

Andreas Seiverth: Traumatisierung und Notstandssemantik – Oder: Deutsche Kontinuitätslinien vom Sputnik-Schock zum PISA-Schock

Im Zeitalter des Satellitenfernsehens bereitet es einige Schwierigkeiten sich vorzustellen, welche Reaktionen der gelungene Transport eines Minisatelliten mit Hilfe einer russischen Trägerrakete in den Weltraum am 4. Oktober 1957 auszulösen vermochte. Vorausgegangen war bereits am 26. August des Jahres der erfolgreiche Test einer russischen Interkontinentalrakete, die aufgrund ihrer Reichweite und Geschwindigkeit von den russischen Militärs als „unverwundbar“ bezeichnet wurde. Entsprechend kommentiert eine populärwissenschaftliche „Illustrierte Weltgeschichte“ das Ereignis: „Mit dieser neuen Waffe ist der Mythos der amerikanischen Unverwundbarkeit gebrochen, besteht doch jetzt die Aussicht, dass die USA zum erstenmal in ihrer Geschichte auf ihrem eigenen Territorium getroffen werden können.“¹ Mit dem Sputnikexperiment wird kurz darauf erstmals die Erdatmosphäre verlassen und das „Zeitalter der Raumfahrt“ eröffnet. Sofort aufbrechende Phantasien über Ausflüge ins Weltall sind dabei nur die optimistische Variante von wilden Vermutungen und Gerüchten, „dass der Sputnik geheimnisvolle Waffen bei sich führe und mit Infrarotkameras ganz Amerika fotografiere.“² Nun, diese Befürchtung ist mit „GoogleEarth“ und Verkehrsnavigatoren Bestandteil unserer Alltagswelt geworden. In einem vor kurzem erschienenen Artikel des amerikanischen Wissenschaftsjournalisten Victor McElheny wird die Wirkung des russischen Erfolgs mit der Erinnerung an die erste kollektiv-traumatische Erfahrung Amerikas verdeutlicht: „All die Geschichten aus den fünfzig Jahren Weltraumerkundung machen es allzu einfach, die sozialen Auswirkungen des Rennens in den Weltraum zu vergessen. Amerikaner und Europäer nahmen Sputnik 1 nahezu wie Pearl Harbor wahr. Es war ein Schock, verursacht von einer Diktatur, die auf Wissenschaft und Technik setzte.“ (SZ 30. 08. 2007)³.

Die historische Konstellation, die den „Sputnik-Schock“ erst ermöglichte, ist mit dem Epochenbegriff „Kalter Krieg“ zwar zutreffend, in ihren inhaltlich qualitativen Dimensionen jedoch zugleich auch neutralisierend benannt, wenn dabei ausgeblendet wird, dass mit dem Terminus „Krieg“ nichts weniger als ein „Ausnahmestandard“ gesetzt ist. Die praktischen politischen Konsequenzen einer solchen Begriffsvorgabe, in der sich Realitätsbeschreibung und -interpretation ununterscheidbar vermischen, lässt sich für uns heute an den Auswirkungen der aus dem Stand getroffenen Feststellung des amerikanischen Präsidenten ablesen, als dieser bereits wenige Tage nach den Terroranschlägen am 11. September 2001 erklärte, die Anschläge seien eine „Kriegserklärung an den Westen“, die mit einem „Krieg gegen den Terrorismus“ beantwortet wurde. Er hat nicht nur in den USA ein Klima des permanenten

Ausnahmestandes erzeugt und die seit Bestehen der USA weitestgehenden Eingriffe in Bürgerrechte sowie die Schaffung eines faktisch rechtsfreien Raums im Gefangenenlager Guantánamo ermöglicht, sondern eine Ideologie eines Kulturkampfes zwischen dem „freien Westen“ und dem „aggressiven Islam“ erzeugt, eine Konfrontations- und wechselseitige Bedrohungs-ideologie, die sich wie eine politische Droge zur Dauermobilisierung von Angst-, Sicherheits- und Angriffsphantasien nutzen lässt.

Anders als heute, da die vereinheitlichende Deutung der politischen Auseinandersetzungen mit „dem Islam“ in Kategorien der Kriegführung immerhin noch umstritten ist, war die Verwendung des Begriffs „Kalter Krieg“ spätestens seit dem Ende des Korea-Krieges „übereinstimmend (...) in Ost und West als zutreffende Beschreibung der Auseinandersetzungen akzeptiert.“⁴ Für die Entstehungsgeschichte des folgenreichen Begriffs ist jedoch im Kontext dieser historischen Interpretationsskizze des deutschen (und partiell „westlichen“) Bildungsdiskurses an das Jahr 1947 als „Ursprungsjahr“ des Begriffs und der damit gemeinten Politikkonzeption zu erinnern⁵. Die Voraussetzungen für die Wirksamkeit und Überzeugungskraft dieses Deutungsmusters liegen freilich nicht nur in der damaligen aktuellen Konfliktkonstellation⁶ begründet; sie bekommen mit der Erinnerung an die russische Oktoberrevolution im Jahr 1917 eine historische Tiefendimension, die den Ost-West-Konflikt auch als „Weltbürgerkrieg“ zu deuten erlaubte⁷. Wenn auch wegen seiner historischen Konnotationen überraschend, so doch nicht weniger überzeugend ist dabei die These, dass sich der Kalte Krieg rasch zu einem „totalen Krieg“⁸ entwickelte, „in dem mit Ausnahme der atomaren Waffen (...) alles Verfügbare zur Anwendung kam, um diesen Konflikt zu gewinnen. Der Kalte Krieg war eine politisch-ideologische, ökonomische, technologisch-wissenschaftliche und kulturell-soziale Auseinandersetzung, die ihre Auswirkungen bis in den Alltag zeigte.“⁹ In dieser sozialen Gesamtkonstellation, in der alle Machtressourcen gleichermaßen mobilisiert wurden, konnte ein einziges Ereignis, wie der erfolgreiche Transport eines kleinen Satelliten in den Weltraum, zum symbol- und machtpolitischen Zeichen und „Beweis“ für eine nicht nur militärische, sondern eine alle Machtressourcen¹⁰ betreffende Unter- oder Überlegenheit des einen gegenüber dem anderen „Machtblocks“ und „Wertesystems“ werden. Der schon zitierte McElheny fährt fort: „Die Menschen aus dem Westen wollten die an die Russen verlorene Führung wiedererlangen. Das löste eine Explosion der Ausgaben für die Wissenschaft aus, sowie einen Wandel im Unterricht der naturwissenschaftlichen Fächer an Schulen.“ In einem historischen Überblick zur Geschichte des Kalten Krieges wird die militärpolitische Konsequenz mit der bil-

dungspolitischen gleichsam „kurzgeschlossen“, wenn der Autor schreibt: „Der „Sputnik-Schock“ im Westen sorgte für eine neue Runde in der Waffentechnik. Er war zugleich der Ausgangspunkt einer westlichen Bildungsinitiative, die in den USA schon 1958 („National Defense Education Act“) einsetzte und zur Neugründung von Universitäten sowie zur verstärkten Rekrutierung der technisch-wissenschaftlichen Intelligenz führte.“¹¹

In dieser – gewiss – sehr knappen Zusammenfassung des Historikers und des Wissenschaftsjournalisten hat man die theoretische und bildungspolitische Blaupause für den westlichen Bildungsdiskurs. Man muss sich jedoch die ideologische und mit technologisch-militärischen Mitteln direkt ausgetragene Systemrivalität vergegenwärtigen, will man den der Psychopathologie entlehnten Begriff des „Schocks“ in seiner traumatisierenden Wirkungskraft verstehen. In genauer Entsprechung zur psychopathologischen Klassifizierung eines traumatischen Ereignisses werden auch in der politischen (und propagandistischen) Verwendung des Schock-Begriffs spezifische Verhaltensreaktionen als „direkte Folge der akuten schweren Belastung oder des kontinuierlichen Traumas“ erklärt.¹² Welches Ereignis die Qualität eines Traumas annehmen kann und welche Umstände oder Dispositionen es begünstigen, ist ebenso variabel wie die – klinisch ausgedrückt – „Vulnerabilität“ der Betroffenen. Das Vokabular der Psychopathologie unterscheidet jedoch „Schock“ und „Trauma“ hinsichtlich der zeitlichen Dauer und der Intensität der eingetretenen Störungen. Diese zeigen sich in Beeinträchtigungen der Wahrnehmungs- und Erinnerungsfähigkeit, der Erregbarkeit und in Beschränkungen der sozialen Handlungs- und kognitiven Beurteilungskompetenzen. Um so mehr stellt sich die Frage, wie sich die Wiederholung des gleichen begrifflichen Vokabulars und damit die *Kontinuität der politischen Semantik* verstehen lässt, also die Tatsache, dass der der Psychopathologie entlehnte Terminus „Schock“ *in gleicher Weise* verwendet wird für die Interpretation eines technologisch-militärischen Erfolges im Jahr 1957 wie für die Deutung der Ende 2000 veröffentlichten PISA-Ergebnisse und der Wirkungen der Terroranschläge im September 2001?

Einen Hinweis enthielt bereits die propagandistische Kommentierung, die Interkontinentalrakete sei *unverwundbar*, weil sie dem Gegner nur wenige Sekunden zur Gegenreaktion lasse. Damit wird der Besitzer der Waffe zugleich aber *unbesiegbar*. Ist *Unverwundbarkeit* das Vermögen (die Kompetenz), den individuellen und kollektiven Anspruch auf Unversehrtheit und Selbsterhaltung zu sichern, dann folgt aus der *Unbesiegbarkeit* und dem instrumentellen Vermögen, sie zu gewährleisten, die Fähigkeit zur unbegrenzten Durchsetzung des eigenen Willens und damit zur *totalen Macht*. Das nicht nur atomare Wettrüsten, sondern die alle sozialen Machtressourcen (im Sinne von Michael Mann) umfassende Mobilisierung im Kalten Krieg führte auf internationaler Ebene zu eben dem Zustand, den Thomas Hobbes als den vorrechtlichen Naturzustand der Menschen charakterisierte. Des-

sen Beschreibung enthält darüber hinaus schon eine glasklare Analyse „asymmetrischer Macht“ und damit des individuellen und in der Konsequenz auch (zwischen)staatlichen Terrors, den nur unsere Konvention „Krieg“ zu nennen uns vorschreibt¹³: „Erwägt man, wie schwer es ist, gegen Feinde, selbst von geringer Zahl und Macht, die mit der Absicht, uns zu unterdrücken und zu vernichten, uns angreifen, zu schützen: so kann man nicht leugnen, dass der natürliche Zustand der Menschen, bevor sie zur Gesellschaft zusammentraten, der *Krieg* (Herv. im Orig.) gewesen ist, und zwar nicht der Krieg schlechthin, sondern der Krieg aller gegen alle. Denn was ist der Krieg anderes als jene Zeit, wo der Wille, mit Gewalt seinen Streit auszufechten, durch Worte oder Taten deutlich erklärt wird? Die übrige Zeit nennt man Frieden.“¹⁴

Ging es damals „nur“ um den Ausgleich eines offenkundig gewordenen, empfindlichen technologischen Rückstandes („Raketenlücke“) gegenüber dem Gegner im Kalten Krieg, so definiert das internationale Ranking der PISA-Vergleichsstudien nun innerhalb des Bildungssystems selbst alle Beteiligten untereinander zwar nicht als militärisch-ideologische Gegner, aber als unmittelbare *Wettbewerber* um ökonomische und politische Machtressourcen. Gewiss ist die – medial vermittelte – Schock-Wirkung der negativen schulischen Kompetenzvergleiche trotz ihrer für eine nationale Mobilisierungskampagne politisch instrumentalisierbaren Qualität bei weitem nicht mit *der* Schock-Wirkung zu vergleichen, den ein einziger erfolgreicher Test einer russischen Interkontinentalrakete und einer Weltraumträgerrakete in Amerika auszulösen vermochte, und noch viel weniger mit dem Trauma, das der Terror im September 2001 auslöste.

Über der semantischen Kontinuität der „Schock-Metapher“ darf nun jedoch der realgeschichtliche Bruch in der Kontinuität der Nachkriegszeit und damit deren (durch das Vertragswerk zur Wiedervereinigung Deutschlands auch rechtlich besiegelte) Beendigung nicht ausgeblendet werden: Die Epochenäsur der Jahre 1989–1991, die auf der einen Seite durch die unfreiwillige Maueröffnung, und auf der anderen Seite durch die Auflösung der Sowjetunion markiert wird. Nach den Regeln der politischen Logik der Nachkriegszeit lässt sich das Ende der Sowjetunion mit einiger Berechtigung als „Sieg im Kalten Krieg“ interpretieren. Damit wird nun aber neben der militärischen Metaphorik – zu der sich die Selbstinterpretation des „besiegten“, inzwischen aber unter Putin „machtpolitisch regenerierenden“ Russlands spiegelbildlich verhält – auch deren immanentes Muster, der permanente Kampf, und deren oberstes Handlungsziel, der sichere Sieg, perpetuiert. Fragt man, wer da gesiegt hat, dann treten als quasi selbständige Akteure und Sieger, „der Kapitalismus“ und „die Demokratie“ auf. In dieser Optik war es also ein doppelter, aber ungleicher Sieg. Die bis zu dieser Epochenäsur bestehende „Systemkonkurrenz zwischen West und Ost“ hat sich mit den vielfältigen ökonomischen und technischen Mechanismen der

Globalisierung und ihrer politischen und rechtlichen Flankierung in eine historisch beispiellose, systemimmanente Entfesselung von Konkurrenzmechanismen transformiert. Der Kapitalismus kämpft nun nicht mehr mit einem Gegner, aber auch nicht mit sich selbst, sondern – entwickelt seine wohlfahrtssteigernden, „letztlich“ allen zugute kommenden Potenzen. Schwieriger verhält es sich mit dem Sieg und der Ausbreitung der Demokratie. Das liegt unglücklicherweise an ihrer Borniertheit, nicht der gleichen Marktgesetzlichkeit zu folgen, die der liberalen, und nur bisweilen etwas brachial vorgehenden Marktwirtschaft zu ihren eindrucksvollen Siegen und unbestreitbaren, den Reichtum steigernden Effizienzerfolgen verhilft.

Die USA haben in ihrer Reaktion auf den Sputnik-Schock, die ebenso prompt wie selektiv erfolgte, das *gesamte Bildungssystem als die entscheidende Machtressource* erkannt und es dementsprechend behandelt. Aus der seit 1947 geltenden prinzipiellen Handlungslogik des Kalten Krieges und aus der „Situationslogik der Schockerfarung“, *überwältigt worden zu sein*, und somit potentiell besiegt worden zu sein, ist dies eine zwingende und pragmatisch plausible Konsequenz. Wenn sich die gesamte Nation und darüber hinaus die ganze „westliche Wertegemeinschaft“ (für die erst relativ spät die antiquierte Bezeichnung „christliches Abendland“ außer Kurs geriet) in einem faktischen, wenngleich nicht überall mit den gleichen Mitteln ausgetragenen „Krieg“ befindet, dann ist es nicht nur konsequent, sondern auch „rational“, d. h. den „Gesetzen des Krieges folgend“ zu handeln. Und zwar rational in dem Sinne, den Hobbes sehr präzise als das definiert hat, was Menschen im Naturzustand und „von Natur aus“ zu tun berechtigt und genötigt sind: „sich gegenseitig Schaden zuzufügen“ und das zu tun, „was notwendig zum Schutz des Lebens und der Glieder dient“.¹⁵ Das dieser Rationalität zugrunde liegende ethische Prinzip, das sich gegenüber Krieg und Frieden gleichermaßen geltend machen lässt, ergibt sich gewissermaßen *selbstevident* (erkenntnistheoretische Evolutionstheoretiker würden wahrscheinlich sagen: es ist „*emergent*“), wenn Hobbes folgert: „Daraus ersieht man auch, dass im Naturzustand der Nutzen der Maßstab des Rechtes ist“ (a. a. O).

Wirft man vor dem Hintergrund der amerikanischen Verarbeitung des Sputnik-Schocks einen Blick auf die Bundesrepublik, muss man erstaunt eine gähnende Leerstelle konstatieren. Es geschah nichts; man wählte sich unterm atomaren Schutzschild der USA vor den Russen und nach dem Wahlsieg der CDU, der ihr die absolute Mehrheit brachte (54,2%), auch vor Innovationen sicher, hatte die Siegerpartei den Wahlkampf doch auch mit der Parole gewonnen: „Keine Experimente“. Rückblickend betrachtet überrascht es daher nicht, dass es sieben Jahre dauerte, bis mit einem heute auch nur noch schwer vorstellbaren publizistischen Donner Georg Picht „Die deutsche Bildungskatastrophe“ ausrief. Dieses in der Tat ungewöhnliche Buch – eine zu einer Dokumentation¹⁶ erweiterte Artikelfolge in der Zeitung „Christ und Welt“ –

lieferte auf der Grundlage (und nur auf dieser!) einer von den Kultusministern der elf Bundesländer am 14. März 1963 vorgelegten „Bedarfsfeststellung 1961–1970“ eine so bestechende Analyse, dass sich der Deutsche Bundestag am 4. März 1964 zu einer Debatte zusammenfand, von der man laut Picht „erwarten durfte, dass sie (...) den Auftakt zu einer neuen Epoche der westdeutschen Kulturpolitik geben würde.“¹⁷ Georg Pichts Analyse liest sich wie ein vorweggenommenes PISA und die diskursive Begründung für die Rationalität der amerikanischen Schockreaktion in einem; und es endet mit „Entwurf eines Notstandsprogramms“: Nach der Feststellung des Abiturienten- und Lehrermangels weist er „Rückstände im internationalen Vergleich“ auf (S. 24ff), um diesen Abschnitt mit den Worten zu beschließen: Andere „Nationen (haben) längst begriffen, dass die Selbstbehauptung eines Staates nicht von der Zahl der Divisionen, sondern allein von der Fähigkeit abhängt, in jenem Leistungswettbewerb nicht zurückzubleiben, der das Gesicht der heutigen Welt bestimmt.“ (S. 28). Und auch das, was in der deutschen Diskussion der PISA-Ergebnisse neben den „Kompetenzrückständen“ als zweites (aber milieu- und parteipolitisch unterschiedlich) „schockierendes“ Resultat festgestellt wurde, die hochgradige soziale Selektivität des deutschen Schulsystems, findet sich nüchtern folgendermaßen beschrieben: „Man spricht heute gerne von der „mobilen“ oder auch von der „nivellierten“ Gesellschaft und vergisst, daß in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation [der Vorläufer der „Wissengesellschaft“ AS] ein neues Prinzip der klassenähnlichen Schichtung die Struktur der Gesellschaft wesentlich mitbestimmt. Durch das Schulsystem werden schon zehnjährige Kinder – und in der Regel definitiv – in Leistungsgruppen eingewiesen, die durch das Berechtigungswesen einer entsprechenden Gruppierung der sozialen Positionen (Zitat korrekt?) zugeordnet sind. Die so geschaffene Klassifizierung durch Bildungsqualifikationen überlagert mehr und mehr die noch fortbestehende Klassenstruktur der bisherigen Gesellschaft. Die Interferenz zwischen diesen beiden Schichtungsprinzipien ergibt dann jene gesellschaftliche Wirklichkeit, mit der es die heutige Sozialpolitik heute zu tun hat. Die Schule ist deshalb ein sozialpolitischer Direktionsmechanismus, der die soziale Struktur stärker bestimmt als die gesamte Sozialgesetzgebung der letzten fünfzehn Jahre.“ (S. 31f) Die Sätze finden sich in dem Abschnitt: „Schulpolitik: die Sozialpolitik von heute“.

Eine Wirkung des Sputnik-Schocks ist aber vielleicht doch zu finden; in der Sprache der Bildungstechniker und der Offiziere begann dann auch in Deutschland eine Kampagne zur „Mobilisierung der Begabungsreserven“ – das heutige Pendant dazu ist der zur politischen Alltagsrhetorik der „Krisenbewältigung“ und der „pädagogischen Dauerreform“ mutierte PISA-Schock.

Betrachtet man die Geschichte des deutschen Bildungsdiskurses im Horizont des „den Westen“ (genauer: seine Führungsmacht) erschütternden Sputnik-Schocks und den durch Georg Picht initiierten nationa-

len Notstandsdiskurs, dann lassen sich die zehn Jahre zwischen der deutschen Einigung und der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse als das lange Erwachen aus einem Überlegenheitsrausch der Deutschen in Sachen Bildung verstehen. Diese zehn Jahre brauchte es auch, um in der deutschen Bildungspolitik in der Gegenwart eines konkurrenzlosen, und darum umso konsequenter das Konkurrenzprinzip forcierenden Kapitalismus, anzukommen. Um aber die entsprechenden Weihen, politisch gesprochen, die Legitimation und die Kraft zu den nun fälligen „einschneidenden Reformen“ zu erlangen, die man nicht „aus sich selbst“ aufzubringen vermochte, mussten alle relevanten Akteure erst einmal in die gelobten Länder der Bildungssieger pilgern, um dann auf der Rückreise die gewonnenen Erkenntnisse für Deutschland brauchbar und adaptionsfähig zu machen.

Verordnete Bildungsstandards und ein politisch instrumentalisiertes Qualitätsmanagement sind die normative Restmenge, die übrig bleibt, wenn man das „Menschenrecht auf Bildung“ aus seiner normativen Verankerung in einer Verfassung herauslöst, also mit seiner sozial- und rechtsstaatlichen gleichzeitig auch seine demokratiethoretische und verfassungsrechtliche Einbettung zerstört – wenn es sie denn vorher gegeben hat. Ebendies ist in Deutschland nicht der Fall. Dafür ist die föderale Kompetenzstruktur für das Bildungswesen (mit der nicht unbedeutenden Ausnahme des Berufsbildungsgesetzes) nur ein äußerlich formales Indiz; entscheidender ist, dass das Sozialstaatsprinzip in der Bundesrepublik noch nie das Recht auf Bildung einschloss und „im Unterschied zum skandinavischen und zum angelsächsischen Raum (...) die Bildungspolitik nicht zur Sozialpolitik gerechnet (wird).“¹⁸ Auch wenn es bedauerlich ist: An dieser Systembedingung des deutschen Bildungssystems wird sich auf absehbare Zeit nichts ändern. Und solange dies so ist, muss man fataler Weise auf einen neuen Schock hoffen, der vielleicht dann auch die Einsicht bringt: Es bedürfte auch einer politischen Systemqualität und eines verfassungsrechtlich verankerten „Wertebezugs“, um zu verhindern, dass sich das *Menschenrecht auf Bildung* unter den Händen der Finanz- und Bildungspolitik, unter den Imperativen der Bildungsprogramme „der Wirtschaft“ und unter den Widersprüchen des „eigenverantwortlichen Arbeitskraft“ (und Lebenszeit verbrauchenden) Unternehmers – männlichen und weiblichen Geschlechts – in eine immer knapper werdende Überlebensressource verwandelt.

Anmerkungen

¹ Illustrierte Weltgeschichte, Dortmund 1983, S. 842

² A. a. O. S. 845

³ Am 7. Dez. 1941 griffen japanische Flugzeuge ohne Vorwarnung und ohne vorherige Kriegserklärung die Pazifikflotte der damals

neutralen USA an. Der Angriff hatte den Kriegseintritt der USA und die Ausweitung des Krieges zum nun auch faktischen Weltkrieg zur Folge.

⁴ Bernd Stöver: Der Kalte Krieg. München 2006, S. 8f. (erste Aufl. 2003)

⁵ Vgl. Stöver S. 9

⁶ Damit ist gemeint: die seit 1946 von den USA formulierte (und von Großbritannien unterstützt) und seit dem Jahr 1947 offen propagierte „Eindämmungs- und Befreiungspolitik“/Rollback/Liberation) gegenüber der Sowjetunion und der von ihr besetzten Staaten. Entscheidend dafür: Präsident Trumans Rede am 12. März 1947. Verfolgt man die weitere Entwicklung, dann lässt sich mit der seit 1953/54 zur „Containment-Liberation-Strategie“ integrierten Konzeption ein Grundmuster amerikanischer Außenpolitik und Selbstinterpretation erkennen, das bis in die Rechtfertigungsrhetorik des Vietnamkrieges und des Irakkrieges hinein wirksam bleibt. Vgl. Stöver S. 21 ff

⁷ Als genereller Hinweis: Man gibt bei Google den Begriff ein.

⁸ Joseph Goebbels am 18. Feb. 1943 in der berühmten Sportpalastrede in Berlin: „Wollt ihr den totalen Krieg? (Jaaa!) Wollt ihr ihn? Wenn nötig, radikaler und totaler, als wir ihn uns heute erst überhaupt vorstellen können?“

⁹ Stöver S. 9

¹⁰ Vgl. Michael Mann: Geschichte der Macht. Erster Bd. Von den Anfängen bis zur griechischen Antike. Frankfurt/New York 1994 (dt.) [1990 engl.] S. 40ff.

¹¹ Stöver S. 54

¹² Weltgesundheitsorganisation/H. Dilling u. H. J. Freyberger: Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. 3. Aufl. 2006, S. 161f.

¹³ Darüber dürfen freilich nicht die politischen und rechtlichen Bemühungen und fragilen Erfolge gering geschätzt werden, den Krieg selbst rechtlichen Regeln zu unterwerfen und gewisse Minimalstandards seiner Zivilisierung zu sichern, z. B. durch die Unterscheidung von „Soldaten“ und „Zivilpersonen“ und dem Verbot, letztere oder „Verdächtige“ schlichtweg zu „Kombattanten“ (also unmittlerbaren „Kriegsteilnehmern“ und „Mitkämpfern“) zu machen. Es ist u. a. eben dies das Kennzeichen eines Bürgerkrieges und eines Partisanenkrieges, solche Differenzierungen zu verwischen.

¹⁴ Thomas Hobbes: Vom Menschen/Vom Bürger. Hamburg 1968, S. 83f

¹⁵ Hobbes S. 83

¹⁶ Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg 1964

¹⁷ Picht S. 88

¹⁸ Franz-Xaver Kaufmann: Herausforderungen des Sozialstaates. Frankfurt 1997, S. 23 – Eine kleine „zahlenmystische Ergänzung“: Es ist weniger das Erscheinungsjahr dieser hervorragenden Studie, als die in das gleiche Jahr fallende Veröffentlichung zweier, für den öffentlichen Diskurs gerade wegen ihrer Gegensätzlichkeit sehr bedeutenden Dokumente, auf die ich verweisen will, weil ihre Interpretation im Text keinen Platz finden konnte: Ich meine das Sozialwort der Kirchen „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ (Hrsg. Vom Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz 1997) und die Berichte der Sächsisch-bayerischen „Zukunftskommission.

Erstveröffentlichung in gekürzter Form in Heft 4/2007 der Zeitschrift DIE