, dürfen erstens gemäß dem Überwältigungsverbot Lehrende den Teilnehmenden nicht ihre Meinung aufzwingen, sondern sollen sie in die Lage versetzen, sich mithilfe des Unterrichts eine eigene Meinung bilden zu können.

Das Gebot der Kontroversität zielt zweitens ebenfalls darauf ab, den Teilnehmenden freie Meinungsbildung zu ermöglichen. Die Lehrenden müssen ein Thema kontrovers darstellen und diskutieren können, wenn es in der Wissenschaft oder Politik kontrovers dargestellt wird. Diese Forderung ist mit der vorhergenannten aufs Engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten.

Der dritte Punkt des Konsenses besagt, dass die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre Einstellung zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, sich ihre eigene Meinung zu bilden (vgl. BMLV, 2017, S. 5).

Zur Umsetzung dieser Bildungsleitlinien sind entsprechende didaktische Vorgaben erforderlich.

Eine umfassende Vermittlung der Politischen Bildung kann aus lerntheoretischer Sicht im Sinne der Aneignungsdidaktik am besten in folgender Weise

erreicht werden: Die Teilnehmenden sollen sich ein stabiles Grundwissen aneignen. Sie sollen in der Lage sein, ein eigenes Urteil zu bilden beziehungsweise Fremdurteile nachvollziehen zu können. Teilnehmende sollen mit qualitativen und quantitativen Eigen- und Fremddaten, inklusive Medienanalyse, umgehen können. Sie sollen Eigen- und Fremdinteressen artikulieren können bzw. zur Mitwirkung auf dem Gebiet der Sicherheits- und Verteidigungspolitik ermuntert werden (vgl. Kramer, 2012, S. 18ff.).

Diese didaktischen Vorgaben erfordern natürlich entsprechend qualifiziertes Personal, um in einem soldatischen Umfeld eine maximale Qualität durch Lehre vermitteln zu können. Um den Lernenden ein entsprechendes Lernumfeld zu ermöglichen, braucht es natürlich auch entsprechende Lehrkräfte, die nach modernen Gesichtspunkten der Vermittlung und Aneignung in der Lage sind, ein erwachsenengerechtes Bildungsumfeld zu schaffen. Hier hat das Bundesheer mit der Lehrkräftequalifizierung eine neue Richtung eingeschlagen. Mehr dazu im Kapitel 4.

Ergänzend zum Unterricht werden auch Besuche von Gedenkstätten wie zum Beispiel beim »Mauthausen Memorial« sowie dessen Außenlager, Parlamentsbesuche und Truppenbesuche durchgeführt. Gedenkfeiern, Traditionsveranstaltungen und unterschiedliche Aktivitäten der Truppe wie zum Beispiel zum »Internationalen Tag der Menschenrechte« sind ebenso Teil der Staats- und wehrpolitischen Bildung im Bundesheer.

3.3 Materialien

Lehrkräfte benötigen Unterrichtsmaterialien. Zu diesem Zwecke stellt das Bundesministerium für Landesverteidigung Stundenbilder als Basis für den wehrpolitischen Unterricht in der Ausbildung von Grundwehrdienern sowie zur sicherheitspolitischen Weiterbildung für das Kaderpersonal zur Verfügung. Zur Vertiefung werden darüber hinaus wehrpolitische Informationen als Ergänzung und Erweiterung angeboten (vgl. BMLV, 2020).

Die angesprochenen Stundenbilder bestehen aus vorgefertigten Power-Point-Präsentationen mit entsprechenden Begleitheften, um den jeweiligen Vortragenden eine zielorientierte und gediegene Unterrichtsvorbereitung zu ermöglichen. Abgeleitet von den Vorgaben der Grundlagen zur Staats- und wehrpolitischen Bildung werden folgende thematische Stundenbilder zur Verfügung gestellt: Grundwerte, Demokratie und Staat, Neutralität, Solidarität und Beistandsverpflichtung, die EU, UNO – NATO – OSZE, Bedrohungss-

zenarien und Aufgaben des Bundesheeres, Truppenbeteiligungen Österreichs und Nationalsozialismus.

Erst jüngst wurden diese Stundenbilder auch über die BMLV-interne Lernplattform SITOS-Six für alle Bediensteten und Grundwehrdiener des Ressorts in Form eines elektronischen Lernprogrammes verfügbar gemacht.

Zudem gibt es eine Vielzahl von wehrpolitischen Broschüren und Materialien, wie zum Beispiel die Broschüre »Schutz der Menschenrechte durch Friedenssicherung« (Thalhammer, 2018), die im Unterricht beziehungsweise ergänzend zum Unterricht Verwendung findet.

4. Lehrkräftequalifizierung

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln angesprochen, ist das Österreichische Bundesheer als Erwachsenenbildungseinrichtung ständig gefordert, auch im Bereich des Lehrpersonals höchste Qualität und Standards sicherzustellen. Mit insgesamt rund 700 Lehrkräften für die unterschiedlichsten Bereiche der Spezialisierung sind höchste Qualität und ständige Weiterbildung und Schulung gefordert. Die bundesheereigenen Schulen und Akademien müssen in dieser Hinsicht eine Vorreiterrolle einnehmen. Das militärische und zivile Personal des Ressorts durchläuft die militärischen Bildungseinrichtungen und erlebt am Tun der dort eingesetzten Lehrkräfte die didaktische Umsetzung der Lehre. Diese sind damit zugleich Multiplikatoren für »gute Lehre« auch außerhalb der ressortinternen Schulorganisation, also innerhalb des Bundesheeres, vor allem bei der Truppe selbst. Somit hat die Anwendung der Lehre und schließlich auch die Qualität der gebotenen Ausbildung, vor allem für unsere jüngsten Soldatinnen und Soldaten, einen wesentlichen Anteil bei der öffentlichen Wahrnehmung des Bundesheeres und trägt somit insgesamt zu einer gelungenen Staats- und wehrpolitischen Bildung bei.

Die pädagogisch-didaktische Qualifizierung des Lehrpersonals an den Akademien und Schulen sowie Ausbildungseinrichtungen des ÖBH gilt es ständig weiterzuentwickeln und an moderne pädagogische Erkenntnisse und Grundlagen anzupassen. Eine von der Grundausbildung weg durchgängige ausbildungsmethodische und pädagogische Qualifizierung des Kaders und des Lehrpersonals ist von herausragender Bedeutung (vgl. BMLV, 2019, S. 2).

Das BMLV hat dazu eine bundesheerweite Richtlinie erlassen, welche den Ablauf der Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrkräften im Ressort regelt und damit an die jeweiligen Lehrkräfte einen entsprechend hohen Qualifikations-

anspruch stellt. Der Begriff »Lehrkräfte« wurde deshalb bewusst weiter gefasst und wird in fünf Stufen (Lehrkraft 1–5) beschrieben. Bei den Qualifizierungsmaßnahmen handelt es sich um ein bedarfsgerechtes und für die Funktion maßgeschneidertes Bildungsangebot innerhalb des militärischen Ausbildungswesens.

In Bezug auf allgemeine Qualifikation bedient sich das Ressort bei der Umsetzung einschlägiger Grundauss-, Fort- und Weiterbildung der drei Akademien des ÖBH (Landesverteidigungsakademie, Theresianische Militärakademie, Heeresunteroffiziersakademie). Zur Herstellung beziehungsweise Aufrechterhaltung von geforderten Qualitäten in der Lehre und zur Sicherstellung der Schaffung einer erwachsenengerechten Lernumgebung ist eine fachlich fundierte Ausbildung der Lehrkräfte von hohem Nutzen und führt in weiterer Folge zu einer verbesserten Ausbildung des gesamten Kaders im Österreichischen Bundesheer (vgl. BMLV, 2019, S. 2).

5. Bildung und Militär im Sinne der GLV

Abschließend darf festgehalten werden, dass die Staats- und wehrpolitische Bildung im ÖBH auch als Beitrag zur Politischen Bildung im Rahmen der GLV zu werten ist. Soldatinnen und Soldaten, die zum Bundesheer einrücken, kommen mit ihrem Wissen aus der Schulbildung zum Heer. Die militärische Ausbildung setzt dabei an vorhandenem Wissen zur geistigen Bereitschaft, das Land zu schützen, an und setzt im Sinne einer erwachsenengerechten Fort- und Weiterbildung neben der militärischen Ausbildung auch die GLV im Rahmen der Staats- und wehrpolitischen Bildung fort. Dies ist gerade für die Aufgaben der Militärischen Landesverteidigung von höchster Bedeutung, da damit ein wesentlicher Beitrag zur Sinnvermittlung der Umfassenden Landesverteidigung insgesamt geleistet wird. Militärische Ausbildung ist von Entbehrungen, Durchhaltefähigkeit und der Generierung personaler Resilienz geprägt. Ist der Soldat in dieser Hinsicht durch die vorangegangene Bildungskarriere im Sinne der GLV gestärkt, wird er umso besser von seiner Wehrverpflichtung durch den Staat überzeugt sein und einen Sinn in seinem militärischen Lernen und Handeln sehen. Daher ist die Zusammenarbeit zwischen Bildung und Militär eine bedeutungsvolle Aufgabe, die in ihrer letzten Konsequenz einen gesamtstaatlichen Beitrag zum Schutz unserer Bürgerinnen und Bürger leistet. In diesem Sinne muss auch künftig eine strukturierte Zusammenarbeit zwischen zivilen Bildungseinrichtungen und Militärischer Landesverteidigung im Sinne der GLV bestehen. Diese Forderung ist

jedoch auch auf die anderen Teilbereiche der Umfassenden Landesverteidigung sinngemäß anzuwenden.

Die GLV soll unsere Bevölkerung auf Krisen aller Art vorbereiten, das Vertrauen in die sicherheitspolitischen Fähigkeiten des Staates stärken, die materiellen und ideellen Werte unseres Landes bewusstmachen und die Bereitschaft erzeugen, diese auch zu schützen und im Notfall zu verteidigen.

6. Literatur

BMLV: Staats- und wehrpolitische Bildung: Stundenbilder, http://www.bundesheer.at/wissen-forschung/politische_bildung/stundenbilder/index.shtml [08.09.2020].

BMLV: Durchführungsbestimmungen für die Basisausbildung 2014 (DBBA2014); Bundesministerium für Landesverteidigung Geschäftszahl S93723/4-GrpAusbW/2014 (1), Beilage 1 Zielkatalog Basisausbildung 1 vom 12.09.2014.

BMLV: Politische Bildung im Bundesheer – Staats- und wehrpolitische Bildung; Weisung, Bundesministerium für Landesverteidigung Geschäftszahl S94064/7-MFW/2017 vom 25.01.2017.

BMLV: Richtlinie für die Lehrkräftequalifizierung – Verfügung, Bundesministerium für Landesverteidigung Geschäftszahl S93752/3-MFW/2019 vom 15.11.2019.

BMLV: Staats- und wehrpolitische Bildung: Stundenbilder, www.bundesheer.at/wissen-forschung/politische_bildung/stundenbilder/index.shtml, Download am 31.08.2020.

Krammer, C. (2012). Politische Bildung im ÖBH – Grundlagen. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie 2/2012, hg. Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, Wien.

Thalhammer, A. (2018). Schutz der Menschenrechte durch Friedenssicherung. Der internationale Beitrag des Österreichischen Bundesheeres zum Schutz der Menschenrechte, 70 Jahre »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« 1948–2018, Wien.

Sektion 4: Vermittlungsansätze der GLV im Unterricht am Beispiel der Themen »Demokratie« und »Neutralität«

Die immerwährende Neutralität und das Kontroversitätsprinzip

1. Einleitung

Österreich ist ein neutrales Land. Am 15. Mai 1955 wurde im Wiener Schloss Belvedere der Österreichische Staatsvertrag von den alliierten Besatzungsmächten und der österreichischen Bundesregierung unterzeichnet. Österreich war damit ein unabhängiger und demokratischer Staat. Bereits im April 1955 verpflichtete sich eine österreichische Delegation im Moskauer Memorandum für diesen Fall zur immerwährenden Neutralität Österreichs.

Folgerichtig verabschiedete der österreichische Nationalrat am 26. Oktober 1955 das Bundes-Verfassungsgesetz über die Neutralität Österreichs. Artikel 1 lautet:

Zum Zwecke der dauernden Behauptung seiner Unabhängigkeit nach außen und zum Zwecke der Unverletzlichkeit seines Gebietes erklärt Österreich aus freien Stücken seine immerwährende Neutralität. Österreich wird diese mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln aufrechterhalten und verteidigen.

Österreich wird zur Sicherung dieser Zwecke in aller Zukunft keinen militärischen Bündnissen beitreten und die Errichtung militärischer Stützpunkte fremder Staaten auf seinem Gebiete nicht zulassen.

Es gab in der Folge für kurze Zeit Diskussionen, ob die österreichische Neutralität nicht eine Wirtschafts- und/oder Wertneutralität beinhalten würde oder sollte. In diesem Zusammenhang gab es Versuche, die Neutralität als Äquidistanz zwischen Ost und West während des Kalten Krieges zu interpretieren, und die »Westbindung« Österreichs infrage zu stellen. Am Ende waren diese Stimmen aber Randerscheinungen. Was blieb, war die sicherheitspolitische Dimension des Neutralitätsgesetzes. Kein Beitritt zu einem Militärbündnis und keine Stationierung von Truppen auf österreichischem Gebiet. Der Begriff »immerwährend« wurde zudem vielfach so interpretiert, dass er die Teilnahme an Kriegshandlungen anderer Staaten untersagt (Gärtner 2006, S. 312).

Die österreichische Neutralität ist aus der Perspektive der Politischen Bildung ein spannender Vermittlungsgegenstand. Sie ist Bestandteil der österreichischen

Bundesverfassung und als solche die zentrale außenpolitische Leitlinie der Republik Österreich. Unter Völkerrechtler*innen wird sogar diskutiert, ob sie neben dem demokratischen Prinzip, dem republikanischen Prinzip, dem bundesstaatlichen Prinzip und dem rechtsstaatlichen Prinzip ein fünftes Grundprinzip der Verfassung darstellt. In diesem Fall würde eine Änderung des Gesetzes eine Gesamtänderung der Verfassung bedeuten und damit eine Volksabstimmung zwingend erforderlich machen. So oder so: Die Neutralität Österreichs wurde zu einer der identitätsstiftenden Säulen der Zweiten Republik. Wie das Konzept der Sozialpartnerschaft nach innen, verband sie die politischen Eliten des Landes in der Außenpolitik (Pelinka 1993, S. 34f.).

Gibt es bei so vielen objektiven Fakten und subjektiver Übereinstimmung überhaupt sinnvollen Raum für Kontroversitätsorientierung? Wie könnte ein politikdidaktischer Zugang aussehen, der den didaktischen Prinzipien der Politischen Bildung und der Kompetenzorientierung treu bleibt, ohne bei Lernenden den Eindruck von faktischer Beliebigkeit zu erwecken? Nach einer kurzen Präsentation grundlegender politikdidaktischer Prinzipien diskutiert der vorliegende Artikel anhand dreier die Neutralität betreffenden Kontroversen Möglichkeiten der kompetenzorientierten Politischen Bildung. Der kontroversitätsorientierte Ansatz bietet die Möglichkeit, über Formen der Belehrung hinauszugehen und einen Beitrag zur Entwicklung demokratischer Mündigkeit zu leisten.

2. Didaktische Prinzipien der Politischen Bildung

Unterrichtsinhalte der Politischen Bildung sollen so gewählt sein, dass sie für das Zusammenleben von Menschen oder der Menschheit existenzielle Fragen aufwerfen. Sicherheitspolitik und die Frage von Krieg und Frieden fallen fraglos in diese Kategorie. Politische Probleme, die im Unterricht behandelt werden, sollten außerdem aus Sicht von Lernenden bedeutsam sein. Im Idealfall sind Schüler*innen von den behandelten Gegenständen und Prozessen auch auf die eine oder andere Art betroffen (Goll 2014). Auf jeden Fall sollten Themen an die Lebenswelt von Lernenden Anbindung finden können. Der Unterricht sollte also schüler*innenorientiert ablaufen und im Idealfall einen gewissen Aktualitätsbezug aufweisen (Petric 2014).

Politische Bildung fördert die Fähigkeit zum Umgang mit Kontroversen. Die Richtschnur für ihr Gelingen ist nicht (Wert-)Neutralität oder Objektivität, sondern Pluralität der vertretenen Positionen und die Entwicklung demokratischer Konfliktkultur (Mittnik et al. 2018, S. 22ff.). Für den Unterricht in Politischer

Bildung eignen sich daher nicht-triviale Probleme. Das bedeutet, dass es keine eindeutige und einzig richtige Lösung des Problems geben soll. Denn gerade diese Nicht-Trivialität ist es, die das Politische von den meisten anderen Lerngegenständen unterscheidet. Das liegt daran, dass politische Probleme nicht »objektiv« gegeben sind (Reinhardt 2016). Gagel weist darauf hin, dass bereits die Definition eines Sachverhalts als »problematisch« einen politischen Akt darstellt (Gagel 2000, S. 94). Diese Feststellung ist aber keinesfalls mit einem Aufruf zur Beliebigkeit zu verwechseln. Selbstverständlich orientiert sich Unterricht in der Politischen Bildung am Erkenntnisstand ihrer Bezugswissenschaften. Diese sind aber im Bereich der Politischen Bildung vielfältig. Neben den Sozial- und Geisteswissenschaften sind es in erster Linie die Ökonomie und die Rechtswissenschaften (Juchler 2014). Aber auch die Naturwissenschaften bekommen (nicht zuletzt durch die Herausforderung der Klimakrise) als Bezugswissenschaften vermehrt Aufmerksamkeit in der Politikdidaktik (Lauss 2020). Wissenschaftsorientierung bedeutet in diesem Sinne neben dem Bescheid-Wissen über Fakten das Fördern von kritischem Denken in multiperspektivischen Zusammenhängen (Juchler 2014). Nicht-triviale Probleme lassen sich nicht durch einfachen Rückgriff auf eine Form von Expertenwissen eindeutig lösen. Das Verarbeiten solcher Probleme ist in modernen, wissenschaftsorientierten Gesellschaften das zentrale Wesensmerkmal politischer Systeme. Politik in diesem Sinne bedeutet das »Bereithalten der Kapazität für kollektiv bindende Entscheidungen« (Luhmann 2002). Auch demokratische Systeme sind keine Konsensmaschinen. Probleme und Meinungsverschiedenheiten über die verbindlichen Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens sind ständige Begleiter. Wie andere politische Systeme sorgt auch der demokratische Rechtsstaat dafür, dass es *trotz* fehlendem gesellschaftlichem Konsens einen verbindlichen und staatlich abgesicherten Rechtsrahmen gibt. Kontroversen sind deshalb keine Symptome des Systemversagens einer Demokratie, sondern im Gegenteil konstitutiver Bestandteil des politischen Systems. In liberalen Gesellschaften sind Konflikte nicht einfach Störungen. Konflikte in der Öffentlichkeit auszutragen ist in gewisser Weise der Innovationsmotor von Demokratien (Marres 2005). Das Ringen um das bessere Argument und die Zustimmung der Wähler*innen führt manchmal zur Verzögerung von Entscheidungsprozessen. Dafür erhöht es die Wahrscheinlichkeit von gesellschaftlichen Lernprozessen und verbreitert die Akzeptanz politischer Entscheidungen. Viele zentrale Errungenschaften der liberalen Demokratie wie die Meinungsfreiheit, das Mehrparteiensystem, das Recht auf parlamentarische Opposition oder Formen des Minderheitenschutzes sind gerade deshalb essenziell, weil sie die Praxis des demokratischen Experimentalismus institutionell

absichern. Schüler*innen in demokratischen Bildungssystemen müssen schon in jungen Jahren Streitkultur und Dissonanzbereitschaft lernen. Sie sollen nicht nur Regeln (befolgen) lernen, sondern vor allem, dass Regeln hinterfragt und begründet werden müssen. Dazu ist es nötig, Schüler*innen im Unterricht mit unterschiedlichen Standpunkten zu konfrontieren. Nur so kann Denken in Alternativen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme angeregt werden. Aus all diesen Gründen ist Engelharts Diktum »Was in der Öffentlichkeit kontrovers beurteilt wird, darf in der Schule nicht harmonisiert werden« (Grammes 2014) bis heute zentral für die Didaktik der Politischen Bildung. Die kollektive Bearbeitung von Konflikten über Situationsbeschreibungen, Ziele und die Mittel zu ihrer Erreichung sollte im Zentrum des Unterrichts stehen und Anlass für die Aneignung von Konzepten, Methoden und Faktenwissen sein.

3. Kompetenzorientierte Politische Bildung

Aus Sicht der Politischen Bildung ist Bildung mehr als Informationstransport oder Wissensvermittlung. Wissen bzw. die Anhäufung von Informationsvorräten ist sicherlich wichtig, um auf einem Gebiet als kompetent gelten zu dürfen. Kompetenz geht allerdings über Wissen hinaus. Es handelt sich um »eine durch den Menschen verinnerlichte und dauerhaft angelegte Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, bestimmte Probleme zu lösen« (Weinert 2002, S. 21). Mit anderen Worten geht es darum, politische Probleme als relevant für das eigene Leben zu erkennen und sich an ihrer Lösung beteiligen zu wollen. Lernen geht damit über kognitive Aneignungsprozesse hinaus. Der Lerngegenstand umfasst praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in den Unterrichtssituationen nicht nur eingelernt, sondern auch eingeübt werden müssen. Das Österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung unterscheidet hier zwischen Politischer Sachkompetenz, Politischer Urteilskompetenz, Politikbezogener Methodenkompetenz und Politischer Handlungskompetenz (Krammer 2008). Politische Sachkompetenz meint die Fähigkeit, politische Begriffe richtig und in wechselnden Zusammenhängen differenziert und reflektiert zur Anwendung bringen zu können. Es ist eine Sache, zu wissen, dass das »Neutralitätsgesetz« am 26. Oktober 1955 vom österreichischen Nationalrat verabschiedet wurde. Es ist eine andere, zu wissen, was ein »Gesetz« ist, was das Konzept einer »Verfassung« bedeutet oder was jeweils gemeint ist, wenn von »Souveränität« oder »Demokratie« gesprochen wird. Politische Urteilskompetenz umfasst die Fähigkeit, sich auf der Basis verfügbarer Informationen ein reflektiertes politisches Urteil bilden zu

können und dieses nachvollziehbar darzulegen. In dieser Urteilskompetenz geht es darum, eigene und fremde politische Urteile kritisch zu reflektieren, Vorurteile zu erkennen, Folgen politischer Urteile abschätzen zu lernen und Interessen hinter politischen Urteilen zu erkennen. Zentral ist sicherlich auch die Fähigkeit, sich in der politischen Kommunikation sowohl in der Rezeption als auch in der Aktion unterschiedlicher Medien zu bedienen, um politische Entscheidungsfindungen mitbeeinflussen zu können (Lauss 2018). Politische Mündigkeit setzt voraus, dass jemand über Methoden verfügt, Daten, Bilder oder Texte (durch Kriterien geleitet) zu analysieren und sich im persönlichen Gespräch, im schriftlichen Austausch oder vermittelt über audio-visuelle bzw. elektronische Medien vernehmbar zu machen. Politische Bildung ist mehr als Schüler*innen durch Bereitstellung von richtigen Informationen zu motivieren. Die Vermittlungslogik hat ihren eigenen Wirklichkeitsgehalt (Negt 2014). Es geht darum, durch Beteiligung bzw. Partizipation eine kritische Loyalität zum demokratischen Rechtsstaat zu erzeugen (Lauss & Schmid-Heher 2017).

4. Das Neutralitätsgesetz: Metamorphosen eines integrativen Bestandteils der Zweiten Republik

Ein Unterrichtsthema besteht aus Unterrichtsinhalt und Intention (Sander et al. 2016, 106f.). Dass eine Intention bestimmt werden muss, verweist auf ein kompetenzorientiertes Anliegen, da es nicht nur darum gehen kann, Fakten zu vermitteln. Ein Anliegen auszuformulieren bedeutet festzulegen, welche Lernmöglichkeiten eröffnet werden sollen und an welchen Äußerungen bzw. welchem Verhalten ein Betrachter erkennen kann, ob Schüler*innen etwas gelernt haben (oder eben nicht) (Lapp 2011). Das Anliegen in einem Unterricht, in dem das Neutralitätsgesetz zum Thema bzw. Inhalt wird, kann nach politikdidaktischen Kriterien nicht vorwiegend sein, dass Schüler*innen die Bestimmungen, den Gesetzestext, wiedergeben können oder Fakten zur Verabschiedung und zum Kontext des Neutralitätsgesetzes im Rahmen (schulischer) Wissensüberprüfungen aufsagen können.

Das Ziel des Unterrichts ist weiters nicht, mittels informiertem Appell Motivation für die Verteidigung der Neutralität in der Bevölkerung zu schaffen. Der Erwerb von Wissen muss Lernende dazu befähigen, Probleme zu lösen. Auch ein kluger und mitreißender Vortrag alleine ersetzt nicht die aktive Teilhabe an einem Problemlösungsprozess. Die Vermittlungsstrategie ist aus Sicht der kompetenzorientierten Politikdidaktik nicht vom Inhalt zu trennen. Ein solcher Ansatz

zielt darauf ab, kritische Loyalität zu Verfassungsprinzipien durch Partizipation an kontroversen Auseinandersetzungen zu erreichen.

Die Ansatzmöglichkeiten sind hier im Bereich der Neutralität vielleicht größer als auf den ersten Blick ersichtlich. Denn die Geschichte der Neutralität ist bei genauerem Hinsehen – vor allem nach dem Ende des Kalten Krieges – eine Geschichte von Kontroversen und Konflikten. Gärtner beschreibt diesen Sachverhalt folgendermaßen:

Außenpolitik ist ein Politikfeld, das üblicherweise durch große Kontinuität gekennzeichnet ist. Auch ist es das Politikfeld, das am wenigsten parteipolitisch gefärbt ist und daher bei Wahlkämpfen am ehesten ausgespart bleibt. In der österreichischen Außen- und Sicherheitspolitik gibt es hingegen eine Ausnahme: den Status der Neutralität. (Gärtner 2006, S. 312)

In den folgenden Abschnitten sollen drei Ansatzpunkte vorgestellt werden, die als Ausgangspunkt für eine Behandlung des Neutralitätsgesetzes unter Berücksichtigung des Kontroversitätsprinzips möglich erscheinen.

Kontroverse 1: Soll Österreich die Neutralität beibehalten?

Das Kontroversitätsgebot besagt, dass das, was in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird, im Unterricht nicht harmonisiert werden soll (Wehling 2016). Im Unterricht sollen unterschiedliche politische Positionen gegenübergestellt, kritisch evaluiert und bewertet werden. Die Lehrperson ist nicht Richter*in über das, was politisch geboten erscheint. Sie eröffnet, soweit es geht und lernförderlich ist, Räume, in denen Schüler*innen zum Fällen eigener Urteile angeregt werden.

Aber wurde die immerwährende Neutralität Österreichs in der Nachkriegszeit ernsthaft öffentlich infrage gestellt? Die Antwort ist ganz klar: Ja. Nach dem Ende des Kalten Krieges und im Zuge von Österreichs Beitritt zur Europäischen Union wurde diese Debatte unter Wissenschaftler*innen, Kommentator*innen und Politiker*innen offensiv und kontrovers geführt. Der prominente Politikwissenschaftler Pelinka schrieb:

Die österreichische Neutralität ist [...] eine des Kalten Krieges. Mit dessen Ende, das eine ganz entscheidende Verschiebung der geopolitischen Situation Europas und damit auch Österreichs ausdrückt, steht Österreichs Neutralität vor einem neuen Anfang. (Pelinka 1993, S. 36)

Wolfgang Schüssel, der in der Funktion als Außenminister noch dezidiert nicht bereit war, »die österreichische Neutralität über Bord zu werfen«, stellte sie als Bundeskanzler der Republik 2001 mit markigen Worten infrage: »Die alten Schablonen – Lipizzaner, Mozartkugeln oder Neutralität – greifen in der komplexen Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts nicht mehr.« (Gärtner 2006, S. 313)

Schon in der Regierungserklärung der FPÖ-ÖVP-Regierung aus dem Jahr 2000 wurde die militärische Beistandspflicht zwischen EU-Staaten zum Ziel erklärt. Eine dementsprechende Novellierung des Bundes-Verfassungsgesetzes über die Neutralität wurde explizit erwähnt. Die Option einer NATO-Mitgliedschaft wurde angedeutet (ebenda). Explizite Erwähnung erfährt die Option einer NATO-Mitgliedschaft in der mit den Stimmen von FPÖ und ÖVP angenommenen Sicherheits- und Verteidigungsdoktrin 2001.

Der Erweiterungsprozess der NATO wird als ein Beitrag zur Förderung von Sicherheit und Stabilität in Europa begrüßt und liegt auch im sicherheitspolitischen Interesse Österreichs. Der sicherheits- und verteidigungspolitische Nutzen einer NATO-Mitgliedschaft wird von Österreich im Lichte der sicherheitspolitischen Entwicklungen laufend beurteilt und die Beitrittsoption im Auge behalten. Ein Beitritt zur NATO würde nur mit Zustimmung der Bevölkerung (Volksabstimmung) erfolgen. (Parlamentskorrespondenz 871)

In den Jahren nach der Jahrtausendwende war für die österreichische Bundesregierung eine Abkehr von der Neutralität also keineswegs undenkbar, sondern eine reale politische Option. Die innenpolitische Debatte über die Neutralität wurde mit der einstimmigen Annahme des Berichts der Bundesheerreformkommission durch alle Fraktionen des Parlaments 2005 (vorerst) beendet. Nationalratspräsident Andreas Kohl (ÖVP) bezeichnete die Überlegungen zum NATO-Beitritt Österreichs im Frühjahr 2005 als »Schnee von heute Morgen«, den es schon nicht mehr gebe. Die relativ kurze Periode der innenpolitischen Debatte um die Neutralität Österreichs macht allerdings deutlich, dass ein kontroversitätsorientierter Umgang mit der Neutralität bis zur Debatte ihrer Abschaffung bzw. Ablösung im Unterricht möglich und sogar geboten ist. Die österreichische Neutralität ist in gewisser Weise sogar ein Prisma, durch das man die Eigenarten der Zweiten Republik und ihre Veränderungen besser verstehen lernen kann. Noch einmal in den Worten Pelinkas:

Österreich, die österreichische Regierung, das österreichische Parlament, die österreichischen Parteien – sie alle haben bereits den Prozeß des Überdenkens der Neutralität

begonnen. Und, indem die Neutralität überdacht wird, hat Österreich begonnen, die Erfolgsbilanz der Zweiten Republik zu überdenken. Das bedeutet selbstverständlich nicht das Überdenken der Verfassung und der notwendigen Bedingungen für eine liberale, für eine wesentliche Demokratie. Es bedeutet vielmehr, dass die Besonderheiten überdacht werden, die die Zweite Republik von der Ersten Republik und von anderen kleineren europäischen Demokratien unterscheiden. (Pelinka 1993, 52f.)

Darüber hinaus könnte im Sinne der Wissenschaftsorientierung auch erörtert werden, was zum (zweimaligen) Umschwung der Regierungslinie zwischen 1995 und 2005 beigetragen hat. Waren es wechselnde geopolitische Konstellationen nach dem Einmarsch der USA in den Irak? Sind die Gründe in Regierungs- bzw. Personalwechseln zu suchen? Oder ist der Hauptgrund vielleicht doch die von der Regierung nicht antizipierte Meinungskonstanz der österreichischen Bevölkerung, die durchgehend mit überwiegender Mehrheit für eine Beibehaltung der Neutralität in Österreich war? Zumindest auf dem Weg zu Vorwissenschaftlichen Arbeiten ist es auch im Unterricht möglich, solche wissenschaftspropädeutischen Zugänge zu wählen.

Kontroverse 2: Ist Österreich noch neutral?

Während des Kalten Krieges war die außenpolitisch handlungsleitende Maxime, dass der Sicherheit Österreichs besser gedient ist, wenn man den Status eines neutralen Landes dafür nutzt, um international als aktiver Vermittler in Konflikten aufzutreten. Österreich, und insbesondere Wien, wurde zum Sitz einer Vielzahl von internationalen Organisationen. Am bekanntesten ist sicher das Vienna International Centre (VIC) als eines von weltweit vier Hauptquartieren der Vereinten Nationen (UNO). Schon seit 1965 ist Wien außerdem der Sitz der Organization of Petroleum Exporting Countries (OPEC). Auch die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OECD), die 1995 aus der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) hervorging, hat ihren Sitz in Wien.

Bis in die Mitte der 1980er-Jahre war allerdings die bestimmende völkerrechtliche und politikwissenschaftliche Interpretation der Neutralität die, dass sie Mitgliedschaften in supranationalen Gemeinschaften mit einem engen Zusammenhang zum westlichen Verteidigungsbündnis verbietet. Eine Diskussion über eine Vollmitgliedschaft in der Europäischen Gemeinschaft (EG) war damit tabu. Dieses Tabu wurde ab 1986 in Arbeitsübereinkommen der Regierungsparteien SPÖ und ÖVP nach und nach beseitigt, bis Ende 1989 das EG-Beitrittsansuchen Österreichs erfolgte (Pelinka 1993, 32f.).

In der aktuellen Interpretation steht die Neutralität weder der sicherheitspolitischen Zusammenarbeit im Rahmen der EU noch im Rahmen internationaler Maßnahmen zur Konflikteindämmung im Wege. 1991 gestattete Österreich im Rahmen der Kriege im ehemaligen Jugoslawien die vom Sicherheitsrat der Vereinten Nationen genehmigte Durchfuhr von Kriegsmaterial. Österreich leistet Beiträge zum internationalen Krisenmanagement im Rahmen von friedenserhaltenden Missionen mit einem Mandat des UN-Sicherheitsrats. Seit 1994 beteiligt sich Österreich an Aktionen der NATO-Partnerschaft für den Frieden und seit 1995 auch selektiv an der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) der EU. Österreichische Sicherheitspolitik ist damit untrennbar mit den Initiativen und Rahmenbedingungen von EU und UNO verwoben (Hauser 2019, S. 119).

Internationale Zusammenarbeit wurde auch in der Sicherheits- und Verteidigungsdoktrin aus dem Jahr 2001 zur offiziellen sicherheitspolitischen Ausrichtung. Diese beruht auf drei Grundprinzipien. Erstens: das Prinzip der Umfassenden Landesverteidigung, das auch nicht-militärischen Aspekten der Sicherheit eine Bedeutung zukommen lässt. Zweitens: das Prinzip der präventiven Sicherheit. Dieses ersetzt das Bedrohungsreaktionskonzept. Damit wird die aktive Teilnahme an internationalen Maßnahmen zur Konflikteindämmung ein wichtiger Bestandteil österreichischer Sicherheitspolitik. Drittens: das Prinzip der europäischen Solidarität. Krisen und Risiken sind nur durch internationale Zusammenarbeit zu bewältigen. Eine autonome, auf den Nationalstaat Österreich ausgerichtete Sicherheitspolitik macht im Angesicht neuer Bedrohungsszenarien laut dieser Doktrin keinen Sinn (Ausschussbericht III-87 d.B.).

Ist Österreich angesichts dieser Entwicklungen noch ein neutraler Staat im klassischen Sinn? Sogar Publikationen in der Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie beschäftigen sich eingehend mit dieser Frage (Gebhard 2005). Die Frage hier ist nicht so sehr, ob Österreich sich im (völker-)rechtlichen Sinne von der Neutralität verabschieden sollte, sondern ob Österreich in Anbetracht der gerade skizzierten Entwicklungen de facto noch neutral ist oder ob es sich eher um eine Form von ›Allianzfreiheit‹ handelt. Wo die Expert*innen sich nicht einig sind, sollte auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden. Dabei ist es unerlässlich, sich in die sicherheitspolitischen und juristischen Sachfragen einzuarbeiten, um ein nachvollziehbares Urteil abgeben zu können und die Folgen von Entscheidungen abschätzen zu lernen.

Kontroverse 3: Was bedeutet aktive Neutralität heute?

Eine der international meistdiskutierten Thesen zur Weltordnung nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion entwickelte der Politologe Huntington in seinem Buch »The Clash of Civilisations« (Huntington 2011). Das im Buch entwickelte Argument prognostiziert, dass die bestimmenden Konflikte des 21. Jahrhunderts nicht mehr primär ideologischer Art sein werden. Vielmehr handelt es sich um Konflikte zwischen verschiedenen Kulturräumen. Insbesondere zwischen denen, die Huntington unter den Begriffen »westliche Zivilisation« bzw. »chinesischer« und »islamischer Kulturraum« zusammenfasst.

Es geht in der Folge nicht darum, die Stichhaltigkeit von Huntingtons These und den Kulturalismus, den sie nahelegt, zu bewerten oder einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Vielmehr ist der Umstand entscheidend, dass die Aufmerksamkeit, die die These auf sich gezogen hat, das Paradigma sichtbar macht, unter dem Außenpolitik zu Beginn des 21. Jahrhunderts immer stärker verhandelt wird.

Was bedeutet »aktive Neutralität« als außenpolitische Strategie unter diesen Gesichtspunkten heute und welche Haltung soll ihr zugrunde liegen? Eine der in Wien ansässigen internationalen Organisationen ist das King Abdullah Bin Abdulaziz Zentrum für Interreligiösen und Interkulturellen Dialog (KAICIID). Die Kontroverse um das KAICIID bietet aktuell eine hervorragende problemorientierte Gelegenheit, sich mit dieser Frage eingehend zu beschäftigen.

Das KAICIID ist eine staatsübergreifende Organisation. Ihr Direktorium setzt sich aus Vertretern der großen Weltreligionen zusammen. Die Gründerstaaten des Dialogzentrums sind neben Österreich Spanien und Saudi-Arabien. Finanziert werden das Zentrum und seine Aktivitäten hauptsächlich aus Saudi-Arabien. Außerdem ist der Vatikan als beobachtendes Gründungsmitglied zugelassen. Die Organisation wurde im Oktober 2011 gegründet und das Zentrum in Wien im November 2011 eröffnet. Der Zweck der Organisation besteht darin, ...

... Dialog als Mittel zur Konfliktvermeidung und Konfliktlösung weltweit einzusetzen sowie gegenseitiges Verständnis und Kooperation zu fördern. In einem sieben Jahre andauernden Verhandlungs- und Entwicklungsprozess wurden KAICIIDs Auftrag und Struktur so gestaltet, dass der Dialog zwischen Menschen unterschiedlichen Glaubens und unterschiedlicher Kulturen gefördert wird und eine Brücke zwischen den Menschen bildet, um Feindseligkeiten und Ängste zu überwinden und durch gegenseitigen Respekt zu ersetzen. (KAICIID)

Im Juni 2019 wurde das österreichische Außenministerium – nach massiver öffentlicher Kritik – vom Nationalrat dazu aufgefordert, sowohl Errichtungs- als auch Amtssitzabkommen zu kündigen.

Die Journalistin Harrer kritisiert die Entscheidung, obwohl sie Kritik an Saudi-Arabien für berechtigt hält, unter anderem deshalb, weil es die Glaubwürdigkeit Österreichs als internationaler Partner schädigt, wenn man eine Organisation zunächst dazu ermutigt, sich in Wien anzusiedeln, und sie dann – ohne eine Änderung der Faktenlage – wieder hinauswirft (Harrer 2019).

Erste Aufregung gab es bereits 2014. Die Generalsekretärin des Zentrums – die ehemalige Justizministerin Bandion-Ortner – reagierte auf Kritik an Menschenrechtsverletzungen in Saudi-Arabien – insbesondere die Hinrichtung durch Köpfen – in einem Interview, indem sie entgegnete, dass solcherlei Praxis »nicht jeden Freitag« stattfindet (Ö1 Mittagsjournal 2014). In der Folge wurde vor dem KAICIID immer wieder gegen Menschenrechtsverletzungen in Saudi-Arabien demonstriert. Insbesondere gegen die Auspeitschungen des Bloggers Raif Badawi (APA 2015). Vor allem die Grünen und die Liste JETZT, aber auch SPÖ und FPÖ forderten den Ausstieg Österreichs aus dem Abkommen.

Heftig kritisiert wurde auch Alt-Bundespräsident Heinz Fischer, weil er im Jahr 2019 eine Rede bei einer zweitägigen Konferenz des KAICIID über Meinungsfreiheit und die Rolle der Medien beim Thema Hassrede hielt. Seinen Kritikern antwortete er, dass es aus seiner Sicht nicht genüge, ständig zu sagen: »Wir sind die Brückenbauer, die den Dialog forcieren« – und »wenn dann eine Brücke da ist, eine so prominente Brücke, über die so viele drüber gehen, bleiben wir stehen und sagen, über diese Brücke gehe ich nicht.« (Punz und APA 2019)

Darf die Vermittlerrolle in internationalen Konflikten so weit gehen, dass man mit Regimen kooperiert, deren Haltungen und Praktiken in Menschenrechtsfragen rundheraus abzulehnen sind? Wo verläuft die Grenze zwischen Kompromiss und kompromittierender Anbiederung? Wo die zwischen streitbarem Dialog und Heuchelei? Der Preis, den man für die Aufrechterhaltung von internationalen Dialogforen zahlt, ist, dass Dinge, die eigentlich in der liberalen Demokratie außer Streit gestellt sind – wie individuelle Freiheit, Gleichheit oder Menschenrechte –, auf einmal wieder Teil einer Debatte werden können. Aber bedeutet Wertedialog auch Werteverzicht? Kann man darauf vertrauen, dass sich die sogenannten »westlichen Werte« in einem vernünftigen Dialog auf Augenhöhe schlussendlich sowieso durchsetzen werden? Die Antwort auf diese Fragen ist nicht von der Diskussion darüber zu trennen, was die Neutralität Österreichs heute bedeutet und wofür sie genutzt werden soll. Der Politologe Gärtner macht dazu folgenden Vorschlag:

Neutralität lässt nicht zu, dass Österreich einem Staat von vorneherein verspricht, für ihn in einen Krieg zu ziehen. Es kann aber keine Neutralität zwischen Verurteilung und Duldung von Menschenrechtsverletzungen, zwischen Recht und Unrecht, sowie zwischen demokratischen und autoritären Regierungsformen geben [...]. Dennoch, Österreichs Neutralität bietet einen entscheidenden Vorteil in der Auseinandersetzung über diese Werthaltungen. Sie entbindet Österreich von geopolitischen und bündnisbedingten Rücksichtnahmen. [...] Österreich hat keine weltweiten geopolitischen Interessen, in autoritär regierten Ländern, die Menschenrechte und rechtsstaatliche Prinzipien missachten, Militärstützpunkte zu errichten oder an sie Waffen zu liefern. [...] Falsche diplomatische Behutsamkeit müsste ersetzt werden durch mutiges und offensives Eintreten für selbstverständliche Werte. Ausnahmen darf es nicht geben. (Gärtner 2008, S. 9)

Gärtner tritt für eine diplomatisch flexible, aber in Wertefragen standhafte Interpretation einer österreichischen Neutralität ein. Aber was würde das im aktuellen Konflikt um das KAICIID bedeuten? Diese alles andere als trivialen Fragen aufzugreifen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den wissenschaftlichen und politischen Positionen herauszuarbeiten und sich nach und nach ein begründetes Urteil zu bilden wäre sicherlich Aufgabe der Politischen Bildung und zweifelsfrei auch ein Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung im Sinne der österreichischen Bundesverfassung.

5. Schlussbetrachtungen

Die österreichische Neutralität ist und bleibt (bis auf Weiteres) ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt österreichischer Sicherheitspolitik. Die Auseinandersetzung mit diesem grundlegenden Verfassungsgesetz ist sowohl aus politikdidaktischer Sicht als auch aus Sicht des Prinzips der Geistigen Landesverteidigung (GLV) durchaus angebracht.

Wie gezeigt werden konnte, lässt sich die Thematisierung des Neutralitätsgesetzes im Unterricht sogar ausgesprochen gut mit politikdidaktischen Ansätzen und insbesondere mit dem Kontroversitätsgebot vereinbaren.

Was die Neutralität ist, was sie gegenwärtig bedeutet, was sie bedeutet hat und bedeuten könnte, muss dazu an kontroversiellen Fällen, die im Idealfall einen Aktualitätsbezug aufweisen, behandelt werden. Zu keinem Zeitpunkt wird damit infrage gestellt, dass die Neutralität Österreichs zentrales Prinzip der österreichischen Verfassung und Angelpunkt für die Identität und Sicherheitspolitik

Österreichs ist. Eine Lehrperson (im öffentlichen Dienst) muss die Verfassung der Republik Österreich achten. Sowohl das Verfügen über grundlegende Begriffe des Politischen (Politische Sachkompetenz) als auch Faktenwissen werden allerdings problemorientiert erarbeitet. Die Probleme, die diese Unterrichtseinheiten strukturieren, sollten nicht trivial sein. Das bedeutet gerade nicht, dass sie nur von ausgesprochenen Expert*innen diskutiert werden können oder dürfen, sondern gerade, dass es mehr als eine plausible bzw. legitime Position in Bezug auf die Beschreibung des Problems, die Zielsetzung von Akteur*innen oder die Mittel zur Zielerreichung geben muss. Wie wir gesehen haben, ist es keine Schwierigkeit darzustellen, dass sich im Hinblick auf die Neutralität je nach zeithistorischem und geopolitischem Kontext sowohl wissenschaftliche als auch politische Positionen immer wieder verändert haben. Sichtbar wurde außerdem, dass die durch die Neutralität möglich gewordene aktive Vermittlerrolle Österreichs zwar sicherheitspolitische Vorteile bietet, allerdings auch immer wieder dazu führt, dass (innenpolitisch) Wertedilemmata bearbeitet werden müssen. Schüler*innen lernen im Laufe von Unterrichtseinheiten, immer eigenständiger politische Urteile zu formulieren und die Urteile anderer (kriteriengeleitet) zu analysieren und zu bewerten. Unter Umständen weckt der Unterricht sogar das Verlangen nach politischer Beteiligung und Schüler*innen erarbeiten eigenständige Lösungsvorschläge, die sie über verschiedenste Kanäle in politische Debatten einbringen. Um Lernen in diesem Sinne begleiten zu können, müssen sich aber Lehrpersonen selbst über ihre jeweiligen Positionen in den behandelten Konflikten klar werden. Sie dürfen sich nicht auf eine vermeintlich objektive Vermittlerposition zurückziehen, sondern müssen ihre eigenen Positionen kenntlich und damit der Kritik von Schüler*innen zugänglich machen (Mittnik et al. 2018, 20ff.). In diesem Sinne wäre die Behandlung der Neutralität mehr als wehrpolitische Informationspolitik oder die Vorbereitung auf den nächsten Test. Politische Bildung wird, was sie sein sollte: ein Beitrag zur Entwicklung von kritischen Bürger*innen und deren Demokratiebewusstsein.

6. Literatur

- APA (2015, 23. Januar). Mahnwache der Grünen vor Abdullah-Zentrum. Kurier Online. <https://kurier.at/politik/inland/fall-badawi-mahnwache-der-gruenen-vor-abdullah-zentrum/109.824.718> [03.09.2020].
- Gagel, W. (2000). Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts: Ein Studienbuch. Opladen: Springer.

- Gärtner, H. (2006). Die Metamorphose der österreichischen Außen- und Sicherheitspolitik am Beispiel der Neutralität. In E. Tálos (Hg.), Schwarz-blau. Eine Bilanz des »Neu-Regierens« (Politik und Zeitgeschichte, Bd. 3, S. 312–325). Wien: Lit.
- Gärtner, H. (2008). Eine moderne Neutralität ist flexibel. Sozialwissenschaftliche Schriftenreihe (25), 7–11.
- Gebhard, C. (2005). Neutralität und europäische Integration. Österreich und Schweden im sicherheitspolitischen Vergleich (Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie, 2005/9). Wien: Landesverteidigungsakademie.
- Goll, T. (2014). Problemorientierung. In W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (S. 258–265). Bonn: bpb.
- Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (S. 266–274). Bonn: bpb.
- Harrer, G. (2019, 30. Oktober). Diskussion über Abdullah-Zentrum. Lachnummer Österreich. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/2000110469417/diskussion-ueber-abdullah-zentrum-lachnummer-oesterreich> [03.09.2020].
- Hauser, G. (2019). Das europäische Sicherheits- und Verteidigungssystem und seine Akteure (Bd. 15). Wien: Landesverteidigungsakademie.
- Huntington, S. P. (2011). The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order (Simon & Schuster hardcover ed.). New York: Simon & Schuster.
- Juchler, I. (2014). Wissenschaftsorientierung. In W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (S. 284–292). Bonn: bpb.
- KAICIID. Wer wir sind. <https://www.kaiciid.org/de/wer-wir-sind> [03.09.2020].
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung: Ein Kompetenz-Strukturmodell. Forum Politische Bildung, 5–14.
- Lapp, M. (2011). Ein Anliegen formulieren. Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht. In B. Löscher & A. Thimmel (Hg.), Kritische Politische Bildung: Ein Handbuch (S. 377–388). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Lauss, G. (2018). Mediendemokratie. In G. Diendorfer & S. Usaty (Hg.), Medien und politische Kommunikation (Informationen zur politischen Bildung, S. 5–12). Wien: Forum Politische Bildung.
- Lauss, G. (2020). Politik-Natur-Wissenschaft: Der Social Science Issues Ansatz in der Politischen Bildung. In M. Oberle (Hg.), Politische Bildung in internationaler Perspektive. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lauss, G. & Schmid-Heher, S. (2017). Politische Partizipation im Unterricht. Handlungsmöglichkeiten vermitteln und Demokratiebewußtsein stärken. In

- G. Diendorfer & S. Reitmair-Juárez (Hg.), Politische Mitbestimmung (Informationen zur politischen Bildung, S. 16–23).
- Luhmann, N. (2002). Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch: Wissenschaft.
- Marres, N. (2005). Issues spark a public into being. In B. Latour & P. Weibel (Hg.), Making Things Public: Atmospheres of Democracy (S. 208–217). Cambridge: MIT Press.
- Mittnik, P., Lauss, G. & Schmid-Heher, S. (2018). Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung (1. Auflage). Wien: ZPB.
- Ausschussbericht, III-87 d.B. (2001). Sicherheits- und Verteidigungsdoktrin.
- Negt, O. (2014). Philosophie des aufrechten Gangs: Streitschrift für eine neue Schule. Göttingen: Steidl Verlag.
- Ö1 Mittagsjournal (Autor), 21.10.2014. Aufregung um Bandion-Ortner. <https://oe1.orf.at/artikel/389590/Aufregung-um-Bandion-Ortner> [21.10.2014].
- Pelinka, A. (1993). Der Westen hat gesiegt – hat der Westen gesiegt? Das Ende des Ost-West-Konflikts und die österreichische Neutralität (Wiener Vorlesungen im Rathaus, Bd. 18). Wien: Picus.
- Petrik, A. (2014). Adressatenorientierung. In W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (S. 241–248). Bonn: bpb.
- Punz, H. & APA (2019, 30. Oktober). Heinz Fischer verteidigt Auftritt bei Abdullah-Zentrum. Die Presse Online. <https://kurier.at/politik/inland/fall-badawi-mahnwache-der-gruenen-vor-abdullah-zentrum/109.824.718> [03.09.2020].
- Reinhardt, S. (2016). Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (6. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Parlamentskorrespondenz, 871 (07.12.2001). Von der Neutralität zur Solidarität.
- Sander, W., Reinhardt, S., Petrik, A., Lange, D., Henkenborg, P., Hedtke, R., Grammes, T. & Besand, A. (2016). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Wochenschau Politik). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In B. Widmaier & P. Zorn (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung (S. 19–27). Bonn: bpb.
- Weinert, F. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen (Beltz Pädagogik, 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript, S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Die Neutralität Österreichs

Kernbestand und pragmatische Interpretation

1. Einleitung

Neutralität und Bündnisfreiheit – beides sicherheitspolitische Konzepte, deren Grundlagen die Wahrscheinlichkeit von Kriegen einschließen – wurden im Laufe der Geschichte unterschiedlich interpretiert. Ursprünglich wurde die Neutralität an sich mit dem Vorhandensein einer soliden Wehrbereitschaft des neutralen Staates und einer damit verbundenen allumfassenden Landesverteidigung verbunden, die ein Übergreifen von kriegführenden Nationen auf das eigene Territorium verhindern sollte. Die Geschichte ist jedoch voll von Beispielen neutraler Staaten – wie Belgien, Luxemburg in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts oder auch die Schweiz während der Franzosenkriege ab 1798 –, deren Neutralität von Kriegsparteien nicht respektiert wurde und deren Territorien überfallen wurden. Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts baut die Neutralität auf einem Völkerrechtskonzept auf, das sich grundsätzlich nach dem V. und XIII. Haager Abkommen aus 1907 ableitet. Der Bündnisfreie besitzt im Gegensatz dazu keine rechtlichen Einschränkungen. In beiden Fällen erlischt jedoch der sicherheitspolitische bzw. sicherheitspolitisch-völkerrechtliche Status im Fall eines Beitritts und einer Unterstützung eines kollektiven Sicherheitsbündnisses und/oder eines Militärbündnisses. In den letzten 100 Jahren hat sich das Konzept der Neutralität in der Praxis stark verändert. Dennoch gilt die Neutralität im Fall eines Krieges, d. h. falls Teile der internationalen Staatengemeinschaft ohne Mandat der Vereinten Nationen als Bündnis oder im kleinen Kreis multilateral eine Militäraktion durchführen. Dieser Beitrag setzt sich zur Aufgabe, den Stellenwert der Neutralität und Bündnisfreiheit in Hinblick auf gegenwärtige sicherheitspolitische Herausforderungen darzustellen und zu diskutieren.

2. Der rechtliche Stellenwert der Neutralität

Neutralität wurde in der Staatenpraxis oft verschiedenartig interpretiert und hängt von den jeweiligen politischen und auch geopolitischen Verhältnissen ab.

Die Neutralität an sich wird vom betroffenen Staat im Kriegsfall selbst gewählt, muss deshalb vor den Kriegsparteien glaubwürdig praktiziert und gemäß Artikel 5, 1. Satz des V. Haager Abkommens verteidigt werden: Ein Neutraler darf auf seinem Gebiet keine fremde militärische Nutzung des Staatsgebiets weder zu Lande, zu Luft oder zur See dulden. Dies soll den Neutralen in die Lage versetzen, nicht in Kriegshandlungen hineingezogen zu werden. Nimmt ein Neutraler an einem Krieg teil, erlischt die Neutralität. Somit gilt das Neutralitätsrecht ausschließlich betreffend zwischenstaatliche Konflikte und »nicht für interne Konflikte, die die Mehrzahl der heutigen Konflikte ausmachen« (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, Neutralität, <http://www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/intla/neutre.html> [16.04.2014]). Rechtliche Grundlage für die Neutralität sind das V. (Landkrieg) und XIII. (Seekrieg) Haager Abkommen vom 18. Oktober 1907. Dieses in den Haager Abkommen kodifizierte Neutralitätsrecht ist Teil des Völkergewohnheitsrechtes (ebenda). Beide Abkommen gehen von Kriegsparteien aus, zwischen denen ein dritter Neutraler steht (*neuter tertius*), der alles zu unterlassen hat, um selbst Kriegspartei zu werden. Was den rechtlichen Stellenwert der Neutralität betrifft, wird zwischen der

- temporären, d. h. der nur im Kriegsfall eintretenden und mit dem Ende des Krieges beendeten Neutralität und
- permanenten (dauernden, »immerwährenden«) Neutralität unterschieden. Im Falle der permanenten Neutralität ist der betroffene Staat verpflichtet, alles zu unternehmen, damit dieser in einem künftigen Konflikt nicht selbst Kriegspartei wird bzw. aufgrund seines Verhaltens in Friedenszeiten selbst in einen späteren Krieg hineingezogen wird. Eine derartige dauernde Neutralität kann auf völkerrechtlichen Verpflichtungen beruhen oder auch auf bloßer politischer Praxis des betreffenden Staates (Peter Fender, Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 211). Als Beispiel für einen dauernd neutralen Staat ist seit dem Wiener Kongress von 1815 die Schweiz zu nennen, die Schweizer Neutralität wurde damals von den europäischen Staaten garantiert (ebenda). Seit dem Beschluss des Konzeptes der dauernden Neutralität wurde diese Konzeption »Standard« für das Völkerrecht (Jan Litavski, The Controversies of Military Neutrality of Serbia, in: The New Century. Liberal responses to global challenges, Quarterly of Center for Euro-Atlantic Studies, August 2012, S. 1).

Temporäre Neutralität endet insbesondere mit der Beendigung des Krieges, bei einem Angriff einer der kriegführenden Parteien auf den neutralen sowie beim

Eintritt eines neutralen Staates in diesen Krieg auf der Seite eines Kriegführenden (Peter Fender, Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 212).

In beiden Fällen gilt: Die Neutralität ist glaubwürdig auszuüben, ansonsten stellt der Neutrale ein Sicherheitsrisiko für andere Staaten – auch für Kriegsparteien – dar. Der Neutrale hat das Recht auf die Unverletzlichkeit seines Staatsgebietes – das wichtigste Recht (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, Neutralität, <http://www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/intla/neutre.html> [16.04.2014]). Die gewaltsame Zurückweisung einer Neutralitätsverletzung wird nicht als feindliche Haltung angesehen. Wird der Status des Neutralen durch einen Kriegführenden missachtet bzw. erzwingt dieser den Durchmarsch durch den neutralen Staat, erlischt dadurch dessen Neutralität, der ehemalige Neutrale hat somit neben dem Recht auf Selbstverteidigung das Recht, sich mit jedem anderen Staat zu verbünden (Peter Fender, Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 213). Der Neutrale besitzt folgende Pflichten:

- Unterlassungspflichten: Abstinenz: Verbot der Unterstützung eines Kriegführenden weder mit Waffen und Gerät noch mit Geld und Personal – aus österreichischer Sicht. Aus Schweizer Sicht haben neutrale Staaten jedoch die Pflicht, »alle Kriegsparteien im Hinblick auf den Export von Rüstungsgütern gleich zu behandeln« (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, Neutralität, <http://www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/intla/neutre.html> [16.04.2014]). Die Gleichbehandlung bzw. Parität setzt demnach den Grundsatz der Unparteilichkeit (Artikel 9 Abs. 1 des V. Haager Abkommens) voraus: innerstaatliche Durchführungsregeln sind gegenüber allen Kriegführenden demnach gleichmäßig und ohne Diskriminierung anzuwenden. Die zivilen Handelsbeziehungen mit den Kriegführenden können fortgeführt werden (*courant normal*), es gilt folglich dabei die Parität.
- Verhinderungspflichten: Verhinderung militärischer Handlungen auf dem Gebiet eines neutralen Staates. Daraus leitet sich der Grundsatz der bewaffneten Neutralität ab. Folglich gilt es zu verhindern, dass das Land einschließlich des Luftraums des Neutralen und der Gewässer des Neutralen von Kriegsparteien benutzt wird (Artikel 1 Abs. 1 Haager Abkommen). Dazu zählt auch die Verhinderung eines Transports von ausländischen Truppen, Munition oder Verpflegskolonnen durch das Gebiet des Neutralen. Ausgenommen davon sind Transporte von Verwundeten und Kranken. Zudem muss der Neutrale

verhindern, dass nicht-öffentliche Nachrichtenanlagen errichtet oder benützt werden, um Verbindungen mit kriegführenden Staaten oder ihren Streitkräften zu halten (Artikel 3 des V. Haager Abkommens). Gemäß Artikel 8 des Haager Abkommens kann Kriegführenden die Benützung öffentlicher Nachrichtenanlagen gestattet werden. Weiters hat der Neutrale die Pflicht, die Aufstellung von Kombattantenkorps und die Eröffnung von Werbestellen für die Kriegführenden zu verhindern (Artikel 4 des V. Haager Abkommens).

- Duldungspflicht: Darunter fällt die Anhaltung und Durchsuchung neutraler Schiffe und anderer Verkehrsmittel zum Zweck der Überprüfung wegen Blockadebruchs oder Handel mit kriegswichtigen Gütern (Peter Fender, Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 214).
- Den Kriegsparteien dürfen auch keine Söldner zur Verfügung gestellt werden (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, Neutralität, <http://www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/intla/neutre.html> [16.04. 2014]).

Ein neutrales Land ist jedoch nicht dafür verantwortlich, dass vereinzelt Staatsbürger des neutralen Landes die Staatsgrenzen des Neutralen überschreiten, um in den Dienst kriegführender Staaten zu treten (Artikel 6 V. Haager Abkommen). Die Lieferung von Waffen und Gerät durch ein Privatunternehmen eines neutralen Staates an einen kriegführenden Staat war stets eine durchaus zulässige Maßnahme (Artikel 7 V. Haager Abkommen). Diese Praxis hat sich insofern gewandelt, als es in nahezu allen Staaten der Welt einem staatlichen Erlaubnisregime unterliegt, ob ein privates Unternehmen Waffen exportieren darf (Peter Fender, Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 214).

Der Neutrale kann sich unbedingt und ohne Einschränkung auf seine Rechte berufen, die wie folgt gegeben sind:

- Als aktive Tätigkeit, als Schutzmacht, zur Leistung guter Dienste (wie friedliche Beilegung von Streitigkeiten als Vermittler mit der Zustimmung der Streitparteien);
- Recht zur Achtung seiner Gebietshoheit des Neutralen seitens der Kriegsparteien;
- Recht auf Notwehr – wenn derjenige keinesfalls rechtswidrig handelt, der sich ausschließlich der Verteidigung bedient, die wiederum notwendig ist, um ei-

nen gegenwärtigen oder unmittelbar drohenden rechtswidrigen Angriff auf das Territorium eines Staates abzuwehren.

- Recht auf Entwaffnung und Internierung kriegführender Truppen – bei jenen Kombattanten, die auf das Gebiet eines neutralen Staates übergetreten sind. Offizierinnen und Offiziere, die sich ehrenwörtlich verpflichten, das neutrale Land nicht zu verlassen, können freigelassen werden.
- Recht auf Gewährung eines See-Asyls (für Lebensmittel, Treibstoffe und die Herstellung der Seetüchtigkeit eines Schiffes, jedoch nicht zur Wiederherstellung der Kriegstauglichkeit) (Artikel 18 des XIII. Haager Abkommens).

3. Der politische Stellenwert der Neutralität

Während des Kalten Krieges bezogen sich die NATO und die Warschauer Vertragsorganisation auf Artikel 51 der UNO-Satzung (kollektive Verteidigung) und verstanden sich somit ausschließlich als defensive Bündnisse zur Sicherung ihres jeweiligen politischen und wirtschaftlichen Einflusses. Bei einer möglichen militärischen Auseinandersetzung wären auch neutrale Staaten wie die Schweiz oder Österreich in derartige Konfliktthandlungen miteinbezogen gewesen. Die Neutralität war im Fall Österreich ausschließlich auf die Bipolarität zwischen West und Ost gegründet. Insgesamt wurde jedoch die Neutralität von jenen Staaten, die ihren Status sowohl politisch als auch rechtlich als neutral interpretierten, vor allem »in der Zeit des Kalten Krieges nicht nur sehr unterschiedlich praktiziert, sie wurde auch unterschiedlich wahrgenommen« (Wilfried Loth, Neutralität im Kalten Krieg, in: Michael Gehler/Rolf Steininger (Hg.), Die Neutralen und die europäische Integration 1945–1995, Wien-Köln-Weimar 2000, S. 80–83, S. 80). So war die Neutralität Schwedens und der Schweiz während des Zweiten Weltkrieges »durch eine De-facto-Zusammenarbeit mit Hitlerdeutschland erkaufte worden«, nach 1945 erschienen die Neutralen als »Trittbrettfahrer des Sieges, die man bei der Gestaltung der Nachkriegsordnung möglichst wenig dabei haben wollte. Frankreich wollte ihnen sogar den Zutritt zu den Vereinten Nationen verwehren.« (Ebenda) Wenn Neutralität im Kalten Krieg »der Entschärfung des Ost-West-Gegensatzes diene, wurde sie positiv aufgenommen – zumindest von denjenigen, die eine solche Entschärfung für nötig und möglich hielten« (ebenda). Dies galt auch insbesondere für die »zahlreichen Bemühungen, Zonen kontrollierten Rüstungs- und Bündnisabbaues in Mitteleuropa zu schaffen. Hier konnte aktive Neutralitätspolitik anknüpfen, wie sie in den späteren Jahren des Kalten Krieges insbesondere Bruno Kreisky und Olof Palme pflegten« (ebenda, S. 81).

Österreich hat mit dem Neutralitätsgesetz vom 26. Oktober 1955 seine »immerwährende Neutralität nach der Art der Schweiz« bekundet. Die österreichische »immerwährende Neutralität« ist rechtlich als dauernde Neutralität anzusehen, »ein begrifflicher Unterschied zwischen dauernder und immerwährender Neutralität besteht nicht« (Peter Fender, *Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch*, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 211). Große Teile der österreichischen Bevölkerung zeigten sich gegenüber der Neutralität sehr skeptisch, weil die Sowjetunion den Begriff »Neutralität« im Sinne ihrer »friedlichen Koexistenz«-Doktrin anders definierte als die klassische Neutralität nach dem V. und XIII. Haager Abkommen von 1907. So ging es aus Sicht der sowjetischen Regierung vor allem darum, die damalige NATO-Nord- von der NATO-Südflanke mit einem neutralen Alpenkeil bestehend aus Österreich und der Schweiz zu trennen (Gunther Hauser und Mauro Mantovani, *Austria and Switzerland*, in: Hugo Meijer & Marco Wyss [eds.], *The Handbook of European Defence Policies & Armed Forces*, Chapter 10, Oxford University Press 2018, S. 197–213, hier S. 198). Die österreichische Bevölkerung befürchtete deshalb auch eine Vereinnahmung der Neutralität und somit Österreichs durch die Sowjetunion. Österreich galt 1945 laut Moskauer Deklaration als befreites, aber nicht besiehtes Land. Nach dem zwischen Österreich und der UdSSR beschlossenen Moskauer Memorandum vom 15. April 1955 sollte sich Österreich verpflichten, »immerwährend eine Neutralität der Art zu üben, wie sie von der Schweiz gehandhabt wird«. Dies bedeutet jedoch »nicht den sklavischen Nachvollzug eines Modells« (Gerd Kaminski, *Der Neutrale als Aggressionsziel. Voraussetzungen und Folgen des Angriffs auf einen dauernd neutralen Staat*, demonstriert am Beispiel Belgiens, hg. von der Österreichischen Gesellschaft für Politik, Herold-Druck, Wien 1974, S. 9). Dieses Memorandum ist keineswegs als Vertrag zu bewerten, aber dient »doch [als] eine wesentliche Interpretationshilfe für die dauernde Neutralität Österreichs«, so der österreichische Verfassungsrechtler Alfred Verdross (ebenda, S. 10). Im Moskauer Memorandum verpflichtete sich jedoch die österreichische Regierungsdelegation, »dafür Sorge zu tragen, dass sich Österreich für dauernd neutral erklären und sich dafür um internationale Anerkennung bemühen werde« (Gerd Kaminski, *Neutralitätsrecht und Neutralitätspolitik*, in: Günther Böhm [Hg.], *Handbuch der Geistigen Landesverteidigung*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien 1974, S. 91–107, hier S. 101). Die Sowjetunion erklärte sich wiederum bereit, den Staatsvertrag unverzüglich zu unterschreiben. So bildet das Moskauer Memorandum auch aus dieser Sicht keinen Vertrag und ist ausschließlich als politische Abmachung zu verstehen, es bildet jedoch »die

Grundlage späterer Maßnahmen und Beschlüsse, die in der Anerkennung der dauernden Neutralität von Österreich gipfelten« (ebenda). Dieses Dokument muss daher »zum Verständnis und der Auslegung dieser Maßnahmen herangezogen werden« (ebenda).

Was die Unvereinbarkeit der klassischen Neutralität mit der Charta der Vereinten Nationen betrifft, betont Artikel 103 jedoch den Anwendungsvorrang der UNO-Charta gegenüber allen sonstigen nationalen und internationalen Abkommen. Die UNO-Satzung wäre somit Primärrecht, die international anerkannte österreichische oder Schweizer Neutralität – Erstere bezog sich vor allem auf die Blockkonfrontation – Sekundärrecht, also nachgeordnet. Der Artikel 103 der UNO-Satzung hat somit Ähnlichkeit mit dem Anwendungsvorrang des Europäischen Gemeinschaftsrechts: So ist das Neutralitätsrecht auf

einen militärischen Einsatz, der vom Sicherheitsrat der Vereinten Nationen (UNO) autorisiert wurde, ... nicht anwendbar, denn der Sicherheitsrat wird im Auftrag der Staatengemeinschaft tätig, um den Weltfrieden und die internationale Sicherheit wiederherzustellen. Daher hindert das Neutralitätsrecht die neutralen Staaten nicht daran, solche Einsätze zu unterstützen (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, Neutralität, <http://www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/intla/neutre.html> [16.04.2014]).

Durch das Gewaltverbot der UNO gemäß Artikel 2, Ziffer 4 der UNO-Satzung wurde dem Neutralitätsrecht aus 1907 die Grundlage entzogen, mit dem Gewaltverbot wird der »Krieg als Mittel der Politik grundsätzlich geächtet« (Peter Fender, Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 218). Alle Mitgliedstaaten der UNO sind zudem an die Beschlüsse des UN-Sicherheitsrates gebunden und damit zur Mitwirkung an Maßnahmen im Sinne der Artikel 39, 41 und 43 der UNO-Satzung (d. h. politische, wirtschaftliche und militärische Sanktionen) verpflichtet. Das moderne Völkerrecht ist geprägt vom Grundsatz der Intervention und Parteilichkeit zugunsten des universell geltenden Gewaltverbots. So vollzog sich die Wandlung des Völkerrechts gemäß dem theoretischen politisch-rechtlichen Verständnis von einem System der Konfliktregelung zu einem die Sicherheit und den Weltfrieden schützenden System. Das V. Haager Abkommen stammt zudem aus einer Zeit, als das »Recht zum Krieg« ein legitimes Mittel der Politik war. Dieses Abkommen wurde zwar nicht durch neuere Verträge modifiziert, jedoch wurde diese Rechtsgrundlage ab 1945 durch das in der UNO-Charta verankerte Gewaltverbot abgelöst (ebenda, S. 211). Ände-

rungen des Neutralitätsrechtes »haben sich aus der uneinheitlichen Staatenpraxis ergeben, die in vielen Details ein rechtlich diffuses Bild ergibt« (ebenda).

4. Bedrohungsszenarien: Vom Kalten Krieg in die Gegenwart

Im Kalten Krieg war die »relative Stabilität bei gleichzeitiger Hochrüstung und anhaltender politischer Konfrontation [...] das wesentliche Merkmal der unmittelbaren sicherheitspolitischen Umwelt Österreichs« (Bundeskanzleramt [Hg.], Landesverteidigungsplan, Österreichische Staatsdruckerei, Wien, März 1985, S. 26). Österreich ging es insbesondere in diesem Kontext um die »Herstellung eines guten Nachbarschaftsverhältnisses zwischen West und Ost« (ebenda). Österreich sollte vor allem aus den Blöcken der Supermächte »ausgespart werden« (Gerd Kaminski, Neutralitätsrecht und Neutralitätspolitik, in: Günther Böhm [Hg.], Handbuch der Geistigen Landesverteidigung, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien 1974, S. 91–107, hier S. 100). Gefahren sah Österreich demnach zu dieser Zeit in einer möglichen umfassenden politischen Konfrontation und in der Hochrüstung der damaligen Supermächte Sowjetunion und USA: Österreich hatte im Kalten Krieg somit »ein vitales Interesse an echter Entspannung und an ausgewogener Abrüstung« und folglich an einer »Verminderung des militärischen Potentials der auf Europa bezogenen Allianzsysteme« (Bundeskanzleramt [Hg.], Landesverteidigungsplan, Österreichische Staatsdruckerei, Wien, März 1985, S. 26). Aus österreichischer Sicht erschien und erscheint heute noch die Stärkung der UNO bei Rüstungskontroll- und Abrüstungsmaßnahmen sowie der OSZE (Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa) bei der Umsetzung vertrauens- und sicherheitsbildender Maßnahmen als eine unbedingte Notwendigkeit.

Österreich beteiligte sich schon sehr bald – seit 1960 – an friedenserhaltenden Operationen der Vereinten Nation (UNO), diese tragen »oft entscheidend zur Durchführung und Stabilisierung von Konfliktregelungen bei« (ebenda, S. 23). Bei der UNO geht es besonders um die »Beseitigung der eigentlichen Ursachen internationaler Konflikte« (ebenda). Bereits im Landesverteidigungsplan wurde gegen Ende des Kalten Krieges festgehalten, dass eine Analyse der Bedrohungen »sich nicht bloß auf militärische Aspekte beschränken« darf: »Auch die Bewältigung nichtmilitärischer Bedrohungsformen kann Österreich vor große sicherheitspolitische Aufgaben stellen« (ebenda, S. 31). Nichtmilitärische Formen der Bedrohungen konnten aus damaliger Einschätzung »im wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und ideologisch-politischen Bereich auftreten« (ebenda).

Über 30 Jahre danach sind gemäß dem Militärstrategischen Konzept Österreichs aus dem Jahr 2017 – also jenem Dokument, das die Grundlage für die Entwicklung des österreichischen Bundesheeres bildet – folgende Bedrohungen für Österreich relevant: gescheiterte Staaten, Destabilisierung und mangelnde Perspektiven für große Bevölkerungsteile im europäischen Umfeld, Verwundbarkeit durch digitale Vernetzung, die Globalisierung der Gesellschaft (insbesondere die negativen Auswirkungen auf die Gesellschaften), die Verschiebung globaler Machtverhältnisse, umwälzende technologische Entwicklungen, zunehmende Urbanisierung und deren gesellschaftliche Herausforderungen sowie der rasche Bevölkerungsanstieg (vor allem auf dem afrikanischen Kontinent) und die stagnierende Wirtschaftsentwicklung, der Klimawandel und die Ressourcenknappheit. Pandemien wie der 2020 in Europa sich verbreitende »Corona-Virus« (Sars-Cov-2) können sogar zur Folge haben, dass die dadurch verursachte Krise der Gesundheitssysteme weltweit tiefe Wirtschaftskrisen auslöst, die zu den schwersten und umfassendsten seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges zählen.

Seit der Annexion der Krim durch Russland¹ wurden Bedrohungen durch »hybride Taktiken« für europäische Staaten relevant, insbesondere für jene EU-Mitgliedstaaten, die sich einerseits auch als Mitglieder der NATO an den östlichen Grenzen des Bündnisses befinden, andererseits auch für die bündnisfreien EU-Staaten Finnland und Schweden. Gemäß der österreichischen Teilstrategie Verteidigungspolitik aus dem Jahr 2014 definiert sich »hybride Bedrohung« wie folgt: »die flexible Verwendung von konventionellen Waffen, irregulärer Kampfführung, Informationskriegsführung, Terrorismus und Kriminalität«. Österreich hat als Bedrohungen ebenso erfasst: Cyberangriffe gegen Unternehmen, Infrastrukturnetze und Webseiten, verdeckte Formen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Einflussnahme, herbeigeführte Strom- und Infrastrukturausfälle (Blackouts) sowie systemische Terrorangriffe.

Bedrohungen sind für die neutralen und bündnisfreien Staaten der EU ähnlich bzw. auch gleich erfasst. Besonders der Schutz vor Cyber-Angriffen ist »als Querschnittsmaterie zu sehen« (General Mag. Othmar Commenda, Im Gespräch,

1 Russlands Präsident Wladimir Putin stellte den (unblutigen) Militäreinsatz auf der Krim als Rettungsaktion der russischen Landsleute dar. Putin kündigte damals an, Derartiges wieder zu tun – auch »bei Bürgern, die sich als Teil der sogenannten weiten russischen Welt fühlen, nicht notwendigerweise nur ethnische Russen, sondern auch jene, die sich als russische Menschen betrachten«. Diese werde Russland weiterhin unterstützen, angefangen von »politischen und wirtschaftlichen Mitteln bis hin zum im internationalen Recht humanitärer Einsätze vorgesehenen Recht auf Selbstverteidigung«. Aus: Jutta Sommerbauer, Auf Kollisionskurs in der Ukraine, in: Die Presse, 02.07.2014, S. 1.

in: Truppendienst 1/2014, S. 5). In Österreich betrifft Cyber-Sicherheit sowohl das Bundesministerium für Landesverteidigung (BMLV), das Bundesministerium für Inneres (BM.I) als auch das Bundeskanzleramt. Im gesamtstaatlichen Zusammenhang hat das Bundeskanzleramt eine koordinierende Rolle, das BM.I deckt primär den Bereich Cyber-Kriminalität ab. Die Aufgabe des BMLV liegt in der Cyber-Verteidigung. Im Jahr 2011 wurde in Österreich begonnen, eine entsprechende Struktur auszubauen, als Ergebnis erfolgte der Aufbau des mil-CERT (*Military Computer Emergency Readiness Team*), dieses mil-CERT konnte bereits bei internationalen Übungen Erfolg erzielen (ebenda).

In der Mitteilung der Europäischen Kommission und der Hohen Vertreterin über den Umfassenden Ansatz vom 11. Dezember 2013 wird betont, dass die globalen Herausforderungen sich im Steigen befinden und zunehmend komplexer werden: Klimawandel und Erschöpfung der natürlichen Ressourcen, Bevölkerungsdruck und Migrationsströme, illegaler Handel, Energieversorgungssicherheit, Naturkatastrophen, Cybersicherheit, maritime Sicherheit, regionale Konflikte, Radikalisierung und Terrorismus etc.: »Langfristige Stabilisierung von Krisenräumen ist durch isolierte militärische Maßnahmen nicht möglich« (Johann Lattacher, Der Umfassende Ansatz der Europäischen Union zur externen Krisenbewältigung, in: Der Soldat, 23.07.2014, S. 4). Militärische Krisenmanagementmaßnahmen sind »immer auch unter dem Blickwinkel des Zusammenhangs von Sicherheit und Entwicklung zu sehen. Beiden Bereichen kommt daher in einem langfristig ausgerichteten Ansatz entscheidende Bedeutung zu« (ebenda).

Auf internationaler Ebene setzt sich Österreich mit allen anderen EU-Staaten für multilaterale Lösungen von Konflikten ein, so zum Beispiel auch für die Rettung des Wiener Nukleardeals mit dem Iran aus dem Jahr 2015. Die EU will am Atomdeal festhalten, nachdem der Verhandlungspartner USA das Abkommen einseitig aufgekündigt hat (Duygu Özkan, Schallenberg sucht Atomdeal-Ausweg, in: Die Presse, 24.02.2020, S. 4).

5. Neutralität, »EU-Beistand« und die Diskussion um die »EU-Armee«

Im Jahr 1991 erteilte Österreich – in diesem Jahr war Österreich auch nichtständiges Mitglied des UN-Sicherheitsrates – den USA Überflugs- und Durchmarschgenehmigungen im Zuge der irakischen Besetzung Kuweits. Ein UN-Mandat lag vor, eine derartige Militäraktion war somit kein Krieg, sondern eine »Polizeiaktion«, die auch ein *neutrales* UN-Mitglied wie Österreich unterstützen könne, so damals auch die Argumentation aus Wien. Österreich änderte auch seine

Bundesverfassung (Artikel 23f B-VG, seit 2020 Artikel 23j B-VG), um sich an einer derartigen gemeinsamen Verteidigungspolitik beteiligen zu können. Kurz nach dem EU-Beitritt ließ Österreich ebenso die Bedingung eines UN-Mandats für derartige Aktionen fallen. Mit dem EU-Vertrag in der Fassung des Vertrags von Amsterdam (dieser wurde 1999 rechtswirksam) und der Gründung der Europäischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik (ESVP) unter der damaligen deutschen EU-Ratspräsidentschaft in Köln im Juni 1999 hatte sich für Österreich somit auch eine neue Rechtslage in Bezug auf die Beteiligung des Bundesheeres an militärischen Einsätzen der EU ergeben:

- das Ziel einer gemeinsamen Verteidigungspolitik – als Vorstufe diene dazu die Möglichkeit, gemäß dem Vertrag von Amsterdam Kampfeinsätze außerhalb der EU und gemäß den damaligen ESVP-Vereinbarungen auch ohne UN-Mandat durchzuführen.
- Österreich änderte folglich seine Verfassung, um an der gemeinsamen Verteidigungspolitik teilnehmen zu können.
- Österreich bekam jedoch die Möglichkeit der »konstruktiven Enthaltung« zugesagt – demnach muss Österreich, wenn es nicht will, an EU-Einsätzen nicht teilnehmen, darf diese auch nicht behindern (Alexander Purger, *Wie neutral ist Österreich noch?*, in: Salzburger Nachrichten, 27.10.2018, S. 2).

Der wesentliche Sinn der Neutralität besteht heute somit darin, dass die Neutralität ein politisches Argument dafür bietet, wenn Österreich bei einer Aktion nicht mitmachen will. Österreich nimmt jedoch am gemeinsamen Militärstab der EU, am Militärausschuss und am Gremium für gemeinsame Rüstungspolitik teil.

Die EU sieht zwar einen Beistand vor im Falle eines bewaffneten Angriffes auf ein Territorium eines EU-Mitgliedstaates. In der konsolidierten Fassung des Vertrags über die Europäische Union (EU-Vertrag in der Fassung des Vertrags von Lissabon) stellt sich die Beistandspflicht in Artikel 42 (7) wie folgt dar:

Im Falle eines bewaffneten Angriffs auf das Hoheitsgebiet eines Mitgliedstaates schulden die anderen Mitgliedstaaten ihm alle in ihrer Macht stehende Hilfe und Unterstützung, im Einklang mit Artikel 51 der Charta der Vereinten Nationen. Dies lässt den besonderen Charakter der Sicherheits- und Verteidigungspolitik bestimmter Mitgliedstaaten unberührt.

Die Verpflichtungen und die Zusammenarbeit in diesem Bereich bleiben im Einklang mit den im Rahmen der Nordatlantikvertrags-Organisation eingegangenen Verpflichtungen, die für die ihr angehörenden Staaten weiterhin das Fundament ihrer kollektiven Verteidigung und das Instrument für deren Verwirklichung ist (Aus: Carl Otto

Lenz/Klaus-Dieter Borchardt, EU-Verträge. Textfassungen nach dem Vertrag von Lissabon mit einer systematischen Einführung, 4. Auflage, Bundesanzeiger Verlag, Köln 2008, S. 72).

Daraus abgeleitet bleibt jeder Mitgliedstaat der EU – ob NATO-Mitglied oder nicht – für die Verteidigung seines Territoriums selbst verantwortlich und entscheidet über die Art des Beistandes selbst. Folglich besitzt die EU noch keine gegenseitige militärische Beistandsverpflichtung, eine EU-Mitgliedschaft bildet keinen automatischen militärischen Schutz (ebenda). In der Folge ist Österreich aufgrund seiner Neutralität weiterhin »zur selbständigen Wahrnehmung der Überwachung seines Luftraumes verpflichtet« (Jürgen Zacharias, »Der Aufbau einer ›EU-Armee‹ steht nicht zur Diskussion«, Interview mit Österreichs Bundespräsidenten Alexander van der Bellen, in: Militär Aktuell 3/2017, S. 30–33, S. 32).

Der Neutralität kommt jedoch weiterhin ein metaphysischer Zweck zu – wie die damalige Koalitionsregierung aus ÖVP und FPÖ 2017 im Koalitionspakt festhielt: »Die Neutralität Österreichs ist ein wichtiger identitätsstiftender Faktor.« Die Beteiligung an einer vor allem vom französischen Präsidenten Emmanuel Macron vorgeschlagenen »EU-Armee« steht aus österreichischer Sicht nicht zur Diskussion. Aus Sicht des österreichischen Bundespräsidenten Alexander van der Bellen steht

der Aufbau einer EU-Armee [...] in absehbarer Zeit nicht zur Diskussion. Sehr wohl wird sich aber die EU verstärkt im Rahmen der Krisenbewältigung im Sinne des ›Comprehensive Approach‹ [Dieser beinhaltet als umfassender Sicherheitsansatz die Bereiche Sicherheit, Wirtschaft, Soziales und humanitäre Hilfe. Aus: Jürgen Zacharias, »Der Aufbau einer ›EU-Armee‹ steht nicht zur Diskussion«, Interview mit Österreichs Bundespräsidenten Alexander van der Bellen, in: Militär Aktuell 3/2017, S. 30–33, S. 32] engagieren, an dem sich Österreich und damit auch das Bundesheer beteiligen wird (ebenda).

Das Bundesheer beteiligt sich dabei ebenso an europäischen Transport- und Logistikkoordinationsmechanismen wie auch am Mitte 2007 gegründeten *Movement Coordination Centre* (MCCE) in Eindhoven/Niederlande, dessen Teilnehmerstaaten – darunter seit 2010 auch Österreich – übereinkamen, für UNO-, NATO- und EU-Einsätze ihre Lufttransportkapazitäten auch im Bereich Katastrophenhilfe koordiniert einzusetzen. MCCE ist als eigenständige militärische Organisation jedoch nicht Teil der Organisationsstrukturen des NATO- oder des EU-Krisen-

managements (Ernst Gröger, The role of the Movement Coordination Centre Europe [MCCE] in implementing and executing strategies responding to a lack of strategic transport assets. A project report. Master Thesis, Don Bosco University, Assam, March 2020, S. 10ff.). MCCE verfügt selbst über keine Transportfähigkeiten, koordiniert sich jedoch diesbezüglich mit den Teilnehmerstaaten.

6. Österreichs pragmatischer Zugang

Die Neutralität Österreichs verstand sich ausschließlich militärisch, weder ideologisch noch wirtschaftlich. Österreich ist als *immerwährend neutrales* Land Mitglied der Vereinten Nationen geworden. Die österreichische Doktrin versuchte die Vereinbarkeit der Neutralität mit der Mitgliedschaft bei den Vereinten Nationen wie folgt zu begründen: Die UNO-Charta sieht keine automatischen Sanktionen vor, sondern der UNO-Sicherheitsrat hat in jedem einzelnen Fall zu entscheiden, ob ein Anlassfall für Zwangsmaßnahmen nach Artikel 39 UNO-Charta vorliegt. Artikel 25 in Verbindung mit Artikel 2 Abs. 5 der UNO-Charta verpflichtet alle Mitgliedstaaten, den Anordnungen des Sicherheitsrats Folge zu leisten – vor allem in der gemeinsamen Vorgehensweise gegenüber Rechts- bzw. Friedensbrechern. Dieser kann aber gemäß Art. 48 UNO-Charta einzelne Mitgliedstaaten – wie eben neutrale – zu Zwangsmaßnahmen nicht heranziehen, demnach würden Zwangsmaßnahmen der UNO im Widerspruch zur österreichischen Neutralität stehen (Thomas Hajnoczi, Austria, in: Emily Munro [ed.], Challenges to Neutral & Non-Aligned Countries in Europe and Beyond, Geneva Centre for Security Policy [GCSP], Geneva 2005, S. 7–12, S. 8). Diese Rechtsansicht wurde jedoch mit dem Überfall irakischer Truppen auf Kuwait 1990/91 obsolet, die US-geführte internationale Militäroperation »Desert Storm« zur Befreiung Kuwaits 1991 wurde durch Zwangsmaßnahmen der UNO nach Kapitel VII der UN-Charta völkerrechtskonform beschlossen. Die UNO-Charta ging bei dieser völkerrechtskonformen Aktion der Neutralität vor. So hatte die damalige österreichische Bundesregierung unter Bundeskanzler Franz Vranitzky (SPÖ) und dem Außenminister Alois Mock (ÖVP) beschlossen, sich solidarisch an den kollektiven Maßnahmen der UNO zu beteiligen, indem Österreich seine Verkehrsinfrastruktur für die Durchfuhr von 103 US-Bergepanzern sowie für den Überflug von alliierten Militärflugzeugen öffnete (ebenda). Mitte März 1991 wurden daher rund 3.000 genehmigte Überflüge der Golf-Alliierten über Österreich gezählt (Gerhard Bitzan, Überflüge: Luftraum über Österreich ein Durchhaus? in: Die Presse, 8.01.2003, S. 5).

1995 wurde Österreich auch Teilnehmerland der NATO-Partnerschaft für den Frieden (Partnership for Peace – PfP), hiermit wurde jedoch »kein völkerrechtlich bindender Staatsvertrag begründet, vielmehr hat das angenommene Dokument den Charakter einer politisch verbindlichen Absichtserklärung« (Peter Fender, *Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch*, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 220). Die PfP umfasst Maßnahmen der internationalen militärischen Kooperationen in Bereichen wie Ausbildung und Teilnahme an NATO-geführten internationalen Friedenseinsätzen. Die PfP ermöglicht Österreich die Entwicklung von individuellen Beziehungen zur NATO »auf bilateraler Basis ohne jegliche Beistandsverpflichtung« und die Teilnahme am »transatlantischen Dialog« (Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, *Weißbuch 2012*, Amtliche Publikation der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 27). Österreich nutzt die PfP u. a. für die Transformation seiner Streitkräfte sowie für die Herstellung der notwendigen Interoperabilität durch Teilnahme an Übungen, Ausbildungslehrgängen und am allgemeinen Standardisierungsprozess (ebenda). Das Operational Capabilities Concept (OCC) zählt zu den relevantesten Standardisierungsverfahren, das die NATO speziell für Partnerländer, die sich an NATO-geführten Operationen beteiligen möchten, wie Finnland, Irland, Österreich oder Schweden, entwickelt hat. Als erfolgreiche Beispiele werden in diesem Kontext die österreichischen KFOR-Beteiligungen sowie die österreichische Kompanie im gemischten deutsch-österreichischen Reservebataillon genannt (ebenda). Da die Teilnahme in der PfP keine Bündnisverpflichtung zur NATO bedeutet, ist somit für Österreich eine »Vereinbarkeit mit der Neutralität gegeben« (Peter Fender, *Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch*, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien 2013, S. 220).

Das österreichische Bundesheer beteiligte sich mehrmals aktiv seit dem Jahr 2011 an den EU Battlegroups – also an bataillonsstarken Kräften der EU – mit manchmal bis zu 600 Soldaten (vor allem im Logistikbereich) (Gunther Hauser, *Neutral and Nonaligned States in the European Union*, in: Herbert R. Reginbogin/Pascal Lottaz [eds.], *Permanent Neutrality. A Model for Peace, Security, and Justice*, Lexington Books, Lanham-Boulder-New York-London 2020, S. 111–128, hier S. 115). Da sich jede Battlegroup individuell zusammensetzt, ist zwischen den truppenstellenden Nationen ein intensiver Austausch notwendig, bis alle freiwilligen Beitragsleistungen zu einem Einsatzverband geformt werden. Für das Bundesheer erweist sich dabei die strukturierte Zusammenarbeit unterschiedlicher Streitkräfte aus den EU-Mitgliedstaaten in Hinblick auf die

Anpassung und Standardisierung von Prozessen sowie Ausrüstungen innerhalb der EU als besonders relevant (Erwin Gartler/Markus Togl, Bereit für Europa – EU Battlegroup 2020, in: Truppendienst 1/2020, S. 6–14, hier S. 8). Auch in der zweiten Jahreshälfte 2020 beteiligte sich Österreich an einer EU Battlegroup, die aus einem Kampfelement in Bataillonsstärke inklusive Kampfunterstützungs- und Einsatzunterstützungsteilen sowie einer Medical Task Force und dem Combat Service Support Battalion (CSSBN) bestand. Den Kern des Kampfelements bildeten Soldaten aus dem Fallschirmjägerregiment 26 der Bundeswehr. Lead Nation der Battlegroup war Deutschland, neben Soldaten des österreichischen Bundesheeres beteiligten sich noch Soldaten aus Finnland, Kroatien, Irland, Lettland, den Niederlanden, aus Schweden und aus der Tschechischen Republik an dieser EU Battlegroup (ebenda, hier S. 9). In Bosnien-Herzegowina stellt Österreich das neunte Mal in Folge den Force Commander der EU-Operation Althea und beteiligt sich mit ca. 190 Soldaten an dieser Stabilisierungsoperation. Zudem leitete ein österreichischer Brigadier im Jahr 2019 die EU-Trainingsmission in Mali (EUTM), einer Mission damals bestehend aus rund 650 Soldaten aus insgesamt 28 Staaten. Das Bundesheer stellte für die Mission 50 Soldaten ab (Albin Rentenberger, Der Mali-Einsatz des Bundesheers, in: Unser Auftrag, Zeitschrift der Offiziersgesellschaft Wien, Nr. 288, März 2020, S. 17–19, hier S. 17). Zudem ist das österreichische Bundesheer als einer der größten Truppensteller an der NATO-Operation KFOR im Kosovo mit ca. 300 Soldaten im Einsatz. Eine Weiterführung der EUNAVFOR Sophia lehnte Österreich im Gegensatz zu Deutschland entschieden ab. Eine Wiederbelebung dieser Mission, die im März 2020 auslief, würde, so Österreichs Außenminister Alexander Schallenberg, Schleuser anziehen und mit ihnen auch viele Migranten bzw. Flüchtlinge aus Afrika. Schallenberg stimmte jedoch einer Nachfolgeoperation zu, die östlich der Schleuser Routen stattfindet, einen neuen Namen und ein anderes Mandat erhält. Er bestand jedoch auf eine »Notbremse«, falls die Nachfolgeoperation illegale Migranten anziehen sollte (Die Presse, Schallenberg: »Alles andere wäre eine Katastrophe«, in: Die Presse, 20.02.2020, S. 9).

Seitdem die Ständige Strukturierte Zusammenarbeit der EU gemäß Artikel 42 Absatz 6 und Artikel 46 des EU-Vertrags von Lissabon auch umgesetzt wird (auf der Grundlage einer gemeinsamen Mitteilung der sich daran beteiligenden 25 EU-Mitgliedstaaten vom 13. November 2017), hat sich Österreich bereit erklärt, an folgenden fünf Projekten mitzuwirken:

- gemeinsam mit Griechenland an der Entwicklung eines Cyberprogramms, um Angriffe auf digitale Netze zu verhindern (Cyber Threats Incident Response Information Sharing Platform);

- mit Italien wird an einer verlegbaren militärischen Fähigkeit für den Katastrophenschutz (Deployable Military Disaster Relief Capability Package) gearbeitet;
- mit Deutschland wurde der Aufbau eines Kompetenzzentrums für Trainingsmissionen (European Union Training Mission Competence Centre – EUTMCC) und
- ein Programm für grenzüberschreitende Militärtransporte (Military Mobility) initiiert.
- Im November 2018 leitete Österreich gemeinsam mit Frankreich, Kroatien, Slowenien und Ungarn das Projekt »CBRN Surveillance as a Service« (CBRN SaaS) zur effektiven Erfassung und Abwehr von chemischen, biologischen, radiologischen und nuklearen Kampfstoffen ein. Österreich führt erstmals konzeptionell und politisch ein derartiges Projekt. Als Beobachter sind bei diesem Projekt Italien, Rumänien, die Slowakei und die Tschechische Republik angemeldet. Dieses Projekt zielt auf die Schaffung eines hochmobilen Verbundes aus unbemannten Luft- und Landfahrzeugen, die Sensoren ausbringen. Die erhobenen Daten werden dann in einem Lagebild aufbereitet. Dadurch wird die Truppe in die Lage versetzt, entfernte Räume gezielter überwachen zu können (Gunther Hauser, *Das europäische Sicherheits- und Verteidigungssystem und seine Akteure*, 9. überarbeitete Auflage, Bundesministerium für Landesverteidigung/Landesverteidigungsakademie, Wien, Februar 2019, hier S. 82).

2012 gründete Österreich mit Deutschland gemeinsam die Mountain Training Initiative innerhalb der EU in Saalfelden im Salzburger Land mit dem Ziel, Gebirgskampfausbildungsstandards in der EU zu definieren und militärisch umzusetzen. Sieben EU-Staaten beteiligen sich an dieser Initiative, die sich bei der Gebirgskampfausbildung eng mit dem NATO Centre of Excellence (CoE) for Mountain Warfare in Bled/Slowenien koordiniert (Gunther Hauser, *Neutral and Nonaligned States in the European Union*, in: Herbert R. Reginbogin/Pascal Lotz [eds.], *Permanent Neutrality. A Model for Peace, Security, and Justice*, Lexington Books, Lanham-Boulder-New York-London 2020, S. 111–128, hier S. 115).

Österreich wirkt an der Gemeinsamen Sicherheits- und Verteidigungspolitik der EU (GSVP) weiterhin nach Maßgabe der strategischen Interessen – wohl auch der dem Bundesheer zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel – mit. Seit Jahrzehnten existiert im Bundesheer ein massives Investitionsdefizit, das es dringend zu bewältigen gilt. Innerhalb der NATO PfP wirkt Österreich darüber hinaus seit 2012 an Cyber-Übungen (wie Locked Shields) am NATO Cooperative

Cyber Defence Centre of Excellence in Estland mit, zudem besteht die Central European Defence Cooperation (CEDC) mit mitteleuropäischen NATO- und EU-Staaten, die Österreich 2010 eingeleitet hat. CEDC-Teilnehmerstaaten sind Kroatien, die Slowakei, Slowenien, die Tschechische Republik und Ungarn, die CEDC dient als sicherheitspolitische Koordinationsform, in der militärische Kooperationen angeboten werden (so im Bereich der Kampftaucher oder im Bereich der Counter Improvised Explosive Devices [IED]) (ebenda, S. 114).

7. Schlussfolgerungen

Nach österreichischer Interpretation gilt die Neutralität ausschließlich im Falle eines Krieges ohne Mandat der Vereinten Nationen, d.h. in einem derartigen Kriegsfall wären das Neutralitätsgesetz und das Kriegsmaterialgesetz gültig. Mit der Beistandsverpflichtung im EU-Vertrag von Lissabon bleibt es aus österreichischer Sicht »den neutralen und bündnisfreien Mitgliedstaaten – und damit auch Österreich – im Einzelfall daher weiterhin vorbehalten, darüber zu entscheiden, ob und in welcher Weise sie Hilfe leisten« (aus: Bundeskanzleramt/Bundespressdienst Abt. VII/2, Zukunft Europa. Der Reformvertrag von Lissabon, Eine Information der österreichischen Bundesregierung, Wien 2007, S. 49). Somit kann Österreich »nicht verpflichtet werden, Hilfe zu leisten, die nicht mit seiner Neutralität im Einklang steht« (ebenda).

Denn

die Klausel, dass die Vertragsbestimmungen den besonderen Charakter der Sicherheits- und Verteidigungspolitik bestimmter Mitgliedstaaten nicht berühren, gilt für alle Bereiche der GSVP und stellt somit die Wahrung der österreichischen Neutralitätsverpflichtungen sicher (ebenda, S. 50).

Ähnlich die österreichische Europarechtswissenschaft:

Diese Beistandsklausel enthält die für Österreich wichtige Klarstellung, dass die Hilfeleistungspflicht »den besonderen Charakter der Sicherheits- und Verteidigungspolitik bestimmter Mitgliedstaaten unberührt lässt.« Mit dieser Formulierung ist gewährleistet, dass die Verpflichtungen aus dem Bundesverfassungsgesetz über die Neutralität durch den Lissabonner Vertrag nicht beeinträchtigt werden (aus: Christoph Thun-Hohenstein/Franz Cede/Gerhard Hafner, Europarecht. Kurz gefasster Überblick mit den Auswirkungen der EU-Erweiterung, 6. Auflage, Manz Verlag, Wien 2008, S. 276).

Was die Solidaritätsklausel betrifft, konkretisiert diese

die Verpflichtung der Mitgliedstaaten, einander im Falle eines terroristischen Angriffes, einer Naturkatastrophe oder einer von Menschen verursachten Katastrophe zu unterstützen (inklusive militärischen Mitteln). Jeder Mitgliedstaat kann die Mittel zur Erfüllung seiner Solidaritätsverpflichtung gegenüber dem betroffenen Mitgliedstaat selbst wählen (aus: Bundeskanzleramt/Bundespressdienst Abt. VII/2, Zukunft Europa. Der Reformvertrag von Lissabon, Eine Information der österreichischen Bundesregierung, Wien 2007, S. 50).

Für die Neutralität und Bündnisfreiheit gilt auch der Grundsatz: Politik ist die Kunst des Möglichen. Für Österreich gilt: Der sogenannte »Kernbestand« der Neutralität ist jedenfalls noch gegeben: keine Beteiligung an einem Krieg, keine Unterstützung von Kriegsparteien sowie keine Stationierung fremder Truppen auf österreichischem Territorium. Zudem darf ein »immerwährend Neutraler« kraft Völkerrecht (Internationales Recht) schon im Frieden nichts unternehmen, was ihm in einer künftigen bewaffneten Auseinandersetzung von Kriegsparteien die Einhaltung seiner Neutralität unmöglich machen würde. Was über diesen Kernbestand hinausgeht, ist spätestens seit dem EU-Beitritt weggefallen. Österreichs Sicherheit ist unmittelbar von der Sicherheit in den Nachbarregionen, von der Sicherheit in Europa, in Eurasien und auch und vor allem mehr denn je von der globalen Sicherheit abhängig. In Österreich unterminieren Einsparungen bei der Ausrüstung des Bundesheeres den eigentlichen Verfassungsauftrag, die Neutralität gemäß Völkerrecht verteidigungspolitisch zu schützen. In der EU ist zwar jedes Land nach wie vor für seine eigene militärische Sicherheit selbst zuständig. Falls jedoch die EU als Ganzes in einen Krieg hineingezogen wird, werden von den Mitgliedstaaten Beiträge erwartet. In diesem Sinne hat sich auch der Stellenwert der österreichischen Neutralität stark von der ursprünglichen politischen Bedeutung – als Instrument des Ost-West-Konfliktes – entfernt.

8. Literatur

- Bitzan, G. (2003). Überflüge: Luftraum über Österreich ein Durchhaus?, in: Die Presse, 08.01.2003, S. 5.
- Bundeskanzleramt (Hg.) (1985). Landesverteidigungsplan, Österreichische Staatsdruckerei, Wien, März 1985.
- Bundeskanzleramt/Bundespressdienst Abt. VII/2 (2007). Zukunft Europa. Der

- Reformvertrag von Lissabon, Eine Information der österreichischen Bundesregierung, Wien.
- Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (2013). Weißbuch 2012, Amtliche Publikation der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien.
- Die Presse (2020). Schallenberg: »Alles andere wäre eine Katastrophe«, in: Die Presse, 20.02.2020, S. 9.
- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2014). Neutralität, <http://www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/intla/neutre.html> [16.04.2014].
- Fender, P. (2013). Militärisches Einsatzrecht – Inland, Truppendienst-Handbuch, hg. von der Republik Österreich/Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, Wien.
- Gartler, E. & Togl, M. (2020). Bereit für Europa – EU Battlegroup 2020, in: Truppendienst 1/2020, S. 6–14.
- Gröger, E. (2020). The role of the Movement Coordination Centre Europe (MCCE) in implementing and executing strategies responding to a lack of strategic transport assets. A project report, Master Thesis, Don Bosco University, Assam, March 2020.
- Hajnoczi, T. (2005). Austria, in: Emily Munro (ed.), Challenges to Neutral & Non-Aligned Countries in Europe and Beyond, Geneva Centre for Security Policy (GCSP), Geneva, S. 7–12.
- Hauser, G. (2019). Das europäische Sicherheits- und Verteidigungssystem und seine Akteure, 9. Auflage, Bundesministerium für Landesverteidigung/Landesverteidigungsakademie, Wien, Februar 2019.
- Hauser, G. (2020). Neutral and Nonaligned States in the European Union, in: Herbert R. Reginbogin/Pascal Lottaz (eds.), Permanent Neutrality. A Model for Peace, Security, and Justice, Lexington Books, Lanham-Boulder-New York-London 2020, S. 111–128.
- Hauser, G. & Mantovani, M. (2018). Austria and Switzerland, in: Hugo Meijer & Marco Wyss (eds.), The Handbook of European Defence Policies & Armed Forces, Chapter 10, Oxford University Press, S. 197–213.
- Kaminski, G. (1974a). Der Neutrale als Aggressionsziel. Voraussetzungen und Folgen des Angriffs auf einen dauernd neutralen Staat, demonstriert am Beispiel Belgiens, hg. von der Österreichischen Gesellschaft für Politik, Herold-Druck, Wien.
- Kaminski, G. (1974b). Neutralitätsrecht und Neutralitätspolitik, in: G. Böhm

- (Hg.). Handbuch der Geistigen Landesverteidigung, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, S. 91–107.
- Lattacher, J. (2014). Der Umfassende Ansatz der Europäischen Union zur externen Krisenbewältigung, in: *Der Soldat*, 23.07.2014, S. 4.
- Lenz, C. O. & Borchardt, K. (2008). EU-Verträge. Textfassungen nach dem Vertrag von Lissabon, 4. Auflage, Köln: Bundesanzeiger Verlag.
- Litavski, J. (2012). The Controversies of Military Neutrality of Serbia, in: *The New Century. Liberal responses to global challenges*, Quarterly of Center for Euro-Atlantic Studies, August 2012.
- Loth, W. (2000). Neutralität im Kalten Krieg, in: M. Gehler, R. Steininger (Hg.). *Die Neutralen und die europäische Integration 1945–1995*, Arbeitskreis Europäische Integration. Historische Forschungen. Veröffentlichungen, Band 3, Institut für Zeitgeschichte der Universität Innsbruck, Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag, S. 80–83.
- Özkan, D. (2020). Schallenberg sucht Atomdeal-Ausweg, in: *Die Presse*, 24.02.2020, S. 4.
- Purger, A. (2018). Wie neutral ist Österreich noch?, in: *Salzburger Nachrichten*, 27.10.2018, S. 2.
- Rentenberger, A. (2020). Der Mali-Einsatz des Bundesheers, in: *Unser Auftrag*, Zeitschrift der Offiziersgesellschaft Wien, Nr. 288, März 2020, S. 17–19.
- Sommerbauer, J. (2014). Auf Kollisionskurs in der Ukraine, in: *Die Presse*, 02.07.2014, S. 1.
- Thun-Hohenstein, C., Cede, F. & Hafner, G. (2008). *Europarecht. Kurz gefasster Überblick mit den Auswirkungen der EU-Erweiterung*, 6. Auflage, Wien: Manz Verlag.
- Zacharias, J. (2017). »Der Aufbau einer ›EU-Armee‹ steht nicht zur Diskussion«, Interview mit Österreichs Bundespräsidenten Alexander van der Bellen, in: *Militär Aktuell* 3/2017, S. 30–33.

Zur Verteidigung der Demokratie in der Politischen Bildung und in der Geistigen Landesverteidigung

1. Einleitung

Das Verhältnis von Politischer Bildung und Geistiger Landesverteidigung war ein kontrovers diskutiertes Schlüsselthema im Rahmen der mit Vertreterinnen und Vertretern des BMLV sowie des BMBWF bzw. der Pädagogischen Hochschulen Wien und Salzburg besetzten Projektgruppe zur Geistigen Landesverteidigung, die für diesen Sammelband verantwortlich zeichnet. Im Mittelpunkt stand dabei die stets auf das Schulwesen bezogene Frage, ob die Zielsetzungen der Geistigen Landesverteidigung jenen der Politischen Bildung durchwegs entsprechen oder ob hier allfälligen Differenzen Rechnung getragen werden muss, um den Ansprüchen der Geistigen Landesverteidigung gerecht zu werden. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dieser Fragestellung im Hinblick auf den Lerngegenstand Demokratie auseinander, der sowohl für die Politische Bildung als auch für die Geistige Landesverteidigung konstitutiv ist. Denn für jede Form der Verteidigung der demokratischen Republik Österreich muss die Verteidigung demokratischer Werte und der verfassungsmäßigen Ordnung eine zentrale Rolle spielen (Bundeskanzleramt 1985, S. 20). Die schulische Politische Bildung positioniert sich gegenüber der Demokratie genauso wenig neutral wie der Staat. Die Reproduktion und Legitimation bestehender Verhältnisse ist Teil einer jeden staatlich organisierten Bildung. Hierzu zählt auch die Politische Bildung an Schulen, deren Vorläuferin »Staatsbürgerliche Erziehung« (BMU 1949) diese Aufgabe noch im Namen trug. Sowohl Politische Bildung als auch Geistige Landesverteidigung können somit als Elemente einer wehrhaften Demokratie verstanden werden, die ihr eigenes Bestehen unter anderem durch die identitätsstiftende Vermittlung ihrer Grundwerte in der Schule zu schützen und zu verteidigen versucht (Wagrandl 2019, S. 115–120).

Im Folgenden werden zunächst zentrale Zugänge der Politischen Bildung zum Demokratie-Lernen skizziert. Vor dem Hintergrund eines konkreten Unterrichtsbeispiels geht der Beitrag auf Zielvorstellungen, Inhalte und Lernwege der Politischen Bildung exemplarisch ein und setzt diese mit für die schulische Politische Bildung maßgeblichen Richtlinien in Beziehung. Anschließend wird

das Verständnis von Geistiger Landesverteidigung untersucht, wobei die Positionierung zur Demokratie sowie an die Schule gerichtete Ansprüche im Mittelpunkt stehen. Nicht zuletzt aufgrund des Fehlens von vergleichbaren Dokumenten mit normativem Charakter für die Schule aus den letzten Jahrzehnten liegt das Hauptaugenmerk dabei auf der Darstellung unterschiedlicher Konzeptionen von Geistiger Landesverteidigung. Abschließend wird die eingangs aufgeworfene Fragestellung erörtert, inwiefern zwischen den Zielvorstellungen von Politischer Bildung und Geistiger Landesverteidigung betreffend die Auseinandersetzung mit Demokratie in der Schule Übereinstimmung bzw. Widerspruch besteht.

2. Demokratie und Politische Bildung

Für die Politische Bildung ist Demokratie weit mehr als nur ein zentraler Lerngegenstand. Politische Bildung ergreift Partei für die Demokratie (Reheis 2014, S. 9), denn sie ist gleichermaßen Ziel wie Voraussetzung (BMBF 2015, S. 1) von Politischer Bildung, die auf »Demokratie als wünschenswerte politische Ordnung« (Sander 2005, S. 28) normativ Bezug nimmt sowie politische Mündigkeit als ihre Maxime versteht (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 13). Demokratie muss gelernt werden, denn politische Partizipation verlangt von Bürgerinnen und Bürgern vielfältige Kompetenzen (Krammer 2008), die nicht als selbstverständlich erachtet werden können. Demokratie-Lernen ist die grundlegendste Aufgabe der Politischen Bildung und ein Anspruch an die Schulbildung in jedem demokratischen Staat. Das demokratische Prinzip der politischen Gleichheit – zumindest jener Menschen, die zum Staatsvolk gezählt werden – setzt voraus, dass Konflikte stets im Rahmen der Demokratie ausgetragen werden. Folglich kennt auch die wehrhafte Demokratie »keine *Feinde*, sondern bloß *Gegner*« (Wagrandl 2019, S. 18). Sie schließt »niemals *Menschen* aus, sondern bloß bestimmte ihrer *Verhaltensweisen*« (Wagrandl 2019, S. 20). Die damit einhergehende demokratische »Lehrhaftigkeit – einfach unerschütterlich die Gleichheit aller zu unterstellen – [wird damit] ihre eigentliche Wehrhaftigkeit« (Manow 2020, S. 150). Der Beutelsbacher Konsens widerspiegelt diese Auffassung in Form von Richtlinien für die Politische Bildung, welche nicht nur zur Abgrenzung gegenüber der Demokratie feindlich gesonnenen Positionen anleiten, sondern darüber hinaus das demokratische Selbstverständnis der Politischen Bildung maßgeblich prägen (Mittnik et al. 2018). Das »Abbilden von Kontroversen aus Politik und Gesellschaft im Unterricht [und] auch das Zulassen und Fördern von Gegenpositionen und deren Begründung (Kontroversitätsgebot)« (BMBF

2015, S. 4) ist Voraussetzung für die Gewinnung eines selbstständigen Urteils »(Analysefähigkeit)« (ebenda) und unerlässlich zum Schutz vor Indoktrination »(Überwältigungsverbot)« (ebenda). Als kontrovers können und dürfen dabei nur solche Positionen oder Einstellungen behandelt werden, die anderen nicht ihre demokratischen Grundrechte absprechen (May 2016, S. 238–240).

Das Unterrichtsbeispiel »Herausforderungen für die Demokratie« wurde anlässlich des 100. Jahrestages der Republikgründung 2018 an der PH Wien mit knapp 100 Lehrlingen und sechs Personen des öffentlichen Lebens durchgeführt, wobei ein maßgeblicher Teil bereits in den Wochen davor im Rahmen des Unterrichts in Politischer Bildung an der Berufsschule stattfand.¹ Die Berufsschüler und Berufsschülerinnen reflektierten zunächst ihr eigenes Demokratieverständnis in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Aussagen zu Demokratie, die jedoch grundsätzlich alle im Rahmen demokratischer Werte und Prinzipien verortet werden konnten. Im Anschluss daran setzten sie sich mit Auszügen empirischer Studien zu autoritären und demokratischen Einstellungen von Lehrlingen sowie Lehrpersonen (Lauss und Schmid-Heher 2017a, 2017b) auseinander. Dabei wurden die Daten – bspw. die mehrheitliche Zustimmung der befragten Lehrlinge zu einer Person an der Staatsspitze, »die sich nicht um ein Parlament und Wahlen kümmern muss« – kritisch interpretiert und im Hinblick auf ihre Aussagekraft für die Demokratie in Österreich problematisiert. Die Arbeit im Klassenverband fand mit der Diskussion der beiden Fragen »Was ist gut daran, in einer Demokratie zu leben?« und »Welche Probleme mit bzw. in der Demokratie in Österreich gibt es?« einen Abschluss. Die vielfältigen Antworten aus allen teilnehmenden Klassen wurden gesammelt und gegenübergestellt sowie nach thematischen Bereichen wie Mitbestimmung, Arbeit oder Sicherheit geordnet. Es ergab sich ein pluralistisches Meinungsbild, das von jenen Widersprüchlichkeiten durchzogen war, die so charakteristisch für die Demokratie sind: »Meine Meinung wird als wichtig angesehen« – »Viele Meinungen bedeuten Unstimmigkeiten und Konflikte«. Oder: »Die Mehrheit bestimmt« – »Die Mehrheit hat nicht immer recht«. Im Rahmen der abschließenden Veranstaltung an der PH Wien wählten die Lehrlinge in durchmischten Gruppen mit jeweils einer Person des öffentlichen Lebens (aus Bereichen wie Interessenvertretungen, Wissenschaft oder Medien) ein spezifisches Problemfeld aus den zusammengestellten Klassenergebnissen. Dabei wurde angelehnt an das Schema der Problemanalyse (Reinhardt 2016, S. 93–104) vorgegangen. Die Workshops endeten mit

1 Das Unterrichtsbeispiel wurde mit geringfügigen Veränderungen publiziert: Schmid-Heher und Lauss 2019.

der Aufnahme von Videostatements zu Wahrnehmungen der erörterten politischen Probleme, ihrer Ursachen und möglicher Lösungsansätze. Diese Videostatements wurden zu Inputs im Plenum, wo insbesondere die Forderung nach einem Wahlrecht für Einwohner und Einwohnerinnen ohne Staatsbürgerschaft diskutiert wurde. Somit wurde ein kontroverses demokratiepolitisches Problem zum Thema, das für die schulische Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft zweifellos von großer Relevanz ist. Das Feedback zur Veranstaltung sowie die Selbsteinschätzungen der Lehrlinge zu ihrem Lernerfolg² zeugen von gelungenem Demokratie-Lernen, das sich auch in einem kleineren Rahmen in jeder Klasse der Sekundarstufe II wiederholen lässt.

Diese Kurzfassung versteht sich als praxisorientierte Darstellung der folgenden – unvollständig wiedergegebenen – Zielvorstellungen zeitgemäßer und qualitätsvoller Politischer Bildung, die im Grundsatzerlass festgehalten und in der Politikdidaktik weitestgehend unbestritten sind:

Politische Bildung ...

- »leistet einen wesentlichen Beitrag zu Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten«;
- »befähigt dazu, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen«, kritisch »zu prüfen [...] und allenfalls zu verändern«;
- »zeigt demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten auf«;
- »fördert die Bereitschaft, am politischen Leben teilzunehmen«;
- »greift wesentliche politische Fragestellungen auf«;
- »führt zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden« (BMBF 2015, S. 2).

Wegweisend für die schulische Politische Bildung ist darüber hinaus das in Lehrplänen und Grundsatzerlass verankerte »Kompetenz-Strukturmodell« (Krammer 2008) für Politische Bildung. Es benennt und beschreibt jene fachspezifischen Kompetenzen, »die mündige, wahlberechtigte österreichische StaatsbürgerInnen [...] während ihrer schulischen Sozialisation erwerben sollten« (S. 4), und richtet sich dabei selbstverständlich an alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft. Ebenfalls im Grundsatzerlass wird auf fachdidaktische Prinzipien der Politischen Bildung (Reinhardt 2012; Sander 2014) Bezug genommen.

2 Ein Veranstaltungsbericht sowie eine politikdidaktische Reflexion des Demokratie-Lernens mit Lehrlingen finden sich hier: Lauss, Schmid-Heher und Sturm 2021.

Politische Bildung orientiert sich demnach an »den Lebensbezügen, Interessen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler« ebenso wie an »wissenschaftlichen Grundlagen« und greift »aktuell[e] politisch[e] Fragestellungen« (BMBF 2015, S. 3) auf. Politisches Lernen soll überdies »durch konkrete Erfahrungen gefördert werden« (ebenda).

In der Politikdidaktik sind Inhalte und deren Vermittlung letztlich nicht getrennt voneinander zu betrachten, denn beide Bereiche beruhen auf einem Demokratieverständnis, in dessen Zentrum die mündige Bürgerin bzw. der mündige Bürger steht. Das demokratische Politikbewusstsein ist die »politikdidaktische Schlüsselkategorie« (Lange 2017, S. 213). Dadurch werden Fragen der Vermittlung wie der Umgang mit Kontroversität oder das anzustrebende politische Interesse der Lernenden selbst zum Inhalt und zentrale Inhalte wie Demokratie werden erst zu originären Gegenständen politischen Lernens, wenn sie unter politikdidaktischen Gesichtspunkten erschlossen werden.

3. Demokratie und Geistige Landesverteidigung

Die Geistige Landesverteidigung ist seit 1975 als Teil der Umfassenden Landesverteidigung in der Bundesverfassung verankert (Nationalrat 1975). Die Zuständigkeit für die Geistige Landesverteidigung in der Bundesregierung liegt beim BMBWF bzw. lag seit der Aufnahme der Bemühungen um ihre politische Verankerung zu Beginn der 1960er-Jahre bei den jeweils für die Schulen zuständigen Ministerien (Böhm 1991, S. 6). In der vom Nationalrat 1975 beschlossenen Verteidigungsdoktrin wird darauf verwiesen, dass die Voraussetzung für die Geistige Landesverteidigung »bereits in der Schule dadurch zu schaffen [ist], daß die Ziele der Umfassenden Landesverteidigung im Unterricht vermittelt werden« (Böhm 1991, S. 6). Dieser Anspruch wurde 1978 in den erstmals verlautbarten Grundsatzterlass Politische Bildung übernommen: Das »Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung« (BMUK 1978) ist darin als ein Ziel der Politischen Bildung genannt und somit wird implizit auf die Geistige Landesverteidigung verwiesen. Im Landesverteidigungsplan von 1985 wird in einem eigenen Abschnitt zur Geistigen Landesverteidigung auf die »Geistige Landesverteidigung als eine Aufgabe der Politischen Bildung« (Bundeskanzleramt 1985, S. 93) gemäß Grundsatzterlass 1978 eingegangen. In der österreichischen Sicherheitsstrategie 2013 werden »konkrete Maßnahmen im Rahmen des Unterrichtsprinzips ›Politische Bildung‹« (Bundeskanzleramt 2013, S. 18) im Sinne einer Information über die Sicherheitslage im In- und Ausland empfohlen. Im 2015 »im Sinne einer zeitge-

mäßen Politikdidaktik aktualisiert[en]« (BMBF 2015, S. 1) Grundsatzterlass entfiel die Bezugnahme auf die Landesverteidigung von 1978. Dennoch wird der überholte Grundsatzterlass von 1978 nach wie vor als »Referenzdokument« (BMBWF) auf der Website des BMBWF angeführt. Neben einer an die politischen und politikbezogenen Kompetenzen angelehnten »Kompetenzlandkarte« (BMBWF) finden sich zwei »Prototypische Beispiele« (BMBWF) zu Menschenrechten und zur kritischen Medienanalyse über Kriegsberichterstattung, wobei jeweils die Website des Zentrum polis als Quelle angegeben ist. Einleitend werden auf der Website des BMBWF als Aufgaben der Geistigen Landesverteidigung die »Vermittlung demokratischer Werthaltungen«, die »Schaffung eines umfassenden Bewusstseins für demokratische Freiheiten und [...] Bürger- und Menschenrechte im Rahmen der Politischen Bildung«, die »Sicherstellung eines demokratischen Grundkonsenses und des sozialen Friedens« sowie die Förderung des »Verständnis[es] des Konzeptes der umfassenden Sicherheitspolitik« genannt (BMBWF).

Ausgehend von dem auf der Website des BMBWF festgehaltenen Verständnis von Geistiger Landesverteidigung und unter Berücksichtigung des Grundsatzterlasses 2015 sowie der Empfehlung in der aktuellen Sicherheitsstrategie scheint klar: Geistige Landesverteidigung in der Schule meint das Anliegen, im Rahmen des Unterrichtsprinzips Politische Bildung Demokratie-Lernen zu praktizieren und dabei auch Sicherheits- und Verteidigungspolitik zu thematisieren. So weit könnte der Aussage zugestimmt werden, dass »man die ›geistige Landesverteidigung‹ [heute] wohl besser politische Bildung« (Wagrandl 2019, S. 101) nennt. Ein Blick auf den Diskurs um Geistige Landesverteidigung seit den 1960er-Jahren zeigt allerdings auf, dass das eine verkürzte Darstellung wäre, die auch dem Austausch in der einleitend genannten Projektgruppe nicht gerecht würde. Nach umfassender inhaltlicher Auseinandersetzung in Publikationen des Unterrichtsministeriums in den 1960er- und 1970er-Jahren (u. a.: Geistige Landesverteidigung (1965), Referate zur Geistigen Landesverteidigung (1968 bis 1969)) und der Herausgabe von Unterrichtsmaterialien zur Geistigen Landesverteidigung in den 1980er-Jahren (Böhm 1991, S. 14) war Geistige Landesverteidigung in den letzten Jahrzehnten nicht mehr im vergleichbaren Ausmaß Gegenstand theoretischer oder schulpraktischer Überlegungen. Die folgende Gegenüberstellung zwischen dem Handbuch für Geistige Landesverteidigung I (Teil II (Wilhelm 1969) Geographie und Wirtschaftskunde, Teil III (Mayer 1969) Geschichte, Teil IV (Komornyk 1969) Englischunterricht) (BMU 1968) und dem Handbuch der Geistigen Landesverteidigung (BMUK 1973) legt trotz der knappen Zeit zwischen den Veröffentlichungen einen bis heute bestehenden Diskursrahmen zur Geistigen Landesverteidigung offen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei

die Bezugnahmen auf Demokratie. Diese ist schließlich für die Bestimmung des Verhältnisses von Geistiger Landesverteidigung und Politischer Bildung sowie für die Bildungsarbeit insgesamt von grundlegender Relevanz.

Dem Handbuch für Geistige Landesverteidigung I (1968) ist das folgende Zitat als Maxime der Geistigen Landesverteidigung in Blockschrift vorangestellt: »Unter geistiger Landesverteidigung werden alle Bemühungen verstanden, die darauf abzielen, die seelische Bereitschaft der Staatsbürger zur Verteidigung Österreichs zu wecken, zu fördern und zu erhalten!« (BMU 1968, S. 1). Es prägte als sogenannte »Brezinka-Formel« (Drimmel 1972, S. 17) durchaus lebhaft Debatten um die Geistige Landesverteidigung in den frühen 1960ern. Das Handbuch versteht sich als »die erste größere und einen geschlossenen Überblick zum Thema bietende Veröffentlichung« (BMU 1968, S. 7), wie Unterrichtsminister Piffl-Perčević in seinem Vorwort schreibt. Die Aufgabe der Geistigen Landesverteidigung wird mit Verweis auf einen Ministerratsbeschluss von 1965 als Vorsorge für die folgenden Fälle dargestellt: »international[e] Spannungen und Konfliktgefahr«, »Krie[g] in der Nachbarschaft«, »militärische[r] Angriff[f] auf Österreich« (BMU 1968, S. 36). Von der Bevölkerung wird dabei erwartet, »der nervlichen Anspannung« standzuhalten, »Verbrauchseinschränkungen mit Verständnis« zu tragen, »kein Zweifel darüber [zu lassen], daß jeder Angriff auf den geschlossenen Widerstand der Bevölkerung unter Aufbietung aller Kräfte stoßen würde« und gegebenenfalls auch »ihren Wehrwillen« zu erhalten sowie »der politischen und militärischen Führung volles Vertrauen« entgegenzubringen (ebenda). Als beste Grundlage hierfür gelten jene Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, »die sich uneingeschränkt zu Österreich bekennen und bei denen dieses Bekenntnis auch die Bereitschaft, Österreich zu verteidigen, einschließt« (ebenda). Diese Konzeption Geistiger Landesverteidigung ist zunächst in keiner Weise spezifisch für eine Demokratie, sondern augenfällig der Anspruch eines jeden souveränen Staates bzw. seiner Regierung an die Bürgerinnen und Bürger. Erst in den weiteren Ausführungen zur konkreten Ausgestaltung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben zum Zweck der Erreichung des von der Bevölkerung gewünschten Verhaltens wird auch auf ein demokratisches Österreich Bezug genommen. Die Rede ist beispielsweise von Geistiger Landesverteidigung als »Beitrag zur Verteidigung von Frieden, Lebensart und demokratischer Freiheit im Sinne der historischen geographischen Gegebenheiten des Landes« (BMU 1968, S. 38). Als »Verteidigungswerte« werden »Österreich also, [sic] das Land, seine Menschen, die Familien, der demokratische Staat, die Rechtsordnung, unsere Gesellschaftsform, die mühsam zurückgewonnene Freiheit [...] all das, was uns das Leben lebenswert erscheinen läßt« (BMU 1968, S. 39), aufgezählt. Die als verteidigungswert ange-

führten Elemente von Demokratie werden dabei stets spezifisch österreichisch konnotiert. Damit wird unterstrichen, dass Geistige Landesverteidigung sich nicht allein an »rationellen Überlegungen [...], sondern vielmehr an einer tiefen Beziehung des Staatsbürgers zum österr. Vaterland orientieren muß« (BMU 1968, S. 40) und letztlich »durch eine entsprechende Geisteshaltung wirksam [wird], deren Inhalt Österreich ist« (BMU 1968, S. 45). Dass schon eingangs plakativ die »seelische Bereitschaft der Staatsbürger« – und nicht etwa die geistige, im Sinne kognitiver Fähigkeiten – adressiert wird, zeigt sich als charakteristisch für das von der Nachkriegszeit geprägte Verständnis Geistiger Landesverteidigung.

Im nur fünf Jahre später erschienenen Handbuch der Geistigen Landesverteidigung wird einleitend an die Brezinka-Formel und den Ministerratsbeschluss angeknüpft (BMUK 1973, S. 9). Wie auch im Handbuch von 1968 (BMU 1968, S. 40–45) wird ein zu geringer Stellenwert der Landesverteidigung insgesamt und der Geistigen Landesverteidigung im Besonderen problematisiert (BMUK 1973, S. 10–14). Bereits vor diesem Hintergrund zeigt sich eine differenziertere Wahrnehmung der Probleme und Herausforderungen im Zusammenhang mit der Geistigen Landesverteidigung. So wird ein als »nationalstaatliche Begeisterung« (BMUK 1973, S. 11) verstandenes Österreichbewusstsein »in einer Zeit, in der der Menschheit mit jedem Tage deutlicher wird, daß sie ihre existenziellen Probleme nur in internationaler Kooperation lösen kann«, als »anachronistisch« (ebenda) zurückgewiesen. Pazifistisch motivierten Vorbehalten gegen militärische Landesverteidigung wird zwar argumentativ entgegnet, allerdings werden diese vor dem zeithistorischen Hintergrund auch als »verständlich[e]« (BMUK 1973, S. 12) Position anerkannt. Ebenso wird eine »kritische Einstellung zum Staat und zu allen Forderungen, die namens des Staates an den einzelnen herangetragen werden« (BMUK 1973, S. 13), als berechtigt bezeichnet. Geistige Landesverteidigung wird nicht mehr als dem Staatsbürger abzuverlangendes Bekenntnis verstanden, sondern »als permanente geistige Auseinandersetzung [...], die notwendig ist für den Aufbau, die Weiterentwicklung und auch Verteidigung eines neuen Selbstbewußtseins und Selbstverständnisses des Österreichertums« (BMUK 1973, S. 14). Definiert wird dieses Österreichertum nicht mehr durch geografische, historische oder soziale Besonderheiten, sondern durch die universalen Werte Demokratie und Weltoffenheit sowie die Neutralität (ebenda). Mehr Aufmerksamkeit wird dem Verhältnis von Geistiger Landesverteidigung und der mit dem heutigen Unterrichtsprinzip formal vergleichbaren Staatsbürgerlichen Erziehung (BMU 1949) gewidmet. 1968 wird noch formuliert, dass Staatsbürgerliche Erziehung »in Erfüllung eines Regierungsauftrages auch die Erziehung in den Fragen der Geistigen Landesverteidigung miteinschließ[t]« (BMU 1968,

S. 38–39). 1973 wird hervorgehoben, dass Geistige Landesverteidigung als integraler Bestandteil einer Staatsbürgerlichen Erziehung keinesfalls deren Ausrichtung auf »Toleranz und Humanität« (BMUK 1973, S. 15) verändere. Bemerkenswert erscheint, dass bereits 1973 der Konzeption von Politischer Bildung als Nachfolgerin der Staatsbürgerlichen Erziehung, die »sowohl als Unterrichtsprinzip als auch als Begriff zu eng geworden« (BMUK 1973, S. 16) ist, breiter Raum gegeben wird. Aufbauend auf der Skizzierung einer Politischen Bildung, die auf ein »demokratische[s] und daher auch kritische[s] Bewusstsein« (ebenda) abzielt, werden fünf Leitlinien des Verständnisses von Geistiger Landesverteidigung angeführt. So müssen erstens »[a]lle Bemühungen auf dem Gebiet der Geistigen Landesverteidigung [...] unter einem so eindeutigen Demokratiebezug stehen, daß jedes Missverständnis ausgeschlossen ist« (BMUK 1973, S. 17). Zweitens wird »falsch verstandener Patriotismus« (BMUK 1973, S. 18) ebenso wie drittens ein »primitive[s] Freund-Feind-Schema« (ebenda) klar zurückgewiesen. Viertens soll eine »nüchterne, unpathetische Einstellung zum Militärischen« (BMUK 1973, S. 19) erzeugt werden. Fünftens wird Kontroversität und Pluralismus ein hoher Stellenwert beigemessen: »Wenn Demokratie Diskussion ist, so ist es Geistige Landesverteidigung erst recht!« (ebenda)

In dem skizzierten Diskursrahmen zwischen pathetischem Österreichbewusstsein (1968) und demokratischer Diskussionskultur (1973) bewegen sich auch die im Landesverteidigungsplan genannten Grundsätze Geistiger Landesverteidigung: An erster Stelle wird ein Topos der Nachkriegszeit aufgegriffen: »Politische Bildung/Geistige Landesverteidigung will einen neuen, zeitgemäßen Patriotismus wachrufen« (Bundeskanzleramt 1985, S. 94). Nachfolgend ist die Rede davon, »jene Kriterien zu vermitteln, die dem Staatsbürger eine zutreffende Beurteilung politischer Erscheinungen und Entwicklungen im Hinblick auf mögliche Gefährdungen unserer demokratischen Republik erlauben« (ebenda). Die »Notwendigkeit, die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse auch in unserem Staate ständig weiterzuentwickeln« (ebenda), wird genannt. Hiervon lassen sich ohne Schwierigkeiten Brücken zu den Grundsatzerlässen (BMUK 1978; BMBF 2015) sowie zum Kompetenzmodell Politische Bildung (Krammer 2008) schlagen.

4. Politische Bildung und Geistige Landesverteidigung: Übereinstimmungen und Widersprüche

Zum grundsätzlichen Verhältnis von Politischer Bildung und Geistiger Landesverteidigung in der Schule lässt sich auf Basis der oben angeführten Belege eines

außer Streit stellen: Geistige Landesverteidigung wird seit Beginn einer breiteren Diskussion um ihre Konzeption in den 1960ern stets innerhalb des Rahmens der Politischen Bildung (bzw. ihrer Vorläuferin der Staatsbürgerlichen Erziehung) verortet. Dieser Rahmen ist durch formale sowie politikdidaktische Grundlagen der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip bzw. Schulfach definiert. Die Politikdidaktik hat sich in Österreich – »[m]it der Geschwindigkeit einer Schnecke« (Pelinka 2016), aber doch – von der institutionen- und heimatkundlich ausgerichteten Staatsbürgerlichen Erziehung zu einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin weiterentwickelt, in deren Zentrum die politische Mündigkeit und die dafür notwendigen Kompetenzen stehen. Vor diesem Hintergrund bedarf folglich auch die Geistige Landesverteidigung eines zeitgemäßen Verständnisses.

Der plakative und zugleich charakteristische Slogan »Österreichbewusst denken + handeln« (Göhring et al. 1985, S. 9) steht heute im Widerspruch hierzu. Erstens lässt *Österreichbewusstsein* entweder keine oder willkürliche Bezugnahmen auf die Grundlagen der Politischen Bildung zu. Zweitens steht es im Gegensatz zur Realität der Schule in der Migrationsgesellschaft. Drittens gründet die Demokratie in Österreich auf Werten mit einem universellen Anspruch und nicht etwa auf typisch österreichischen (Wagrandl 2019, S. 146). Mit der landläufigen Kurzdefinition »GLV ist Information und Motivation zur Umfassenden LV« (Böhm 1991, S. 8) lässt sich so auch nicht mehr arbeiten. Zwar sind sowohl Information (verstanden als Wissen) als auch motivationale Aspekte Elemente des gängigen Kompetenzbegriffs, doch die entscheidenden Punkte fehlen: Wenn unter Kompetenzen in der Politischen Bildung nicht »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten« im Zusammenhang mit »motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten« (Weinert 2001, zit. nach Krammer 2008) zur Lösung von Problemen in einer pluralistischen Demokratie verstanden werden, läuft Politische Bildung Gefahr, wieder zum Gesinnungsfach (Hellmuth und Klepp 2010, S. 19–28) zu werden.

Welches Verständnis Geistiger Landesverteidigung lässt sich mit der Politischen Bildung in Einklang bringen? Geistige Landesverteidigung in der Schule muss jedenfalls auf politisches Lernen mit klarem Bezug zum Kompetenz-Strukturmodell (Krammer 2008) fokussieren – auch wenn im Physikunterricht die Energiesicherheit, im Religionsunterricht Werte oder in Geografie und Wirtschaftskunde die Lebensmittelversorgung thematisiert werden. Geistige Landesverteidigung darf keinesfalls Werbung für eine bestimmte Position zu in der Gesellschaft kontrovers diskutierten politischen Problemen wie etwa der Ausrüstung oder strategischen Ausrichtung des Bundesheeres machen (Überwältigungsver-

bot, Kontroversitätsgebot). Sie muss sich stattdessen an alle Schüler und Schülerinnen – ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft oder politischen Einstellung – richten und diese zur demokratischen Partizipation im Sinne ihrer eigenständigen politischen Urteile befähigen (Analysefähigkeit), auch wenn sich diese für eine pazifistische Utopie einsetzen oder sich mit einem anderen Staat identifizieren. Indessen hat sie unmissverständlich auf Demokratie und Menschenrechte positiv Bezug zu nehmen. Daher ist sie verpflichtet, gegen antidemokratische Aussagen und Handlungen sowie gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer 2012) Stellung zu beziehen. Dennoch kann sie sich nicht anmaßen, im Rahmen pädagogischer Arbeit eine demokratische Orientierung aller Lernenden sicherstellen zu können. Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses sollen schon allein aus demokratiepolitischen Überlegungen auch problemhaltige Fragestellungen aus Themenbereichen wie Sicherheit, Landesverteidigung und Neutralität aufgegriffen werden.

Und inwiefern leistet nun Politische Bildung einen Beitrag zu Schutz und Verteidigung der »verfassungsmäßigen Einrichtungen und ihre[r] Handlungsfähigkeit sowie [der] demokratischen Freiheiten der Einwohner« (Nationalrat 1975) im Sinne der Geistigen Landesverteidigung? Sie tut es, exemplarisch dargestellt anhand des oben umrissenen Unterrichtskonzepts »Herausforderungen für die Demokratie«, weil eine gut funktionierende Demokratie mitsamt ihren Institutionen und Partizipationsmöglichkeiten demokratisch kompetente Bürgerinnen und Bürger benötigt. Die relevanteste Bedrohung der Demokratie, deren gemeinsame »Abwehr [...], getragen vom [*demokratischen, Anm.*] Selbstbehauptungswillen der gesamten Bevölkerung [...] jede[m] Österreicher [*jedem in Österreich lebenden Menschen, Anm.*] den ihm zumutbaren Beitrag« (Bundeskanzleramt 1985, S. 95) abverlangt, ist wohl kein 1965 definierter Krisen-, Neutralitäts- oder Verteidigungsfall (BMU 1968, S. 36). Zumindest soweit die schulische Politische Bildung einen essenziellen Beitrag zur Abwehr leisten kann, geht es hierbei etwa um die Abwehr von »Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie« (BMBF 2015, S. 2) oder auch um die *geistige* Verteidigung bspw. gegen antidemokratische Verschwörungsideologien oder Autoritarismus.

5. Schluss

Vieles spricht dafür, dass der Begriff der Geistigen Landesverteidigung seit den 1960er-Jahren, analog zur jenem der Staatsbürgerlichen Erziehung (BMUK 1973,

S. 16), zu eng geworden ist. Immerhin wurde schon vor seiner Verankerung in der Bundesverfassung beklagt, dass von einigen der »Begriff geistige Landesverteidigung überhaupt als nicht sehr glücklich« (BMU 1968, S. 39) bezeichnet wird. 1973 wurde im Handbuch des Ministeriums festgehalten, dass sich dieser nur »in Ermangelung eines weniger mißverständlichen [Begriffs] bis heute gehalten hat« (BMUK 1973, S. 14). 1994 wurde diskutiert, ob es nicht geeignetere Begriffe wie »Friedenssicherung«, »(umfassende) Sicherheitsvorsorge«, »Sicherheitserziehung«, »Sicherheitsinformation« oder »Staats-mitbürgerliches Denken« (Österr. Ges. f. Landesverteidigung u. Sicherheitspolitik 1995, S. 35) gebe. Das aus der unterschiedlichen Entwicklung in den letzten 50 Jahren bestehende Spannungsverhältnis von Politischer Bildung und Geistiger Landesverteidigung lässt sich aber sicher nicht auf begrifflicher Ebene lösen. Vielmehr braucht es eine Geistige Landesverteidigung, die den tatsächlichen Bedrohungen der Demokratie in Österreich und der Grundrechte aller hier lebenden Menschen gerecht wird. Eine so verstandene Geistige Landesverteidigung stimmt mit den Prinzipien und Zielsetzungen der Politischen Bildung überein und entspricht damit jenem Beitrag, den Schule zu einer wehrhaften Demokratie leisten kann und muss.

6. Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BMBF (2015). Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015.
- BMBWF: Geistige Landesverteidigung. Online verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/geistige_lv.html [10.09.2020].
- BMBWF: Kompetenzlandkarte Geistige Landesverteidigung. Online verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2a3d6237-5664-4e29-871a-217c2c9825d6/glv_kl_25730.pdf [10.09.2020].
- BMBWF: Lehrplanbezüge. Online verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bef991b3-9df6-4435-95e1-5d5981e244d6/glv_lp_25732.pdf [10.09.2020].
- BMBWF: Prototypische Aufgaben Geistige Landesverteidigung. Online verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:e8584f85-4e6a-45d1-9292-1a98e529dfe0/glv_pb_25731.pdf [10.09.2020].
- BMU (1949). Staatsbürgerliche Erziehung.
- BMU (1968). Handbuch für Geistige Landesverteidigung I. Wien: BMU.
- BMUK (1973). Handbuch der Geistigen Landesverteidigung. Wien: BMUK.

- BMUK (1978). Grundsatzeserlaß Politische Bildung in den Schulen.
- Böhm, G. (1991). Geistige Landesverteidigung in Österreich. Oder: Sicherheitspolitik auf der Insel der Seligen. In: Österreich in Geschichte und Literatur 35 (1), S. 3–14.
- Bundeskanzleramt (1985). Landesverteidigungsplan. Wien.
- Bundeskanzleramt (2013). Österreichische Sicherheitsstrategie. Sicherheit in einer neuen Dekade – Sicherheit gestalten. Wien. Online verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:1e09ed01-5ea4-49e3-b505-4c5206c01c5c/%C3%96sterreichische%20Sicherheitsstrategie.pdf> [10.09.2020].
- Drimmel, H. (1972). Krise der Landesverteidigung. Krise der Geistigen Landesverteidigung. Wien: Grenz-Verlag.
- Göhring, W., Buchacher, W. & Fahl, N. (1985). Umfassende Landesverteidigung. Materialienpaket. Folien für Schule und Erwachsenenbildung. Mattersburg: Göhring.
- Heitmeyer, W. (Hg.) (2012). Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin: Suhrkamp.
- Hellmuth, T. & Klepp, C. (2010). Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. 1. Aufl. Wien: Böhlau (UTB Politikwissenschaft, 3222). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838532226> [16.06.2021].
- Krammer, R. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien. Online verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv_kompetenzmodell_23415.pdf [10.09.2020].
- Lange, D. (2017). Politikbewusstsein und Politische Bildung. In D. Lange und V. Reinhardt (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Überarbeitete Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Basiswissen politische Bildung, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, hg. von Dirk Lange und Volker Reinhardt; Band 1), S. 213–221.
- Lauss, G. & Schmid-Heher, S. (2017a). Politische Bildung an Wiener Berufsschulen. Demokratische und autoritäre Potentiale von Lehrlingen. In P. Mitnik (Hg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. Innsbruck: Studien Verlag (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung, 12), S. 95–123.
- Lauss, G. & Schmid-Heher, S. (2017b). Politische Bildung und demokratierelevante Einstellungsmuster von angehenden Lehrenden. Eine quantitative Studie. In R&E Source (TdF), S. 1–13. Online verfügbar unter <https://journal.phn.ac.at/index.php/resource/article/view/350/412> [04.03.2019].
- Lauss, G., Schmid-Heher, S. & Sturm, M. (2021). Warum man Demokratie nicht

- aus dem Hut zaubern kann. Zur Praxis des partizipativen Lernens mit Lehrlingen. In G. Lauss (Hg.): *Ideal – Pflicht – Zumutung. Menschenrechtsbildung aus multidisziplinärer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 59–69.
- Manow, P. (2020). (Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Ein Essay. Erste Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In B. Widmaier & P. Zorn (Hg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1793), S. 233–241.
- Mitnik, P., Lauss, G. & Schmid-Heher, S. (2018). *Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung*. 1. Auflage.
- Nationalrat (1975). Bundesverfassungsgesetz vom 10. Juni 1975. Fundstelle: BGBl. Nr. 368/1975.
- Österr. Ges. f. Landesverteidigung u. Sicherheitspolitik (1995). »Landesverteidigungsplan Quo Vadis?«, Symposium 16. und 17. November 1994. Wien.
- Pelinka, A. (2016). Mit der Geschwindigkeit einer Schnecke. Politische Bildung in Österreich. In *Erziehung & Unterricht* 166 (3-4), S. 160–167.
- Reheis, F. (2014). *Politische Bildung. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinhardt, S. (2012). Fachdidaktische Prinzipien als Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. In I. Juchler (Hg.): *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Schriftenreihe der GPJE), S. 35–45.
- Reinhardt, S. (2016). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Sander, W. (2005). Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In W. Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 3., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, 32), S. 13–47.
- Sander, W. (Hg.) (2014). *Handbuch politische Bildung*. 4., völlig überarb. Aufl. Bonn: bpb Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, 1420).
- Schmid-Heher, S. & Lauss, G. (2019). Was schätzen wir an der Demokratie? Ein Unterrichtskonzept in drei Bausteinen. In *Demokratiebewusstsein stärken*.

- Wien (Informationen zur Politischen Bildung, 44), S. 59–69. Online verfügbar unter <http://www.politischebildung.com/pdfs/fpb-44-online.pdf> [10.09.2020].
- Wagrandl, U. (2019). Wehrhafte Demokratie in Österreich. Wien: Verlag Österreich (Juristische Schriftenreihe, 274).
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen. In F. E. Weinert (Hg.): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

Andreas Kastberger

Demokratievermittlung im Bundesheer – geht das überhaupt?

1. Warum ich hier als Ich auftreten muss

Für Publikationen zu Fachtagungen wie dieser ist die Ich-Form nicht vorgesehen. Das ist mir bekannt. Im vorliegenden Fall erscheint es mir aber die sinnvollste, wenn nicht überhaupt einzig mögliche Art zu sein, dem an mich gerichteten Ersuchen der Vorlage eines Artikels zum Thema der Demokratievermittlung im Bundesheer nachzukommen. Diese Zeilen schreibe ich nämlich viel mehr als Person mit einem spezifischen beruflichen und privaten Werdegang, und nicht so sehr als aus der Position eines Funktionsträgers heraus.

2. Wie es zu diesem Beitrag kommt

Als Projektmitarbeiter in der Arbeitsgruppe war ich als Teilnehmer, aber nicht als Vortragender, zur Fachtagung eingeladen. Ich arbeite als Pädagoge und Erwachsenenbildner an der Heeresunteroffiziersakademie und habe zur Politischen Bildung des Hauses nur indirekte Berührungspunkte. Dennoch interessieren mich die Herausforderungen der Geistigen Landesverteidigung und daher bin ich auch der Einladung, als quasi Spätberufener noch aktiv in die Gestaltung dieser Publikation mit einzusteigen, gerne nachgekommen. Die an mich am 29. Oktober 2020 über E-Mail herangetragene Leitlinie für diesen Artikel wurde folgendermaßen formuliert:

Das Thema, zu dem ein Beitrag von Ihnen angedacht ist, soll die Vermittlung der Demokratie und ihrer Werte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung des Bundesheeres sein ... Interessant bei der Darstellung von Demokratievermittlung im Bundesheer ist vor allem das Spannungsverhältnis zwischen dem demokratischen Prinzip, wie es in der Verfassung verankert ist, und seiner Beachtung in einem militärischen System, für dessen Funktionieren Hierarchie und Gehorsam entscheidend sind.

3. Warum meine Schulzeit für diese Bearbeitung so wichtig ist

Ich war als Jugendlicher immer schon politisch sehr interessiert, aber bisher nie parteipolitisch tätig, und möchte das auch in Zukunft so halten. Während meines Besuchs des Bundesrealgymnasiums in Zell am See von 1978 bis 1986 gab es bereits das Unterrichtsprinzip Politische Bildung und in der Oberstufe auch Unterricht zu diesem Thema. Mein Interesse muss groß gewesen sein, da ich mich bei Berufsbildungsberatungen unter anderem über das Studium der Politikwissenschaft erkundigte, aber ich kann mich paradoxerweise kaum an Lehrkräfte oder vermittelte Inhalte erinnern. Noch eine gefühlte Ewigkeit vom ersten Urnengang eines Staatsbürgers entfernt, war das alles für mich vielleicht auch noch zu wenig konkret. In einem rechtsstaatlichen und demokratischen System zu leben war für uns Jugendliche selbstverständlich. Also gab es für mich damals auch keinen Bedarf, mir großartig den Kopf darüber zu zerbrechen, was das konkret bedeutete. Als Schüler mussten wir altersgemäß Schritt für Schritt immer mehr Verantwortung für uns selbst übernehmen, doch waren die Lehrkräfte für uns Autoritäten, die wir nur selten zu hinterfragen wagten. Wenn dies geschah, dann glaubten wir, triftige Gründe dafür zu haben, da die betroffenen Lehrer in unseren Augen meist anlassbezogen unseren Respekt aufgrund ihres Verhaltens uns oder anderen gegenüber nicht verdienten. Als die Ältesten von uns bereits während der Oberstufe volljährig wurden, nicht nur die Wahlberechtigung jenseits der Schülervertretungen erhielten, sondern auch, für uns noch konkreter sichtbar, ihre Schularbeiten selbst unterschreiben durften, da sahen wir, dass es mit dem Erwachsenwerden und der Aufforderung zur Selbstbestimmung immer ernster wurde. Da ich als Teenager sehr sportbegeistert war, mich gerne in der Natur aufhielt, sicherheitspolitische Themen für mich immer interessanter wurden und ich als Führungs- oder Lehrkraft tätig sein wollte, war es für den Bruder eines Schulfreundes, der damals Militäarakademiker im zweiten Jahrgang war, ein leichtes, mich für die Ausbildung zum Berufsoffizier zu begeistern.

4. In welcher Weise meine Ausbildungszeit als Offiziersanwärter beim Bundesheer und danach an der Universität mein Demokratieverständnis schärfte

Natürlich ging dem Bundesheer auch damals der Ruf voraus, es wäre nach dem Eintritt praktisch das gesamte Leben nach dem Prinzip »Befehl und Gehorsam« zu organisieren. Also wich die anfängliche Begeisterung zunächst einer gewis-

sen Skepsis, je näher der Tag des Einrückens als »Einjährig Freiwilliger« und somit Offiziersanwärter herankam. Während meiner Ausbildung kann ich mich nicht erinnern, jemals in mir einen Widerspruch oder ein Spannungsverhältnis zwischen meinem Dasein als stimmberechtigter Bürger der Republik Österreich und meiner Rolle als Soldat und angehender Berufsoffizier empfunden zu haben. Ein konkretes Aufeinandertreffen als zwanzigjähriger Militärakademiker in Uniform mit einigen Studentinnen und Studenten, die damals Soldaten generell und scheinbar automatisch in der Nähe von Demokratiefeindlichkeit, Gewaltverherrlichung oder gar Nationalsozialismus sehen wollten, habe ich als äußerst bizarr in Erinnerung. Meine eigene Doppelrolle als Kommandant einer Ausbildungskompanie und nebenberuflicher Student der Pädagogik und Politikwissenschaft an der Universität Salzburg Anfang der Neunzigerjahre war meist völlig spannungsfrei, nachdem meine Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit hatten, mich persönlich kennenzulernen. Wiederum waren es, wie schon zuvor während meiner Schulzeit, nicht so sehr die an der Militärakademie oder an der Universität vermittelten Inhalte zum Thema der Demokratie und ihrer Werte in Verbindung mit militärischen Herausforderungen, die mich nachhaltig prägten, als vielmehr die Möglichkeit, mich auf der Basis persönlicher Erfahrungen positiv kritisch, akademisch und in einer der Thematik angemessenen Tiefe damit auseinanderzusetzen.

5. Zum Verhältnis von Demokratie und Arbeitswelt

Nach meinem Eintritt ins militärische Berufsleben und während meiner universitären Weiterbildung konnte ich einige Kontakte aus meiner Jugend aufrechterhalten und viele neue mit anderen jungen Erwachsenen aufbauen. Ich arbeitete in einer Organisation, deren Strukturen meinem Empfinden nach vor allem von außerhalb als besonders hierarchisch gesehen wurden. Dies war mitnichten immer negativ gemeint.

So meinten einige Kommilitonen am Institut für Pädagogik, die als Lehrer wie ich nebenberuflich studierten, des Öfteren, wir hätten es beim Bundesheer mit unserem Disziplinarrecht etwa viel leichter, uns gegen Undiszipliniertheiten und Widerstände gegen Anordnungen von oben seitens der Auszubildenden zur Wehr zu setzen. Dem war und ist bis heute formal wenig entgegenzusetzen, aber dennoch versuchte ich bereits damals, die gezeichneten Bilder nicht als zu einfach im Raum stehen zu lassen. Das Spannungsfeld, welches sich dabei zeigte, wäre vor allem hinsichtlich der Akzeptanz von Autorität und einer Einsicht be-

züglich deren Notwendigkeit in einem komplexen sozialen Umfeld auf der einen Seite sowie der Entwicklung selbstständigen Denkens und Handelns junger Menschen und dessen bewusster Förderung im Rahmen der schulischen oder beruflichen Bildung zu interpretieren. Das gilt aus meiner Sicht uneingeschränkt und bis heute auch im militärischen Bereich, vorrangig im Grundwehrdienst und in der Ausbildung von Kaderanwärtern. Der Leidensdruck, den meine Kollegen von damals empfanden, entstand meinem Gefühl nach in Situationen, in denen sie selber verschiedensten formalen und informellen Autoritäten und Zwängen von Vorgesetzten über Vorschriften bis hin zu kritischen Eltern und der öffentlichen Meinung unterworfen waren, aber selbst gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu wenig Autorität besaßen oder ausüben durften.

Ähnliches erlebte ich mit Freunden oder Bekannten, die in anderen Berufen ihren Platz gefunden hatten. Auch diese waren immer wieder davon überzeugt, mein berufliches Dasein wäre vorrangig von Befehl und Gehorsam geprägt, während sie in der freien Wirtschaft in relativer Unabhängigkeit arbeiten könnten. Nach konkreteren und direkteren Vergleichen war ich selbst damals als junger Kompaniekommandant bereits der Ansicht, in der Realität trotz der militärischen Hierarchie über mehr Entscheidungsfreiheit zu verfügen als die meisten anderen. Dieses Gefühl hat sich bis heute sogar deutlich verstärkt.

Somit spielt Autorität in komplexen sozialen Umgebungen und vor allem größeren Organisationen nach wie vor eine wichtige Rolle für deren Funktionieren, wenngleich deren Verhältnis zur Freiheit des Individuums immer wieder neu zu verhandeln ist. Das wäre meiner Ansicht nach das eigentliche Wesen von Demokratie und deren Umsetzung vor allem in der Berufswelt.

6. Zum Verhältnis von Demokratie und Militär

Damit komme ich langsam zum eigentlichen Thema dieses Beitrages. Aus meiner Sicht ist das Militär zunächst im aktuellen Kontext nichts anderes als ein Teil der Arbeitswelt mit dem Soldatenberuf im Mittelpunkt der Betrachtung. Es gibt in dieser Welt ganz spezifische Rahmenbedingungen, aber der Versuch, das Vorhandensein von Hierarchie, Befehl und Gehorsam als Alleinstellungsmerkmale des Militärs hinzustellen läuft bei näherem Hinsehen ins Leere. Man verwendet außermilitärisch vielleicht andere Begriffe, aber Weisungen oder Anordnungen von Vorgesetzten muss unter Ankündigung von Konsequenzen bei Nichtbefolgung in Betrieben oder anderen Organisationen genauso nachgekommen werden. Ich sehe hier also zumindest keinen grundlegenden Unterschied.

Wie sieht es aber mit der oben genannten Notwendigkeit der Verhandlung von Freiheitsgraden innerhalb der militärischen Hierarchie aus? Bei dieser Frage werden viele Militärs und Militärkenner zusammenzucken, den Kopf schütteln oder sofort in Abwehrhaltung gehen. Damit reagieren diese zunächst völlig nachvollziehbar, denn sie werden dabei an klassische Einsatzsituationen denken, die derartige Verhandlungen in der Regel wohl nicht zulassen werden.

Dennoch ist all dies in meinen Augen nicht ganz so einfach, wie es scheint. Zum einen wurden und werden individuelle Freiheiten zumindest in langfristiger Perspektive und im Kontext des Dienstbetriebes schon immer an jeweils aktuelle Anforderungen und Herausforderungen angepasst. Die individuelle Freiheit des österreichischen Soldaten von heute zur Gestaltung seines privaten und dienstlichen Lebens ist heute sicher ungleich höher als noch vor einigen Jahrzehnten. Dies kann man zunächst bereits mit einer tendenziell zunehmenden Liberalisierung unserer Gesellschaft insgesamt in Beziehung bringen, der sich das Militär innerhalb einer Demokratie nicht entziehen kann oder soll. Aber es gibt auch knallharte, militärische Fakten, die eine solche Entwicklung nahezu erforderlich machen.

Das Bundesheer gehört zu jenen Streitkräften, die sich die Umsetzung auftragsorientierter Führung stolz auf die Fahnen schreiben. Innerhalb eines solchen Systems bilden, wie der Name schon sagt, Aufträge an Nachgeordnete, die naturgemäß Freiheiten zur Erreichung des vorgegebenen Zielzustandes beinhalten müssen, das wesentliche Charakteristikum. Auftragstaktik bildet somit einen klaren und bewussten Gegensatz zur Befehlstaktik, innerhalb derer geschlossene Befehle unter klarer Vorgabe eines detaillierten Weges zur Zielerreichung ohne Eigenverantwortung der Ausführenden dominieren. Wer in diesem Sinne Aufträge erteilt, muss also auch Freiheiten geben.

Selbstverständlich ist auch das Ausbildungswesen im Bundesheer von ähnlichen Entwicklungen auf der Grundlage von Erkenntnissen der Lernforschung betroffen. Auch hier gibt es zunächst eine vorgegebene Hierarchie und Lehrpersonal oder Ausbilder als Autoritäten. Trotzdem kann militärische Ausbildung wie jede andere Lehre nur zu nachhaltigem Erfolg führen, wenn sie auf einer Fokussierung in Richtung der lernenden Personen und damit auf deren mit Freiheiten ausgestatteten Eigenverantwortung beruht. Dies erfordert eine neue Didaktik, die momentan gegen so manchen Widerstand durchgesetzt werden soll. Der dazugehörige Grundtenor, der in der einschlägigen Fachliteratur generell immer lauter wird und auf den sich diese Maßnahme abstützt, lautet: Lehre als Vermittlungstätigkeit ist nur Mittel zum Zweck im Kontext der Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz durch Lernende.

7. Warum eine Vermittlung von Demokratie generell nur bedingt gelingen kann

Somit sind wir im Bildungsbereich angekommen. Mein Problem mit der generellen Formulierung der Vorgaben für diesen Beitrag sollte nun transparenter geworden sein. Ich halte echte Erfolgchancen einer Vermittlung von Lehrinhalten für überschaubar, vor allem bei einem derart komplexen Thema wie »Demokratie und ihre Werte«. Natürlich macht es Sinn, guten Unterricht anzubieten und Inhalte dabei verständlich aufzubereiten. Zumindest die wirklich Interessierten sind dafür in aller Regel äußerst dankbar und profitieren davon. Dabei nach absolviertem Unterricht oder Test von einer erfüllten Mission auszugehen wäre allerdings ein großer Fehler. Überzeugte Demokratinnen oder Demokraten entstehen meines Erachtens nicht auf der Schulbank, sondern durch konkretes Erleben von Demokratie inklusive der dazugehörigen Probleme, Grenzen oder Widersprüche bei deren Verwirklichung.

Entscheidend scheint mir dabei zu sein, Demokratie als politische Idee und als Erfolgsmodell verständlich zu machen, das unter bewusster Inkaufnahme diverser Nachteile auf Mehrheitsentscheidungen mündiger Bürgerinnen und Bürger abzielt. Wenngleich auch Organisationen aller Art widerspruchsfrei demokratische Elemente in ihre Führungsphilosophie integrieren können, bewegt sich deren Handeln immer auf einer völlig anderen Ebene. Dies gilt auch für das Militär. Soldaten sind selbstredend geschlechtsunabhängig Bürger in Uniform, die als Bürger und Diener des Staates jeweils spezifische Rechte und Pflichten besitzen und wissen sollten, wie diese beiden Rollen auseinandergehalten werden können. Dies kann meiner Meinung nach nur bedingt über Lehre erreicht werden. Um an dieser Stelle nochmals auf meine bereits als Gymnasiast gemachten Erfahrungen zurückzukommen, wage ich zu behaupten, dasselbe gilt sinngemäß bereits für Schülerinnen und Schüler.

8. Was all dies für die demokratische Bildung im Bundesheer bedeutet

Die Förderung des Demokratiebewusstseins innerhalb des Militärs ist also eine wichtige und permanente Aufgabe aller Vorgesetzten sowie des Ausbildungswesens in besonderem Maße. Die Erreichung dieses Zieles auf ein paar Unterrichtseinheiten im Rahmen der Politischen Bildung abzustützen greift also mit Sicherheit viel zu kurz. Demokratie muss für Soldatinnen und Soldaten persönlich wahrnehmbar sein, indem sie zunächst als mündige Staatsbürgerinnen

und Staatsbürger betrachtet und dementsprechend behandelt werden. Steigende Verantwortung im Soldatenberuf muss mit mehr Freiheiten und gegenseitigem Vertrauen zwischen Führungskräften und Geführten einhergehen, um den Erfolg am Ende sicherzustellen. Über die Politische Bildung muss Klarheit über die unterschiedlichen Funktionsweisen einer Demokratie als politisches System und einer militärischen Organisation innerhalb dieses demokratischen Systems geschaffen werden. Nur so können die Rollen »Staatsbürger« und »Soldat« parallel zueinander entwickelt werden. Die an sich notwendig zu erteilenden, mitunter aber auch situativ zu verhandelnden Freiheiten einer Bürgerin oder eines Bürgers, eines staatlichen Exekutivorgans innerhalb eines auftragsorientierten Führungssystems oder einer bzw. eines Lernenden im Rahmen einer Aneignungsdidaktik sind dann eigentlich nur verschiedene Ausprägungsformen derselben Grundidee.

9. Mein persönliches Fazit

Nachdem ich nicht in der Politischen Bildung tätig bin, kann ich auch nicht authentisch über die konkrete Vermittlung von Demokratie und ihrer Werte im Bundesheer berichten, wenngleich ich von der Seriosität derartiger Versuche überzeugt bin. Der Vermittelbarkeit dieses Themas sind deutliche Grenzen gesetzt, wobei sich demokratische Bildung diesbezüglich gemeinsam mit anderen komplexen Programmen in guter Gesellschaft befindet. Das in der Vorgabe für diesen Artikel, aber auch an anderer Stelle gerne zitierte Spannungsverhältnis zwischen dem demokratischen Verfassungs- und dem militärischen Gehorsamsprinzip sehe ich als im Grunde nicht vorhanden oder zumindest leicht auflösbar, wie ich zu zeigen versucht habe. Eine solche Spannung mit indirektem Bezug zum vorliegenden Thema gibt es allerdings im Bereich von Freiheit versus Verantwortung in sehr unterschiedlichen Kontexten, nicht zuletzt auch in jenem des militärischen Dienst-, Einsatz- oder Ausbildungsbetriebes, die es im Zuge einer professionellen Organisationsentwicklung und möglichst begleitet durch demokratische Bildung schrittweise aufzulösen gilt. Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung dieser Problematik wird mir während des Verfassens dieses Beitrages demonstrativ vor Augen geführt, da sich die Republik Österreich jetzt gerade am Weg zum zweiten Lockdown während der Corona-Pandemie und damit exakt in diesem Spannungsfeld befindet.

Gerald Brettner-Messler

Fachtagung »Geistige Landesverteidigung« – eine Rückschau

25./26. Februar 2020, Pädagogische Hochschule Stefan Zweig, Salzburg

Teilnehmer: ca. 70 Personen – Bundesministerium für Landesverteidigung (Abteilungen Menschenorientierte Führung und Wehrpolitik, Ausbildung A), Landesverteidigungsakademie, Theresianische Militärakademie, Heeresunteroffiziersakademie, Kommando Streitkräfte, Militärkommanden; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bildungsdirektionen, Pädagogische Hochschulen, Universitäten, Schulen

25. Februar 2020

Begrüßung durch Elfriede Windischbauer (Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg), Anton Waldner (Militärkommandant Salzburg), Rudolf Mair (Bildungsdirektor Salzburg), Roman Schuh (Leiter Abteilung Menschenorientierte Führung und Wehrpolitik).

Elfriede Windischbauer hielt in ihrer Rede fest, dass die Pädagogische Hochschule Salzburg erstmal mit dem Bundesheer zusammenarbeite. Anton Waldner betonte die Verankerung der Geistigen Landesverteidigung im Bundes-Verfassungsgesetz, die GLV sei Basis der Militärischen Landesverteidigung. Rudolf Mair sah die GLV als unverzichtbaren Bestandteil der Politischen Bildung und verwies auf die Spätphase des Römischen Reiches, als dessen Verteidigung nur mehr unzulänglich von Söldnern wahrgenommen worden sei. Roman Schuh erinnerte im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Projekt des Bundesministeriums für Landesverteidigung und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, dass die Politische Bildung die Schnittmenge der jeweiligen Aufgabenbereiche bilde. Das Bundesheer ist einer der größten Bildungsträger in Österreich.

Das erste Panel der Tagung hatte »Wesen und Wert der GLV« zum Inhalt. Wolfgang Buchberger (Pädagogische Hochschule Salzburg) betonte die Rolle von Politischer Bildung bei der Verteidigung demokratischer Werte. Er präsentierte die Grundlagen der Politischen Bildung und was und wie vermittelt werde. Politische Bildung hat seit der Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre besondere Re-

levanz. Jungen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern soll »intelligentes Wissen« vermittelt werden. Das österreichische Kompetenzmodell Politische Bildung baut auf Sachkompetenz auf. Deklaratives Wissen alleine ist zu wenig, es geht darum, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz aufzubauen. Die Vermittlung und Reflexion demokratischer Grundwerte ist eine Kernaufgabe. Die Schüler werden mit demokratischen Werten im Unterricht konfrontiert, z. B. werden Wahlen simuliert. Die Belehrung steht dabei nicht im Vordergrund, es soll vielmehr zur Freiheit »angestiftet« werden. Buchberger bekannte sich zur Demokratiebildung, die vermittelt, dass die Demokratie wert ist, erhalten zu werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenz für demokratische Prozesse und Reflexionen erhalten.

Christian Stadler (Universität Wien) zeigte sich zufrieden, dass Werte heute wieder in der öffentlichen Debatte eingefordert würden, noch vor einigen Jahren sei das demokratische System allein als ausreichend erachtet, Werte als unnötig empfunden worden. Er skizzierte die Entwicklung der GLV – ein Begriff, der in der Schweiz der Zwischenkriegszeit für die Abwehr von Faschismus und Kommunismus konzipiert wurde. Das Konzept einer Umfassenden Landesverteidigung wurde in Österreich notwendig, weil mit der Raumverteidigung der Feind ins Land »geholt« wurde, anstatt ihn an der Grenze abzuwehren. Felix Ermacora wollte die ULV zu einem geistigen Anliegen des österreichischen Volkes machen. Der Grundsatzterlass Politische Bildung (in der Fassung bis 2015) bot ein Extra, nämlich, dass die GLV in den Dienst der demokratischen Werte gestellt wurde. Die ULV ist ein hochvernünftiges Konzept, das einer republikanischen Gesellschaft würdig ist, weil die Res publica dadurch gemeinsam gestaltet und verteidigt wird. Stadler bewertete die ULV als platonisches Konzept: Laut Plato müssen Oikos (Wirtschaft, Infrastruktur, Ressourcen), Logos (Bildung, Kultur, Werte) und Polis (Recht, Verwaltung, Institutionen) harmonisieren – die Wirtschaftliche Landesverteidigung bezieht sich auf Oikos, die Zivile Landesverteidigung auf Polis, die GLV auf Logos. Bei der Verteidigung geht es um Wissen, Wollen und Können. Die österreichische Bundesverfassung atmet Werterhaltung – Werte wie Freiheit und Verantwortung kann nur die Demokratie sicherstellen, für ihre Umsetzung bedarf es zusätzlich des Rechtsstaates. Stadler mahnte, in Zusammenhang mit der Landesverteidigung nicht den »Angriff« zu vergessen – ohne Angriff keine Verteidigung.

Wolfgang Buchberger wies darauf hin, dass es seit 2016 verpflichtende Module zur Politischen Bildung gebe. Ein eigenes Unterrichtsfach ist in Diskussion (in Berufsschulen gibt es ein solches bereits). Buchberger bekannte sich zur Bedeutung von deklarativem Wissen.

Stefan Schmid-Heher (Pädagogische Hochschule Wien) konstatierte im Schulunterricht andere Voraussetzungen als beim Unterricht im Bundesheer. Auch Stadler sah Politische Bildung und GLV als nicht deckungsgleich. Georg Lauss (Pädagogische Hochschule Wien) verlangte, dass Bedrohungen konkretisiert würden.

Das zweite Panel drehte sich um die »GLV zwischen Wirklichkeit und Anspruch«. Michael Sörös (Bildungsdirektion Wien) betonte das Ziel der Schule, Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen. »Idiotes« kümmern sich nur um sich, andere Menschen auch um die Polis. Die GLV sah er an Schulen nicht präsent (früher gab es nach seiner Erinnerung noch GLV-Referenten an den Schulen). Er plädierte dafür, die GLV kompetenzorientiert zu präsentieren: Kompetenz sei mehr als reines Wissen, z. B. wäre ein Vortrag über Verfassungsparagrafen nicht zielführend. Sörös trat hinsichtlich der Informationsoffiziere für Realbegegnungen ein, hielt aber strukturelle Vorgaben für solche Informationsoffiziereinsätze nicht für nötig. Gegenüber Top-down-Maßnahmen zeigte er sich skeptisch. Den »Tag der Schulen« am Heldenplatz kannte er nicht – diese Veranstaltung müsste besser bekannt gemacht werden.

Dieter Muhr (Militärkommandant Oberösterreich) hält aufgrund sicherheitspolitischer Entwicklungen neue Säulen der ULV für wichtig. In OÖ gibt es 625 Bedarfsträger für die Informationsoffiziere, 174 davon haben einen ständigen Betreuer. 2019 gab es 613 Einsätze von 26 Informationsoffizieren. Hauptsächlich abgefragt werden bei den Informationsoffizieren Themen zum Grundwehrdienst und zur Karriere beim Bundesheer; nicht gefragt werden: Grundwerte, Neutralität, Zeitgeschichte, Landesverteidigung ... Aus seiner Sicht ist im Informationsoffizierswesen alles Nötige vorhanden, es braucht nur ausgebildete Informationsoffiziere.

Beatrix Oberndorfer (Musisches Gymnasium Salzburg) sah keinen Bedarf an Informationsoffizieren für ihren Unterricht. Sie würde sich einen Informationsoffizier nur gemeinsam mit einem Friedensaktivisten einladen.

Michael Mayerböck (Abteilung Menschenorientierte Führung und Wehrpolitik) betonte, dass die Informationsoffiziere Diskussionen anreizen sollten. Schulen sollen Informationsoffiziere von sich aus anfordern, Informationsoffiziere sollen nicht »in den Markt hineindrängen«. Eine gegensätzliche Position nahm Martin Jawurek (Militärkommandant Niederösterreich) ein: Informationsoffiziere sollten verpflichtende Einsätze an Schulen haben.

Peter Wanner (Handelsakademie 2 Salzburg) schlug eine gemeinsame Ausbildung für Informationsoffiziere und GLV-Referenten vor. Informationsoffiziere könnten gemeinsam mit Polizistinnen und Polizisten in den Schulen auftreten.

Maria Pichlbauer (Bildungsdirektion Steiermark) wurde als Lehrerin noch nie aufgefordert, auf GLV einzugehen. Sie war sich auch nicht bewusst, dass sie als Lehrerin zur GLV beitragen muss. Pichlbauer verwies auf zahllose Erasmus-Projekte der EU, in denen es um Werte geht – diese Projekte würden auch das Bundesheer umfassen.

Insgesamt zeigte sich am ersten Tag der Fachtagung, dass über den Begriff der GLV keine Einigkeit besteht.

26. Februar 2020

Am zweiten Tag sprach Simon Mörwald (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, BHAK/BHAS Perg) zu den Didaktischen Grundlagen der Politischen Bildung an Schulen. Er betonte das Muss zur Kompetenzorientierung. Politische Bildung erfolgt über einen kompetenzorientierten Unterricht, sie ist fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Demokratie ist ein Kernaspekt, es geht in der Politischen Bildung darum, wie Demokratie gelebt wird. Ziel ist, dass die Schüler Kompetenzen entwickeln, am öffentlichen Leben mitzuwirken, hinter die »Kulissen« zu schauen, Stereotype zu überwinden, Österreichs Rolle in der EU und in der Welt einzuschätzen und eine gerechte Friedensordnung wertzuschätzen. Mörwald präsentierte den Beutelsbacher Konsens über Politische Bildung (Überwältigungsverbot, Kontroversität, Partizipationsbefähigung) und betonte, dass Lehrerinnen und Lehrer auch eigene (politische) Überzeugungen darstellen dürften. Es gibt Pflichtmodule zur Politischen Bildung, die nachweislich unterrichtet werden müssen. Für die Unterstufe AHS und NMS sind die Lehrpläne deckungsgleich. Politische Bildung muss einen Gegenwarts- und Zukunftsbezug haben. Die Bedeutung der Vergangenheit muss dabei insofern bewusst gemacht werden, als aus ihr für die Zukunft gelernt werden kann. Politische Themen müssen einen Gegenwartsbezug haben – z. B. kann über Art. 1 B-VG das Wahlrecht und die Staatsbürgerschaft, inkl. Haltung der politischen Parteien zu diesem Themenkomplex, erörtert werden. Schlüsselprobleme sind Krieg und Frieden, Globalisierung und Ökologie. Weiters muss ein Lebensweltbezug hergestellt werden. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen über die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Bescheid wissen, z. B. welche Musikgruppen oder Sprachausdrücke gerade aktuell sind. Subjektbezug bedeutet, dass Lehrende Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster der Schülerinnen und Schüler aufgreifen müssen – Beispiel: Anhand der Helmpflicht im Straßenverkehr kann erklärt werden, was ein Ge-

setz ist und wofür es gebraucht wird. Die Schüler sollen dann reflektieren, warum es Gesetze gibt.

Roman Schuh präsentierte die Grundlagen der Vermittlung der Staats- und wehrpolitischen Bildung im Bundesheer. Im Bundesheer werden bei verschiedenen Lehrgängen/Kursen auf verschiedenen Ebenen staats- und wehrpolitische Inhalte in erheblichem Ausmaß vermittelt. Bei den Grundwehrdienern dürfte laut Erhebungen das dafür vorgesehene Stundenausmaß deutlich unterschritten werden; Ziel ist es, den vorgesehenen Umfang zu erreichen.

Manfred Wirtitsch (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) wies darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler oft gar nicht erkennen würden, dass ihnen Politische Bildung vermittelt wurde. Nach seiner Ansicht gibt es unter Schülern sehr wohl Verständnis für Sicherheitspolitik – Beispiel: Robinson Crusoe und die Verteidigung seiner Insel.

Zum Abschluss der Fachtagung befasste sich ein Panel mit Vermittlungsansätzen der GLV im Unterricht. Georg Lauss (Pädagogische Hochschule Wien) und Gunther Hauser (Bundesheer, Landesverteidigungsakademie) sprachen in diesem Zusammenhang über Neutralität. Lauss stellte fest, dass es zur Neutralität unterschiedliche Meinungen gebe. Die Frage ist daher, wie man sich der Wahrheit nähert. Lauss diskutiert mit den Schülerinnen und Schülern über den Wandel der Neutralität in der Praxis. Was in der Wissenschaft kontrovers ist, ist auch im Klassenzimmer kontrovers. So kann man in der Klasse die kritisch gehaltenen Aussagen von Wolfgang Schüssel zur Neutralität thematisieren. Es gilt dabei das Kontroversitätsprinzip. Der Unterricht dreht sich um Probleme. Um sie zu lösen, braucht es Wissen, das erarbeitet werden muss. Letztlich geht es um den Erwerb von Urteilskompetenz. Lauss schlug vor, Diskussionen in der Schule mit einer Kontroverse zu beginnen. Lehrer müssen Wissensdurst vermitteln, die Schüler müssen lernen, warum bestimmtes Wissen gebraucht wird. Ein anderer Ansatz – so Roman Schuh – ist, zuerst Wissen zu vermitteln und dann die Kontroverse mit den Schülern zu führen. Christian Stadler verlangte, dass bei Nichtvorhandensein von Vorwissen dieses zuerst vermittelt werden müsse (so bei der GLV).

Gunther Hauser gab einen Überblick über die Neutralität, ihre Bedeutung und die Kontroversen darüber im Zusammenhang mit der Außen- und Sicherheitspolitik Österreichs und analysierte kritisch verschiedene Positionen.

Stefan Schmid-Heher (Pädagogische Hochschule Wien) präsentierte Vermittlungsansätze für Demokratie. Bei der Vermittlung von Fragen/Problemen der Demokratie macht es keinen Sinn, bei z. B. Nordkorea anzusetzen, weil ein Land mit geringem Österreich-Bezug eine Barriere für die Diskussion von Problemen

in Österreich sei. Bei Demokratie geht es nicht nur um die Staatsform, sondern auch um die Gesellschaftsform. Zentral ist für ihn die Frage »Was ist das Problem in unserer Demokratie?«. Diese Frage sollten nach seiner Ansicht die Teilnehmer von der Konferenz mitnehmen. Verteidigung ist nicht in zufriedenstellender Weise Teil des demokratischen Diskurses.

Wolfgang Baumann (Bundesheer, Landesverteidigungsakademie) sprach sich dafür aus, dass GLV vermitteln solle, warum Österreich verteidigt werden müsse. Die GLV als solche muss nicht mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden. Die erlassmäßige Behandlung der GLV seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist essenziell, weil sie die Rechtsgrundlage für die Tätigkeit der Informationsoffiziere an den Schulen bildet.

Manfred Wirtitsch verwies auf die Bedeutung der Miliz für die Bestellung von GLV-Referenten. Häufig werden Miliz-Offiziere für diese Funktion herangezogen. Der Grundsatzerlass Politische Bildung von 1978 wurde bislang nicht aufgehoben, das könnte aber passieren. Die Fassung von 2015 wird überarbeitet, so soll das Thema Umwelt erfasst werden. Wirtitsch warf die Frage auf, ob Politische Bildung nicht ohne den Begriff GLV betrieben werden könnte, die GLV könnte auch so einfach in die Politische Bildung integriert werden.

Aus der Sicht von Roland Lackinger (Bundesministerium für Landesverteidigung) haben das Bundesministerium für Landesverteidigung und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung unterschiedliche Perspektiven zum Thema. Ein Erfolgskriterium für die GLV ist das friedliche Zusammenleben in Österreich.

Jacqueline Jürs (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) fasste zusammen, dass die Projektgruppe sich der Frage der Definition der GLV widmen werde. Weiters wird die Messbarkeit des Erfolgs des Projekts erörtert werden müssen. Die beiden Bundesminister müssen am Ende Empfehlungen von der Projektgruppe erhalten.

Autoren

Gerald Brettner-Messler, Hofrat Mag. Dr., ist seit 2020 Leiter des Referates Gleichstellung im Zentrum für Menschenorientierte Führung und Wehrpolitik an der Landesverteidigungsakademie, zuvor in unterschiedlichen Funktionen an der Landesverteidigungsakademie, im Kabinett des Bundesministers und in der Abteilung Menschenorientierte Führung und Wehrpolitik im Bundesministerium für Landesverteidigung tätig. Mehrere Fachpublikationen, ständiger Mitarbeiter der »Österreichischen Militärischen Zeitschrift«.

Wolfgang Buchberger, Prof. Dr., ist Hochschulprofessor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und Leiter des Instituts für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung ebendort sowie Leiter des Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen (NCoC). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Theorie und Didaktik der Geschichte und der Politischen Bildung.

Gunther Hauser, Hofrat Mag. Dr., Ehrenprofessor, ist seit 2010 Leiter des Referats Internationale Sicherheit am Institut für Strategie und Sicherheitspolitik der Landesverteidigungsakademie, seit 2006 Lehrbeauftragter und seit 2014 Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates am Department für Rechtswissenschaften und Internationale Beziehungen der Donau-Universität Krems. Er ist ebenso Lehrbeauftragter an der Landesverteidigungsakademie und der Theresianischen Militärakademie. Internationale Lehr- und Publikationstätigkeit in 12 EU-Ländern, England, den USA, Kanada, Russland, der Volksrepublik China, Taiwan und in der Mongolei. Über 400 Publikationen als Politikwissenschaftler, darunter 40 Bücher als Autor und Mitherausgeber.

Andreas Kastberger, Oberst Mag. phil., ist Referatsleiter und Hauptlehroffizier an der Heeresunteroffiziersakademie in Enns. Studium der Pädagogik und Politikwissenschaft. Verwendungen in diversen Funktionen innerhalb des militärischen Ausbildungswesens im Österreichischen Bundesheer sowie Einsatzerfahrung im In- und Ausland.

Georg Lauss, Prof. Dr., ist Professor für Politikwissenschaft mit Schwerpunkt Demokratiebildung und Partizipation an der Pädagogischen Hochschule Wien und Mitglied des Zentrums für Politische Bildung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik der Politischen Bildung, Civic Education in MINT-Fächern und Menschenrechtsbildung.

Michael Mayerböck, Oberst PhDr., MSc, Fachreferent für Informationsoffizierswesen im Bundesministerium für Landesverteidigung, Absolvent der Theresianischen Militärakademie in Wiener Neustadt, Jahrgang Kaiser Maximilian I., Journalistenausbildung in Salzburg, PR-Ausbildung in Berlin-Strausberg, Masterstudium »Medienwirtschaft« an der Fachhochschule St. Pölten, PhDr.-Studium an der Paneuropäischen Hochschule Bratislava – Fakultät Massenmedien. Mehrere Auslandseinsätze, mehrere Publikationen. Fächer: PR & Marketing, Corporate Identity, Führungsverhalten, Kommunikation, Politische Bildung, Wehrpolitik.

Simon Mörwald, Mag., ist Lehrer an der BHAK/BHAS Perg. Er ist zudem Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Er ist an verschiedenen internationalen Forschungsprojekten zum Historischen und Politischen Denken beteiligt. Weitere Arbeitsschwerpunkte liegen in der Lehrer*innenfortbildung und der Abhaltung geschichts- und politikdidaktischer Lehrveranstaltungen an der Universität Salzburg.

Dieter Muhr, Brigadier Mag., MBA, ist seit 2020 Militärkommandant von Oberösterreich, zuvor Kommandant im In- und Ausland in mehreren Funktionen, Hauptlehroffizier, Schulungsleiter Ausbildungsmethodik, Wehrpädagoge, mehrere Jahre im und für das Verteidigungsministerium in den Abteilungen Militärstrategie und Ausbildung sowie im Ausland tätig.

Stefan Schmid-Heher, Prof. Mag., BEd, ist Hochschullehrer für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien und arbeitet dort am Zentrum für Politische Bildung. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind die Politische Bildung in der Berufsbildung sowie Demokratiekompetenz als Ziel des politischen und historischen Lernens.

Roman Schuh, Brigadier Mag. Dr., MBA, war bis 2021 Leiter der Abteilung Menschenorientierte Führung und Wehrpolitik im Bundesministerium für Landes-

verteidigung (BMLV), davor Referent für Militärische Führung und Allgemeines im Kabinett des BMLV, Referent für Europäische Sicherheits- und Verteidigungspolitik sowie Hauptlehrroffizier am Institut für Offiziersweiterbildung an der Theresianischen Militärakademie. Teamtrainer des Österreichischen Bundesheeres. Verwendungen in diversen militärischen Funktionen sowie Einsatzerfahrung im In- und Ausland.

Michael Sörös, Hofrat Mag. Dr., war AHS-Lehrer für Latein und Geschichte/Politische Bildung sowie Einführung in die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens, AHS-Direktor, Landesschulinspektor für AHS im Bereich des Stadtschulrates für Wien und ist seit 2019 Leiter der Bildungsregion West in der Bildungsdirektion für Wien. Er ist Lehrbeauftragter an der Universität Wien, der PH Wien und der KPH Wien/Krems in verschiedenen Bereichen der Lehrer*innenaus- und Fortbildung.

Christian Stadler, Ao. Univ.-Prof. MMag. DDr., Studium der Rechtswissenschaften und der Philosophie, lehrt Rechtsphilosophie an der Universität Wien (Rechtswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rechtsphilosophie). Leiter der Forschungskooperation »Polemologie und Rechtsethik« des Institutes für Rechtsphilosophie (in Kooperation mit der Landesverteidigungsakademie). Vortragstätigkeit an der Landesverteidigungsakademie und der Theresianischen Militärakademie.

