

Cornelia Klepp, Daniela Rippitsch (Hg.)

25 Jahre

Universitätslehrgang **Politische**
Bildung in Österreich



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

© 2008 Facultas Verlags- und Buchhandels AG
facultas.wuv, Berggasse 5, 1090 Wien
Alle Rechte vorbehalten

Gestaltung und Satz: Atelier Tiefenthaler (gesetzt mit *Auto von Underware*)
Druck: Facultas AG
Printed in Austria

ISBN 978-3-7089-0267-8

Veröffentlicht mit Unterstützung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung,
des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, des Forschungsrates der Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt und der Donau-Universität Krems.

Herbert Dachs

Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick

Fragen der Herausbildung bestimmter politischer Einstellungen und die Vermittlung von Wissen über politische Prozesse und Inhalte wurden spätestens seit der Aufklärung und den von ihr ausgehenden Demokratisierungsimpulsen und -prozessen zu einem grundlegenden Problem der politischen Systeme. Waren vorher – vereinfacht formuliert – vor allem Herrscher und Untertanen nur zur Erfüllung der ihnen zugewiesenen Rollen zu befähigen, so machte nun die zumindest intendierte und durch Ausweitung des Wahlrechts vorangetriebene Gleichberechtigung aller BürgerInnen und die nur noch funktionale Trennung von Herrschenden und Beherrschten eine allgemeine politische Unterweisung zunehmend dringlicher. Wenig verwunderlich daher, dass es in Österreich einerseits neben der katholischen Kirche vor allem der Staat war, der hier über die Schulen politische Erziehung forcierte und diese schulische politische Erziehung zumindest der Intention nach stets Herrschaft stabilisierend und systemkonform ausrichtete.

Wenn wir nun im Folgenden versuchen, in groben Strichen die Entwicklung der politischen Erziehung/Bildung in unserem Lande zu skizzieren, gehen wir von der These aus, dass das Interesse daran immer dann sprunghaft ansteigt, wenn entweder ein bis dato gültiges Legitimationsmuster gefährdet erscheint oder ein neues Konzept bzw. neue politische Machtregeln etabliert werden sollen. Wenn man also von politischer Erziehung spricht, müssen daher immer auch die allgemeinen gesellschaftspolitischen Entwicklungen mit beobachtet werden.

Österreich mit seiner – zumindest in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – bewegten Geschichte bietet ja für diverse Legitimationsbrüche und parteiliche Erziehungsmodelle anschauliche Beispiele. Vor allem negative Erfahrungen mit Missbrauch und einseitigen Instrumentalisierungen wirken im Erziehungswesen oft sehr lange nach und tradieren Misstrauen sowie blockieren spätere Entwicklungen. Dass sich politische Bildung in unserem Land so „verspätet“ entwickelt hat, ist zu einem Gutteil aus diesen vielfachen negativen historischen Erfahrungen und Brüchen zu erklären.

Staatsbürgerliche Erziehung bis 1918

Bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts finden sich in Österreich vermehrt ausführlichere Debatten darüber, wie die heranwachsende Jugend politisch erzogen und für den Staat gewonnen werden sollte (vgl. Dachs 1982, S. 19–27). Dabei standen sich zwei Grundkonzepte gegenüber: Die einen erhofften sich über eine verstärkte religiöse bzw. katholisch-sittliche Erziehung die notwendige Loyalität sicherstellen zu können, während sich liberale Stimmen für vermehrte Aufklärung und ethische Unterweisungen über Wesen, Ziele und Aufgaben des Staates stark machten (vgl. Fleischner 1916). Die Einführung des allgemeinen Männerwahlrechts im Jahr 1907 verlieh dem Thema weitere Schubkraft. Befürchtete man

doch, dass die erweiterten Möglichkeiten der Partizipation durch Nichtwissen nur unzureichend oder missbräuchlich genutzt werden könnten oder die BürgerInnen durch „falsche“ Ideen in die Irre geführt werden könnten. (Hier ist eine gewisse Parallele zu dem mit gemischten Gefühlen aufgenommenen „Wählen mit 16“ zu beobachten). Konsequenterweise wurden die Lehrpläne entsprechend ergänzt und zwar mit dem Ziel der „Weckung und Stärkung des Staatsgefühls und der Vaterlandsliebe“ (zit. nach Fleischner 1916, S. 33). Erzogen werden sollte zu einem – die gesellschaftlichen und politischen Gegensätze überwölbenden – interessensneutralen Staat (bestehend aus Herrscherhaus, zentralistischer Bürokratie und Heer), der sich als objektiver Wahrer des Gemeinwohls darstellte. Entsprechend wurde in den Schulen ein Bewusstsein zu vermitteln versucht, „das vom tatsächlichen politischen Leben absieht und zentriert bleibt auf ein idealisiertes, realitätsfernes Staatsideal mit der Tendenz, die Wahrnehmung der eigenen Interessen an diesen Staat zu delegieren.“ (Wimmer 1979, S. 42f.)

Politische Bildung in der Ersten Republik

Der Systembruch vom Herbst 1918 und der Übergang zur demokratischen Republik wurden zunächst vor allem von sozialdemokratischen Kräften und Persönlichkeiten als willkommene Gelegenheit betrachtet, auch im Schulwesen neue politische Inhalte und Methoden zu favorisieren und zu implementieren. Gemäß dem Konzept des Austromarxismus, in dem der Erziehung eine hervorragende Rolle zugeordnet war, wurde daher Schulreform als wesentlicher Teil der Gesellschaftsreform verstanden. Unter der Federführung des später auch international bekannten Unterstaatssekretärs für Unterricht (= faktisch Minister) Otto Gloeckel wurde daher sehr rasch versucht, die Reform des österreichischen Schulwesens voranzutreiben und insbesondere im Bereich der politischen Erziehung und Bildung neue Akzente zu setzen (vgl. zur Ersten Republik insgesamt Dachs 1982, S. 29–222, hier auch weiterführende Literatur). Sei doch – nach Einschätzung der ambitionierten Reformer – die Schulerziehung in der Monarchie darauf angelegt gewesen, „den Gehorsam gegen die Obrigkeit, das kindliche Vertrauen auf den jeweiligen Monarchen und die kritiklose Hinnahme alles dessen, was von oben kam, als den wahren Patriotismus hinzustellen.“ (Scheuch 1919, S. 2f.) Auf diese Weise sei die Schule aber zu einem Herrschaftsinstrument der herrschenden Klasse geworden, mit dem Ziel der „Züchtung gedankenloser, nur auf die Lenkung von oben vertrauender Herdenmenschen“. (ebd., S. 3) Die neue Schule hingegen sollte nach Otto Gloeckel „sittlich hochstehende, starke, aufrechte, arbeitsfreudige Tatmenschen heran[zu]bilden für einen freien demokratischen Staat“, die zudem noch zu sozialem Empfinden und zu offener Pflege nationalen Fühlens fähig sein sollten (zit. nach Dachs 1982, S. 37). Die von Gloeckel bis zur Auflösung der Koalition im Juni 1920 und dann später in seiner Funktion als Wiener Stadtschulratspräsident unter dem Begriff „Schulreform“ subsumierten Maßnahmen waren von dem Grundgedanken getragen, dass durch die Demokratisierung des Schulwesens längerfristig auch eine grundlegende Demokratisierung der Gesellschaft erreicht werden könnte. Der Neubeginn in der politischen Erziehung sollte durch vier Schwerpunkte markiert werden: 1. Demokratisierung (d. h. nach der Demokratisierung der Staatsform sollte eine Demokratisierung der Gesinnung erfolgen), 2. Bodenständigkeit (Treue zur angestammten Scholle), 3. Nationalerziehung (massives Plädoyer für die Pflege nationalen Denkens und Fühlens) und 4. Pflichterfüllung.

Diese vier Erziehungsschwerpunkte fanden sich auch durchgehend in den Lehrplänen und Lehrbüchern des Gesinnung bildenden Faches Geschichte, wobei in den folgenden Jahren die nationale Erziehung am stärksten und die Demokratieerziehung am schwächsten betont wurde. Der allgemeine Grundtenor in den Lehrplänen der 1920er Jahre zielte darauf ab, die Schüler in Richtung Einordnung, Integration, allgemeine Pflichterfüllung und Treue gegenüber den bestehenden Gesetzen zu beeinflussen. Eigenständiges Analysieren oder Stärkung der Kritikfähigkeit zählten nicht zu den erklärten Zielen.

Auch die staatsbürgerkundlichen Lehrbücher bzw. die entsprechenden Abschnitte in den Geschichtsbüchern waren von institutionenkundlichen Darlegungen dominiert. Vermittelt wurden: nüchterne Erörterungen des demokratischen Prinzips, die österreichische Verfassung, Appelle zur Pflichterfüllung, Betonung der Gemeinschaft usw. Kaum thematisiert wurden Parteien und ihre Programme, Interessenverbände, Konfliktmaterien der Innenpolitik, Anregungen und Kriterien zu politischen Analysen usw.

Über diese reichlich abstrakt gehaltenen inhaltlichen Festlegungen hinaus kam es in der Ersten Republik zu keinerlei weiteren umfassenderen Konzepten über die Gestaltung der politischen Erziehung. Nach dem Abgang Gloeckels aus dem Ministerium bildete sich in den folgenden Jahren eine Art von schulpolitischem Dualismus heraus: auf der einen Seite standen das konservativ geführte Unterrichtsministerium samt Bürokratie und die meist christlichsozial dominierten Bundesländer und auf der andere Seite das „rote“ Wien mit seinem von den politischen Gegnern als „Schulbolschewismus“ denunzierten Erziehungskurs.

Angesichts der reichlich abstrakten Lehrplanvorgaben für politische Erziehung kann man davon ausgehen, dass die Lehrer ihrerseits die breiten Gestaltungsräume in ihrem Sinne genutzt haben dürften. Unter ihnen bildeten ja die Deutschnationalen die größte Gruppe, gefolgt von katholisch Eingestellten. Den Sozialdemokraten kam – mit Ausnahme Wiens, wo sie die Mehrheit stellten – keine große Bedeutung zu.

Vor allem die krisenhaften materiellen Entwicklungen, unter denen die LehrerInnen insgesamt zu leiden hatten (verbunden mit drohenden Entlassungen, katastrophalen finanziellen Bedingungen usw.), politisierten viele LehrerInnen, was zu einem hohen politischen Organisationsgrad und zu großer Erbitterung führte. Die LehrerInnen beklagten, dass es für sie im Vergleich zu anderen Berufsgruppen keine „Opfergerechtigkeit“ gäbe und in dem Maße, in dem die materielle Bedürfnisbefriedigung ausblieb, dürfte auch die Loyalität zur Republik und das Vertrauen in deren Konfliktlösungspotenzial gesunken sein.

Lehrpläne waren seit jeher mehr oder weniger abstrakt formulierte Vorgaben darüber, welche Inhalte vermittelt und in welche Richtung Erziehung laufen sollte. Man kann daran also immer nur Intentionen ablesen. Erst wenn man zusätzliche Informationen über Grundeinstellungen der vermittelnden Lehrerschaft erhält, kommt man der tatsächlichen Unterrichtswirklichkeit etwas näher. Ein Blick in die damaligen Lehrerzeitschriften zeigt uns, welche Begriffe von „Politik“ damals dominiert haben. Den von unserem heutigen Verständnis „modernsten“ Ansatz vertraten die Sozialdemokraten: In allem ist ihrer Meinung nach Politik, jeder Lehrer wirke durch seinen Beruf politisch und alles Kontroverse müsse nach demokratischen Regeln abgehandelt werden. Die Deutschnationalen unterschieden zwischen Parteipolitik (sie wird abgelehnt und als eigensüchtig und willkürlich denunziert) und der Politik im Dienste des Volksganzen. Die Schule habe zu einer Staatsgesinnung zu erziehen, die im Nachwuchs den Geist der Hingabe an das Ganze, an das Volk wach ruft. Auch im katholischen Lager dominierte ein enger, auf den Staat fixierter Politikbegriff. Da-

neben wird die Verankerung der Religion bzw. der religiösen Erziehung im Schulbereich als unbedingt anzustrebendes, weil den Staat stabilisierendes, Ziel hingestellt.

Die heterogenen, ja kontroversen Positionen in dieser und anderen zentralen Fragen der politischen Erziehung wurden quasi überwölbt von großer Einhelligkeit in Fragen der Erziehung zur deutschen Nation: Obzwar auch hier mit unterschiedlicher Akzentuierung und Heftigkeit, waren aber insgesamt doch mit vergleichsweise großer Einmütigkeit alle Gruppen – im Einklang mit entsprechenden Lehrplanvorschriften – für eine gesamtdeutsch ausgerichtete Erziehung und für die „Pflege des nationalen Denkens und Fühlens“. Man kann daher davon ausgehen, dass es – im Unterschied zu zahlreichen anderen kontrovers behandelten Themenfeldern – in dieser Hinsicht gelungen ist, den Schülerinnen und Schülern eine vergleichsweise homogene Einstellung zu vermitteln und eine deutliche Präferenz für das Deutschtum und einen – in welcher Form auch immer zu realisierenden – Anschluss nahe zu bringen. Dafür einzutreten wurde nicht im engeren Sinne als „politisch“ eingestuft. Das Nationale wurde überhöht, ganz ähnlich wie der Staat, der durchwegs als ethisch begründeter Garant des Gemeinwohls, als Träger nationaler Werte und als schichtübergreifendes Identifikationssymbol dargestellt wurde. Das Individuum sollte durch Erziehung und Einsicht dazu gebracht werden, seine Loyalität und Zuwendung auf den Staat zu konzentrieren. Das eigentlich Politische, das Kontroverse und Soziale bzw. insgesamt Gesellschaftliche sollte als privat abgespalten und beiseite gelassen werden. So gesehen lief diese „staatsbürgerliche“ Erziehung darauf hinaus, Staat und Politik zu trennen und machte unfähig, etwa das Wesen einer implizit stets konflikthaften pluralistischen und immer auch von Parteien mit geprägten Demokratie zu verstehen.

Politische Erziehung im „Austrofaschismus“

Die politischen Ereignisse nach der schrittweisen Ausschaltung des österreichischen Parlaments ab März 1933 rückten auch die Schule und insbesondere die politische Erziehung auf dramatische Weise und sehr rasch in den Vordergrund des allgemeinen Interesses. Schon im April 1933 wurde klar, dass der Schulbereich politisch zur Disziplinierung missliebiger LehrerInnen- und SchülerInnenmeinungen genutzt und insgesamt zur Legitimation für die neuen Machtverhältnisse instrumentalisiert werden sollte. Einige kurze Schlaglichter mögen diesen neuen, zunehmend autoritär forcierten Kurs beleuchten (vgl. dazu Dachs 1982, S. 225–369, Dachs 2005, S. 282–297): Schon am 10. April 1933 hob der damalige Unterrichtsminister Dr. Anton Rintelen den seit je heftig umstrittenen „Gloeckel-Erlass“ auf, der Religion und religiöse Übungen gemäß dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 zur Privatsache erklärt hatte. Religiöse Übungen wurden damit als nicht zum Unterricht gehörend eingestuft. Dieser, wie gesagt, seit je von den Christlichsozialen heftig kritisierte Erlass (sie sahen dadurch nämlich die auch gesetzlich vorgesehene „sittlich-religiöse Erziehung“ gefährdet) wurde also nun umgehend aufgehoben und damit wurde der Religionsunterricht wieder für alle zum Zweck der Schule erklärt, ebenso das tägliche Schulgebet, gemeinsame Gottesdienstbesuche unter LehrerInnenaufsicht usw. Bezeichnend für das damalige politische Klima die Schlagzeile der christlichsozialen „Reichspost“ vom 15. April 1933: „Gloeckel-Erlass aufgehoben. Forträumung des Revolutionsschuttes auch im Unterrichtswesen“.

Bereits im Mai desselben Jahres wurde verfügt, Inhalte einer so genannten „vaterländischen“ Erziehung besonders hervorzuheben. Diese zunächst reichlich allgemein formulierten neuen Zielvorgaben wurden dann in den folgenden Monaten – und vollends verschärft

nach dem Februar 1934 – konkretisiert und dezidiert vorgeschrieben. Die LehrerInnen wurden gedrängt, der „Vaterländischen Front“ beizutreten und in der Schule das entsprechende Abzeichen zu tragen. Die neuen Lehrpläne und Schulbücher konzentrierten ihre politisch-erzieherischen Absichten hauptsächlich auf ein Erziehungsideal, das geprägt sein sollte von den Qualitäten: religiös-sittlich, vaterländisch-österreichisch und sozial-volkstreu. Um das österreichische Selbstwertgefühl (und wohl auch die Widerstandskraft gegenüber der nationalsozialistischen Agitation) zu stärken, ging es insbesondere im Deutsch- und Geschichtsunterricht darum, Österreich zwar als Teil des deutschen Volkes darzustellen, aber nie als Anhängsel, sondern als selbstständig handelndes und wertvolles Subjekt. Der – wie man meinte – verengten „deutschen“ Botschaft der Nationalsozialisten wurde eine „österreichisch-deutsche“ entgegengesetzt. Für die Abschlussklassen der Mittelschulen wurde zudem der neue Gegenstand „Vaterlandskunde“ geschaffen. Damit sollte vermittelt werden: „genaue Kenntnis der Grundlagen des neuen Österreichs und des Aufbaues seines politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und geistig-kulturellen Lebens. Erziehung zur Hingabe an ein christliches, deutsches, freies Österreich und zu verständnisvoller Teilnahme am öffentlichen Leben.“ (Mittelschullehrplan 1935)

Es passt ins Bild, dass alle diese doch sehr massiven Instrumentalisierungsversuche seitens der politischen Führung als „unpolitisch“ deklariert wurden. So schrieb etwa der damalige Unterrichtsminister Kurt Schuschnigg 1934 in der „Österreichischen Pädagogischen Warte“, die Schule sollte keine Stätte der Politik sein. „Ich wünsche absolut nicht, dass in die Schule politische Auseinandersetzungen hineingetragen werden, alle Maßnahmen, die ich im Hinblick auf die Mittelschule [...] getroffen habe, bezweckten, die Schule von jeglicher Politik zu befreien.“ (Schuschnigg 1934, S. 2) Auch das Eintreten für eine sittlich-religiöse Erziehung und das Österreichisch-Vaterländische wurden z. B. in Erlässen als quasi unpolitisches und überparteiliches Engagement eingestuft, das mit Politik im üblichen Sinne nicht verwechselt werden sollte. Die „Schaffung innerer Beziehungen der Jugend zu Religion und Vaterland und damit auch zum Volkstum“ sei nämlich „selbstverständliche Grundvoraussetzung jeder Erziehungsarbeit, für die der Staat – als Träger dieser Ideen – verantwortlich ist.“ (Erlass vom 8. 1. 1934)

Diese und noch weitere Intentionen des Regimes wurden freilich insbesondere von den nach wie vor relativ ungestört agierenden und zahlreichen deutsch-nationalen Lehrern indirekt unterlaufen. Insgesamt scheiterte die austrofaschistische Schulpolitik teilweise wegen der Inhalte und noch mehr wegen der – vielfach von den Nationalsozialisten abgeschauten – autoritären Methoden. Die Legitimationsgrundlage konnte also über die Grenzen des katholischen Lagers hinaus nicht wesentlich verbreitert werden. Die verfolgte Erziehungspolitik allgemein und die politische Erziehung im Besonderen verfehlte also nicht nur die erstrebte Immunisierung gegenüber den Ideen des Nationalsozialismus, sondern leitete die Jugend in gewissem Sinne darauf hin und bereitete sie darauf vor.

Die in den Jahren 1919 bis 1938 neben- und gegeneinander laufenden vielfältigen Ambitionen und Strömungen im Bereich der politischen Erziehung konnten hier nur in groben Zügen skizziert werden. Bei aller Vielfalt können aber doch drei konstante Grundmuster festgemacht werden, die – cum grano salis – allen politischen Lagern gemeinsam waren und die daher in der politischen Erziehung eine große Verbreitung gefunden haben. Es waren dies: 1. Ein enges Politikverständnis, das sich antipluralistisch auf ein Gemeinwohl berief, das zu definieren man aber sich selber vorbehalten wollte. Die entsprechenden und als „erhaben“ deklarierten Ziele wurden überhöht und gegenüber Kritik immunisiert und

tabuisiert. Diese spezifische Art der „Entpolitisierung“ führte dazu, dass zentrale Konflikte und Probleme von vornherein der kritischen Erörterung und Analyse entzogen wurden, was bei den Schülern Kritiklosigkeit, Unmündigkeit und Leichtgläubigkeit sowie Anfälligkeit für ideologisches Denken gefördert haben dürfte. Dieses wirklichkeitsfremde Demokratie- und Politikverständnis bereitete die Schüler nicht auf die politische Wirklichkeit vor, sondern lieferte sie dieser aus. 2. Eine Überbetonung der „sekundären Tugenden“ (wie Disziplin, Tüchtigkeit, Fleiß, Sittlichkeit, Unter- und Einordnung, Pflichterfüllung, Gemeinschafts-sinn usw.). Viel zu selten wurde hingegen kritisch gefragt, im Dienste welcher Ziele derartige Qualitäten eingefordert werden dürfen und wo deren Grenzen liegen. Auf diese Weise wurde der Boden für diverse Arten von autoritären Verführungen mit aufbereitet. 3. Das von allen politischen Lagern mit Nachdruck forcierte „gesamtdeutsche Denken“. Trotz aller versuchter Akzentverschiebungen und „austriifizierender“ Relativierungen ab 1933/34 konnte dieser erziehungspolitische Mainstream kaum nennenswert gestört werden. Er hat letztlich auf den späteren so genannten „Anschluss“ vorbereitet bzw. zumindest dessen Akzeptanz erleichtert.

Politische Erziehung in der „Ostmark“

Die nationalsozialistischen neuen „Herren“ machten sich schon in den ersten Tagen nach dem 12. März unverzüglich daran, die geänderten Machtverhältnisse auch in Österreichs Schulen durchzusetzen (vgl. Dachs 2000, S. 446–466). Obwohl es ja bekanntlich „das“ verbindlich und geschlossen ausformulierte nationalsozialistische Erziehungskonzept nicht gegeben hat, waren die Ziele klar: Insgesamt ging es darum, die Jugend „schrankenlos verfügbar zu machen“ (Heinemann 1980, S. 20) und die Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Unterrichts hatte darauf abzielen, „dass sie den Rassensinn und das Rassengefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hinein brennt. Es soll kein Knabe und kein Mädchen die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt worden zu sein.“ (Hitler 1937, S. 475f.) Zwar misstraute das Regime der Schule indirekt, da man ihr nicht zutraute, den gewünschten neuen Erziehungskurs entschieden genug voranzutreiben (diesbezüglich erwartete man sich mehr von den Untergliederungen der Partei wie HJ und BDM und der militärischen Erziehung, insgesamt also durch „Lager und Kolonne“). Trotz dieser Vorbehalte seitens der NS-Machthaber suchte man den Schul- und Erziehungsbereich möglichst rasch unter Kontrolle zu bekommen, um ihn zur Macht- und Loyalitätssicherung zu instrumentalisieren und um letztlich „für Volk und Führer opferbereite Menschen“ hervorzu- bringen.

Politisch „bildend“ wirken bekanntlich nicht nur die Inhalte eines Unterrichts, sondern auch die Art und Weise, wie diese vermittelt werden, wie die Regeln des schulischen Zusammenlebens gestaltet werden. Der nach dem 12. März umgesetzte Gleichschaltungskurs kann jedenfalls als besonders „rasch und kompromisslos“ (Engelbrecht 1988, S. 305) bezeichnet werden und stellt ein Musterbeispiel an Rigidität und Brutalität dar. Ohne hier auf weitere Details einzugehen, nur so viel: Bereits ab Jänner 1939 konnte man in den Lehrerzeitschriften der einzelnen Gaue selbstzufriedene Vollzugsmeldungen lesen (die eigenen Leistungen wurden etwa als „gigantisch“ eingestuft). In einem entsprechenden Artikel über die Schulen im Gau Wien finden wir die wichtigsten Schwerpunkte der nationalsozialistischen Erziehungspolitik speziell in der „Ostmark“ zusammengefasst:

„Die radikale Umbesetzung fast aller mit besonderer Verantwortung verbundenen Posten, die gleich nach dem Umbruch und später erfolgte, die schlagartige Entjudung vom 28. April, ohne die eine wirklich nationalsozialistische Unterrichtsführung auf Wiener Boden überhaupt nicht möglich gewesen wäre, auf die Reinigung der Lehrkörper von jenen Elementen, die das Recht auf weitere Besserung durch ihre Haltung in der Systemzeit verwirkt hatten, auf die Befreiung der Schule vom religiösen Zwang, auf die Beseitigung der schädlichen Privat- und Klosterschulen.“ (Leberbauer 1939, S. 2) Wobei das alles, so ist hinzuzufügen, unter Leitung und maßgeblicher Mithilfe seitens österreichischer Pädagogen stattgefunden hat.

Politisch bildend für die SchülerInnen wirkte neben den neuen Erziehungsschwerpunkten, die rasch in Lehrpläne und Schulbücher implementiert wurden, eine dichte Abfolge von Feiern, Gedenktagen und sonstige Veranstaltungen mit politischen Inhalten und Botschaften, die das Schulleben intensiv mitprägten und allesamt der politischen Indoktrination dienen sollten. Als Beispiel sei eine Schule aus Wien im Schuljahr 1938/39 genannt: Besuch der Ausstellung „Hilf mit“ – Gedenkfeier für die Gefallenen – Langemark-Gedenkfeier – Ausstellungsbesuch „Deutschlands Schicksalskampf im Osten“ – Schulfunksendung „Heimkehr ins Reich“ – Tag der deutschen Luftwaffe und Rede von Göring – Feier zur Erinnerung an den Anschluss – Flaggenappell anlässlich des Führergeburtstages – Übertragung von der Unterzeichnung des deutsch-italienischen Bündnispaktes – wöchentliche „Stunde des Führers“ usw. (weitere Details bei Dachs 2000, S. 460).

Schwieriger Neuanfang – Anknüpfen an konventionelle Muster

Will man die Erziehungssituation im Jahre 1945 allgemein beziehungsweise die der politischen Erziehung im Speziellen einschätzen – einerseits Endpunkt, aber auch Anfang und Startbedingung für die Zweite Republik –, so wird man wohl mit Recht und ohne Übertreibung das Bild vom Trümmerfeld strapazieren können. Sowohl die Schule allgemein (d. h. die Institution als solche samt LehrerInnen) und die Politische Erziehung im Besonderen, beide waren abgesehen von den physischen Schäden politisch und moralisch schwer kompromittiert. Zumindest seit 1933 hatte man beide als hoch politisierte Bereiche erlebt, vielfach geprägt von Zwängen und Doppelmoral, von politischen Übergriffen und Fremdbestimmungen, von Abwertung der Demokratie, von idealistischer Begeisterung und brutaler Verdrängung Andersdenkender, von Siegeszuversicht, Heuchelei und Unterwerfung, von Hoffnung und schließlich Enttäuschung und Bitterkeit. Die Jugend, die seit den frühen 1930er Jahren ihre politische Prägung erhalten hatte, war konfrontiert gewesen mit Inhalten bzw. mit Erziehungszwecken (mochten diese auch nur teilweise internalisiert worden sein) wie Rassenbewusstsein, Einordnung und Gehorsam, Loyalität gegenüber dem Vaterland, dem Staat und dann dem Führer und dem Glauben an die Notwendigkeit uneingeschränkter Selbstaufopferung für diese. Diese Situation traf auf eine innenpolitische Situation, die sich doch wesentlich von der Ersten Republik unterschied. Die politischen Eliten von ÖVP und SPÖ bemühten sich – trotz fortbestehender Divergenzen und aus der Vergangenheit gespeister Vorwürfe – um eine von Pragmatismus bestimmte und langfristig angelegte koalitionsfähige Zusammenarbeit, die neben sachlichen Gemeinsamkeiten (wie den Zielen Wiederaufbau, Festigung der Demokratie und Wiedergewinnung der vollen staatlichen Souveränität, Ankurbelung der Wirtschaft und Ausbau des Sozialsystems) auf der strikten proportionalen Trennung von Macht (d. h. konkret von Positionen und Ressourcen) beruhte. Damit war der für den Wiederaufbau zunächst sicherlich funktional nützliche Pro-

porz geboren, der konsequent in allen Bereichen der öffentlichen Verwaltung und damit auch im Bildungsbereich realisiert wurde. Vor allem die SPÖ hatte die Erfahrung aus der Ersten Republik nicht vergessen, gerade auf dem für sie als hoch bedeutsam eingeschätzten Politikfeld Bildung inhaltlich und administrativ weitgehend machtlos gewesen zu sein. Das hatte unter anderem zur Konsequenz, dass man nun gerade im Bildungsbereich darum bemüht war, sich zwar auf inhaltliche Kompromisse zu verständigen, bei Postenbesetzungen aber den Proporz hochzuhalten. Dieses Misstrauen führte ja schließlich auch dazu, dass auf Betreiben der SPÖ ab dem Jahre 1962 Beschlüsse in Schulfragen nur mehr mit Zweidrittel-Mehrheiten möglich sein sollten.

An diesen allgemeinen politischen Kontext muss man sich erinnern, um die weiteren Entwicklungen im Bereich der staatsbürgerlichen Erziehung verstehen zu können. Außer Misstrauen (und der damit einhergehenden Kontrolle) und der generellen Scheu im Schulunterricht überhaupt politische Themen anzusprechen, hatten nämlich weder ÖVP noch SPÖ auf diesem Gebiet Neues anzubieten. Sehr zum Unterschied zu den Entwicklungen im benachbarten Deutschland, wo in den von westlichen Alliierten besetzten Teilen mehr oder weniger nachhaltig verfolgte Umerziehungsprogramme („Re-Education“) hin zu mehr Demokratie versucht worden sind (vgl. Bungenstab 1970). Quasi als Nebenprodukt dieser – sich selbst überschätzender und bald abgebrochenen – Initiativen kam es aber zu Einrichtung zahlreicher Politikwissenschaftsinstitute und zu einem (unterschiedlich benannten) Fach, das sich in den Schulen ausdrücklich der Demokratieerziehung widmen sollte und für das entsprechende LehrerInnen ausgebildet werden mussten. In der Folge führte das recht bald zu fruchtbaren Debatten und Innovationen über neue Konzepte der Politischen Bildung und über deren Effizienz (vgl. Dachs 1975).

Völlig anders die Ausgangssituation in Österreich. Die Alliierten behandelten unser Land als zwar noch besetzt, aber doch befreit, und es unterblieben jegliche Initiativen der eben beschriebenen Art. Angesichts der oben skizzierten politischen Rahmenbedingungen war es daher wenig verwunderlich, dass man bei den naturgemäß heiklen Fragen der politischen Erziehung sozusagen konventionell blieb und nichts riskieren wollte. Das heißt, man knüpfte daher zunächst an Lehrplanformulierungen von 1928 an! So wurde etwa 1946 der in den achten Klassen der Gymnasien im Fach Geschichte zu vermittelnden „Bürgerkunde“ das Ziel gesetzt, „die Erziehung der Jugend zu bewussten Republikanern und zu treuen Bekennern des Österreichischen Volksstaates [...]“. (Provisorische Lehrpläne 1946, S. 85)

Diese beiden Hauptziele wurden dann im „Erlass zur Staatsbürgerlichen Erziehung“ im Jahre 1949 weiter vertieft, der u. a. vor allem vorschrieb: 1. „Die Weckung und Pflege des Österreichischen Heimat- und Kulturbewusstseins (Heimaterziehung)“; und 2. die Erziehung „zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik [...] (Politische Erziehung)“ (Erlass 1949, S. 1). Hier wurde ebenfalls das damals auch in anderen Bereichen der Kulturpolitik beobachtbare demonstrative Betonen österreichischer Eigenart forciert. Sollte doch der Jugend ein tiefes „Volks- und Kulturbewusstsein“ mit besonderer Rücksicht auf die österreichische Eigenart, eine lebendige Staatsgesinnung“ und die „Erziehung zum bewussten Österreichertum“ nahe gebracht werden. Um diese Haltungen zu erreichen, empfahl man unter anderem Heimatkunde, Ausflüge, das Hervorheben der österreichischen künstlerischen und wirtschaftlichen Leistungen, Achtung der staatlichen Symbole, Mitarbeit am Aufbau der zerstörten Heimat, Ferienlager, Schüler-Selbstverwaltung und öffentliche Staatsfeiern. Damit hoffte man, nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch „Herz und Gemüt der Jugend für die Österreichische Republik“ gewinnen zu können. (ebd., S. 5)

Die beiden Dominanten „Ausbildung eines Österreich-Bewusstseins“ und „Erziehung treuer und tüchtiger Republikaner“ spielten in den folgenden Jahren in der staatsbürgerlichen Erziehung in diversen Variationen eine wichtige Rolle, vor allem konkretisiert um die Feiern am 26. Oktober (ursprünglich war dieser Tag benannt als „Tag der Flagge“, dann „Tag der österreichischen Fahne“ und ab 1965 schließlich als „Österreichischer Nationalfeiertag“).

Die Schulgesetze von 1962, die einen gewissen Höhepunkt der bisherigen großkoalitionären Schulpolitik darstellten (neben der Regelung mehrerer offener Schulfragen unter anderem – wie schon erwähnt – mit der Festlegung, Schulmaterien künftig nur mit Zweidrittel-Mehrheit beschließen zu können), enthielten auch das Schulorganisationsgesetz vom 25. Juli mit der auch für die weitere staatsbürgerliche Erziehung relevanten Formulierung des §2, des so genannten „Zielparagraphen“ über die allgemeinen Aufgaben der österreichischen Schule. Diese habe – so stand und steht das bis heute zu lesen – „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten des Wahren, Guten und Schönen“ mitzuwirken. Die Jugend wäre „zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich“ heranzubilden. „Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, politischen und weltanschaulichen Denken Anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen [...]“ (Bundesgesetz vom 25. 7. 1962).

Damit fand ein vom Gedanken des Wiederaufbaus und der Erinnerungen an frühere Konflikte geprägter Abschnitt ein vorläufiges Ende. Die als Staatsbürgerkunde deklarierte politische Erziehung während der letzten Jahrzehnte kann man daher resümierend folgendermaßen charakterisieren:

- Die staatsbürgerliche Erziehung verfolgte das erklärte Ziel, die Heranwachsenden möglichst reibungslos in das politische und soziale System zu integrieren.
- Wesentlich mitgestaltend und mitprägend wirkten dabei die beiden Unterrichtsminister Dr. Felix Hurdes und Dr. Heinrich Drimmel: Beide hatten die konfliktreiche Erste Republik erlebt und den Nationalsozialismus erlitten und sie verfolgten daher eine staatsbürgerliche Erziehung, die bestimmt war von Zielen wie: kein Rückfall ins Lagerdenken – alte Gegensätze sollten nicht wiederbelebt werden – Sicherung des sozialen Friedens – Förderung des materiellen Wiederaufbaus – Stärkung der Demokratie – Betonung des Österreich-Bewusstseins – Abgrenzung zu Deutschland.
- Es dominierte ein Politikbegriff mit stark normativen, staats- und konsensbezogenen Elementen.
- Die Staatsbürgerkunde war überwiegend auf formale Institutionenkunde ausgerichtet und gepaart mit emotionalen patriotischen Appellen. Rationale Analysen und die Wahrnehmung der realen, d. h. auch konflikthaften politischen Abläufe wurden vermieden.

Zu neuen Horizonten – Politische Bildung als für alle Fächer verbindliches Unterrichtsprinzip

Gegen Ende der 1960er Jahre mehrten sich auch in Österreich die Hinweise und Zweifel daran, ob die bisherige Art der politischen Unterweisung in den Schulen den teilweise vehement auftretenden neuen gesellschaftspolitischen Anforderungen und Fragestellungen genügen könne. Wir können hier keine präzise nachweisbaren Kausalitäten anführen, aber doch auf verschiedene Entwicklungen verweisen, die das gestiegene Interesse an Schule

und Erziehung allgemein und an Politischer Erziehung im Besonderen verständlich machen. (vgl. zum Folgenden Dachs 1979; dort auch weiterführende Materialien) Eine große Rolle spielten sicher die so genannten Studentenunruhen, deren Auswirkungen – ob zwar stark gemildert – auch in Österreich zu spüren waren und jedenfalls Überlegungen herausforderten, wie man – unter anderem auch durch Erziehung – die Legitimationsbasis in den westlichen Demokratien verbreitern und konsolidieren könnte. Dazu zeigten seit Mitte der 1960er Jahre die mit den damals neuen Methoden der Demoskopie erhobenen Umfrageergebnisse, wie sehr unter Österreichs Jugend Nicht-Wissen, politische Apathie und Desinteresse an Staat, Politik und Parteien verbreitet waren. Die Veröffentlichung derartiger Daten führte meist zu aufgeregten Parlamentsanfragen an die Regierung, was sie dagegen zu tun gedenke. Weiters spielte die für schulische Änderungen relativ günstige Phase der von Kurzzeit-Unterrichtsminister Dr. Alois Mock (1969–70) begonnenen und vom Langzeit-Unterrichtsminister Dr. Fred Sinowatz fortgesetzten Schulreform ab 1969/70 eine Rolle. So wurde etwa ab 1970/71 „Politische Bildung“ als unverbindliche Übung angeboten und ab 1971/72 an den Mittelschulen die Arbeitsgemeinschaft Geschichte und Sozialkunde – Geographie und Wirtschaftskunde gebildet. Mit dem Jahr 1970 begann in Österreich eine langjährige sozialdemokratische Regierungsdominanz und die von Willy Brandt und Bruno Kreisky verwendeten Slogans wie „Mehr Demokratie wagen“ oder „Durchflutung aller Lebensbereiche mit Demokratie“ weckten Reform-Optimismus aber auch Befürchtungen und waren jedenfalls in vieler Munde. Zudem machte das am 9. Juli 1972 einstimmig beschlossene „Bundesgesetz über die Förderung staatsbürgerlicher Bildungsarbeit im Bereich der Politischen Parteien sowie der Publizistik“ (auf dessen Basis die Politischen Akademien der Parteien errichtet wurden) sowie das Arbeitsverfassungsgesetz 1974 (dieses sensibilisierte vor allem die Arbeitnehmerorganisationen zusätzlich für Fragen politischer Partizipation beziehungsweise der Erziehung dazu) Fragen der Politischen Bildung und der Demokratieerziehung zu einem relevanten Thema im damaligen politischen Diskurs.

Wichtig in jenen Jahren war auch das 1970 erschienene und intensiv rezipierte Buch von Norbert Schausberger „Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie“, in dem er die bundesrepublikanische Debatte zusammenfasste und entsprechende Reformen für Österreich vorschlug. Er wollte Politische Bildung als moderate aufklärerische Ideologiekritik verstanden wissen, die zur Analyse der Gesellschaft und letztlich zu politischer Beteiligung befähigen sollte. Er bezog sich darin unter anderem auf den bekannten Politikwissenschaftler Ernst Fraenkel, welcher einer realistisch angelegten Politischen Bildung folgende Aufgaben zuwies:

1. sollte sie die Gesellschaft analysieren und konstruktiv kritisieren;
2. wäre zu zeigen, dass freie Gesellschaften, in denen sich die verschiedenen Interessenlagen artikulieren können, wesentlich von Konflikten mitgeprägt sind;
3. sei aufzuzeigen, wie der Prozess der Willensbildung und Entscheidung tatsächlich vor sich geht und
4. müsste vermittelt werden, dass die in einer Gesellschaft vorhandenen zentrifugalen Tendenzen nur durch die Akzeptanz eines allgemein als verbindlich anerkannten Wertekodex ausgeglichen und gebändigt werden könnten. Das Nicht-Austragen und Unterdrücken von Konflikten wäre aber der Anfang vom Ende der Demokratie (vgl. Fraenkel 1966).

Das waren also ganz neue Töne und eine Sichtweise, die letztlich darauf hinauslief, Politik und ihre Institutionen nicht nur – wie die staatsbürgerliche Erziehung – unter normativen Gesichtspunkten zu betrachten, sondern sich auf eine Analyse der realen, d. h. auch wesent-

lich von Konflikten um Machtanteile charakterisierten politischen Prozesse einzulassen. Von der Unterrichtsverwaltung wurde dieser Ansatz bereitwillig aufgenommen, zumal Dr. Fred Sinowatz (Unterrichtsminister seit 1971) schon als burgenländischer Kulturlandesrat Politische Bildung in der Erwachsenenbildung massiv forciert hatte (vgl. Göhring 1972).

Auch die Errichtung einer eigenen Abteilung für Politische Bildung im Unterrichtsministerium im Jahre 1973 (unter der Leitung von MR Dr. Leopold Rettinger) war mehr als ein symbolischer Akt, wurde doch damit ein Mindestmaß an personellen und finanziellen Ressourcen gesichert, welche die weiteren Entwicklungen mittragen und vorantreiben konnten.

Tatsächlich versuchte dann das BM für Unterricht im Jahr 1974 Politische Bildung in den Abschlussklassen der AHS und der BHS als Pflichtfach einzuführen und zwar an den AHS anstelle der bisherigen Arbeitsgemeinschaft Geschichte und Sozialkunde – Geographie und Wirtschaftskunde (vgl. zum Folgenden Dachs 1978 und 1979, Wolf 1998, S. 25–56). Damit wolle man – wie es in einem internen Exposee hieß – „die möglichst unmittelbare Begegnung der Schüler mit der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wirklichkeit fördern und zu möglichst aktiver Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit anregen“ und zudem würde damit einer Entwicklung Rechnung getragen, die im westlichen Ausland schon längst im Gange sei (zit. nach Dachs 1979, S. 6). Der Regierungsvorschlag für eine entsprechende Novelle des Schulorganisationsgesetzes wurde dann Ende 1974 an den Nationalrat weitergeleitet und diese Initiative weckte prompt die alten Instrumentalisierungsängste, Verdächtigungen und auch traumatischen Erinnerungen, die mit dem Thema „Politik und/ in Schule und Unterricht“ offenbar nach wie vor vorhanden waren. Das vom Anspruch (nicht von der Wirkung) unpolitische und nun schon mehrere Jahrzehnte praktizierte Konzept der mit Patriotismus verbrämten staatsbürgerlichen Erziehung hatte offenbar dieses Misstrauen noch immer nicht eliminieren können. Politische Bildung wurde jedenfalls noch immer – und gerade in Zeiten einer Alleinregierung – als brisantes Politikum empfunden und es wurden daher im Unterrichtsausschuss des Parlaments massive Einwände dagegen vorgebracht: Die Vertreter der beiden Oppositionsparteien äußerten Bedenken, ein eigenes Fach könnte leicht zu politischer Manipulation missbraucht werden, während bei den Sozialisten – hier allerdings hinter vorgehaltener Hand – Stimmen laut wurden, man sollte doch nicht ein eigenes Fach schaffen, das dann von den mehrheitlich nicht sozialistisch eingestellten AHS-Lehrern okkupiert werden könnte.

Nachdem also rasch klar geworden war, dass der Vorschlag „Politische Bildung als Fach“ nicht die erforderliche Zweidrittelmehrheit finden würde, zog man diesen Plan zurück und ging daran, einen entsprechenden Grundsatzterlass zu erarbeiten, der schon vorhandene gesetzliche und sonstige inhaltliche Festlegungen zusammenfassen sollte. Damit war der Bewegungsspielraum von vornherein freilich eingeschränkt und die weiterlaufenden politischen Polemiken und massenmedialen Übertreibungen und Zuspitzungen nährten das Misstrauen, ob nicht doch mit politischer Bildung Ideologien oder gar „Klassenkampf“ in die Schulen einziehen könnten (Details dazu bei Dachs 1979, S. 6–10, Wolf 1998, S. 28–44).

Wir wollen hier nun das weitere komplizierte Hin und Her nicht im Detail verfolgen (das wurde andernorts bereits mehrmals beschrieben) sondern die grundsätzlichen Positionen skizzieren, zwischen denen sich die damaligen Debatten, Stellungnahmen und Polemiken bewegt haben (vgl. Dachs 1998): In der Frage des Verhältnisses von Demokratie und Politik bevorzugten etwa Linke und Progressive eher ein weites Politikverständnis und sie drängten daher auf eine offensive „Politisierung“ möglichst vieler Lebensbereiche, während Konservative und Liberale tendenziell eine eher enge Begrenzung wünschten und auch politikfreie,

d. h. dem Individuum vorenthaltene Sphären gesichert wissen wollten. Während die einen politisches Handeln eher als Emanzipation von überkommenen Ordnungsprinzipien und Normen verstanden, sahen es die anderen als Vollzug derselben. Während die einen auf kritische Hinterfragung der bestehenden Verhältnisse und das Aufspüren von Interessenlagen drängten, haben sich die anderen eher vorsichtiger am Status quo und an ethischen Ausrichtungen orientiert. Die eine Seite wollte daher in der politischen Bildung vor allem die behandelnden und gemeinsamen Aspekte der Gesellschaft hervorstreichen und bei der Auseinandersetzung darüber wesentlich auch Kenntnisse und Wissen vermitteln, während es der anderen Seite eher um die kritische Infragestellung der bestehenden Regeln und Normen zu tun war und an dem Begriff der Interessenlage anknüpfend vor allem emanzipative Prozesse und Entwicklungen der SchülerInnen im Vordergrund sah.

In diesem Spannungsfeld liefen also damals – und in abgeschwächter Form wohl auch bis heute – die Kontroversen um Inhalte, Reichweite und Methoden der politischen Bildung in Österreich. Der vom Ministerium vorgelegte Entwurf für einen Grundsatzterlass – den man nach Einschätzung des federführenden Ministerialrates so formuliert habe, „dass er für die Schule einer pluralistischen Gesellschaft tauglich ist und vor allem eine vernünftige Mitte zwischen dem, was man einerseits Anpassung, andererseits Emanzipation nennt, hält“ (zit. nach Dachs 1979, S. 7) – wurde zwar zunächst etwa in der Schulreformkommission (dem damals wichtigsten bildungspartnerschaftlichen Beratungsgremium) und auch in den Medien heftig kritisiert und es wurde aber dann doch nach proporzdemokratischer Manier eine Expertenkommission eingesetzt (3:3:1), die den Entwurf dann unter Ausschluss der Öffentlichkeit weiter verhandelte, entschärfte, verknappte, teilweise abstrakter umformulierte und so letztlich doch konsensfähig machte. Am 11. April 1978 war es schließlich so weit, dass der Unterrichtsminister den Erlass unterzeichnete und damit wurde Politische Bildung als Unterrichtsprinzip verbindlich, d. h. die LehrerInnen jeder Schulstufe und jeder Schulart und aller Fächer sollten bei passender Gelegenheit politische Inhalte behandeln. Inhaltlich stellte dieser Erlass einen entscheidenden Schritt in Richtung einer modernen Politischen Bildung dar. Er ging von einem breiten Politikverständnis aus, zielte auf Analyse der realen Prozesse und der relevanten Akteure und hob stark den Schüler als politisches Subjekt hervor, welches seine Interessen erkennen und die Möglichkeiten der politischen Mitgestaltung realistisch einzuschätzen lernen sollte. Ziel sollte letztlich die „Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem politischen Handeln“, also politische Praxis sein. Auch hinsichtlich der strittigen Frage nach der gewünschten Reichweite der Demokratie war man von der anfänglichen Maximalforderung (nämlich danach zu streben, „dass Demokratie in allen Lebenslagen verwirklicht wird“) abgegangen und gab sich nun moderater (demokratische Regierungssysteme wären umso erfolgreicher, „je mehr der Gedanke der Demokratie auch in anderen Bereichen der Gesellschaft anerkannt wird“).

Jedenfalls war damit offiziell ein breiter und flexibel gestaltbarer Raum eröffnet worden, in dem engagierte LehrerInnen die verschiedensten Themen und Inhalte einbringen konnten. Allzu schnell und unvorbereitet sollte aber dieses Vehikel „Grundsatzterlass“ mit seinem prometheischen und emanzipatorischen Potenzial doch nicht auf LehrerInnen und SchülerInnen losgelassen werden. Das Unterrichtsministerium organisierte daher noch eine politisch-paritätisch zusammengesetzte zentrale Arbeitsgruppe (gebildet aus sechs Projektgruppen), die gemeinsam Unterrichtsmodelle (zusammengefasst in den so genannten „Blauen Heften“) erarbeitete und – freilich meist erst nach heftigen internen ideologischen Konflikten – letztlich doch einstimmig absegnete (vgl. Wolf 1998, S. 50–56). Daran also soll-

ten sich die LehrerInnen quasi gefahrlos halten können. Die Verunsicherung war nämlich mit dem Kompromiss vom 11. April 1978 nicht beseitigt worden, vielmehr waren die folgenden Jahre von Nervosität und Misstrauen geprägt, ob denn nicht doch dort oder da ungerechtfertigte Parteilichkeiten und Einseitigkeiten passieren. Diese meist über die Medien ausgetragenen Scharmützel über konkrete Beispiele sollten wohl den LehrerInnen signalisieren, dass sie sich strikt an die vorgegebenen Grenzen halten müssten, widrigenfalls sie mit öffentlich gemachter Kritik zu rechnen hätten (vgl. einige Bsp. bei Dachs 1979, S. 15, 1996, S. 9f.).

Neben diesen Unterrichtsbehelfen wurden in den folgenden Jahren unter Federführung der Abteilung für Politische Bildung im BM für Unterricht zahlreiche qualitätsvolle Broschüren, Lehrbehelfe und Bücher erstellt. Es gab diverse, freilich meist wenig koordinierte, Bemühungen in der Lehrerfortbildung seitens der Pädagogischen Institute und es wurde – als folgenreiche Initiative – 1983 der qualitativ höchst anspruchs- und wertvolle, von den quantitativen Möglichkeiten aber stets begrenzte Hochschullehrgang „Politische Bildung für LehrerInnen“ aus der Taufe gehoben. Sein 25-jähriges Bestehen wird ja mit diesem Sammelband gebührend „gefeiert“.

Bezeichnend ist auch der Verlauf der damaligen Bemühungen um politische Bildung in der Erwachsenenbildung. Um diese zu fördern, war schon 1977 von Bund und Ländern gemeinsam eine Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) geschaffen worden, die dann 1978 ein eigenes, in Mattersburg (Burgenland) situiertes Österreichisches Institut für Politische Bildung (ÖIPB) gründete. Diese viel versprechende und für Österreich neuartige Struktur brachte aber leider nicht die Ergebnisse, die man erwartet hatte. Die Hauptursache dafür lag sicher wesentlich in der komplizierten Struktur („praktisch ein Spiegelbild österreichischer Gewaltenteilung und Konsenspolitik“), an der man ablesen konnte, „dass es selbst gegen Ende der 1970er Jahre noch nicht möglich war, [...] völlig neue, von den herrschenden politischen Eliten unabhängige Strukturen zu implementieren. Sowohl SPÖ und ÖVP waren anscheinend noch immer Denkmustern konventionell-institutioneller Partizipation beziehungsweise den Gepflogenheiten proporzpolitischer Gewaltenteilung verhaftet, die sowohl in der komplizierten Struktur der Institution als auch in der personalen Besetzung zum Ausdruck kam.“ (Baumgartner 2007, S. 13) Dazu kamen der nicht gerade glücklich gewählte Standort, personelle Fehlbesetzungen und das Faktum, dass politische Bildung in der Erwachsenenbildung in jenen Jahren eine „absolut periphere Erscheinung“ darstellte. 1991 wurde das Institut dann geschlossen und die „Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung“ nützte die damit notwendig gewordene Umstrukturierung dazu, sich aus der bisherigen „Gängelung durch die politischen Parteien“ zu lösen und sie konzentriert sich seitdem – zwar weniger spektakulär aber nachhaltig und vor allem um hohe Qualität bemüht – erfolgreich darauf, innovative Projekte der politischen Erwachsenenbildung zu fördern (ebd., S. 25).

Wenige Jahre nach der Publikation des Grundsaterlasses war der in gewissem Ausmaß vorhandene Reformelan um die Politische Bildung freilich wieder verflacht und der Alltag wieder eingekehrt. Dieser Alltag war u. a. davon gekennzeichnet, dass nur ein relativ kleiner Teil der LehrerInnen über das Unterrichtsprinzip für ein Engagement für Politische Bildung gewonnen werden konnte bzw. sich für eine entsprechende Umsetzung im Unterricht regelmäßig engagierte. Die mehr als ein Jahrzehnt später durchgeführten Effizienz-Studien von Haubenwallner (1990) und Fassmann/Münz (1991) zeigten, dass die reale Umsetzung des Unterrichtsprinzips – um es euphemistisch zu formulieren – bisher nur suboptimal gelungen war. Der Großteil der LehrerInnen fühlte sich dafür unzureichend ausgebildet (ja, die

Form des Unterrichtsprinzips hätte eine einschlägige Professionalisierung geradezu verhindert), viele waren unzureichend informiert oder verließen sich darauf, dass KollegInnen von Nachbarfächern entsprechende Themen aufgreifen würden usw. Zufall und eine Art von Themen-Pointilismus herrschten daher und es gäbe – so eine Kritik – im österreichischen Bildungssystem „keinen allgemein verbindlichen Grundstock an Wissen über Staat und Gesellschaft“ (Fassmann/Münz in: Der Standard, 24. 4. 1991).

Angesichts dieser und ähnlicher Ergebnisse und kritischer Befunde (vgl. dazu auch Dachs 1996, S. 12f.) überraschte es wenig, dass immer wieder gewichtige Stimmen laut wurden, Politische Bildung an den AHS auch als eigenes Fach einzurichten (u. a. seit den 1970er Jahren gefordert von Rudolf Gönner, Norbert Schausberger, Anton Pelinka, Rudolf Wimmer, Herbert Dachs) und diese Forderung wurde auch durch Erfahrungen in der Bundesrepublik nachhaltig gestützt. So stufte etwa der damalige Vorsitzende der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Herbert Knepper, Politische Bildung in Form eines Unterrichtsprinzips bestenfalls als hilfreiche „Einführungsphase“ ein, der die Etablierung als selbstständiges Fach mit Nähe zu sozialwissenschaftlichen Disziplinen (wie v. a. Politikologie, aber auch Soziologie, Sozialpsychologie, Recht und Wirtschaft) folgen müsste. Angesichts der vielfältigen und gewichtigen Themen, die hier zu behandeln wären, sei „die Frage, brauchen wir solch ein Fach überhaupt in der Schule [...]? Eine abwegige Fragestellung. Sie zeigt, dass diejenigen, die diese Frage stellen, sich mit der Materie nicht hinreichend beschäftigt haben.“ (Knepper 1990, S. 34; ähnlich jüngst auch Sander 2007)

Alle diese, z. T. nach gründlicher Vorbereitung versuchten (und vor allem von der Bundes-schülerInnenvertretung konsequent verfolgten) Vorstöße verliefen aber im Sand.

Nicht allein diese – sicher mit entscheidenden und wichtigen – Organisations- und Qualifikationsfragen bremsten aber damals das Engagement für Politische Bildung an Österreichs Schulen. Die vorhin beschriebenen und auch nach 1978 fortbestehenden Spannungen zwischen – vereinfacht formuliert – Links und Rechts führten aber nicht zu einem produktiven Wettbewerb, der in der Entwicklung überzeugender didaktischer Konzepte oder interessanter Initiativen gegipfelt hätte. Vielmehr überwogen weiterhin parteipolitische Kalküle und Politische Bildung behielt so in weiten LehrerInnenkreisen den pauschalen Ruf als „linkes“ Projekt. Politische Bildung wurde diesem Subtext nach vielfach – um ein gewagtes Bild zu strapazieren – als rötlich eingefärbter Gessler-Hut gehandelt, der von den die Fahne „Emanzipation“ vor sich hertragenden Protagonisten – auch sie nicht frei von einer gewissen Selbstgefälligkeit – demonstrativ hoch gehalten worden ist, während dem von konservativer Seite außer Reserviertheit und Verweigerung wenig Konstruktives entgegengesetzt werden konnte. Die zunächst noch manifesten Konflikte um die Politische Bildung zogen sich dann in die von außen schwer überschaubaren Bereiche der Schuladministration, der Landesschulräte, der Fachinspektoren und der Direktionen zurück. Sie verengten sich auf Fragen wie: Wer darf zu welcher Fortbildung fahren? Welches Bundesland ermuntert zur Weiterbildung und erleichtert die Freistellungen und welches behindert diese? Ist für den Unterricht in Politischer Bildung eine spezielle Qualifikation wünschenswert oder eher zu fürchten? Sollte weiterhin politische Equilibristik angestrebt oder sollte auch gewertet werden u. Ä. m. Anstelle eines Wettstreits um die bessere Praxis in der Politischen Bildung herrschte also überwiegend schwer fassbares partei- und schulpolitisches Taktieren und Kalkulieren.

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip hatte also zwar das Grundanliegen wesentlich vorwärts gebracht, d. h. es war ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung. Damit bekamen

etwa diejenigen LehrerInnen, die sich schon bisher im Unterricht darum bemüht hatten, die notwendige Legitimation gegenüber Direktion, Eltern und Kollegen und es konnte darauf gehofft werden, dass sich darüber hinaus eine Art von Gewöhnungseffekt und damit eine breitere Akzeptanz durchsetzen würde. Seitens der Politik war ja die Entscheidung für ein Unterrichtsprinzip weniger aus sachlichen sondern eher aus taktischen Überlegungen motiviert. Zwar kann man auch positive didaktische Argumente für ein Unterrichtsprinzip ins Treffen führen (vgl. Heintel 1977), für die damals verhandelnden Parteien stellte aber die Form Unterrichtsprinzip den einzig möglichen Minimalkonsens dar. Damit glaubte man der nach wie vor virulenten Angst vor monopolistischen Usurpations- und Instrumentalisierungsgefahren durch ein eigenes Fach begegnen zu können. Die Auffächerung auf verschiedene Lehrende in verschiedenen Fächern und vielfältige Lehrmeinungen sollte neutralisierend wirken. Dass aber Politische Bildung als eines unter vielen anderen Unterrichtsprinzipien möglicherweise zu wenig berücksichtigt oder gar totgeschwiegen werden könnte, schien man in Kauf zu nehmen. Für die Politik erwies sich also diese vieles ermöglichende aber letztlich nur begrenzt verbindliche Formel als willkommen flexibles Argumentationsmuster. Konnten doch damit die periodisch wiederkehrenden Klagen über die angebliche politische Unaufgeklärtheit und Interesselosigkeit der Schuljugend elegant an die Schulen weitergereicht werden.

Bewegte Unübersichtlichkeit

Bis um die Jahrtausendwende haben sich nun mehrere für die Politische Bildung direkt oder indirekt relevante Parameter erneut verschoben. Einige seien exemplarisch aufgezählt: Ein Schwächerwerden ideologischer Erklärungsmuster – damit zusammenhängend ein Bedeutungs- und Einflussverlust traditioneller politischer Sozialisationsagenturen wie Familie, Religionsgemeinschaften, Jugendorganisationen und Parteien – eine u. a. daraus resultierende größere Beweglichkeit der Wählerschaft – Verschärfung der innenpolitischen Konflikte und des Wettbewerbs um WählerInnen-Anteile – teilweise Abschwächung der konkordanzdemokratischen Politikmuster durch vermehrte Konkurrenz – Auftauchen neuer, teilweise globaler Bedrohungsszenarien wie Umwelt- oder Klimakollaps, Gefahr des weltweiten Terrorismus usw. – zunehmender Orientierungsbedarf durch Österreichs Beitritt zur Europäischen Union u. Ä. mehr.

Angesichts dieser und noch anderer – vor allem die Orientierungsfähigkeit der BürgerInnen fordernden – Problemlagen verloren bezüglich der politischen Bildung die alten, von ideologischem Misstrauen genährten Instrumentalisierungsängste zunehmend an Bedeutung und Relevanz. Der alte Konflikt schien irgendwie ausgeglüht. Es setzt sich offenbar zunehmend die schon öfter formulierte Einschätzung durch (vgl. Dachs 1979, 1996), dass das eigentliche Problem der politischen Bildung und Erziehung an Österreichs Schulen in der Zweiten Republik eigentlich nie in der – von Parteien und Medien immer wieder beschworenen – Gefahr der Verführung und Parteilichkeit durch LehrerInnen bestanden hat, sondern vielmehr in drohendem Nichtwissen und Unaufgeklärtheit und der daraus resultierenden Apathie, Staats- und Politikverdrossenheit bei SchülerInnen und LehrerInnen. Bis heute gilt, dass der scheinbar (vordergründig) apolitische, gleichgültige und konflikt-scheue Leistungsbuchhalter und Lehrplanverwalter für die Demokratieerziehung letztlich wesentlich schädlicher ist, als der Lehrer, der u.U. das eine oder andere Mal in seinem engagierten Unterricht mit einer persönlichen Wertung übers Ziel hinaus schießt, dafür

aber glaubhaft vermittelt, dass sich Demokratie nicht im Zuschauen erschöpfen kann, dass es unterschiedliche Interessen mit unterschiedlichen Chancen der Durchsetzung (und damit auch Ungerechtigkeit) gibt, dass Veränderungen in der Demokratie sehr oft mit Konflikten verbunden sind und dass im Widerstreit der Interessen gewisse Verfahrensregeln unabdingbar eingehalten werden müssen usw. Wer darauf nicht vorbereitet bzw. die vorhandenen Möglichkeiten dazu nicht nützt, erzieht in fataler Weise auch, indem er die SchülerInnen unvorbereitet den Verhältnissen ausliefert.

Politische Sozialisation, davon kann man ausgehen, verläuft heute – einige Gründe dafür wurden oben genannt – zufälliger und stärker fragmentiert und in vielfältigen Teilbotschaften aufgesplittert. Angesichts dieser Situation kommt der Schule als Faktor der politischen Sozialisation und der politischen Aufklärung zunehmende Bedeutung zu. Wird sie doch immer mehr zu einem der ganz raren Orte in unserer Gesellschaft, an dem zumindest die grundsätzliche Möglichkeit bestünde, einigermaßen systematisch und relativ ferne von Machtkalkülen Orientierungswissen über Politik zu vermitteln, wo darüber gesprochen werden kann, was hinter den widerstreitenden Tageskonflikten und Interessen Staat und Gesellschaft zusammenhält und wo analytische Schlüsselqualifikationen erlernt und erprobt werden können.

Umso wichtiger und notwendiger ist es daher, das hier vorhandene Potenzial auch zu nutzen. Tatsächlich sind in den letzten Jahren einige wichtige Schritte gesetzt worden: die Lehrplan-Änderung im Jahre 2001 unter der Ministerschaft von Elisabeth Gehrler (u. a. mit der Festlegung, die 7. und 8. Klassen der AHS weitgehend für Inhalte der Politischen Bildung zu reservieren) und der etwas überraschende Nationalratsbeschluss zum Thema „Wählen mit 16“, der das Augenmerk zusätzlich auf die sich verschärft stellenden Fragen der politischen Informiertheit richtet und seitdem zu einer Reihe von Initiativen seitens der beiden davon betroffenen Ministerien geführt hat (vgl. Morawek 2007). Diese neuesten Entwicklungen werden in einem eigenen Beitrag behandelt (vgl. Klepp i. d. B.).

Hier sei auch daran erinnert, dass es in den meisten Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) schon seit längerem Fächer gab, in denen „Staatsbürgerkunde“ unterrichtet wurde. Der Unterricht in diesen während der letzten Jahre auf „Politische Bildung“ umbenannten Fächern wird aber nach wie vor allzu sehr von institutionenkundlichen und juristischen Inhalten dominiert.

Insgesamt kann man jedenfalls den Eindruck gewinnen, dass heute die grundsätzliche Notwendigkeit von Politischer Bildung zwar weitgehend akzeptiert zu sein scheint, während in der Frage des Wie und des Was noch eine teils beängstigend weit gefächerte Spannweite – um nicht zu sagen Beliebigkeit – zu beobachten ist. Nach dem an sich ja sympathischen Motto „lasst möglichst viele und möglichst bunte Blumen blühen“ dürften hinter all der Pracht der zahlreichen Aktivitäten nach wie vor erhebliche Unsicherheiten über qualifizierte Inhalte und Methoden bzw. über das notwendig zu vermittelnde „Politische“ in der politischen Bildung existieren.

Um diesen Bemühungen in Österreich aber Qualität und Dauer zu sichern, sind – wie schon öfter angemahnt – vorrangig die beiden Grundfragen der *Institutionalisierung* und der *Professionalisierung* zu lösen. Zum einen: Politische Bildung hat in Österreich noch immer keine ausreichende institutionelle Konkretisierung erreicht – sei es in der Form mit entsprechender Widmung und Aufgabenstellung versehener Universitätsinstitute oder als Organisation nach Art der in Deutschland bewährten Landeszentralen für Politische Bildung. Eine derartige Organisation hätte nicht nur zu forschen, sondern auch den Diskurs anzuregen

und zu bündeln, Praktiker und Theoretiker zusammenzubringen, Essentials und Standards in der Politischen Bildung einzumahnen und sie hätte auch forschend danach zu fragen, welche der vielen wohlgemeinten Inhalte aus Lehrplänen und Publikationen tatsächlich und wie genau bei den SchülerInnen ankommen.

Zum zweiten: Ohne eine qualitativ angemessene Ausbildung der LehrerInnen kann es auf Dauer keinen qualifizierten Unterricht geben. Eine vernünftig dimensionierte Professionalisierung (neben qualitativ besonders anspruchsvollen Angeboten wie dem ULG „Politische Bildung für LehrerInnen“) müsste einerseits – für die gegenwärtigen Lehramtsstudenten – auf inhaltlich und vom Volumen klar akzentuierte Ausbildungsschwerpunkte abzielen und darüber hinaus sozialwissenschaftlich angelegte post-graduate-Ausbildungen an den Universitäten anbieten, welche den aktuellen Problem- und Wissensstand vermitteln können. Würde man die Entscheidung über die Platzierung entsprechender Inhalte in der Lehramtsausbildung (etwa der besonders betroffenen und daher wichtigen HistorikerInnen) so wie bisher beim Tauziehen um Stundenanteile dem freien Spiel der Kräfte in den einzelnen Curricular-Kommissionen überlassen, würde man wohl den Bock zum Gärtner machen.

Um zu unserer Eingangsthese zurückzukehren: Auch heute befindet sich unser politisches System wieder in einer Situation, in der es geraten erscheint, sich durch Wissensvermittlung, Erklärung und Besinnung auf normative Gemeinsamkeiten und Grundlagen wieder verstärkt um die Akzeptanz und Sicherung der Legitimation unseres politischen Gemeinwesens zu bemühen. Nachdem nun die alten Konfliktlinien um das Wie der Politischen Bildung an Brisanz verloren haben, erscheint der Zeitpunkt gekommen, wesentliche Schritte in Richtung qualitativer und quantitativer Intensivierung zu setzen. Im Wettbewerb mit Fächern, die praktischen Ertrag und Fertigkeiten versprechen, wird Politische Bildung nie bestehen können. Ihre Bedeutsamkeit und Wichtigkeit ist grundsätzlicher Natur und liegt hinter oder besser über derartigen Marktmechanismen. Die Entscheidung liegt daher bei der Politik, neben den auch notwendigen und eher kurzfristig angelegten einschlägigen Aktionen und Events auch langfristig folgenreiche Schritte im oben angeregten Sinne zu setzen.

Literatur

- Baumgartner, Gerhard (2007): Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, Wien.
- Bundesgesetz über die Schulorganisation vom 25. 7. 1962.
- Bungenstab, Karl-Ernst (1970): Umerziehung zur Demokratie? Reeducation – Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–49, Düsseldorf.
- Dachs, Herbert (1975): Zwischen Anpassung und Reform. Zur Theorie der Politischen Bildung in der BRD seit 1945, in: *Zeitgeschichte*, 2/4, S. 99–107.
- Dachs, Herbert (1978): Unterwegs zur politischen Bildung. Über Bemühungen um die politische Bildung an Österreichs Schulen nach 1945, in: *Jahrbuch der Universität Salzburg 1975–77*, Salzburg, S. 9–26.
- Dachs, Herbert (1979): Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 8/1, S. 5–19.
- Dachs, Herbert (1982): Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938, Wien.
- Dachs, Herbert (2005): „Austrofaschismus“ und Schule – ein Instrumentalisierungsversuch, in: Talos, E./Neugebauer W. (Hrsg.): *Austrofaschismus. Politik – Ökonomie – Kultur 1933–1938*, Wien, 5. überarb. Aufl. S. 282–296.
- Dachs, Herbert (1996): Der siehe Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühlen der Ebene, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 25/1, S. 5–18.

- Dachs, Herbert (1998): Politik- und Demokratieverständnis des Grundsatzlerlasses Politische Bildung angesichts neuer Herausforderungen, maschinelles Redemanuskript für das Symposium „20 Jahre Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung und 15 Jahre Hochschullehrgang Politische Bildung für LehrerInnen“, Innsbruck, 13./14. November 1998.
- Dachs, Herbert (2000): Schule in der „Ostmark“, in: Talos, E./Hanisch, E. et al. (Hrsg.): NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch, Wien, S. 446–466.
- Erlaß zur staatsbürgerlichen Erziehung, Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht, 1. 8. 1949.
- Faßmann, Heinz/Münz, Rainer (1991): Politische Bildung im Schulunterricht. Behandelte Themen, verwendete Unterlagen, Wünsche der Lehrer, Wien.
- Fleischner, Ludwig (1916): Der bürgerkundliche Unterricht in Österreich, Leipzig, Berlin.
- Fraenkel, Ernst (1966): Möglichkeiten und Grenzen politischer Mitarbeit der Bürger in einer modernen parlamentarischen Demokratie, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 14/66, S. 3–13.
- Göhring, Walther (1972): Das Eisenstädter Seminar – Politische Bildung für Erwachsene, Eisenstadt (Schriftenreihe der Volkshochschule für Politische Bildung, Nr. 1).
- Haubenwallner, Heinz (1990): Der Grundsatzlerlass zur politischen Bildung in den Schulen und seine Auswirkungen in der schulischen Realität, in: Politische Bildung. Dokumentation der Studientagung vom 8. November 1989 im Dr.-Karl-Renner-Institut, S. 16–27.
- Heinemann, Manfred (1980) (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung, Stuttgart.
- Heintel, Peter (1977): Politische Bildung als Prinzip aller Bildung, Wien, München.
- Hitler, Adolf (1937): Mein Kampf, München, 275. Aufl.
- Knepper, Herbert (1990): Zur Politischen Bildung in der BRD, in: Politische Bildung. Dokumentation der Studientagung vom 8. November 1989 im Dr.-Karl-Renner-Institut, S. 33–37.
- Leberbauer, K. (1939): Über Aufbau und Verwaltung der „höheren Schule“ im Gau Wien, in: Wirtschaft und Recht, 6, S. 2.
- Mittelschullehrplan im Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht, 1935, Nr. 30.
- Morawek, Elisabeth (2007): Politische Bildung – eine Herausforderung. Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen, Wien 1946.
- Sander, Wolfgang (2007): Politische Bildung: vom Unterrichtsprinzip zum interdisziplinären Fach – ein Zukunftsmodell für Österreich? (Vortrag auf dem Symposium „Demokratie braucht junge Menschen“ am 28. 6. 2007 in Wien).
- Schausberger, Norbert (1970) Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie, Wien, München.
- Scheuch, Leopold (1919): Die Demokratisierung unseres Schulwesens, in: Volkserziehung, Pädagogischer Teil, 1 Mai, Wien.
- Schuschnigg, Kurt (1934): Was Österreich von seiner Lehrerschaft erwartet! in: Österreichische Pädagogische Warte, 29/1, S. 2.
- Wimmer, Rudolf (1979): Schule und Politische Bildung I, Klagenfurt.
- Wolf, Andrea (1998): Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, in: Dies. (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“, Wien, S. 13–44.