

**„Europa“ in der schulischen politischen Bildung**

**DIPLOMARBEIT**

zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie  
an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien

eingereicht von

**FLORIAN FELDBAUER**

Wien, im November 2004



# 1 Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>INHALTSVERZEICHNIS .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>6</b>
3.1	MATERIAL UND METHODEN .....	9
<b>4</b>	<b>GRUNDLAGEN.....</b>	<b>10</b>
4.1	ZUM BEGRIFF POLITISCHE BILDUNG .....	10
4.2	INHALTE DER POLITISCHEN BILDUNG .....	12
4.3	THEORIEN DER POLITISCHEN BILDUNG.....	16
4.4	SCHULISCHE UND AUßERSCHULISCHE POLITISCHE BILDUNG.....	21
<b>5</b>	<b>POLITISCHE BILDUNG IN ÖSTERREICH.....</b>	<b>22</b>
5.1	ENTWICKLUNG DER POLITISCHEN BILDUNG AN ÖSTERREICHS SCHULEN .....	22
5.1.1	<i>Entwicklung bis 1945.....</i>	23
5.1.2	<i>Entwicklung in der Zweiten Republik.....</i>	31
5.2	DAS UNTERRICHTSFACH „GESCHICHTE UND POLITISCHE BILDUNG“ .....	40
5.2.1	<i>Entwicklung .....</i>	40
5.2.2	<i>Der neue Lehrplan.....</i>	45
5.2.3	<i>Bewertung .....</i>	47
5.3	DIE AUSBILDUNGSSITUATION DER LEHRERINNEN .....	50
5.4	MATERIALIEN DER POLITISCHEN BILDUNG.....	55
<b>6</b>	<b>„EUROPA“ IN DER POLITISCHEN BILDUNG .....</b>	<b>59</b>
6.1	EUROPA DEFINIEREN ? .....	60
6.2	SOLL POLITISCHE BILDUNG ZUM AUFBAU EINER „EUROPÄISCHEN IDENTITÄT“ BEITRAGEN?.....	62
6.3	EXISTIEREN GEMEINSAME GRUNDWERTE? .....	67
6.4	KONZEPTE VON EUROPA IN DER POLITISCHEN BILDUNG .....	69
6.4.1	<i>Bildung über Europa .....</i>	69
6.4.2	<i>Bildung für Europa .....</i>	70
6.4.3	<i>Europazentrierte Politikdidaktik.....</i>	71
6.5	DER BEITRAG DER POLITISCHEN BILDUNG ZU EINER EUROPAZENTRIERTEN POLITIKDIDAKTIK .....	73
6.6	EUROPA IN DER POLITISCHEN BILDUNG IN ÖSTERREICH .....	75
6.6.1	<i>Europa in den grundsätzlichen schulischen Zielvorstellungen und Lehrplänen.....</i>	75
6.6.2	<i>Europa im Lehrplan des Unterrichtsgegenstandes Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung .....</i>	76
6.7	EUROPA IN DER POLITISCHEN BILDUNG: FALLBEISPIEL BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND .....	80
6.7.1	<i>Die Etablierung der schulischen politischen Bildung .....</i>	80
6.7.2	<i>Institutionelle Verankerung der politischen Bildung in der Schule.....</i>	82
6.7.3	<i>Das Verständnis von Europa in der politischen Bildung .....</i>	82
6.7.4	<i>Europa in den Lehrplänen .....</i>	83

6.7.5	<i>Fazit</i> .....	84
<b>7</b>	<b>EMPIRISCHER TEIL: POLITISCHE BILDUNG IN DER PRAXIS</b> .....	<b>87</b>
7.1	PROBLEMSTELLUNG .....	87
7.2	FRAGESTELLUNGEN .....	87
7.3	METHODEN UND MATERIALZUGANG .....	88
7.4	ERGEBNISSE .....	89
7.4.1	<i>Grundverständnis von politischer Bildung - Politikbegriff</i> .....	89
7.4.2	<i>Zur Einführung des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung</i> ..	90
7.4.3	<i>Europa in der Unterrichtspraxis</i> .....	91
7.4.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i> .....	93
<b>8</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNGEN</b> .....	<b>94</b>
<b>9</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	<b>97</b>
9.1	ABSTRACT: .....	98
<b>10</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>99</b>
10.1	ZEITUNGEN/ZEITSCHRIFTEN: .....	108
10.2	INTERNETLINKS: .....	108
<b>11</b>	<b>ANHANG</b> .....	<b>109</b>
11.1	AKTEURE UND PLATTFORMEN DER POLITISCHEN BILDUNG IN ÖSTERREICH.....	109
11.2	SCHULORGANISATIONSGESETZ .....	110
11.3	BUNDES-VERFASSUNGSGESETZ ARTIKEL 14 .....	111
11.4	LEITFADEN FÜR DIE INTERVIEWS: .....	112

## **2 Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Mögliche Inhalte der Politischen Bildung, Seite 14

Abbildung 2: Europäische Identität (in Prozent), Seite 63

### 3 Einleitung

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit ist der Befund, dass sich in den letzten Jahren die Situation für die politische Bildung in Österreich grundlegend geändert hat, was auf mehrere Faktoren zurückzuführen ist:

Durch die Tatsache, dass europäische Entscheidungen in immer größerem Ausmaß die nationalen Politiken, sowie das Alltagsleben der BürgerInnen beeinflussen (vgl. Weißeno 2004a: 11), ergibt sich auch eine Notwendigkeit für die Schule im Allgemeinen und vor allem für die politische Bildung, sich mit „Europa“ auseinander zu setzen. Da politische Bildung – laut ihren Ansprüchen – zur Teilhabe an politischen Prozessen befähigen sollte, muss eine geeignete Form gefunden werden „Europa“ inhaltlich und methodisch in die Praxis der schulischen Politischen Bildung zu integrieren. Die Bildungsinstitutionen müssen dem politischen Zusammenwachsen Europas Rechnung tragen, und ihre SchülerInnen darauf vorbereiten ihre demokratischen Teilhaberechte auch in Bezug auf die Europäische Union wahrzunehmen (vgl. Schmuck 1991b: 319). Es ist anzunehmen, dass aufgrund der jüngeren politischen Entwicklung auf europäischer Ebene – beispielsweise der Erweiterung der Europäischen Union auf nunmehr 25 Mitgliedsstaaten, oder der Diskussion um eine „europäische Verfassung“ - dem Themenbereich „Europa“ ein höherer Stellenwert eingeräumt werden muss, als dies bisher geschehen ist (vgl. Schmuck 1991a: 11). Gerade weil „Europa“ zwar zur Alltagserfahrung der BürgerInnen gehört, dort jedoch eher unbewusst erlebt und kaum reflektiert und diskutiert wird (vgl. Kohlhaas 2003), ergibt sich Handlungsbedarf für die politische Bildung.

Zudem wurde im Schuljahr 2001 an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen zum ersten Mal politische Bildung als Pflichtfach – Geschichte und Politische Bildung – eingeführt. Damit war politische Bildung nach jahrzehntelangen Diskussionen nicht nur in Form des seit 1978 bestehenden Unterrichtsprinzips, welches Inhalt aller Fächer sein sollte, sondern als verpflichtendes Unterrichtsfach an den AHS etabliert.

In dieser Arbeit sollen die obengenannten Entwicklungen aus politikwissenschaftlicher Sicht behandelt werden. Somit spielen Fragen nach den unterschiedlichen Politik-

beziehungsweise Europa-begriffen, welche den jeweiligen Bildungsbestrebungen zugrunde liegen, sowie nach den politischen Motiven und Hintergründen, die zur Veränderung an den AHS geführt haben, eine wichtige Rolle. Dies betrifft einerseits die Facheinführung, andererseits die Europathematik, welche beide bis dato in Österreich kaum wissenschaftlich thematisiert wurden. Einschränkend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass sich die Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit nur auf die Allgemeinbildenden Höheren Schulen, und hier vor allem auf das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung beziehen.

Konkret soll erhoben werden, welche Entwicklungen in der schulischen politischen Bildung stattgefunden haben, die zur Einführung des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung in der AHS-Oberstufe geführt haben. Welche politischen Motive hinter dieser Facheinführung zu erkennen sind, und wie die Auswirkungen, soweit sie zum momentanen Zeitpunkt bereits ablesbar sind, bewertet werden können. Dabei spielen Fragen nach der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen, die nunmehr auch politische Bildung in Form eines Faches unterrichten, sowie nach den vorhandenen Materialien eine nicht unwesentliche Rolle. Auf die Miteinbeziehung einer Analyse der vorhandenen Schulbücher wird im Rahmen dieser Diplomarbeit verzichtet, da zum momentanen Zeitpunkt noch keine Schulbücher existieren, in denen die neue Situation, welche mit der Facheinführung eingetreten ist, berücksichtigt wird.<sup>1</sup>

Notwendigerweise müssen diesem Teil vorangestellt die prinzipiellen Grundlagen abgeklärt werden. Dies betrifft sowohl Begriffsdefinitionen, als auch die Frage, wie politische Bildung in der politischen Theorie eingebettet ist, beziehungsweise ob Anknüpfungen erkennbar sind. Einschränkend ist anzumerken, dass sich gerade in Bezug auf politische Bildung an Schulen zwar viele Fragen der Didaktik und Methodik stellen, welche auch immer wieder zu innerdisziplinären Kontroversen führen und geführt haben.<sup>2</sup> Fragen der Didaktik und Methodik, sowie allgemeine Konzepte wie politische Bildung in

---

<sup>1</sup> Ein sicherlich interessanter Vergleich zwischen den „alten“ und den „neuen“ Schulbüchern in Bezug auf die Behandlung von „Europa“ lässt sich daher ebenfalls nicht anstellen. Eine Untersuchung, die nur die „alten“ - Geschichte und Sozialkunde, aber auch Geographie und Wirtschaftskunde - Schulbücher umfasst, in denen „Europa“ thematisiert wird, erscheint wenig aussagekräftig.

<sup>2</sup> Etwa die Debatte um eine methodenorientierte Politikdidaktik, welche von einem Beitrag Bernd Janssens (vgl. Janssen 1987) ausgelöst wurde. (Weitere Beiträge zu dieser Diskussion finden sich auf: <http://www.sowi-online.de/reader/methodenorientierung/index.htm>)

der Praxis zu gestalten ist, werden aufgrund der Themenstellung dieser Arbeit jedoch nicht behandelt. Es sei an dieser Stelle auf die einschlägige sozialwissenschaftliche Literatur zu den erwähnten Themen verwiesen.<sup>3</sup>

Ein weiterer Teil der Arbeit soll die Frage behandeln, wie „Europa“ in der schulischen politischen Bildung in Österreich eingebunden ist. Dabei ist es unumgänglich sich in einem ersten Schritt damit zu beschäftigen, was überhaupt unter „Europa“ in der politischen Bildung zu verstehen ist. Wichtig erscheint in Folge eine Auseinandersetzung mit der immer wieder erhobenen Forderung nach dem Beitrag politischer Bildung zur Herausbildung einer „europäischen Identität“, sowie mit der Frage nach europäischen Werten als normative Basis einer politischen Bildung. Zudem sollen bestehende politikdidaktische Konzepte von Europa in der politischen Bildung diskutiert werden, um ein grundsätzliches Verständnis zu entwickeln wie dieser Themenbereich prinzipiell in die politische Bildung integriert werden kann. Nach der Behandlung dieser Hintergründe, soll die Situation in Österreich untersucht werden. Hierbei soll analysiert werden wie „Europa“ in der schulischen politischen Bildung verankert ist, ob grundsätzliche Konzepte existieren, wie die Einbindung in die Lehrpläne erfolgt und welcher Europabegriff die Basis dieser Bildungsbestrebung darstellt.

Um zu einem umfassenden Bild zu kommen, soll zudem abgeklärt werden, wie die Situation der politischen Bildung nun tatsächlich in der schulischen Praxis aussieht. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den möglichen Veränderungen die im Zuge der Facheinführung identifizierbar sind, sowie auf „Europa“ als wichtigem Bereich der schulischen politischen Bildung.

Zum Aufbau dieser Arbeit ist festzuhalten, dass am Beginn die Grundlagen – Begriffsdefinitionen, Theorien und Abgrenzungen des Untersuchungsfeldes – dargestellt werden. Der nächsten Teil behandelt die Situation in Österreich. Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit „Europa“ in der Politischen Bildung. Abschließend wird im letzten Teil die Praxis politischer Bildung, anhand einer empirischen Untersuchung, dargestellt.

---

<sup>3</sup> Siehe dazu etwa: Sander 1989: 158-190, sowie die Beiträge verschiedener Autoren in Sammelbänden zum Thema: Mickel (Hg.) 1999

### 3.1 Material und Methoden

Eine umfassende Behandlung der Themenstellung und Beantwortung der angeführten Fragestellungen erfordert, dass im Rahmen dieser Arbeit auf verschiedene Materialien und mehrere Methoden zurückgegriffen werden muss.

Für die Bearbeitung der notwendigen Hintergründe und der historischen Entwicklung soll auf die relevante sozialwissenschaftliche Sekundärliteratur zurückgegriffen werden. Soweit als möglich, sollen vor allem Werke aus Österreich verwendet werden, da die Situation der politischen Bildung nicht gänzlich mit der in anderen Ländern vergleichbar ist. Aufgrund der Tatsache, dass die politische Bildung in Deutschland eine weitaus längere Tradition hat und wissenschaftlich in ungleich breiterem Umfang behandelt wurde, ist es jedoch unumgänglich die wesentlichen Werke mit einzubeziehen. In Bezug auf die Fragestellungen, welche sich mit Europa in der politischen Bildung befassen, ist festzustellen, dass hierbei vor allem Werke aus Deutschland herangezogen werden müssen, da dieser Bereich in der österreichischen, wissenschaftlichen Literatur bis heute kaum thematisiert wurde.

Zur Facheinführung sollen einerseits die vorhandenen Primärquellen, wie Regierungsvorlagen, Stellungnahmen der Interessenvertretungen, oder die jeweiligen Bundesgesetzblätter herangezogen werden. Andererseits ist es zur Bewertung wichtig die vorhandenen Artikel, welche sich mit dieser Frage wissenschaftlich auseinandergesetzt haben, zu verwenden.

Die Frage nach der konkreten Unterrichtspraxis soll unter Zuhilfenahme von Methoden qualitativer Sozialforschung empirisch bearbeitet werden. Im entsprechenden Kapitel wird auf die Methode und den Materialzugang noch genauer eingegangen. (vgl. Kapitel 7.3)

## 4 Grundlagen

### 4.1 Zum Begriff politische Bildung

Eine einheitliche, allgemein anerkannte Definition des Begriffs politische Bildung existiert nicht, vielmehr ist in Wissenschaft und Politik kontrovers, was darunter zu verstehen sei. Dies ergibt sich zum Teil daraus, dass mit staatlicher Macht ausgestattete Institutionen ihr Deutungsmonopol nutzen um zu determinieren, was unter politischer Bildung zu verstehen ist. Als Ergebnis davon können Variationen von Land zu Land sowie im Zeitverlauf identifiziert werden. Für eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Politischer Bildung ist dieser Sachverhalt jedoch unbefriedigend und im Folgenden sollen verschiedene Ansätze einer allgemeineren Definition von Politischer Bildung aufgezeigt werden.

Grundsätzlich kann politische Bildung als ein Teilbereich der allgemeinen politischen Sozialisation begriffen werden, welche alle „bewußten und unbewußten Lernprozesse, die politisch relevante Persönlichkeitsmerkmale, Kenntnisse, Gefühls- und Werthaltungen sowie Verhaltensmuster prägen“ (Ackermann 1999: 185) umfasst. Politische Sozialisation findet unausweichlich auf allen Ebenen, wo Sozialisationsagenturen, wie beispielsweise die Familie oder die Schule, tätig sind, statt und stellt einen lebenslang andauernden Vorgang dar. (vgl. Pelinka 1979: 41) Die politische Bildung in diesem weiten Feld der Politischen Sozialisation zu bestimmen bereitet einige Schwierigkeiten. So lässt sich politische Bildung weder auf bestimmte Tätigkeiten, Inhalte und Methoden oder Foren und Kommunikationskanäle reduzieren. Ebenso problematisch wäre eine Definition, welche die Wirkung von Politischer Bildung in den Mittelpunkt stellt, da hierbei die Trennschärfe zur Politischen Sozialisation – aber auch etwa zur Allgemeinbildung – nicht gegeben ist. (vgl. Görg/Matjan 1996: 55) Da eine inhaltliche Definition von Politischer Bildung kaum möglich erscheint, kann diese nur aufgrund ihrer Funktion oder ihrer Form geschehen.

Definiert man politische Bildung aufgrund ihrer Funktion beziehungsweise nach der intendierten Wirkung kann man vier Arten voneinander unterscheiden:

1. Politische Bildung, welche eine Veränderung des Gesamtsystems anstrebt. (revolutionäre politische Bildung)
2. Politische Bildung, die auf eine Veränderung des Systems durch Reform von innen ausgerichtet ist. (reformistische politische Bildung)
3. Politische Bildung als Bildung im engeren Sinne verstanden, die auf die Befähigung der Individuen abzielt, was zum Beispiel Selbstbestimmung, Selbstreflexion oder politisches Know-how betrifft. Konkretes politisches Ziel existiert hierbei nicht. (reflexive politische Bildung)
4. Politische Bildung, die durch gezielte Entpolitisierung oder aktive Legitimierung darauf ausgerichtet ist, das System zu stabilisieren. (legitimatorische politische Bildung)

Durch die Miteinbeziehung des Kriteriums der Intention besteht daraus folgernd die Möglichkeit, die Inhalte und Orte von politischer Bildung zu erfassen - jedoch nicht, diese zu determinieren. (vgl. Görg/ Matjan 1996: 53f.)

Auf formaler Ebene kann eine Unterscheidung in einen engeren und einen weiteren Begriff von Politischer Bildung gemacht werden. In weiterem Sinn ist nahezu eine Deckungsgleichheit mit der Politischen Sozialisation gegeben, was die Sinnhaftigkeit einer solchen Definition stark in Frage stellt. In engerem Sinn hingegen meint politische Bildung „alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“ (Massing 2000) Diese Begriffsdefinition bestimmt somit weder konkrete Inhalte, die örtlich und auch im Zeitverlauf variieren können, noch die dabei anzuwendenden Methoden. Grundlegend ist, dass ein gewisser Grad an Institutionalisierung vorausgesetzt wird und dass eine Zielvorstellung existiert. Politische Bildung wird hier als „Summe einer Vermittlung von Schlüsselkompetenzen“ (Filzmaier 2002) verstanden. Eine normative Dimension fehlt dieser Begriffsbestimmung

weitgehendst. Bei der Betrachtung von konkreten Ausprägungen von Politischer Bildung erscheint es daher sinnvoll die obengenannte Definition, welche nach der intendierten Wirkung der Bildungsbestrebung fragt, miteinzubeziehen.

## 4.2 Inhalte der Politischen Bildung

Die Inhalte, welche in der Politischen Bildung behandelt werden sind vielzählig, heterogen und leiten sich zum Teil aus der funktionellen Dimension des Begriffes ab. Konkret bedeutet dies, dass die Inhalte der Politischen Bildung stark davon geprägt werden, welche Intentionen der jeweiligen Bildungsbestrebungen immanent sind,<sup>4</sup> woraus die Schlussfolgerung resultiert, dass im Zeitverlauf und von Land zu Land zwangsläufig gewisse Differenzen auftreten. Wichtig ist zudem anzumerken, dass zwischen Inhalten und Themen ein Unterschied besteht. Während Themen der Politischen Bildung aus der Praxis empirisch erhoben werden können (vgl. Fassmann/Münz 1991: 6-11), ist dies bei Inhalten nur in beschränktem Umfang möglich. Inhalt Politischer Bildung kann eben nicht nur reine Wissensvermittlung sein, sondern auch die Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten, was keinen Gegensatz darstellt sondern in Kombination einen pragmatischen Mittelweg bildet. (vgl. Filzmaier 2002: 4)

Die Inhalte der Politischen Bildung bewegen sich zwischen zwei Polen, welche beide für sich alleine keine sinnvolle, praktikable Lösung dieser Frage darstellen. Weder eine Reduktion auf eine Staatsbürgerkunde im engeren Sinn, noch die Position, dass alles Politik sei, „was letztlich Politische Bildung zu einer inhaltsleeren Floskel verkümmern ließe“ (Dachs/Fassmann/Diendorfer 2003: 5) reichen als Antwort aus. Es ist hier erkennbar, dass offensichtlich der Politikbegriff<sup>5</sup>, welcher der jeweiligen politischen Bildungsbestrebung zugrunde liegt, in Bezug auf die inhaltliche Dimension, eine wesentliche Rolle spielt.

Denn obgleich der Anspruch besteht, dass „Gegenstand der Politischen Bildung [...] die Politik sein“ müsse (Dachs 2003: 7), so gibt es dennoch keinen Konsens darüber was

---

<sup>4</sup> Als Beispiel sei hier die Politische Bildung in Deutschland angeführt, in welcher der inhaltliche Schwerpunkt auf der Demokratiekompetenz der BürgerInnen liegt. (vgl. Detjen 2000)

<sup>5</sup> An dieser Stelle kann nicht genauer auf verschiedene Politikbegriffe eingegangen werden. Siehe dazu etwa: (Rohe/Dörner 2003)

Politik letztlich an sich sei. So besteht auch in der Politikwissenschaft keine Übereinstimmung in dieser Frage, was dazu führt, dass mit unterschiedlichen Politikbegriffen operiert wird. (vgl. Sander 1989: 139) Nicht außer Acht gelassen werden kann der Befund, dass sich nicht nur die Politikwissenschaft, sondern auch weitere Wissenschaftsdisziplinen mit Politik beziehungsweise mit Aspekten von Politik beschäftigen, und somit als Bezugswissenschaften der Politischen Bildung ebenfalls Berücksichtigung finden sollten, was nur auf die Pluralität, als wesentliches Merkmal wissenschaftlicher Beschäftigung mit Politik hindeutet. (vgl. Sander 1989: 139-149)

Zur pragmatischen Lösung dieses Problems bietet sich etwa die Unterscheidung in verschiedene Dimensionen - polity, policy und politics - an, welche ein Erfassen der Vielfalt politischer Wirklichkeit erlaubt und dennoch ein gleichzeitiges Strukturieren ermöglicht. (vgl. Dachs 2003: 7f) Diese drei Politikdimensionen können in der Politischen Bildung bei der Analyse konkreter Prozesse angewandt werden. Damit wird man „einerseits der Vielschichtigkeit von Politik gerecht; andererseits wird eine verzerrende Reduktion auf nur eine Fassade verhindert.“ (Dachs 2003: 8) Wolfgang Sander verweist darauf, dass diese „Unterscheidung der Politikdimensionen“ Form, Inhalt und Prozess zwar zu einer „differenzierteren Betrachtung des politischen Sektors moderner Gesellschaften beizutragen“ vermöge, jedoch an „eben diesen Sektor gebunden“ bleibe und daher „die politische Dimension anderer Sozialbereiche nicht hinreichend erfassen“ (Sander 1989: 145) könne. Er schlägt stattdessen vor, Politik als „Regelung von gemeinsamen Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften“ (ebd.) zu verwenden.

Die obengenannten Ausführungen verdeutlichen, dass politische Bildung keine exakt definierten Inhalte haben kann. Um dennoch Inhalte der politischen Bildung aufzuzeigen besteht nun die Möglichkeit Modelle zu entwerfen, welche eine inhaltliche Strukturierung erlauben, wie etwa die erwähnte Dreiteilung von Politik in polity, policy und politics:

1. Polity beschreibt die formale Dimension, die institutionelle Ordnung des politischen Systems, in dessen Rahmen die politischen Prozesse ablaufen. (Internationale Abkommen und Regelungen, Zentrale Verfassungsprinzipien, politische Institutionen, Gesetze und Rechtsnormen,...)

2. Policy kennzeichnet die inhaltliche Dimension von Politik. (Problemstellungen, Programme, Ziele, Lösungen, Ergebnisse und Bewertung der Politik,...)
3. Politics umfasst die prozessuale Dimension der Politik, meint also Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse. (Politische AkteurInnen, Beteiligte, Betroffene, Partizipation, Konflikte, Kampf um Machtanteile, Interessen, Legitimationsbeschaffung,...) (vgl. Dachs 2003: 7f, Rohe/Dörner 2003: 455-457)

Die Inhalte der Politischen Bildung können jedoch auch nach ihrer Funktion als Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, in vier Bereiche eingeteilt werden, wobei offensichtlich wird, dass Inhalte sich nicht rein auf zu behandelnde Themen beschränken müssen, sondern etwa auch die Entwicklung von Medienkompetenz ein Inhalt von Politischer Bildung sein kann. (vgl. Filzmaier 2002)

1. Wissen und Einblick
2. Werte, Einstellungen und Meinungen
3. Geistige und soziale Fähigkeiten - Intellektuelle Kompetenzen
4. Partizipationsfähigkeit

Anhand von Abbildung 1 kann nachvollzogen werden, welche Inhalte die einzelnen Bereiche umfassen können. Diese Auswahl ist weder vollständig noch ausschließend . Es soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, wie variabel die Inhalte der Politischen Bildung sein können.

Abbildung 1: Mögliche Inhalte der Politischen Bildung:

<b>Wissen und Einblick</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demokratiekonzepte</li> <li>- Konzepte demokratischer BürgerInnenchaft</li> <li>- Funktion der Demokratie, Gesetzgebung und Beschlussfassung</li> <li>- BürgerInnenrechte und –pflichten</li> <li>- Rolle der Parteien und Interessensgruppen</li> <li>- Gegenwärtige politische Probleme</li> </ul>
<b>Werte, Einstellungen und Meinungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse an sozialen und politischen Angelegenheiten</li> <li>- Nationale Identität(en)</li> <li>- Vertrauen in die Politik</li> <li>- Selbstdisziplin</li> <li>- Loyalität</li> <li>- Toleranz und Erkennen der eigenen Vorurteile</li> <li>- Respekt für andere Individuen</li> <li>- Europäische Werte (Demokratie/Soziale Gerechtigkeit/Menschenrechte)</li> </ul>
<b>Geistige und soziale Fähigkeiten - Intellektuelle Kompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sammeln und Kritische Verarbeitung von Informationen</li> <li>- Kommunikationsfähigkeit</li> <li>- Gewaltfreie Konfliktaustragung</li> <li>- Auswahl treffen/Position beziehen</li> </ul>
<b>Partizipationsfähigkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politik und Entscheidungen beeinflussen</li> <li>- Koalitionsbildung und Kooperation</li> <li>- Teilnahme an politischen Diskussionen</li> <li>- Partizipation am sozialen- und politischen Prozess (Mitgliedschaft in Parteien oder Interessensgruppen, Wahl, Demonstrationen)</li> </ul>

(Quelle: Filzmaier 2002)

Laut Wolfgang Mickel hängen die Inhalte vom gewählten metatheoretischen Ausgangspunkt ab. – Sei dies eine normativ-ontologische, empirisch-analytische oder dialektisch-kritische Position. (vgl. Mickel 2003: 343)

Am Beginn des 21. Jahrhunderts sieht sich die politische Bildung mit einer Vielzahl an gesellschaftlichen Veränderungen, Umbrüchen und Übergängen konfrontiert, welche eine Neuorientierung im Hinblick auf ihre Perspektiven, auf die Definition ihres Selbstverständnisses, aber auch auf ihre Inhalte, beziehungsweise Schwerpunktsetzungen notwendig machen. (vgl. Sander 2002: 37f) Besonders wichtig erscheint etwa eine Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Medienkompetenz, welches ständigen

Veränderungen unterworfen ist. In der Informations- und Wissensgesellschaft stellt beispielsweise e-learning Kompetenz eine wichtige Schlüsselqualifikation zum Erwerb politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit dar. (vgl. Frank 2003: 2-5) Eine Neubewertung politischer Institutionen im Sinne der Suche eines Mittelweges zwischen „Anti-Institutionalismus und blinder Institutionengläubigkeit“ (Dachs 1996: 15) wäre ein weiteres Beispiel dafür.

### 4.3 Theorien der Politischen Bildung

In Bezug auf moderne Theorien, welche sich mit Politischer Bildung auseinandersetzen, ist festzuhalten, dass vor allem von deutschen PolitikdidaktikerInnen immer wieder neue Ansätze vorgestellt werden. Aus politikwissenschaftlicher Sicht ist dieser Befund jedoch wenig zufriedenstellend, da sich diese didaktischen Konzeptionen, welche von ihren AutorInnen als Theorien bezeichnet werden, (vgl. Hilligen 1990: 296) primär mit Fragen der praktischen Vermittlung – deren Prinzipien und Verfahren – beschäftigen: „Fachdidaktische Theorie ist die Theorie einer Praxis, einer Unterrichts- und Erziehungsaufgabe“ (Sutor 1990: 312). Die Absenz von politischen Theorien, beziehungsweise Anknüpfungen der politische Bildung an bestehende Theorien lassen sich unter anderem mit dem Verhältnis von Politikwissenschaft und Politikdidaktik erklären.<sup>6</sup> Relevant ist hierbei, dass sich vor allem VertreterInnen der Fachdidaktik, welche zum Großteil nicht aus der Politikwissenschaft kommen theoretisch mit Politischer Bildung beschäftigen und nicht PolitikwissenschaftlerInnen. Diese Fachdidaktik hat sich in Deutschland mittlerweile zu einer interdisziplinären Sozialwissenschaft entwickelt, (Claußen 1990: 345) und kann nicht mehr nur als „Teilgebiet“ der Politikwissenschaft angesehen werden. Für diese FachdidaktikerInnen steht vor allem die Theoretisierung des Vermittlungsproblems im Vordergrund. (ebd.) Mit dieser „Entkoppelung“ von fachwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Zielvorstellungen“ (Sarcinelli 1990: 369), im Zuge derer die Politikwissenschaft ihren „Monopolanspruch als fachwissenschaftlicher Zulieferer oder als „Mutterdisziplin““ (ebd.) verloren hat, lässt sich

---

<sup>6</sup> Dies trifft primär auf die Situation in der Bundesrepublik Deutschland zu, wo sich zumindest VertreterInnen der Politikdidaktik theoretisch mit Politischer Bildung – aus ihrem Fachverständnis heraus – auseinandersetzen.

teilweise erklären, weshalb politische Bildung aus politikwissenschaftlicher Sicht kaum theoretisiert wurde.

Dies war jedoch nicht immer der Fall, und im Folgenden soll kurz auf Konzepte Politischer Bildung wie sie im Zuge der Theoriediskussionen in den siebziger Jahren entworfen wurden, eingegangen werden. Es lassen sich hierbei grob drei Positionen voneinander unterscheiden: (vgl. Sutor 2002: 17f)

#### 1. Konzepte, die von der Kritischen Theorie beeinflusst wurden

Auf der Grundlage, der in dieser Zeit zur Kritischen Theorie stilisierten „Frankfurter Schule“, wurde die sogenannte „Kritische Erziehungswissenschaft“ entwickelt, die von Wolfgang Klavki<sup>7</sup> als Theorie bezeichnet wurde. In Anlehnung an Jürgen Habermas (vgl. Habermas 1961) waren hier Erziehungsziele wie Mündigkeit und Selbstbestimmung verknüpft mit der politischen Veränderung gesellschaftlicher Strukturen. Als Schlüsselbegriff fungierte Emanzipation. Die verschiedenen Konzepte und Theorieansätze, die auf Basis der Kritischen Theorie entwickelt wurden, hatten den gemeinsamen Nenner, dass politische Bildung gesellschaftskritisch dazu beizutragen habe, dass Emanzipation – wie sie dem Verständnis der neuen kritischen Erziehungswissenschaft entsprach - ermöglicht werden könne. Diese Ansätze wurden von den Didaktikern Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen und Hermann Giesecke<sup>8</sup>, welche bereits in den sechziger Jahren die als „didaktische Wende“ in der Politischen Bildung bezeichnete Überwindung einer institutionenkundlich geprägten Staatsbürgerkunde herbeigeführt hatten, in der Weiterentwicklung ihrer Konzepte begründet. (vgl. Sutor 2002: 18)

#### 2. Marxistische Vorstellungen und Konzepte

Seit Anfang der siebziger Jahre wurde politische Bildung in einer Vielzahl von Veröffentlichungen unter Verwendung marxistischer Begriffe und Kategorien als Begleiterscheinung des Klassenkampfes definiert. Als ein Beispiel sei die „Politische

---

<sup>7</sup> Wolfgang Klavki erweiterte seine Konzeption von Erziehungswissenschaft in den nächsten zwei Jahrzehnten hin zu einer „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ und unternahm den Versuch eines Entwurfes für eine „umfassende systematische Theorie der Erziehung und der erziehungswissenschaftlichen Forschung“ (Klavki 1998)

<sup>8</sup> Siehe dazu: Fischer 1973, Hilligen 1975, Giesecke 1976

Pädagogik“ von Klaus Peter Wallraven und Eckart Dietrich (vgl. Wallraven/Dietrich 1970) angeführt. Voraussetzung ist der „Antagonismus der Klassengesellschaft“, der die Ermittlung der Konflikte in der Schule bestimmt. Als zentrale Aufgabe Politischer Bildung wird Ideologiekritik – Kritik am notwendigerweise falschen Bewusstsein, in dem sich gesellschaftliche Verhältnisse spiegeln und ihre Rechtfertigung finden (vgl. Wallraven/Dietrich 1970: 52) - angesehen. Die gesamte bisherige politische Bildung wird in diesem Konzept als Beitrag zu dieser „Rechtfertigung durch Verschleierung der Verhältnisse“ (Sutor 2002: 19) angesehen. „Wie Schule und Unterricht angesichts des [...] „totalen Verblendungszusammenhangs“, in welchem die industrialisierte Konsumgesellschaft angeblich lebt, überhaupt eine kritische Funktion wahrnehmen können, bleibt das Geheimnis der Autoren; detaillierte didaktische Vorstellungen werden nicht entwickelt.“ (ebd.) Grundsätzlich ist zu sagen, dass diese Ansätze von Entwürfen eines „richtigen Bewusstseins“ dominiert wurden, dessen Lehrbarkeit jedoch relativ wenig problematisiert wurde. (vgl. Giesecke 1976: 47f)

### 3. Gegenpositionen

In der Kritik an den Konzepten der VertreterInnen der Kritischen Theorie und AnhängerInnen marxistischer Vorstellungen, begründeten sich zahlreiche Gegenpositionen, welche gegen Ende der siebziger Jahre auch den Weg zu einem pragmatischen Konsens ebneten. (vgl. Sutor 2002: 20f) Günter C. Behrmann etwa kritisierte die politische Pädagogik – sowohl die traditionelle, als auch die kritische – aus der Sicht empirisch-systemtheoretischer Soziologie. Demnach habe politische Pädagogik durch die Vernachlässigung der Kategorien und Ergebnisse empirischer Sozialforschung ihre Ziele und Konzepte an der Realität moderner Gesellschaft vorbei konstruiert. (vgl. Behrmann 1972) Behrmann spricht sich für eine politische Bildung aus, die „ihre Partizipationsvorstellungen an den Funktionsbedingungen des politischen Systems und an den Strukturen arbeitsteiliger Gesellschaft“ (Sutor 2002: 20) misst.

Die Diskussionen um die Grundlagen und Zielsetzungen Politischer Bildung welche in den siebziger Jahren geführt wurde, fand ein Ende mit dem sogenannten „Beutelsbacher Konsens“. Dieser stellt als Ergebnis einer Tagung führender deutscher Fachdidaktiker

1976 in Beutelsbach, einen Minimalkonsens über die Grundprinzipien Politischer Bildungsarbeit dar, und behandelt vor allem drei zentrale Prinzipien:

1. Überwältigungsverbot: SchülerInnen dürfen nicht im Sinne erwünschter Meinungen überrumpelt werden.
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
3. Die SchülerInnen müssen in die Lage versetzt werden, eine Interessenlage zu analysieren und auf Basis dieser Analyse nach Mitteln und Wegen zu suchen, diese politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen.

(vgl. Sander 1989: 109f)

Mit dem „Beutelsbacher Konsens“ verlor der „Theorienstreit [...] an Bedeutung für die praktizierte politische Bildung, insoweit diese die pragmatische formulierten Regeln des Konsenses achtete“ (Sutor 2002: 24) In der Folge war die Diskussion gekennzeichnet von einer Abkehr vom Theorienstreit hin zur „Praxis“. In der Folge dienten Theorien wie obenstehend bereits angeführt wurde, primär der Entwicklung von politikdidaktischen Konzepten. Versuche der Anknüpfung an politische Theorien wurden kaum mehr unternommen. Beispielsweise wurde von einigen Didaktikern wie Walter Gagel und Tilman Grammes der amerikanische Pragmatismus als Hintergrundtheorie für politische Bildung mehrfach angedacht. Ein umfassend ausgearbeitetes Konzept besteht allerdings zum momentanen Zeitpunkt nicht. (vgl. Sutor 2002: 28)

Wie bereits angeführt existieren bis jetzt wenige neue Ansätze einer Auseinandersetzung von politischer Theorie mit der Politischen Bildung. Versuche die politische Bildung einem Theorieansatz einzugliedern, gibt es ebenfalls kaum. (vgl. Görg/Matjan 1996: 45) Eine Verortung des Gegenstandes in der Theorie erscheint somit zum momentanen Zeitpunkt schwer möglich zu sein. Gründe dafür lassen sich etwa in der Problematik der Begriffsdefinition oder in der obenstehend bereits erwähnten „gewachsenen Fächertrennung zwischen Gesellschaftswissenschaften, Psychologie und Pädagogik“, welche eine angemessene Theoretisierung von Politischer Bildung zumindest erschwert, wenn nicht verunmöglicht, identifizieren. (vgl. ebd.: 56f) Görg und Matjan haben in ihrem

Artikel den Versuch unternommen, wichtige Aspekte von Politischer Bildung in Verbindung mit moderner politischer Theorie herauszuarbeiten. Die Autoren geben in ihrer Schlussfolgerung jedoch selbst an, dass diese Methode unzureichend ist, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass der Begriff politische Bildung nie explizit theoretisiert wurde. (vgl. ebd.:53)

Eine weitere Schwierigkeit wird von Klaus-Peter Hufer in die Diskussion eingebracht. Er stellt die Frage, worauf sich politische Bildung heute beziehen sollte - welche Gesellschaftstheorie als Ausgangspunkt dienen könnte. (vgl. Hufer 2003: 32) Er kommt zum Schluss, dass selbst bei Einbeziehung der multiplen zeitdiagnostischen Gesellschaftsbilder „am Ende [...] ein höchst disparates ja widersprüchliches Bild politischer Bildung“ (ebd.: 33) herauskommt.

In der Politischen Bildung hingegen spielen politische Theorien eine wichtige Rolle. Dies betrifft sowohl die inhaltliche Ebene, wo verschiedene politische Theorien zur Erklärung politischer Phänomene herangezogen werden können, als auch den Stellenwert von Politischen Theorien in der Politikdidaktik, der nicht unterschätzt werden darf. (vgl. Pohl 1999: 196ff.)

#### **4.4 Schulische und außerschulische politische Bildung**

Für ein grundsätzliches Verständnis von politischer Bildung ist es wichtig, dass zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung unterschieden wird. (vgl. Pelinka 1979: 45) In Österreich findet ein großer Teil der politischen Bildung im institutionellen System der Schule statt. Da politische Bildung aber kein „Reservat der Schule“ ist, sondern vielmehr ein „lebenslanger Prozess“ (Mickel 1999a: 545), vollzieht sich politische Bildung auch außerhalb der Schule, in Volkshochschulen, Kirchen, Gewerkschaften, Jugendzentren, usw. Der gesamte Bereich der Erwachsenenbildung ist zur außerschulischen Bildung zu zählen, wobei hier sicherlich wiederum nach Zielgruppen differenziert werden muss. Insgesamt jedoch ist in Bezug auf die politische Bildung im außerschulischen Bereich zu beachten, dass hierbei gewisse Voraussetzungen gegeben sind, welche im schulischen Bereich nicht auf diese Weise zutreffen. So baut die außerschulische politische Bildung auf der Freiwilligkeit der TeilnehmerInnen, sowie auf bereits vorhandenen früheren Bildungs- und Lernerfahrungen auf, was Konsequenzen nach sich zieht in Bezug auf Präsentation und Durchführung außerschulischer Politischer Bildungsveranstaltungen. (vgl. Hufer 1999: 553) In Österreich sind eine Vielzahl an Akteuren und Plattformen in der schulischen aber auch in der außerschulischen Politischen Bildung tätig, was anhand der Liste im Anhang nachvollzogen werden kann. Im Folgenden wird auf den außerschulischen Bereich nicht mehr weiter eingegangen, da der Schwerpunkt dieser Arbeit im Bereich der schulischen Politischen Bildung liegt.

## **5 Politische Bildung in Österreich**

### **5.1 Entwicklung der Politischen Bildung an Österreichs Schulen**

Betrachtet man die Geschichte der Politischen Bildung in Österreich, so zeichnet sich ein Bild von jahrzehntelanger Inaktivität und Passivität ab. Diese Defizite der Politischen Bildung, welche auch zum momentanen Zeitpunkt noch teilweise bestehen, können nur anhand einer österreichspezifischen Entwicklung der Politischen Bildung erklärt werden, (vgl. Filzmaier/Ingruber 2001: 7, Dachs 1996: 7) wobei vor allem zwei Faktoren eine wichtige Rolle gespielt haben: Einerseits wurde in Österreich nach 1945 keine Notwendigkeit gesehen eine umfassende Politik der politischen Resozialisierung zu betreiben, wie dies etwa in Deutschland von den westlichen Alliierten – vor allem den Amerikanern- initiiert wurde, was auf der sich 1945 durchsetzenden Annahme von Österreich als erstem Opfer nationalsozialistischer Aggression basierte. (vgl. Wolf 1998: 23, Filzmaier/Ingruber 2001: 7f) Andererseits kann eine Schwäche der Politischen Bildung in Österreich, als Resultat der „tiefgreifenden Fragmentierung der (an sich hochentwickelten) österreichischen Zivilgesellschaft (civil society) in den Jahren vor und nach 1945“ (Filzmaier/Ingruber 2001: 8) begriffen werden. In Österreich wurden Funktionen, die in anderen Gemeinschaften durch die Zivilgesellschaft beziehungsweise den Staat wahrgenommen wurden, durch die politisch-weltanschaulichen Lager besetzt. Nach 1945 setzte sich diese Entwicklung durch die Übernahme der Sozialisierungsfunktion von seiten der Parteien fort, was unter anderem an der Errichtung der Parteiakademien, welchen genügend Mittel für politische Bildungsarbeit zur Verfügung gestellt wurden, abgelesen werden kann. politische Bildung kann hier als Summe der politischen Bildungstätigkeiten der einzelnen Parteien begriffen werden (vgl. Filzmaier/Ingruber 2001: 8), was wiederum auf die Entwicklung der politischen Bildung an den Schulen großen Einfluss hatte. Vor allem zur Zeit der sozialdemokratischen Alleinregierung, stand jede Diskussion um die schulische politische Bildung im Verdacht der parteipolitischen Einflussnahme. Die Einrichtung eines eigenen Unterrichtsfaches an den AHS, welche unter Minister Sinowatz angestrebt wurde, scheiterte unter anderem daran. (vgl. Dachs 1996:8f, Filzmaier/Ingruber 2001:8f)

### 5.1.1 Entwicklung bis 1945

Betrachtet man die Anfänge der Politischen Bildung an den Schulen, so ist evident, dass die Erziehung an den Schulen bis weit in das 19. Jahrhundert hinein von kirchlicher Seite dominiert wurde. (vgl. Morawek 2003: 169) Mit den liberalen Schulreformen, unter anderem der Einführung des Reichsvolksschulgesetzes 1869, wurde erstmals der Versuch unternommen die Schule aus dem Einflussbereich der klerikalen und feudal-konservativen Kräfte zu lösen.<sup>9</sup> Der kirchliche Einfluss auf die Schule im Allgemeinen, sowie auf Lehrgegenstände und Lehrbücher wurde zugunsten einer staatlichen Aufsicht beendet. (vgl. Wolf 1998: 13f, Wimmer 1979: 91f) Ziel der Erziehung war, und darin unterschieden sich die Liberalen kaum von den Konservativen, die Kreation von loyalen Staatsbürgern. Nur die Methode mit der dieses Ziel erreicht werden sollte war eine andere. Im Gegensatz zur sittlich-religiösen Erziehung des katholischen Lagers war man bestrebt, dies durch eine ethisch moralische Erziehung zu erreichen. (vgl. Dachs 1982: 20f) Diese Periode liberaler Reformen dauerte jedoch nicht lange an und endete schließlich ab dem Ende der 1870er Jahre, um einem restaurativen Konservativismus Platz zu machen. Vor allem dem wachsenden Einfluss der Sozialdemokratie und der Arbeiterbewegung sollte entgegengesteuert werden. Zudem wurde es für notwendig erachtet den Auswirkungen von Liberalismus und bürgerlicher Aufklärung, die als „geistige Schäden“ angesehen wurden, zu begegnen. (vgl. Wimmer 1979: 92) Mit der Einführung des allgemeinen Männerwahlrechts 1907 verstärkten sich die Bemühungen um staatsbürgerliche Erziehung. (vgl. Dachs 1982: 23f) Die Installierung des Faches Bürgerkunde<sup>10</sup> kann als Folge davon interpretiert werden. Diese Form der staatsbürgerlichen Erziehung hatte die „Kräftigung des dynastischen und patriotischen Gefühls“ eine „Weckung des Staatsgefühls und der Vaterlandsliebe“ (Dachs 1982: 24) zum Ziel. Erreicht werden sollte dies, indem das konkrete politische Geschehen, die gesellschaftliche Realität mit ihren Widersprüchen, sowie die Alltagserfahrungen der Schüler und Lehrer ausgeblendet wurden. Stattdessen

---

<sup>9</sup> Das Schulwesen stellte in der Auseinandersetzung zwischen den Liberalen und Sozialdemokraten auf der einen Seite und der Kirche und den Christlichsozialen auf der Anderen einen der wichtigsten Austragungsorte dieses „Kulturkampfes“ dar, was mit Sicherheit auf das Wissen um die Bedeutung der schulischen Erziehung zur Systemstabilisierung (legitimatorische Politische Bildung) zurückzuführen ist. (vgl. Der Standard 27.März 2004: Überwachte Schulkinder)

<sup>10</sup> Der Bürgerkundeunterricht wurde im Rahmen des Geographie- und Geschichteunterrichtes eingeführt. An den Gymnasien wurde 1908 ein eigenes Fach eingeführt, welches zusammen mit Geographie und Geschichte gelehrt wurde. Auch in den fachlichen Fortbildungsschulen (den heutigen Berufsschulen) wurde im Lehrplan 1909 Bürgerkunde ausführlich eingeführt. (vgl. Wolf 1998: 15)

fand eine Konzentration auf formale Strukturmerkmale wie den Obrigkeitsstaat, die Gesetzgebung und Regierung, Rechte und Pflichten der Staatsbürger statt. (vgl. Wolf 1998: 15, Wimmer 1979: 92) „In ihrer bewusstseinsbildenden Zielsetzung war sie antiparteienstaatlich und antipluralistisch konzipiert und fußte auf einer begrifflichen Trennung von Staat und Politik“ (Wimmer 1978: 92) Nur der Staat sollte als Repräsentant des Gemeinwohls erscheinen, während Politik die Verfolgung von Partikularinteressen miteinschließt und somit in dieser Art von Unterricht keinen Platz hatte. (vgl. Wimmer 1978: 92) Zusammenfassend kann dieser Staatsbürgerkunde-Unterricht auch als Antwort des Obrigkeitsstaates auf den Demokratisierungsdruck angesehen werden. (vgl. Wolf 1998: 95) Nicht außer Acht gelassen werden darf die Tatsache, dass auch auf struktureller Ebene eine Anpassung der innerschulischen Sozialbeziehungen an die der staatlichen Bürokratie vollzogen wurde, womit der Annahme Rechnung getragen wurde, dass zur Formung politischen Bewusstseins die sozialen Alltagserfahrungen im Lebensraum Schule wichtiger sind als etwa nur kognitiv zu rezipierende Lerninhalte. (vgl. Wimmer 1978: 93) Ziel der Schaffung dieser innerschulischen Ordnung war es, autoritätsgebundene und obrigkeitshörige Persönlichkeiten zu erziehen. (vgl. Wimmer 1979: 52-56)

Es ist offensichtlich, dass nach den Veränderungen, die infolge des Ersten Weltkrieges zum Übergang von einem konstitutionellen Obrigkeitsstaat hin zu einer demokratischen Republik geführt haben, auch im Schulbereich Veränderungen festzustellen sind. Die Notwendigkeit dieser Veränderungen gründet sich auf der Einschätzung, dass gerade im Schul- und Erziehungsbereich ein großes gesellschaftspolitisches Steuerungspotential liegt. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979:61f) Unter den einzelnen Lagern war jedoch der Wille zu einem Neubeginn unterschiedlich stark ausgeprägt, vor allem im katholischen Lager war die Bereitschaft am Status quo etwas zu verändern sehr gering. (vgl. Dachs 1982: 208f) Auf die sich nach dem Zusammenbruch der Donaumonarchie ergebenden Veränderungen waren die Sozialdemokraten am besten vorbereitet. Durch den Wahlsieg im Februar 1919 gestärkt, lag es nunmehr an ihnen, ihre schon vorbereiteten Reformkonzepte umzusetzen. (vgl. Engelbrecht 1988: 65) Bestimmenden Anteil daran hatte der Sozialdemokrat Otto Glöckel, welcher im März 1919 die Leitung des Unterrichtsressorts übernommen hatte.

Wichtigster Grundgedanke der Reformen<sup>11</sup> war, dass eine Demokratisierung des Schulwesens langfristig auch zu einer grundlegenden Demokratisierung der Gesellschaft führen würde. (vgl. Dachs 1982: 210) In Bezug auf die politische Erziehung sollten vor allem vier Schwerpunkte den Neubeginn kennzeichnen – Demokratisierung, Bodenständigkeit, Nationalerziehung und Pflichterfüllung. In den Lehrplänen für Geschichte finden sich diese auch wieder, obgleich der Schwerpunkt auf die nationale Erziehung gelegt wurde und Demokratisierung kaum eine Rolle spielte. (vgl. Dachs 1982: 211) Die Bürgerkunde, welche ein integrierter Bestandteil des Fachs Geschichte war, blieb wiederum nur der Darstellung des Institutionellen und Normativen verhaftet und ging nicht auf die politische Realität ein. Zusammenfassend kann auch in dieser Periode wenig Bemühen um eine tatsächliche Stärkung des Kritik- und Widerspruchsvermögens der SchülerInnen gesehen werden, vielmehr dominierten noch immer Vorstellungen von Pflichterfüllung, Einordnung und Treue gegenüber den Gesetzen. (vgl. Wolf 1998: 18)

Das Ende der Koalition zwischen den Sozialdemokraten und den Christlichsozialen im Juni 1920 bedeutete auch das vorläufige Ende für die Bemühungen um eine Demokratisierung des Schulwesens. – Das Ausscheiden Otto Glöckels aus der Unterrichtsverwaltung und seine Versuche die Dynamik als geschäftsführender zweiter Präsident des Stadtschulrates für Wien aufrecht zu erhalten, führte zu einem schulpolitischen Dualismus zwischen dem Unterrichtsministerium und den konservativ dominierten Bundesländern auf der einen und dem „roten“ Wien mit seinem sogenannten „Schulbolschewismus“ auf der anderen Seite, der im Laufe der Zeit noch verstärkt wurde. (vgl. Dachs 1982: 209)

Auf dem Weg hin zum autoritären Staat änderten sich die dominierenden, gesellschaftlichen Deutungsmuster und Ordnungsvorstellungen, was im schulischen Bereich ebenfalls seinen Niederschlag fand. Für die politisch bildende Funktion der Schule war vor allem bedeutsam, dass sich die Leitbilder im pädagogischen Bereich sowie die innerschulischen Sozialbeziehungen veränderten. Zudem kam es zu einer Intensivierung der religiösen Erziehung, und eine völkische und nationale Komponente ersetzte immer mehr die demokratische. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 96-106) Dominierendes Ziel der

---

<sup>11</sup> An dieser Stelle kann auf die Reformen Glöckels im Einzelnen nicht näher eingegangen werden. Siehe dazu: Grossmann/Wimmer: 63-80, Dachs 1982: 55-66, Engelbrecht 1989: 64-89

Erziehung in dieser Zeit wurde nun die Förderung von nationalem Denken und Fühlen. (vgl. Dachs 1982: 211)

Nach der Ausschaltung des Nationalrates im Jahr 1933 wurde im Schulbereich schon sehr bald der Einfluss autoritärer Politik sichtbar. Die Schule wurde offen und direkt als Instrument der Regierungspolitik eingesetzt. (vgl. Dachs 1984: 194) Vor allem drei Ziele sollten erreicht werden: „1. Die Wiederherstellung früherer Machtverhältnisse 2. die Disziplinierung mißliebiger Lehrer- und Schülergruppen (Sozialdemokraten und Nationalsozialisten [...]) 3. die Beschaffung von Legitimation für das neu etablierte System“ (Dachs 1984: 180) Es sollten jegliche Reste liberaler und aufgeklärter Pädagogik, die von den Reformen 1867-1870, sowie von den Reformen Glöckels noch existierten, schrittweise verschwinden, was unter anderem einer Befriedigung der Revanchegelüste des katholischen Lagers diene. Religionsunterricht und die religiösen Übungen wurden nun wieder Pflicht. Im Sinne der Legitimationsbeschaffung sollten die in der Schule liegenden Mittel zudem ausgenutzt werden, was sich in der konsequenten Unterdrückung jeglicher oppositionellen Regung im Schulbereich festmachen lässt. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979:106f; Dachs 1982: 363) Die in der Schule zum Tragen kommenden Disziplinierungsmaßnahmen, welche LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen miteinbezogen, trafen auf eine politisch stark fragmentierte Lehrerschaft, deren Gruppen den autoritären Kurs sehr unterschiedlich aufnahmen. (vgl. Dachs 1982: 363f) Von Seiten des Regimes und der Schulverwaltung musste auf den Umstand reagiert werden, dass der Großteil der LehrerInnen eben nicht Teil des katholischen Lagers war, was erklärt dass von Beginn an starker Druck auf die Lehrerschaft ausgeübt wurde. (vgl. Dachs 1984: 187) Unter einen neuen Diensteid gestellt, mussten sich die LehrerInnen „bei Gott dem Allmächtigen“ zu einer sittlich religiösen Erziehung im vaterländisch-österreichischen Sinne verpflichten.(vgl. Morawek 2003: 171) Gerade diese Betonung des österreichisch-vaterländischen Gedankens muss im Hintergrund der nationalsozialistischen Machtergreifung in Deutschland gesehen werden. Es sollte ein österreichischer Patriotismus begründet werden, der sich gegenüber deutschnationalen Traditionen abgrenzen und behaupten sollte (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 109). Jedoch wurde auch in diesem Konzept wiederholt auf das nationale deutsche Element verwiesen. (vgl. Dachs 1984: 195)

Zu den innerschulischen Strukturen, beziehungsweise zum LehrerIn/SchülerIn Verhältnis ist festzuhalten, dass dieses sich analog zur allgemeinen politischen Entwicklung am autoritären Prinzip orientierte. Zudem existierten Bestrebungen das Verhalten der SchülerInnen auch außerschulisch zu kontrollieren. (vgl. Grossmann/Wimmer: 1979:118f) Werte, die in den Schulbüchern eine Rolle spielten, waren nach einer Lehrbuchrevision: „Führertum, „Heldenmut, „Wehrhaftigkeit“, „Opferbereitschaft“ und „Hingabe“. Die Erziehung der SchülerInnen zur Pflichterfüllung sollte – gleich einem Unterrichtsprinzip – (vgl. Dachs 1988: 219) in möglichst vielen Unterrichtsgegenständen erfolgen. (vgl. Wolf 1998: 19) Zum vorherrschenden Politikbegriff ist anzumerken, dass hierbei die schon in der Ersten Republik feststellbare Zweiteilung weitergeführt und verstärkt wurde. Demnach existierte eine Politik, die - geprägt durch Konkurrenz widerstreitender Einzelinteressen - dem Ganzen nicht nützlich sei. Diese habe einer „Ganzheitspolitik“, welche nach der Überwindung des Parteienstaates einzuführen sei, zu weichen. Diese Politik diene der Verfolgung der „wahren“ Interessen, der Schule, des Staates, der Nation, usw.. – Das Definitionsmonopol, was denn nun diese „wahren Interessen“ seien, verbliebe bei den Machthabern. Diese Art des Umgangs mit dem Politikbegriff macht klar, dass Fragen nach dem Wie, Warum, Wieso und mit welchen Mitteln zu wessen Nutzen Politik gemacht wird als Tabu galten. Wobei wichtig ist festzuhalten, dass die Bemühungen im Schulbereich, die Betonung des Österreichisch-Vaterländischen und der Einsatz für eine sittlich-religiöse Erziehung nicht als Politik bezeichnet wurden, sondern als überparteiliches Engagement. (vgl. Dachs 1984: 182) Zudem darf die politische Erziehungsfunktion im autoritären Regime in der Zeit zwischen 1933 und 1938 nicht isoliert von den historischen Entwicklungslinien betrachtet werden darf. – Es muss eine gewisse Kontinuität zwischen den Kräften die im 19.Jhd. gegen die liberalen Reformen sowie gegen die aufkommende Arbeiterbewegung opponiert hatten, und den an der Macht befindlichen gesellschaftlichen Kräften im autoritären Regime gesehen werden. Nur so sind die Parallelen zwischen der damaligen Staatsbürgerkunde und dem Konzept der vaterländischen und sittlich-religiösen Erziehung erklärbar. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 122f) Zu den Erfolgen der Schulpolitik im autoritären Regime ist grundsätzlich anzumerken, dass diese sich sehr stark in Grenzen hielten. Einen wesentlichen Anteil daran hatte die große Anzahl an deutschnationalen LehrerInnen, die „nur – wenn unbedingt nötig- taktische Zugeständnisse machten und sonst aber in inhaltlicher Hinsicht die offiziell propagierten Erziehungsziele

durch zweideutiges, unklares und doppelbödiges Argumentieren und Agitieren unterliefen.“ (Dachs 1984: 194) Insgesamt gesehen kann die austrofaschistische Schulpolitik als gescheitert angesehen werden, vor allem auch die angestrebte „Immunisierung gegenüber dem Nationalsozialismus“ (ebd.: 195) war nicht nur erfolglos, sondern die betriebene Politik leitete „in vielerlei Hinsicht auf diesen hin und bereitete ihn vor“ (ebd.).

Da im Nationalsozialismus die Schule als „Instrument der politischen Führung des Volkes“ angesehen wurde (vgl. Engelbrecht 1988: 305), kam es nach dem sogenannten „Anschluss“ zu raschem und kompromisslosem Handeln. Es wurde damit begonnen, das Schulwesen, sowie die Universitäten (vgl. Lichtenberger-Fenz 1988: 269) durch Besetzung aller wichtiger Positionen durch nationalsozialistische Funktionäre, oder national ausgerichteten Persönlichkeiten dem nationalsozialistischen Regime gesinnungsmäßig gleichzuschalten. Die „Säuberung“ des Lehrkörpers betraf vor allem christliche, österreichbewusste und selbstverständlich jüdische LehrerInnen mit voller Härte. (vgl. Engelbrecht 1988: 305, Dachs 1988: 221f) Diese ersten Maßnahmen zeigten bereits an, in welche Richtung eine nationalsozialistische Schulreform gehen sollte. Nicht primär das Organisatorische war den Nationalsozialisten wichtig – die Institution Schule sollte gleichsam „organisch wachsen“ - sondern vielmehr die Einfärbung von Unterricht und Erziehung, was wiederum nicht die Schule sondern die LehrerInnen in den Fokus der Umformungsbestrebungen rückte. Die erwähnten „Säuberungen“ und „Umerziehungsmaßnahmen“, zum Teil in lagerartigen Veranstaltungen, dauerten auch nach dieser ersten Welle noch an. (vgl. Dachs 1988: 222, Engelbrecht 1988: 333, 347) Ziel dieser sogenannten Schulungsmaßnahmen war die politische Gleichschaltung der LehrerInnenschaft. (vgl. Dachs 1988: 222) Ab dem Schuljahr 1938/39 durften jüdische SchülerInnen nur mehr in eigenen Schulen von jüdischem Lehrpersonal unterrichtet werden. 1942 wurden diese Schule gänzlich geschlossen. (vgl. Wolf 1998: 20) Von der Schließung ebenfalls betroffen waren die Privatschulen, welche zum Großteil von der katholischen Kirche geführt wurden. Durch das Wiedervereinigungsgesetz hatte Österreich aufgehört völkerrechtlich zu existieren, was bedeutete, dass in der „Ostmark“ das Konkordat keine Gültigkeit mehr besaß und die Anstrengungen der Nationalsozialisten, die dominante Position der Kirche im Schulbereich zu brechen, erleichterte wurde – mehr

noch als im „Altreich“. Ziel war die völlige Beseitigung, des als dem Schulunterricht „wesensfremd“ bezeichneten, Religionsunterrichts aus dem Fächerkanon. (vgl. Dachs 1988: 225) Im Gegenzug wurden nationalsozialistische Eliteschulen, sogenannte „Nationalpolitische Lehranstalten“ gegründet, welche der „Heranzucht“ von neuen politischen Führungskräften dienten. (vgl. Dachs 1988: 225f, Wolf 1998: 20)

In Bezug auf Österreich zur Zeit der totalitären, nationalsozialistischen Herrschaft sind einige spezifische Merkmale und Entwicklungen im Schul- und Erziehungsbereich feststellbar. Es wurde hier zum Teil in wenigen Monaten das nachvollzogen, wofür im „Altreich“ Jahre aufgewendet worden waren, was Österreich den Ruf als schulpolitisches „Pionierland“ des Nationalsozialismus eintrug.<sup>12</sup> Zudem wurde vor allem von österreichischen Nationalsozialisten das Ziel der „Entjudung und Entkonfessionalisierung“ der Schule mit weit über den gesetzlichen Auftrag hinausgehender Radikalität und mit besonderem Engagement verfolgt. (vgl. Dachs 1988: 227) Ein weiterer Punkt ist, dass nicht nur Strukturen aus dem „Altreich“ übernommen wurden, sondern vielmehr hatte auch das österreichische Schulsystem Auswirkungen auf das Gesamtsystem, was sich an der geplanten Einführung der Hauptschule nach österreichischem Vorbild im ganzen Deutschen Reich im Jahr 1941 ablesen lässt (vgl. Engelbrecht 1988: 342f), wobei diese Maßnahme wohl eher der Beruhigung der ostmärkischen Parteigenossen diene, und die tatsächliche Einführung, vor allem aufgrund der Kriegsergebnisse, kaum über Österreich und das Sudetenland hinauskam. (vgl. Dachs 1988: 226)

Das nationalsozialistische Erziehungsverständnis- welches keinesfalls als in sich geschlossenes und verbindliches Konzept angesehen werden darf (vgl. Dachs 1988: 217) - kann insgesamt sehr gut als „Erziehung zur Zucht“ umschrieben werden, wobei „Formung oder Formierung“ den Sachverhalt besser beschreiben würde als „Erziehung“. (vgl. Sander 1989:70, 79) Diese Erziehungsideologie setzte sich aus eben den weltanschaulichen Grundlagen zusammen, die im Nationalsozialismus allgegenwärtig waren: Rassegedanke, Antisemitismus, Nationalbewusstsein, Ideologie der „Volksgemeinschaft“, Elite- und Führerprinzip, Erziehung zur Wehrhaftigkeit. (vgl. Sander 1989: 69-74) „Diese

---

<sup>12</sup> Eine ähnliche Entwicklung wie sie etwa im Bereich der Entrechtung und Beraubung österreichischer Juden und Jüdinnen ebenfalls feststellbar ist, auch hier galt Österreich und vor allem Wien als „Musterbeispiel“. (vgl. Witek 1988: 200)

ideologischen Fragmente der nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen lassen unschwer erkennen, dass *Irrationalität* ein entscheidender Grundzug dieses Formierungskonzepts war.“ (ebd.: 74) Einzig und alleine der totalitäre Anspruch, den Menschen schrankenlos verfügbar zu machen, war Ziel aller nationalsozialistischen Erziehungs- und Sozialisierungsbestrebungen. (vgl. Dachs 1988: 217)

Konkret auf die Schule bezogen erhob der Nationalsozialismus den Anspruch auf die Politisierung aller Fächer in seinem Sinne. Diese Indienstnahme aller Fächer machte die Staatsbürgerkunde als eigenes Fach überflüssig. (vgl. Sander 1989: 80) Die Politisierung des Unterrichts in der nationalsozialistischen Schule beschränkte sich nicht nur auf Aspekte der verschiedenen Fachgebiete, zu denen ein politischer Bezug aus der Sachlogik heraus herstellbar ist, sondern im Rahmen der nationalsozialistischen politischen Erziehung wurde eine Totalisierung der politischen Dimension angestrebt. Es sollte das Primat der Politik über die wissenschaftliche, didaktische und pädagogische Basis des Unterrichts gewährleistet werden.<sup>13</sup> (vgl. Sander 1989:82f) Das Ziel der „Formung“ sollte jedoch nicht bloß auf inhaltlichem Weg geschehen, sondern auch auf der emotionalen Ebene. Eine große Rolle spielten hierbei Schulfeste, Gedenktage und Propagandaveranstaltungen, die zum Teil Inszenierungen mit Anlehnung an religiöse Traditionen darstellten. (vgl. ebd.: 75, Dachs 1988: 228)

An dieser Stelle ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass sich die starken antiintellektuellen Neigungen des Nationalsozialismus auch in den Erziehungsvorstellungen niederschlugen. So war primär die Hitler-Jugend und nicht etwa die Schule, in der auf ein „Mindestmaß intellektueller Bildung [...] letztlich nicht verzichtet werden konnte“ (Sander 1989: 77) bevorzugte Instanz zur „Formierung“ der Jugend (vgl. ebd., Engelbrecht 1988: 348), was auch immer wieder zu Spannungen zwischen der Schule und den Jugendorganisationen geführt hat. (vgl. Dachs 1988: 227)

Insgesamt können die Auswirkungen der nationalsozialistischen Schul- und Erziehungsmaßnahmen als katastrophal bezeichnet werden. Herbert Dachs spricht von einem „Trümmerfeld in physischer, politischer und moralischer Hinsicht. Sowohl die

---

<sup>13</sup> Dies ging soweit, dass einige nationalsozialistische Mathematiker versuchten, eine rein nationalsozialistische, von der Rassenlehre her begründete Mathematik zu konstruieren, was jedoch in die Lehrpläne kaum einbezogen wurde. (vgl. Sander 1989:83)

Institution Schule wie auch die außerschulische Jugenderziehung waren auf das Nachhaltigste kompromittiert.“ (Dachs 1988: 239) Betrachtet man die Zeitspanne von 1933 bis 1945 so ist festzustellen, dass Inhalte wie Rassebewusstsein, Unterordnung, Gehorsam, Loyalität bis hin zur Selbstaufopferung gegenüber Führer und Vaterland die Jugend geformt hatten. Für die Ausbildung von Kritikfähigkeit oder dem Denken in Alternativen war jahrelang kein Platz gewesen. (vgl. ebd. ) Vor allem „die bedenkenlose menschenverachtende und skrupellose Indienstnahme der Erziehung durch den Nationalsozialismus hat jedenfalls die politische Sozialisation zumindest einer ganzen Generation verbogen und gebrochen und damit der Zweiten Republik auch auf diesem Bereich eine große, nur schwer zu bewältigende Hypothek hinterlassen.“ (ebd.: 240)

### **5.1.2 Entwicklung in der Zweiten Republik**

Nach dem Ende des nationalsozialistischen Systems erschien eine umfassende Neuorientierung, sowohl in der schulischen, als auch in der außerschulischen Jugenderziehung unumgänglich. Dieser Versuch einer Neuorientierung lässt sich am ersten „Erlaß des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten“ vom 3.September 1945 ablesen, in dem die Erziehung zu demokratischem Denken betont wurde.<sup>14</sup> (vgl. Wolf 1998: 22) Zudem waren für die meisten Schulfächer Bestimmungen enthalten, an denen diese Umorientierung ablesbar sein sollte. Vor allem für jene Unterrichtsgegenstände, die in der Zeit des Nationalsozialismus am stärksten missbraucht worden waren, wie etwa der Deutschunterricht<sup>15</sup>, Geschichte oder Biologie wurden konkrete Lehr- und Lernziele ausformuliert, in denen beispielsweise vom Geschichtsunterricht eine völlige Neuorientierung und das Forcieren des Kampfes gegen jegliche Art von „Geschichtslügen“ gefordert wurde. Die Vorstellung, dass der Schwerpunkt nunmehr auf sozialgeschichtlichen Betrachtungen liegen sollte und weniger auf einer Personenzentriertheit, sowie die methodischen Anregungen des Erlasses, die für ein

---

<sup>14</sup> Zum Demokratieverständnis, das diesem Erlass zugrunde lag ist anzumerken, dass es sich dabei noch um ein sehr Eingegrenztes handelte. (vgl. Mandl 2003: 2)

<sup>15</sup> Das Unterrichtsfach „Deutsch“ wurde seit dem Erlass vom 3. September 1945 als „Unterrichtssprache“ bezeichnet, was sich erst 1955 unter Unterrichtsminister Drimmel wieder änderte. (vgl. FAZ 11.Februar 2004: Unterricht in Hurdestanisch)

Abrücken vom Frontalunterricht plädierten, legen gewisse Anknüpfungen an die Vorstellungen Glöckels offen. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 125)

Diese ersten Bestrebungen dürfen nicht darüber hinweg täuschen, dass die demokratischen und aufklärerischen Initiativen, wie sie im Erlass vom September 1945 zu finden sind, keine nachhaltigen Fortführungen erlebten. Gründe dafür können in der Innenpolitik und der internationalen Situation Österreichs zu diesem Zeitpunkt identifiziert werden. Im Gegensatz zu Deutschland, wo die Alliierten durch eine Politik der „Re-education“<sup>16</sup> eine Umerziehung des deutschen Volkes zur Etablierung und Festigung demokratischer Lebensformen verfolgten (vgl. Sander 1989: 86f, Gagel 1998:108f), wurden in Österreich von Seiten der Alliierten keine ähnlichen bildungspolitischen Initiativen gesetzt. Dies lässt sich damit erklären, dass Österreich – wie obenstehend bereits angeführt – als Opfer der nationalsozialistischen Aggression eingestuft wurde, und die Eigenständigkeit bei der Wiedererrichtung des Bildungswesens von den Amerikanern von vorneherein akzeptiert wurde. (vgl. Engelbrecht 1988: 351)

Die Wahlen vom November 1945 und der Beginn der Koalition zwischen ÖVP, SPÖ und KPÖ markierten den vorläufigen Endpunkt für Diskussionen um eine Aufarbeitung nationalsozialistischer Elemente im Bildungssystem. „Nicht zuletzt unter der Berufung auf die Moskauer Deklaration [gab es] im Schulbereich kaum eine Auseinandersetzung mit der Demokratiezerstörung durch Faschismus und Nationalsozialismus.“ (Morawek 2003: 171) Statt dessen versuchte man am Status vor 1938 anzuknüpfen, was unter anderem an den provisorischen Lehrplänen vom Oktober 1946 abzulesen ist, in denen auf das Gedankengut, Gesellschafts- und Weltbild zurückgegriffen wurde, das in den Lehrplänen von 1928 und 1935 anzutreffen war. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 126f) Zu erwähnen ist jedoch, dass nicht in jedem Bereich ein Zurückgehen auf die Zustände vor 1938 beziehungsweise 1934 möglich war. Dies betraf vor allem strukturelle Merkmale des Bildungssystems, wie etwa die Zentralisierung des Schulwesens. (vgl. Engelbrecht 1988: 348-350) Die These, dass das nationalsozialistische Gedankengut dem „österreichischen

---

<sup>16</sup> Zu den Erfolgen dieser Politik der Re-Education ist anzumerken, dass sich diese in Grenzen hielten. Einzig die Einführung eines Schulfaches für Politische Bildung, sowie der Beginn eines deutsch-amerikanischen Dialogs in den Sozial- und Erziehungswissenschaften können als längerfristige Auswirkungen angesehen werden. (vgl. Sander 1989: 86f, Sander 1999a:14f, Gagel 1998: 109f)

Wesen“ quasi gewaltsam aufgedrängt worden war, erleichterte das Verdrängen der autoritären und faschistischen Periode und ermöglichte es vielen LehrerInnen und BeamtenInnen, nicht über ihren Beitrag zur Stabilisierung des Faschismus reflektieren zu müssen. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979:126) In Betracht gezogen werden muss in diesem Zusammenhang auch, dass viele sogenannte „belastete“ LehrerInnen weiterhin beschäftigt waren, da ansonsten ein Aufrechterhalten des Unterrichts- und Lehrbetriebs nicht möglich gewesen wäre. (vgl. Wolf 1998: 24)

Bei der Analyse des Erlasses vom 6.Juni 1949 zur „staatsbürgerlichen Erziehung“, der von nun an die Basis für politische Bildung im Schulbereich bilden sollte, müssen die obengenannten Vorbedingungen und Entwicklungen notwendigerweise mitbedacht werden. In diesem Erlass war von den Ansätzen in Richtung einer demokratischen Erziehung, welche 1945 noch eine Rolle gespielt hatten, nicht mehr die Rede. Es wurde an die traditionelle staatsbürgerliche Erziehung angeknüpft und eine Erziehung zum Österreichertum gefördert. (vgl. Wolf 1998: 24) Der Begriff des Österreichertums muss hier sowohl in Abgrenzung zu deutschnationalen Komponenten, als auch in der Ablehnung eines übersteigerten Lagerdenkens gesehen werden. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 128) „Bei der Schuljugend sollte einerseits die „Weckung und Pflege des österreichischen Heimat- und Kulturbewußtseins [...]“ gefördert und weiters die Erziehung „zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik [...]“ angestrebt werden“ (Dachs 1996: 7f) Der Politikbegriff der diesem Erlass zu Grunde lag war ein enger auf den Staat zentrierter, mit dem Hauptziel des sozialen Friedens. In dieser Staatsbürgerkunde überwog eindeutig der formale, auf Institutionenkunde ausgerichtete Unterricht, der mit emotionalen Elementen angereichert, unter Ausblendung realpolitischer Vorgänge und gesellschaftlicher Widersprüche, ein Gesellschaftsbild vermittelte, das von Scheinharmonie geprägt war. (vgl. Dachs 1996: 8) In methodischer Hinsicht ging die Empfehlung des Erlasses zur Bildung des Österreichsbewusstseins, von Heimatkunde bis hin zu Ferienlagern und Mitarbeit an öffentlichen Staatsfeiern. (vgl. Wolf 1998: 25) Mit einem Anknüpfen an eine Tradition der herkömmlichen politischen Pädagogik, sollte durch „die Erzeugung infantiler Gefühlshaltungen (kindlichen Anhänglichkeiten) gegenüber politischen Symbolen“ (Grossmann/Wimmer 1979: 128) das Ziel, die Kreation von „pflegeleichten StaatsbürgerInnen“ (vgl. Dachs 1996: 8) erreicht werden. Insgesamt kann festgehalten

werden, dass sich die politische Bildung in den 1950er und 1960er Jahren in dem Rahmen bewegte, der durch den Erlass von 1949 vorgegeben wurde. Es kam teilweise sogar zu einer Ausweitung und Konkretisierung der dominanten Grundsätze „Ausbildung eines Österreichbewußtseins“ und „Erziehung treuer, tüchtiger Republikaner“ (Wolf 1998: 25). Bei der Betrachtung dieses Erziehungsmodells müssen mit Sicherheit die damaligen politischen Machtverhältnisse – Proporz, Machtteilung und Konsens unter den zwei großen Koalitionsparteien- berücksichtigt werden. (vgl. Dachs 1996: 8)

Erst mit dem Schulorganisationsgesetz vom 25.Juli 1962, das auch heute noch in abgeänderter Form Gültigkeit besitzt, kann eine Veränderung in den Leitlinien und Zielsetzungen festgestellt werden. In §2 des Gesetzes<sup>17</sup>, dem sogenannten Zielparagraphen, wird verbindlich geregelt was die Aufgabe der Schule und damit Ausgangspunkt aller Bemühungen um eine staatsbürgerliche und politische Erziehung ist. (vgl. Wolf 1998: 26)

Analysiert man diese Neudefinition der Erziehungsziele des österreichischen Schulwesens so ist anhand der widersprüchlichen Forderungen, die diese Formulierungen enthalten erkennbar, dass verschiedene weltanschauliche Einflusstänge in diesem Gesetz kumulieren. Einerseits finden sich Forderungen, die auf einem Erziehungsverständnis basieren, welches schon den katholisch-konservativen Denkern des 19.Jahrhunderts immanent war. – Das Ziel der Kreation loyaler, steuerbarer BürgerInnen. Andererseits sind auch liberal-aufklärerische Forderungen nach Selbstverantwortlichkeit und Urteilsfähigkeit der aktiven BürgerInnen, in diesem Paragraphen enthalten. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979:133f, Wolf 1998: 25f) Diese Ambivalenz kann als „Widerspruch zwischen einem nach obrigkeitlich-bürokratischen Prinzipien organisierten Schulsystem, das einer antiaufklärerischen Tradition verpflichtet ist, und einem demokratischen System, das unter Legitimationszwängen steht“ (Wolf 1998: 25) aufgefasst werden.

Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre kam wieder mehr Bewegung in die Diskussion um die politische Erziehung. Dies ist auf verschiedene gesellschafts- und reformpolitische Rahmenbedingungen zurückzuführen. Als Ursachen können dafür unter anderem identifiziert werden:

---

<sup>17</sup> siehe Anhang

- demoskopisch erhobene und Mitte der 1960er Jahre publizierte Umfrageergebnisse über das politische Desinteresse und politische Apathie der Jugendlichen, welche auch als Folge der vorherrschenden staatsbürgerlichen Erziehung interpretiert werden konnten;
  - das allgemein günstige Reformklima, welches auch im schulpolitischen Bereich seinen Niederschlag fand;
  - die Reform der Universitätsstudien, infolge deren es zu einer Ausweitung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen kam, was Fragen nach dem Wert der Sozialwissenschaften in Bezug auf die Schule aufkommen ließ;
  - der Vergleich mit anderen Staaten, im Besonderen der Bundesrepublik Deutschland, wo die Debatten und Entwicklungen im Bereich der Politischen Bildung schon weiter fortgeschritten waren;
  - die StudentInnenunruhen, infolge deren weitere Gesellschaftsveränderungen angeregt wurden;
  - eine gewisse Vorbild- und Signalwirkung aus dem Bereich der politischen Erwachsenenbildung;
  - das am 9.Juli 1972 im Nationalrat beschlossene „Bundesgesetz über die Förderung staatsbürgerlicher Bildungsarbeit im Bereich der politischen Parteien sowie der Publizistik“;
  - das Arbeitsverfassungsgesetz 1974, das vor allem Arbeitnehmerorganisationen für Fragen der Partizipation beziehungsweise für die Erziehung dazu sensibilisierte;
- (vgl. Dachs 1996: 8, Dachs 1979: 5f, Wimmer/Grossmann 1979: 134f, Wolf 1998: 29)

Diese Faktoren hatten im Zusammenwirken mit Sicherheit Einfluss auf die im folgenden dargestellten Entwicklungen und haben den Weg, weg von einer Staatsbürgerkunde alter Façon, hin zu neuen und sachgemäßen Formen und Inhalten der Politischen Bildung geebnet. (vgl. Dachs 1979: 6) 1970 kam es infolge einer Lehrplanreform zur Einführung der Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde- Geographie und Wirtschaftskunde“ für die 8.Klassen der AHS, sowie als unverbindliche Übung des Unterrichtsgegenstandes „Politische Bildung“. Inhaltlich bedeuteten diese Maßnahmen zwar wichtige Schritte, jedoch wurde es unterlassen die LehrerInnenaus- und fortbildung in

eben demselben Maß zu modifizieren, was dazu führte, dass in der Praxis kaum Veränderungen feststellbar waren. (vgl. Wolf 1998: 28, Grossmann/Wimmer 1979: 135) Rudolf Wimmer spricht in diesem Zusammenhang von einem „eher symbolischen Gebrauch von Reformpolitik im Bereich der Politischen Bildung“ (Grossmann/Wimmer 1979: 135), welche sich in den folgenden Jahren noch verstärken sollte. Zudem muss in Betracht gezogen werden, dass zum damaligen Zeitpunkt mit dem Aufkommen der Sozialwissenschaften ein Eindringen dieser in die Schule von Seiten der etablierten Disziplinen befürchtet wurde, dem durch vordergründig, bereitwillige Aufnahme der neuen inhaltlichen Ansprüche begegnet werden sollte. (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 135) Von großer Bedeutung im Feld der schulpolitischen Maßnahmen war, dass 1973 im Bundesministerium für Unterricht und Kunst eine eigene Abteilung für „Politische Bildung und geistige Landesverteidigung“ eingerichtet wurde. Dies garantierte wenigstens ein Mindestmaß an personellen und materiellen Ressourcen, welche zudem eine bürokratische Eigendynamik entwickeln konnten. (vgl. ebd., Dachs 1979: 6) Nachdem Politische Bildung als Unverbindliche Übung an den AHS bereits seit dem Schuljahr 1970/71 eingeführt war<sup>18</sup>, wurden 1974 von Seiten des Unterrichtsministeriums Überlegungen angestellt, die Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde- Geographie und Wirtschaftskunde“ in „Politische Bildung“ umzubenennen. Politische Bildung wäre damit als Pflichtgegenstand an den AHS etabliert gewesen.<sup>19</sup> (vgl. Wolf 1998: 29) Gegen diesen Vorschlag erhob sich allerdings massiver Widerstand von verschiedenen Seiten. Die politischen Parteien – und hier vor allem die beiden Oppositionsparteien ÖVP und FPÖ sprachen sich dagegen aus, da sie befürchteten, das Fach könnte zu politischer Manipulation und Beeinflussung genutzt werden. Aber auch von Teilen der SPÖ wurde eine politische Instrumentalisierung des Faches, das von mehrheitlich nicht-sozialistischen AHS LehrerInnen unterrichtet werden sollte, befürchtet und daher die fachmäßige Institutionalisierung der Politischen Bildung abgelehnt. Nicht zuletzt stand die Standesvertretung der Geschichte- und GeographielehrerInnen dem Vorschlag kritisch gegenüber, da dieser ihrer Ansicht nach einem Stunden- und Bedeutungsverlust ihrer Fächer gleichkommen würde. (vgl. Wolf

---

<sup>18</sup> Zur Akzeptanz dieser Unverbindlichen Übung ist anzumerken, dass sich diese stark in Grenzen hielt und dass sie nur an wenigen AHS abgehalten wurde, (vgl. Bregenzer 1992) und nur wenige SchülerInnen erreichte (vgl. Dachs 1979: 6)

<sup>19</sup> In den Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen, sowie den Berufsschulen existierte bereits ein Fach „Staatsbürgerkunde“ beziehungsweise „Staats- und Gesellschaftskunde“. 1976 wurde an den Berufsschulen das Fach „Politische Bildung“ anstatt „Staatsbürgerkunde“ eingeführt. (vgl. Wolf 1998: 28)

1998: 29, Dachs 1996: 8) Die angedachte Einführung eines Pflichtfaches war somit gescheitert, da in wesentlichen Schulfragen eine 2/3 Mehrheit im Nationalrat notwendig ist.<sup>20</sup>

Nachdem die Bestrebungen in Richtung Etablierung eines eigenen Faches gescheitert waren, beschränkten sich die Reformbemühungen auf die Formulierung eines grundsätzlichen Erlasses<sup>21</sup>, in dem die bisherigen Bestimmungen zusammengefasst und das Anliegen besonders betont werden sollte. (vgl. Dachs 1996: 8) Die Verhandlungen um den Erlass waren, wie schon die Debatte um ein eigenes Fach, geprägt von kontroversen Diskussionen und parteipolitischer Taktik.<sup>22</sup> Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass viele Passagen, die in der Erstfassung relativ konkret ausformuliert waren, sich in der Endfassung weitaus abstrakter formuliert wiederfanden.

Von einem Politikmodell, welches stärker an „Konflikt“ orientiert war rückte man in den Diskussionen ab. Schließlich wurde noch der Kritik am weitgefassten Demokratiebegriff entsprochen und die institutionellen Elemente gestärkt. (vgl. Dachs 1979: 13) Am 11. April 1978 wurde der Grundsaterlass „Politische Bildung“, der somit einen konsensfähigen Kompromiss zum Erstentwurf darstellte, von Unterrichtsminister Dr. Fred Sinowatz unterzeichnet. Damit wurde politische Bildung in allen Schularten als Unterrichtsprinzip etabliert, was bedeutet, dass grundsätzlich LehrerInnen aller Unterrichtsfächer politische Fragen und Inhalte behandeln sollten.<sup>23</sup>

Am breiten Politikverständnis, welches dem Grundsaterlass zugrunde liegt wird erkennbar, dass dieser Erlass, ungeachtet des ihm immanenten Kompromisscharakters, einen Bruch mit der Tradition darstellte. (vgl. Dachs 1996: 9, Wolf 1998: 49) Deutlich abgelesen werden kann dies auch an der Tatsache, dass im „gesamten Erlass kein einziges Mal der Begriff „Staat“ vorkommt. An seine Stelle ist der Begriff „Demokratie“ getreten.“ (Grossmann/Wimmer 1979:145) Inhaltlich zielte der Erlass auf „die Analyse der realen

---

<sup>20</sup> Notwendig ist diese 2/3 Mehrheit seit Erlass des Bundesverfassungsgesetzes vom 18. Juli 1962. Siehe Anhang

<sup>21</sup> In einem Erlass dürfen prinzipiell nur schon bestehende Gesetze interpretiert beziehungsweise unter neuen Gesichtspunkten zusammengefasst werden. (vgl. Wolf 1998: 30)

<sup>22</sup> Auf die Entstehungsgeschichte des Grundsaterlasses soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Siehe dazu: Wolf 1998: 30-50

<sup>23</sup> „Politisch relevante Grundfragen und aktuelle Tagesthemen können und sollen daher aus Sicht unterschiedlicher Fächer behandelt werden. Aber sie *müssen* im Schulunterricht nicht unbedingt vorkommen.“ (Fassmann/Münz 1991: 67)

politischen Vorgänge ab und betonte stärker das politische Subjekt, welches seine Interessen erkennen und entsprechend den vorgegebenen Regeln auch vertreten und durchsetzen sollte.“ (Dachs 1996: 9) Ziel politischer Bildung sollte nicht eine „Anhäufung von abprüfbarem Wissen sein, sondern die Bereitschaft der SchülerInnen [zu fördern] politische Vorgänge aktiv [...] mitzugestalten“ (Morawek 2003: 175)

Obwohl versucht wurde durch Maßnahmen im Bereich der Lehrerfortbildung dem Erlass Rechnung zu tragen, und Anstrengungen unternommen wurden zumindest einen Bruchteil der infrage kommenden LehrerInnen zu erreichen, (vgl. Dachs 1979: 15) muss angemerkt werden, dass dies für eine tatsächliche Realisierung des Erlasses im Unterricht zu wenig war. Eine konsequente Realisierung würde bedeuten, dass in einem ersten Schritt „sämtliche Lehrgegenstände [...] auf ihren politisch bildenden Stellenwert hin zu befragen sind und daß dieser Stellenwert in der Schule auch zu verdeutlichen ist.“ (Wimmer 1979: 96) Daraus folgt, dass „allen Lehrern der Zusammenhang zwischen ihrem Fach und dem impliziten politischen Charakter des von ihnen vermittelten Wissens bewußt wird und daß sie dieses Bewußtsein an die Schüler auch vermitteln können“. (ebd.)

Einem solchen Anspruch gerecht zu werden, dies kann nur durch eine konsequente und erweiterte LehrerInnenaus- und Fortbildung geschehen, was aber bis heute nicht der Fall ist. – Zwar existieren Weiterbildungslehrgänge wie etwa der 1984 installierte Hochschullehrgang „Politische Bildung für LehrerInnen“ am IFF (Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung), jedoch ist dessen Reichweite aufgrund beschränkter Teilnehmerzahlen eher als gering einzustufen.<sup>24</sup> Die obenstehenden Ausführungen verdeutlichen den Befund Rudolf Wimmers, dass es sich bei dem Erlass „Politische Bildung in den Schulen“ wiederum nur um einen „symbolischen Akt von Politik handeln könnte“ (Wimmer 1979: 146) Zieht man zudem in Betracht, dass politische Bildung nur eines von mehreren Unterrichtsprinzipien<sup>25</sup> – deren Bandbreite von Berufsorientierung bis hin zur Verkehrserziehung reicht (vgl. BMBWK 2001: 83-109)-

---

<sup>24</sup> Zurückzuführen ist dies zum Teil auf Einsparungsmaßnahmen innerhalb des Lehrganges. (vgl. Diem-Wille 1996: 29), als auch auf die geringe Bereitschaft seitens der Schulverwaltungen, LehrerInnen für die Zeit des Lehrganges vom Dienst freizustellen. (vgl. Dachs 1996:11)

<sup>25</sup> Wobei seit 1978 durchaus auch Unterrichtsprinzipien in Kraft getreten sind, die von ihrer Zielsetzung her als Ergänzung und Verstärkung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ angesehen werden können. (vgl. Wolf 1989:59f)

darstellt, so wird die Problematik der konkreten Umsetzung in die Unterrichtspraxis offensichtlich.

In Bezug auf die Materialien, welche den LehrerInnen vom Unterrichtsministerium, beziehungsweise der zuständigen Abteilung zur Verfügung gestellt wurden und werden, um sie in ihrer Arbeit zu unterstützen, ist festzuhalten, dass das Angebot breit gefächert ist und großteils qualitativ sehr hochwertig. (vgl. Dachs 1996: 10) Hier bleibt anzumerken, dass die ersten Materialien und Unterrichtsbeispiele, die nach Publikation des Grundsaterlasses erstellt wurden, politisch sehr umstritten waren, was wiederum nur ein Beispiel für das gegenseitige Misstrauen, insbesondere unter den beiden Großparteien, und die Angst vor parteipolitischer Einflussnahme in der Schule darstellt. Als Ursache für die auftretenden Spannungen kann der breite Interpretationsspielraum des Erlasses identifiziert werden. (vgl. Wolf 1998:50-56)

Erhebungen darüber wie sich der Grundsaterlass „Politische Bildung“ auf die schulische Praxis ausgewirkt hat, und hier vor allem ob LehrerInnen prinzipiell politische Inhalte thematisieren, zeichnen ein nicht allzu positives Bild. Kritisiert wurden dabei vor allem der Stand der Aus- und Weiterbildung, das Fehlen von Material, welches auf die Unterrichtspraxis zugeschnitten ist, sowie die Unverbindlichkeit des Unterrichtsprinzips, welche LehrerInnen die vor dem Erlass nicht politisch bildend tätig waren kaum dazu ermutigt ihren Unterricht umzugestalten. (vgl. Dachs 1996: 12) Diese Unverbindlichkeit führt auch dazu, dass politische Bildung, so sie im Unterricht Platz findet, thematisch selektiv abgehandelt wird. Problematisch erscheint auch der fehlende Konsens über das Basiswissen: „Wir haben in Österreich keinen Konsens darüber, welches Wissen über Politik, Staat, Gesellschaft, [...] allen gemeinsam sein soll. Deshalb vermittelt Österreichs Bildungssystem auch keinen allgemein verbindlichen Grundstock an Wissen über Staat und Gesellschaft.“ (Fassmann/Münz 1991: 70) Umfragen, die sich mit dem Wissens- und Kenntnissstand beziehungsweise mit dem politischen Interesse von SchülerInnen beschäftigt haben, bestärken den Befund, dass die politische Bildung durch den Grundsaterlass alleine zu wenig Verankerung in der Schule gefunden hat. (vgl. Dachs 1996: 13, Wolf 1998: 58) Gründe dafür können unter anderem in der unzureichenden LehrerInnenausbildung, in der obenstehend bereits angesprochenen Unverbindlichkeit des

Unterrichtsprinzips, in der vergleichsweise geringen institutionellen Verankerung der Politischen Bildung in Österreich<sup>26</sup> sowie im Fehlen eines kontinuierlichen wissenschaftlichen Diskurses zum Thema identifiziert werden. (vgl. Wolf 1998: 60-63)

## **5.2 Das Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“**

### **5.2.1 Entwicklung**

Wie im vorangegangenen Teil bereits angeführt wurde, hat es bereits mehrmals Diskussionen um eine Einführung von Politischer Bildung als eigenständiges Fach an der AHS gegeben, welche unter anderem im Grundsatzterlass von 1978 gipfelten, der als Kompromisslösung politische Bildung als Unterrichtsprinzip installierte, was zwar zum damaligen Zeitpunkt das Maximum an Konsens darstellte, langfristig die Forderungen nach einer Facheinführung jedoch nicht zum Verstummen brachte. Besonders die SchülerInnenvertretungen bemühten sich immer wieder um ein eigenes Unterrichtsfach. (vgl. Wolf 1998: 62) In diesem Teil soll in einem ersten Schritt diskutiert werden, weshalb prinzipiell die Notwendigkeit zur Einführungen eines eigenen Faches besteht, beziehungsweise welche Gründe von den BefürworterInnen dabei angeführt werden. Im nächsten Schritt, soll die Entwicklung hin zu dem 2001 eingeführten Fach „Geschichte, und Politische Bildung“ nachvollzogen werden und die Hintergründe und möglichen Ursachen dieser Einführung analysiert werden.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsfachs ist es unabdingbar, sich mit dem Verhältnis von Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach auseinanderzusetzen. Hierbei hat sich in der wissenschaftlichen Literatur der Konsens herausgebildet, dass politische Bildung als Unterrichtsprinzip ein eigenes Fach nicht ersetzen kann. Umgekehrt wird der Beitrag anderer Fächer im Sinne des Unterrichtsprinzips ebenfalls als notwendig erachtet. „PB als Fach und pB als Prinzip aller Fächer stehen somit in einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung zueinander.“ (Sander 1999b: 636) Die Vermittlung des Basiswissens und der notwendigen Qualifikationen im Umgang mit Politik muss in einem eigenständigen Fach

---

<sup>26</sup> Etwa im Vergleich mit Deutschland, wo neben der Bundeszentrale für Politische Bildung, noch sechzehn Landeszentralen existieren. (siehe: <http://www.politische-bildung.net/lpbs.htm>)

erfolgen, da diese zentralen Lerninhalte Politischer Bildung nicht einfach von anderen Fächern nebenbei miterledigt werden können. (vgl. Sander 1989: 111) Zudem kommt dem Fach die Aufgabe zu, Politik in „wissenschaftlich fundierter und fachdidaktisch systematischer Weise“ (Sander 1999b: 636) zu thematisieren, um somit eine Grundlage zu schaffen, die es erlaubt, dass in allen Fächern die politischen Aspekte auch in einem größeren politischen Zusammenhang zugeordnet werden können. (vgl. ebd.)

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil, der sich aus einer Facheinführung ergibt, ist die weitaus höhere Verbindlichkeit im Vergleich zum Unterrichtsprinzip, was auf die dabei notwendig vorgeschriebenen Lehr- und Lerninhalte, die eigenständige Fachdidaktik, sowie die originär für dieses Fach zuständigen LehrerInnen zurückzuführen ist. (vgl. Pelinka 1979: 42) Nicht zuletzt muss bei der Betrachtung des Verhältnisses von Unterrichtsprinzip und Fach auch miteinbezogen werden, dass obgleich der Ansatz politische Bildung als Prinzip aller Schulfächer in der Praxis relativ folgenlos blieb, er immer wieder eine wichtige Alibifunktion einnahm, welche die Einführung eines eigenständigen Fachs verhindern sollte. (vgl. Thienel-Saage 1999: 255)

Als einer der ersten Schritte auf dem Weg hin zu einem Unterrichtsfach Politische Bildung an österreichischen AHS, kann die 1989 erfolgte Ergänzung des Wahlpflichtfaches „Geschichte und Sozialkunde“ in der AHS Oberstufe um den Begriff „Politische Bildung“ angesehen werden (vgl. Wolf 1998: 64). Auf die Probleme, die sich aus solchen „Additionslösungen“ ergeben, soll zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen werden. Abgesehen von der zumeist ungenügenden oder gar fehlenden Ausbildung der LehrerInnen, welche die Unverbindliche Übung – die seit dem Schuljahr 1979/71 existiert, deren Abhaltung jedoch von der budgetären Situation der jeweiligen Schule, sowie von der Motivation der Lehrenden und der SchülerInnen abhängt (vgl. Filzmaier/Ingruber 2001: 13) - sowie das Wahlpflichtfach unterrichten, ist jedoch offensichtlich, dass ein „Wahlfach einem Pflichtgegenstand nicht vollkommen gleichwertig sein kann“ (Filzmaier/Ingruber 2001: 14) In der universitären Lehramtsausbildung fehlte die politische Bildung, und abgesehen von der Namensänderung des Wahlpflichtgegenstandes änderte sich an der Situation in der AHS wenig. (vgl. Morawek 2003: 177)

Die SchülerInnenvertretung, welche wie bereits obenstehend angeführt wurde in der Frage einer Facheinführung stets engagiert war, zeichnete sich für eine Initiative im Jahr 1991 aus, in der vom damaligen Bundesschulsprecher Ronny Hollenstein massiv die Einführung eines Faches gefordert wurde.

Bundesminister Dr. Rudolf Scholten richtete daraufhin eine „Arbeitsgruppe Politische Bildung“<sup>27</sup> ein, welche Vorschläge zur Verbesserung und Verstärkung der politischen Bildung an den Schulen erarbeiten sollten. (vgl. Dachs 1996: 13) Die erarbeiteten Vorschläge umfassten Maßnahmen wie etwa die Einführung eines verpflichtenden Unterrichtsfachs „Politische Bildung“ in der siebten und achten Klasse der AHS, die Schaffung eines eigenen Lehramtsstudiums für politische Bildung, sowie Erstellung von Lehrplänen für die AHS beziehungsweise Veränderung der Lehrpläne an den berufsbildenden Schulen. Diese Forderungen wurden 1993 von der SchülerInnenvertretung im Parlament vorgebracht (vgl. ebd., Wolf 1998: 63), jedoch von Vizekanzler Dr. Erhard Busek und dem zuständigen Minister Dr. Rudolf Scholten unter Bezugnahme auf die hohe Qualität des Unterrichtsprinzips, unter Zusage einer Intensivierung politischer Bildung im Geschichte- und Geographieunterricht, zurückgewiesen. (vgl. Morawek 2003: 177)

Die Diskussion um eine Facheinführung war damit jedoch nicht beendet. Neben medial inszenierten Bekundungen von PolitikerInnen, sich für eine Intensivierung der Politischen Bildung einzusetzen<sup>28</sup>, wurde konkret von ExpertInnen<sup>29</sup> sowie von der SchülerInnenvertretung<sup>30</sup> eine Verstärkung der Politischen Bildung an den Schulen gefordert. Schließlich wurden mittels Erlass des Bundesministeriums vom 26. Jänner 1999 allgemeinbildende höhere Schulen eingeladen ab dem Schuljahr 1999/2000 den Schulversuch „Politische Bildung und Zeitgeschichte“, der an zwei oberösterreichischen Schulen bereits seit mehreren Jahren abgehalten wurde (vgl. Wolf 1998: 65),

---

<sup>27</sup> Die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe waren: Univ.-Prof. Dr. Herbert Dachs, Prof. Dr. Norbert Kutalek, Univ.-Prof. Dr. Anton Pelinka, Univ.-Prof. Dr. Emmerich Tálos, drei Bundesschülervertreter sowie Mag. Elisabeth Morawek und Mag. Sigrid Steininger von der Abteilung Politische Bildung im BM

<sup>28</sup> Wie etwa die Bildungssprecher der Parlamentsparteien (vgl. Der Standard 18.5.1998: Mehr politische Bildung für Junge gegen die Gefahr von rechts) .

<sup>29</sup> Bei einem Symposium aus Anlass des zwanzigjährigen Bestehens des Unterrichtsprinzips, wurden von Univ.-Prof. Dr. Herbert Dachs in seinem Referat starke Defizite im Schulbereich, die Politische Bildung betreffend konstatiert. (vgl. Der Standard 14.11.1998: Mehr politische Bildung an den Schulen)

<sup>30</sup> Diese forderten etwa die Einführung von Politischer Bildung als Schulversuch in den siebten und achten Klassen der AHS im Schuljahr 1999/2000, und als Fixfach im folgenden Jahr. (vgl. Der Standard 2.12.1998: Jugend: Keine Spur von Politikverdrossenheit.)

durchzuführen. Im Rahmen dieses Schulversuchs sollten die Themengebiete des Faches Geschichte und Sozialkunde bis Ende des 19. Jahrhunderts, in der fünften und sechsten Klasse konzentriert werden, sowie in der siebten und achten Klasse Themen der Politischen Bildung und die Geschichte des 20. Jahrhunderts intensiver behandelt werden. (vgl. BMBWK 2001: 86) Als Hilfestellung für die LehrerInnen wurden 1999 bzw. 2000, in Zusammenarbeit mit der Servicestelle Politische Bildung, zwei Seminare zu den Themen „Politische Bildung und Zeitgeschichte“ und „Politische Bildung und Internet“ abgehalten (vgl. Morawek 2003: 178) Die Anregung dieser Schulversuche kann als Testphase für die geplante Einführung eines Pflichtfachs interpretiert werden.<sup>31</sup>

Ablesbar ist dies unter anderem an den Erläuterungen zur Regierungsvorlage für ein Bundesgesetz mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert werden sollte, in dem eine Einführung des Unterrichtsfachs „Geschichte und Politische Bildung“ in der siebten und achten Klasse AHS vorgesehen war: „Dieses Vorhaben beruht auf zahlreichen Schulversuchserfahrungen und trägt weiters jahrelangen Forderungen der Bundesschülervertretung Rechnung.“ (Regierungsvorlage zum Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz und die 12.Schulorganisationsgesetz-Novelle geändert werden)

Am 7.Juni 2001 wurde schließlich im Nationalrat ein Bundesgesetz beschlossen, laut dem das Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde“ von nun an nur mehr in der fünften und sechsten Klasse der AHS Oberstufe unterrichtet werden sollte und in der siebten und achten Klasse das Pflichtfach „Geschichte und Politische Bildung“ abzuhalten sei. (vgl. BGBl. 2001/77) Damit wurde Politische Bildung erstmals seit 1945 – zumindest in Form einer Additionslösung – auch an den AHS installiert. Die Gründe auf denen diese Facheinführung , die schließlich jahrzehntelang gefordert worden war, basiert sind vielschichtig:

---

<sup>31</sup> Eine Untersuchung an Schulen mit Schulversuchen zur politischen Bildung, die im Jahr 2000 vom Pädagogischen Institut in Oberösterreich, unterstützt von Univ.-Prof. Dr. Herbert Dachs durchgeführt wurde, zeigt, dass die stärkere Behandlung von politischen Themen im Unterricht prinzipiell positiv beurteilt wurde, obgleich von Seiten der LehrerInnen immer wieder Ängste vor drohendem Stundenverlust geäußert wurden. (vgl. Morawek 2003: 178)

- Es hat in Österreich ein gesellschaftlicher Wandel stattgefunden, infolge dessen die in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit früher bestandene Gleichsetzung von Politischer Bildung mit parteipolitischer Bildungsarbeit kaum mehr zutrifft. (vgl. Filzmaier 2002)
- Die Furcht vor einer einseitigen (parteipolitisch motivierten) Ideologisierung der Politischen Bildung besteht heute ebenfalls kaum mehr.<sup>32</sup> Zu einem sachlicheren Zugang haben vermutlich die Befürworter der Politischen Bildung in Österreich, die sich wissenschaftlich mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben, sowie die praxisorientierte Arbeit der Servicestelle in nicht unwesentlichem Ausmaß beigetragen.
- Die Einführung Politischer Bildung als Pflichtfach an den AHS muss auch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass an allen Oberstufenschultypen in Österreich Politische Bildung in verschiedenen Formen bereits als Pflichtfach existiert, (vgl. Wolf 1998: 189-195) und die AHS bis zu diesem Zeitpunkt eine Ausnahme bildete (vgl. Wirtitsch 2003: 162). Seit dem Jahr 1994 waren die bestehenden Pflichtfächer der anderen Schultypen bereits sukzessive in „Politische Bildung“ umbenannt worden. (vgl. Morawek 2003: 177) Die Facheinführung an der AHS kann somit als Nachvollzug oder Normalisierung interpretiert werden.

Die Facheinführung kann jedoch nicht alleine mit den obenstehend angeführten Ansätzen erklärt werden, sondern es muss vielmehr die gesamte Schulgesetznovelle in die Analyse miteinbezogen werden. Dabei wird offensichtlich, dass der primäre Grund in einer parteipolitischen Interessensparallelität zu suchen ist und das Bundesgesetz einen pragmatischen Konsens daraus darstellt. Die Facheinführung kann als Zugeständnis der Regierungsparteien an die SPÖ gesehen werden – die eine Facheinführung wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, bereits mehrmals gefordert hatte -, um im Abtausch dafür ihre Vorstellungen in Bezug auf die schulautonom beschließbaren

---

<sup>32</sup> Wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass diese „Gefahr der Verführung und Parteilichkeit durch LehrerInnen“ (Dachs 1996: 16) wie sie von den Parteien und medial propagiert wurde kein tatsächliches Problem der schulischen Politischen Bildung in Österreich darstellte, sondern das eigentliche Dilemma in „Apathie, Staats- und Politikverdrossenheit, Nichtwissen und Interesselosigkeit bei SchülerInnen und LehrerInnen“ (ebd.) zu suchen ist.

Disziplinarregelungen durchzusetzen<sup>33</sup>. (vgl. Sitte 2002) Für die FPÖ wiederum bot sich hier die Chance an, ein Vorzeigeargument gegen der Partei vielfach unterstelltes mangelndes Demokratiebewusstsein zu erhalten. (vgl. Filzmaier/Karlhofer 2001)

### 5.2.2 Der neue Lehrplan

Im Gegensatz zur Regierungsvorlage laut der eine Änderung des „Geschichte und Sozialkunde“ Unterrichts in der siebten und achten Klasse AHS zu „Geschichte und Politischer Bildung“ erst mit 1. September 2002 in Kraft getreten wäre, finden sich im Bundesgesetz, welches im Juni beschlossen wurde, keine derartige Bestimmung. Das bedeutete, dass bereits ab dem Schuljahr 2001/2002 „Geschichte und Politische Bildung“ als Fach unterrichtet werden musste, obwohl weder ein neuer Lehrplan noch Lehrbücher existierten.<sup>34</sup> Die bestehenden Lehrpläne behielten dadurch weiterhin Gültigkeit, jedoch wurde von Seiten des Bundesministeriums auf dem Erlassweg eine Übergangsregelung geschaffen. (vgl. Erlass GZ 11.012/63-I/2/2001) Laut diesem Erlass sollten die LehrerInnen bis zum Inkrafttreten eines neuen Lehrplans, mit dessen Ausarbeitung eine Arbeitsgruppe bereits beauftragt war, verstärkt „Themenbereiche der Politischen Bildung“ berücksichtigen. Zur Unterstützung der LehrerInnen wurde vom Bundesministerium eine Service-Hotline eingerichtet sowie das Medienpaket „Politische Bildung“<sup>35</sup>, welches von der Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule (AWS) basierend auf dem Grundsatzterlass von 1978 erstellt worden war, den AHS zur Verfügung gestellt.

Erst im Juni 2002 wurde mittels einer Verordnung (BGBl. 232/2002) der „Geschichte und Sozialkunde“ Lehrplan in der AHS Oberstufe grundlegend geändert. Laut dieser sollte in der fünften und sechsten Klasse ein Zeitraum behandelt werden, der von den Hochkulturen bis zum Jahr 1918 reicht. Für die beiden letzten Schulstufen ist im Lehrstoff

---

<sup>33</sup> Dieser Versuch die Verhaltensvereinbarung in der Verfassung zu verankern scheiterte jedoch schlussendlich an der Ablehnung der SPÖ. (vgl. Der Standard 8.6.2004, S.7)

<sup>34</sup> Der Grund für das Fehlen besonderer Inkraftsetzungsbestimmungen ist in der differenzierten Beschlussfassung, welche im Nationalrat am 7. Juni 2001 zum Tragen kam, zu finden. (vgl. Wirtitsch 2003: 163)

<sup>35</sup> Das Spektrum der in diesem Medienpaket behandelten Inhalte reicht von institutionenkundlich geprägten Darstellungen des österreichischen Politischen Systems, bis hin zu Bereichen wie „Medien und politische Kommunikation“ oder „Soziale Sicherheit“. In den acht- bis sechzehnteiligen Artikeln werden sowohl ein sachlicher Input als auch didaktische Anregungen gegeben. (vgl.: AWS 2001)

ein Schwerpunkt auf Themenbereiche der Politischen Bildung festzustellen. Sowohl institutionenkundliche Inhalte, wie die Behandlung des politischen Systems Österreich und der Europäischen Union, als auch Inhalte, die von einem weiteren Politikbegriff ausgehen wie etwa „Politisches Alltagsverständnis“ oder „Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft“, finden sich im neuen Lehrplan. Zum Politikbegriff, der diesem zugrunde liegt ist grundsätzlich festzustellen, dass hierbei ein eher „weiterer“ zur Anwendung kommt.

Konkret wird auf das Modell polity-policy-politics Bezug genommen, woran sich unter anderem der Einfluss und die Etablierung der Sozialwissenschaften, vor allem der Politikwissenschaft, in Fragen der Politischen Bildung ablesen lässt. Explizit wird in den Bildungs- und Lehraufgaben zudem auf die Erarbeitung eines „an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis“ hingewiesen, was zur Formulierung im Grundsatzterlass von 1978, in dem die „Erziehung zu einem demokratisch-fundierten Österreichbewusstsein“ als wesentliches Anliegen der Politischen Bildung an den Schulen gefordert wurde, einen wichtigen Unterschied ausmacht. Neben dem bereits erwähnten gesellschaftlichen Wandel der stattgefunden hat, gehen diese Formulierungen möglicherweise auf internationale Einflussfaktoren zurück. Erwähnt seien hier die UN-Dekade für Menschenrechtserziehung 1995-2004<sup>36</sup> oder die „education for democratic citizenship“<sup>37</sup> („Demokratie-lernen“) Projekte des Europarats, die unter Beteiligung Österreichs stattgefunden haben und stattfinden.<sup>38</sup>

Die didaktischen Grundsätze, welche in der Verordnung angeführt werden orientieren sich stark am sogenannten „Beutelsbacher Konsens“. (vgl. Kapitel 4.3)

Von Seiten der LehrerInnenschaft wurde dieser neue Lehrplan sowohl hinsichtlich seiner Entstehung und Implementierung als auch in Bezug auf die Inhalte kritisiert. Bemängelt wurde, dass in dieser Lehrplanreform die Arbeitsgemeinschaften nicht eingebunden waren und dass keine Übergangsfristen eingeplant wurden, was bedeutet dass der Lehrplan nicht aufsteigend ab der fünften Klasse sondern sofort in der gesamten Oberstufe Gültigkeit

---

<sup>36</sup><http://www.unhchr.ch/education/main.htm>

<sup>37</sup><http://www.coe.int/edc>

<sup>38</sup> siehe dazu etwa das Rundschreiben Nr.79/1995 des Bildungsministeriums (GZ 33.466/460-V/4a/95) sowie das Rundschreiben Nr. 5/2003 (GZ 33.466/1-V/11a/2003)

besaß.<sup>39</sup> An den Inhalten wurde kritisiert, dass die allgemeine Geschichtsbetrachtung nur mehr in drei Jahrgangsstufen stattfinden sollte, und somit geschichtliche Inhalte stark zurückgedrängt seien (vgl. Die Presse 27.3.2002), was zu Reaktionen bis hin zur Konstatierung einer „amputierte[n] Geschichtsauffassung“ (Horner 2003: 181) führte. Christian Sitte weist zudem darauf hin, dass hier eine „völlige Unkoordinierung mit Lehrplanvorgaben in anderen Fächern“ (Sitte 2002) wie etwa dem Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ gegeben sei.

### 5.2.3 Bewertung

Grundsätzlich stellt sich die Frage ob an der AHS das lange geforderte eigene Unterrichtsfach Politische Bildung nun existiert oder nicht. Peter Filzmaier spricht in seiner Analyse, die einen der wenigen Artikel darstellt der sich mit den aktuellen Entwicklungen der Politischen Bildung in Österreich aus wissenschaftlicher Sicht beschäftigt, von einer „Facheinführung“ (Filzmaier 2002), was jedoch meiner Ansicht nach nur zum Teil zutreffend ist. Politische Bildung wird ab dem Schuljahr 2001/2002 an der AHS zwar im Rahmen eines Pflichtfaches unterrichtet, jedoch ist die gewählte Form eher als „Addition- oder Integration“ in das bestehende Fach „Geschichte und Sozialkunde“ und weniger als „Facheinführung“ zu bezeichnen. Kooperationen von Geschichteunterricht und Politischer Bildung sind keine Novität sondern haben etwa in der Bundesrepublik Deutschland eine lange Tradition. Dies ergibt sich unter anderem daraus, dass Geschichteunterricht und Politische Bildung viele Gemeinsamkeiten besitzen und einander zum Teil bedingen. Politische Bildung, die historische Hintergründe und Entwicklungen vernachlässigt ist kaum denkbar. (vgl. Schörken 1999: 629) Obwohl diese gegenseitige Bedingung besteht, war und ist die Kooperation von Geschichte und Politischer Bildung nicht unproblematisch. Dabei haben sich verschiedene Konzepte der Zusammenarbeit herausgebildet, darunter auch das Modell der „Addition“ und das der „Integration“. Das „Additionsmodell“ erweitert den Geschichteunterricht in Form von Zusätzen, wie „Geschichte *und* Sozialkunde“, wobei sich als leitender Gedanke dieses Konzeptes – der gleichzeitig seine größte Schwäche ist - durchsetzte, dass die „Addition von Einzelfächern“

---

<sup>39</sup> Zur Verdeutlichung sei hier angeführt, dass beispielsweise in der sechsten Klasse des Schuljahres 2002/2003 das gesamte Mittelalter – welches nach altem Lehrplan in dieser Klasse, nach neuem Lehrplan jedoch in der Fünften zu behandeln wäre – restlos gestrichen wurde.

in „Summe von alleine so etwas wie pB ergeben“ sollte. (ebd.: 631) Die „Integration“ hingegen geht weiter als das Additionskonzept und strebt eine Verschmelzung der beteiligten Unterrichtsfächer an. Problematisch daran ist, dass bei dieser Variante unweigerlich das eine oder andere Fach „geschädigt wird, und zwar nicht nur in einigen Gegenstandsfeldern sondern in seiner Grundstruktur“. (ebd.: 632)

In Bezug auf den „Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung“ Unterricht an den österreichischen AHS, wurde eine Mischform aus „Addition und Integration“ gewählt. Zwar werden im Lehrplan in den Bildungs- und Lehraufgaben Zielvorstellungen erwähnt, welche nur mit einer Verschmelzung der beiden Fächer möglich erscheinen, im Lehrstoff hingegen ist erkennbar, dass der Großteil der historischen Inhalte von der fünften bis siebten Klasse abgehandelt werden, während in der letzten Schulstufe vor allem politische Bildung unterrichtet werden sollte, was für das „Additionsmodell“ spricht. Wie obenstehend bereits angeführt wurde können Lösungen dieser Art nicht als ideal, sondern nur als Kompromiss betrachtet werden.

Ein wichtiger Aspekt der bei der Analyse des Unterrichtsgegenstandes „Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung“ nicht außer Acht gelassen werden darf, ist die Frage nach der Rolle des Sozialkunde-Unterrichts. Bereits 1962 wurde mit dem Schulorganisationsgesetz der Gegenstand Geschichte zum Fach „Geschichte und Sozialkunde“ erweitert. Betrachtet man die Inhalte, welche ein sozialkundlicher Unterricht behandeln sollte so wird erkennbar, dass hier viele Parallelen zur Politischen Bildung bestehen. War doch in den Bildungs- und Lehraufgaben vorgesehen, dass den SchülerInnen „Einsichten in politische, rechtliche, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Zusammenhänge und Wechselbeziehungen“ vermittelt werden sollten. Neben diesen „Wechselwirkungen zwischen ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Teilbereichen der gesellschaftlichen Gesamtheit“ sollten „Fragen des Meinungsbildungsprozesses, der Interessengruppen, der Konflikt- und Konsensmöglichkeiten“ (Walzl 1986: 8) behandelt werden. Zumindest theoretisch waren mit der Erweiterung des Unterrichtsgegenstandes Geschichte um die Sozialkunde Inhalte der politischen Bildung an den AHS vorgesehen. Es kann festgestellt werden, dass somit LehrerInnen bereits vor Einführung des Unterrichtsfaches „Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung“ abgesehen vom Unterrichtsprinzip, welches in jedem

Gegenstand Gültigkeit besitzt, die Möglichkeit besaßen, politisch bildend tätig zu sein. In der Praxis jedoch war dies nur in sehr beschränktem Ausmaß der Fall, wie etwa eine Untersuchung der sozialkundlichen Inhalte in den Lehrbüchern zeigt. (vgl. Nissl 1987: 118-120)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bereits mit der Erweiterung der Geschichte um die Sozialkunde viele Inhalte der politischen Bildung zumindest theoretisch an den AHS fachmäßig verankert waren und dass sich daher die Veränderung durch das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung, abgesehen von einer stärkeren Verbindlichkeit (vgl. Wirtitsch 2003: 164), in Grenzen hält. Aus den Erfahrungen der Sozialkunde lässt sich der Schluss ableiten, dass für die politische Bildung nun ebenfalls die Gefahr besteht, ein nur wenig bedeutsames Anhängsel der Geschichte zu bleiben.

Um zu einem umfassenden Bild zu kommen ist es außerdem wichtig, die Facheinführung nicht isoliert von der gesamten schulpolitischen Entwicklung zu analysieren. Von Relevanz erscheinen in diesem Zusammenhang vor allem zwei Maßnahmen: Im Schuljahr 2003 wurde per Verordnung des Bundesministeriums (BGBl. 283/2003) eine Stundenreduktion an den AHS beschlossen. Die Umsetzung blieb zwar den Schulen überlassen, jedoch folgte der Großteil aller AHS dem Ministeriumsvorschlag in dem empfohlen wurde die Stunden für Latein, Geographie, Musik oder Geschichte zu kürzen. (vgl. Der Standard 9.9.2003: 2) Wenn davon ausgegangen wird, dass durch die Miteinbeziehung von Inhalten der Politischen Bildung in das Fach der Lehrstoff dementsprechend komprimiert werden musste, was wie obenstehend bereits angeführt worden ist zu Kritik seitens der GeschichtelehrerInnen geführt hat, so ist unter Berücksichtigung dieser Stundenreduktion nicht eben ein großer Wille der politisch Verantwortlichen ablesbar, der Politischen Bildung auch stundenmäßig den notwendigen Raum zu geben. Auf der inhaltlichen Ebene kommt noch zu tragen, dass im Grundverständnis von Politischer Bildung, Demokratie und Erziehung zur Demokratie eine sehr wichtige – im deutschsprachigen Raum möglicherweise die wichtigste- Rolle spielen. Während dem Befund in den neuen Lehrplänen Rechnung getragen wurde, muss dennoch festgestellt werden, dass an den Schulen selbst die Demokratie nicht weiter ausgebaut

wurde, sondern vielmehr zurückgedrängt wurde, was an der Diskussion um die Verhaltensvereinbarungen ablesbar ist.<sup>40</sup>

Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass erstens nicht von einer tatsächlichen Facheinführung gesprochen werden kann, sondern vielmehr von einer Mischform aus „Additions- und Integrationslösung“, zweitens im bestehenden Sozialkundeunterricht bereits viele Möglichkeiten für LehrerInnen politisch bildend tätig zu werden vorhanden waren und daher durch das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung“ nur die Verbindlichkeit erhöht wurde dies auch tatsächlich zu tun, und dass schließlich unter Berücksichtigung der schulpolitischen Entwicklung insgesamt nicht von einem umfassenden Konzept Politischer Bildung an der AHS gesprochen werden kann. Vielmehr besteht politische Bildung noch immer in Form fragmentierter Kompromisslösungen.

### **5.3 Die Ausbildungssituation der LehrerInnen**

Zielgerichtete politische Bildung setzt voraus, dass die LehrerInnen, welche in diesem Bereich tätig sind, auch eine gewisse Grundausbildung genossen haben, die sie dafür qualifiziert. Jedoch zeigte sich, dass im Jahr 2001 in Österreich von 120.000 LehrerInnen, welche Politische Bildung unterrichten, nicht einmal zwei Prozent einschlägige Fortbildungsveranstaltungen besucht haben. (vgl. Der Standard 12.6.2001: 38) Dieser Befund spiegelt dabei nur die allgemeine Ausbildungssituation für politische Bildner wider. Die LehrerInnen, welche politisch bildend tätig sind, können nach ihrer Ausbildung in drei unterschiedliche Gruppen eingeteilt werden. – An Universitäten, an Pädagogischen Akademien und berufsbegleitend an berufspädagogischen Akademien ausgebildete

---

<sup>40</sup> Worauf an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden kann, ist die grundsätzliche Problematik der Organisation der Schule, welche in Bezug auf die Politische Bildung eine wichtige Rolle spielt, denn wie Grossmann und Wimmer feststellen erzieht „die Institution Schule [...] in erster Linie nur stumm und unbewußt durch die prägende Kraft ihrer Organisationskultur“ (Grossmann/Wimmer 1980: 29) und gerade für die Entwicklung eines demokratischen Politikverständnisses ist die schulische Arbeitsorganisation prägender als „äußerliche „Probehandlungen“ im Rahmen von Demokratiespielen oder auch der Schülermitverwaltung“ (ebd.: 17) – Dieser Umstand wurde von einer im Jahr 2001 publizierten internationalen Vergleichsstudie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement basierend auf qualitativen Erhebungen bestätigt. (vgl. Tourney-Purta/Lehmann/Oswald/Schulz 2001: 9)

LehrerInnen. (vgl. Sitte 2002) Im Folgenden soll nur auf Ertere näher eingegangen werden.

An den Universitäten existiert für politische Bildung keine eigene Ausbildung, die systematisch für ein Lehramt an den höheren Schulen vorbereitet. Es fehlen auch zum Großteil standardisierte Ausbildungen, welche LehrerInnen für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung qualifizieren sollten. (vgl. Filzmaier 2002) Nach Einführung des Fachs „Geschichte und Politische Bildung“ in den letzten beiden Klassen der AHS, wurden in der universitären LehrerInnenausbildung erste Schritte gesetzt um den neuen Gegebenheiten gerecht zu werden. Bereits im Juni 2001 wurde die Bezeichnung des Lehramtsstudiums „Geschichte und Sozialkunde“ in „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ umbenannt, womit klargestellt wurde, dass im AHS-Bereich die Vermittlung politischer Bildung im Rahmen eines Unterrichtsfachs, durch GeschichtelehrerInnen erfolgt (vgl. Wirtitsch 2003: 166) Im neuen Studienplan für das Lehramtsstudium wurde daher verstärkt der Bereich politische Bildung berücksichtigt, wobei beispielsweise an der Universität Wien im gesamten Lehramtsstudium dennoch nur vier Semesterwochenstunden Pflichtfächer im Bereich der politischen Bildung zu absolvieren sind. Die Auswirkungen der veränderten LehrerInnenausbildung an den Universitäten lassen sich zum momentanen Zeitpunkt nicht abschätzen. (vgl. ebd.)

Im Zuge der Einführung des Unterrichtsfachs „Geschichte und Politische Bildung“ wurde kurzfristig auf die neuen Anforderungen für GeschichtelehrerInnen an der AHS reagiert und es kam 2001 zur einmaligen Abhaltung eines Fortbildungsprogramms, das unter Zusammenarbeit des IFF, der Abteilung Politische Bildung, den AHS-Abteilungen der Pädagogischen Institute der Abteilung V/A/11 (Abteilung für Politische Bildung) und der Abteilung I/2 (AHS-Abteilung) des BMBWK erarbeitet wurde. Dieser „Universitätskurs Politische Bildung“ sollte in vier Modulen<sup>41</sup> den LehrerInnen eine grundsätzliche Ausbildung basierend auf den Anforderungen des zukünftigen Lehrplans für "Geschichte und Politische Bildung bieten (vgl. Erlass des BMBWK vom 15.10.2001, GZ 22.090/8-

---

<sup>41</sup> 1. Politische Bildung und Politisches Alltagsverständnis (Einführung), 2. "Macht und Kontrolle" – Verfassung und realpolitische Grundlagen des österreichischen politischen Systems, 3. Fallbeispiel österreichische Innenpolitik, Staat, intermediäre Gruppen und politischer Wettbewerb - Wirtschaft und soziale Beziehungen, 4. Internationale Politik und internationale Systeme im Vergleich

I/2a/2001) und wurde in ganz Österreich in Form von viertägigen Blockseminaren abgehalten. (vgl. Mandl 2003: 5) In Wien wurden ergänzend auch in den Jahren 2002 bis 2004 insgesamt zwei LehrerInnenfortbildungslehrgänge „Geschichte und Politische Bildung“, die vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien in Kooperation mit der Universität Wien organisiert wurden, abgehalten. Diese Kurse bestanden aus sechs Modulen und wurde insgesamt von 56 TeilnehmerInnen besucht.<sup>42</sup> Wobei in Bezug auf diese kurzfristigen Fortbildungsmaßnahmen anzuführen ist, dass deren Reichweite schon aufgrund der beschränkten TeilnehmerInnenzahl als nicht allzu weit angesehen werden muss.

Grundsätzlich existieren im Fortbildungsbereich für LehrerInnen die politische Bildung betreffend<sup>43</sup>, nur der postgraduale Universitätslehrgang Politische Bildung/Master of Advanced Studies (Civic Education) am Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) und der Universitätslehrgang Politische Bildung des Weiterbildungszentrums Schloss Hofen, der jedoch primär von Kommunalpolitikern besucht wird. Im Folgenden soll kurz auf diese beiden Lehrgänge eingegangen werden.

Am IFF wurde bereits seit 1983 ein „Hochschullehrgang Politische Bildung für LehrerInnen“ abgehalten.<sup>44</sup> Aus diesem Lehrgang sind der Universitätslehrgang Politische Bildung, sowie ab dem Jahr 1999 ein Master of Advanced Studies (Civic Education) Programm entstanden. Gegründet wurde das IFF – damals als „Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien“ - 1979 von einer Gruppe engagierter UniversitätslehrerInnen mit der Intention der Erarbeitung eines Fortbildungsangebotes für spezielle Berufsgruppen auf der Basis interdisziplinärer Zusammenarbeit. (vgl. Diem-Wille 1996: 20) Von 1992 bis 2003 war das Institut als „Interuniversitäres Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung“ mit den Trägeruniversitäten Innsbruck, Klagenfurt, Wien und Graz tätig. Mit 1. Jänner 2004 kam es zur Gründung der "Fakultät

---

<sup>42</sup> Die TeilnehmerInnenzahl wurde auf Anfrage von Mag. Gerald Donat einem der KoordinatorInnen, des Kurses mitgeteilt.

<sup>43</sup> Abgesehen vom Fort- und Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Institut. Auf die Vielzahl der Kurse und Lehrgänge im Fortbildungsbereich, welche von Diesen angeboten werden, kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. – Wobei hier zur Veranschaulichung anzumerken ist, dass sich im Jahr 2004 beispielsweise am Pädagogischen Institut der Stadt Wien von 869 angebotenen Kursen/Lehrgängen, usw. gerade 3 direkt mit Politischer Bildung beschäftigen bzw. beschäftigt haben. (siehe : <http://www.pi-wien.at/>)

<sup>44</sup> Zum ursprünglichen Hochschullehrgang siehe: Diem-Wille 1996

für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (Klagenfurt-Graz-Wien)(IFF)" an der die Lehrgänge nun angesiedelt sind. Durch Verträge der Universität Klagenfurt mit anderen Universitäten soll die interuniversitäre Kooperation weiterhin gewährleistet werden. (vgl. <http://www.iff.ac.at>) Primär richtet sich das Angebot der beiden Kurse an LehrerInnen aller Schultypen und Fächer, sowie seit 1999 auch an InteressentInnen, welche beruflich im Bildungsbereich tätig sind. Da das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Kooperation mit dem IFF einen Großteil der Kosten für LehrerInnen übernimmt, bilden diese mit ca. 90 Prozent die größte Gruppe unter den TeilnehmerInnen. Ziel der Lehrgänge ist die umfassende Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen für die Verwirklichung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung und für den Unterricht von Fächern der Politischen Bildung. Von zentraler Bedeutung bei dem Versuch diesen Zielvorstellungen gerecht zu werden ist die Interdisziplinarität der Lehrgänge. Es geht zudem nicht nur um die Behandlung fachspezifischer Inhalte, sondern Reflexivität und Erfahrungsaustausch der LehrerInnen untereinander sind von großer Wichtigkeit. (vgl. Filzmaier/Ingruber 2001: 16f) Die Abhaltung der Lehrveranstaltungen erfolgt dezentral in Form von Blockveranstaltungen in ganz Österreich und diese finden durch Arbeitsgemeinschaften, welche in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden, ihre Ergänzung. Zum Erwerb eines Abschlusses im Universitätslehrgang Politische Bildung müssen ein interdisziplinärer Grundlagenblock, drei Pflichtfächer aus den Bereichen „Geschichte und Gesellschaft“, „Politik“, „Soziale Kompetenz und Organisationsentwicklung“ sowie zwei Wahlpflichtfächer absolviert werden.<sup>45</sup> Für den internationalen akademischen Grad eines Master of Advanced Studies (Civic Education) müssen zusätzlich fünf weitere Wahlpflichtseminare besucht und eine wissenschaftliche Abschlussarbeit verfasst werden. (vgl. Filzmaier/Ingruber 2001: 17f)

Träger des Universitätslehrgangs Politische Bildung, der organisatorisch am Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung Schloss Hofen eingerichtet wurde, ist die Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Salzburg. Das Zentrum Schloss Hofen wurde 1981 als nachgeordnete Dienststelle der Abteilung Wissenschaft im Amt der Landesregierung gegründet und 1991 in eine gemeinnützige GmbH umgewandelt, welche sich zu 100 % im Besitz des Landes Vorarlberg befindet. (vgl.

---

<sup>45</sup> Zu den konkreten Inhalten dieser drei Bereiche siehe Filzmaier/Ingruber 2001: 19f

<http://www.vobs.at/schlosshofen>) Der Lehrgang Politische Bildung ist berufsbegleitend auf vier Semester angelegt, wobei die Seminare im Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung Schloss Hofen in Vorarlberg abgehalten werden. Im Gegensatz zu den Lehrgängen, die am IFF angeboten werden, richtet sich hier das Angebot sowohl an LehrerInnen, als auch an PolitikerInnen, ErwachsenenbildnerInnen, BeamtInnen, MitarbeiterInnen in politischen Institutionen, sowie an allgemein politisch besonders Interessierte. Dementsprechend sind die Zielsetzungen hier etwas breiter angelegt. An den Erwerb eines Abschlusses als „Akademische(r) Politische(r) Bildner(in)“ sind die Absolvierung von mindestens acht Seminaren aus dem Angebot an Pflichtfächern, welches in neun Bereiche<sup>46</sup> eingeteilt ist, im Ausmaß von 32 Semesterstunden geknüpft. (vgl. [http://wwwdb.sbg.ac.at/lvz/Studienplan/2000/ul-polit\\_Bild.pdf](http://wwwdb.sbg.ac.at/lvz/Studienplan/2000/ul-polit_Bild.pdf))

So positiv diese Möglichkeiten der berufsbegleitenden Weiterbildung auch erscheinen mögen, es darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, dass nur ein sehr geringer Anteil der LehrerInnen die Politische Bildung unterrichten diese Lehrgänge besucht hat. Vor allem jüngere LehrerInnen haben aufgrund der Logik des schulischen Fortbildungssystems – in dem das Dienstalder bei der Genehmigung von Fortbildungsveranstaltungen, die eine längere Abwesenheit von der Schule erfordern, eine entscheidende Rolle spielt – kaum die Chance teilzunehmen. (vgl. Filzmaier/Ingruber 2001: 24) Im Übrigen ist festzuhalten, dass eine Teilnahme an einem der Lehrgänge bereits überdurchschnittliches Engagement und Interesse an der Politischen Bildungsarbeit voraussetzt, was den Schluss zulässt, dass gerade die LehrerInnen welche daran nicht teilnehmen (können oder wollen) das eigentliche Problem darstellen. (vgl. ebd.: 60) Ob diese Problematik mit dem Modell der „Multiplikatoren“, bei dem davon ausgegangen wird, dass LehrerInnen welche einschlägige Kurse besucht haben das erarbeitete Wissen im Sinne eines „Gießkanneneffekts“ an ihre KollegInnen weitergeben (vgl. ebd.: 63-65), gelöst werden kann ist fraglich. Zudem existieren abgesehen von den oben dargestellten Lehrgängen, keine weiteren gemeinsamen Initiativen von Unterrichtsverwaltung und

---

<sup>46</sup> 1. Grundelemente des österreichischen politischen Systems, 2. Österreichische Zeitgeschichte, 3. Massenmedien in Österreich, 4. Wirtschaft und Wirtschaftspolitik in Österreich, 5. Österreich in der internationalen Politik: Kalter Krieg, Neutralität, EU-Mitgliedschaft, 6. Nord-Süd-Konflikt und Österreich, 7. Vergleichende Politik: Europa und USA, 8. Normen, Werte, geistige und weltanschauliche Grundlagen der Demokratie, 9. Wissenschaftliche Exkursion (vgl. [http://wwwdb.sbg.ac.at/lvz/Studienplan/2000/ul-polit\\_Bild.pdf](http://wwwdb.sbg.ac.at/lvz/Studienplan/2000/ul-polit_Bild.pdf))

Universitäten, was die Gefahr in sich birgt, dass politische Bildung dadurch „droht zur Beliebigkeitslehre zu werden, zu einer zufällig besseren oder zufällig schlechteren Aneinanderreihung zufälliger Inhalte, die mit einer zufällig zustande gekommenen Didaktik vermittelt werden.“ (Filzmaier 2002)

#### **5.4 Materialien der Politischen Bildung**

Gerade in Bezug auf die Einführung des Unterrichtsfaches „Geschichte und Politische Bildung“ an den AHS – aber auch grundsätzlich bezüglich eines zielgerichteten Unterrichts im Sinne des Unterrichtsprinzips Politische Bildung - stellt sich die Frage welche Materialien den LehrerInnen zur Verfügung gestellt werden beziehungsweise zur Verfügung stehen. Von Bedeutung ist diese Fragestellung auf Grund der Tatsache, dass wie obenstehend bereits ausgeführt wurde, von der Aus- und Fortbildung her, viele LehrerInnen kaum mit Fragen der Politischen Bildung konfrontiert wurden und sich daher nur in geringem Ausmaß, auf der Basis von Eigeninitiative und Engagement in diesem Bereich beschäftigt haben. Deshalb kommt den verfügbaren Materialien eine entscheidende Rolle zu.

Einschränkend ist anzumerken, dass in diesem Abschnitt nur „offizielle“ Materialien, dh. Schriften des Bundesministeriums beziehungsweise der zuständigen Servicestellen, welche diese Aufgaben übernommen haben, behandelt werden. Auf die Menge der Unterlagen, die von Interessensvertretungen, Arbeitsgruppen und verschiedenen Initiativen bereitgestellt werden beziehungsweise auf Quellen wie Tageszeitungen oder Websites<sup>47</sup> kann hier nicht näher eingegangen werden.

Zu den vom Ministerium approbierten Schulbüchern für die AHS-Oberstufe ist anzumerken, dass bis zum Schuljahr 2003/04 nur für die fünfte Schulstufe aktualisierte Schulbücher existieren, die dem Lehrplan von 2002 entsprechen. Für die sechste bis achte Klasse wird vom Bundesministerium die weitere Verwendung der Schulbücher, die

---

<sup>47</sup> Neue Medien, vor allem das Internet stellen den/die Politische BildnerIn vor neue Herausforderungen und Probleme. Obgleich der Anspruch besteht, dass gerade heute im Sinne einer Entwicklung von Medienkompetenz als Ziel Politischer Bildungsarbeit, besonderes Augenmerk auf diese Art der Medien gelegt werden sollte, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass diese Entwicklungen auch von den LehrerInnen besondere Kompetenzen verlangt und daher eine gezielte Aus- und Fortbildung voraussetzt. Es kann an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden, dieses Thema bietet sich jedoch für weitergehende Untersuchungen an. (Siehe dazu etwa: Sander 2001, Weißeno 2001)

basierend auf dem Lehrplan von 1989 erstellt wurden, empfohlen. (vgl. <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/8385/Schulbuchliste2003-1000-1100.pdf>)<sup>48</sup> Aus diesem Grund wurde den AHS 2001 auch das Medienpaket „Politische Bildung“, das von der Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule erstellt worden war, als Basisinformation betreffend die Inhalte Politischer Bildungsarbeit zur Verfügung gestellt. In den elf jeweils ungefähr sechzehnseitigen Artikeln, die zum Teil von bekannten PolitikwissenschaftlerInnen verfasst wurden, wird versucht die wichtigsten Themenfelder der Politischen Bildung abzudecken. Ergänzt wird das Paket durch didaktische Anregungen zu jedem Artikel, sowie durch Overheadfolien und Grafiken.

Zur Reichweite der „offiziellen“ Unterlagen ist festzustellen, dass diese laut einer Studie von Fassmann und Münz nicht einmal von der Hälfte aller LehrerInnen gelesen und verwendet werden. (vgl. Fassmann/Münz 1991: 22) Diese Untersuchung widmete sich auch der Frage wie die LehrerInnen zu den Materialien kommen, welche sie im Unterricht beziehungsweise zur eignen Fortbildung tatsächlich verwenden. Bevorzugte Bezugsquellen sind dabei KollegInnen beziehungsweise die Direktion. (vgl. Fassmann/Münz 1991: 23-25) Inwieweit sich die Situation in den letzten Jahren verändert hat, ist schwer abzuschätzen, da einerseits keine aktuellen Untersuchungen vorliegen, andererseits durch das Aufkommen neuer Formen der Informationsbeschaffung „klassische“ Materialien möglicherweise an Bedeutung verlieren.<sup>49</sup>

Tatsächlich existieren in Österreich nur wenige regelmäßig erscheinende und daher aktuelle, Schriften zur Politischen Bildung. Von der Servicestelle Politische Bildung, die primäre Ansprechpartnerin für LehrerInnen in Fragen der schulischen Politischen Bildung ist, wird viermal jährlich ein „info-blatt“ herausgegeben welches sich auf ca. 10-25 Seiten pro Ausgabe mit jeweils einem Themenbereich der Politischen Bildung auseinandersetzt. (siehe : <http://www.politische-bildung.at>) Anhand der Themen 2003 „Politische Bildung an Österreichs Schulen“, „Gewalt in der Familie“, „Die Rolle des Sports in Gesellschaft

---

<sup>48</sup> Von besonderem Interesse sind Schulbücher prinzipiell aus dem Grund, da sie oftmals eine stärkere Wirkung haben als der eigentliche Lehrplan (vgl. Morawek 2003: 179). Mit dem Erscheinen der aktualisierten Schulbücher kann die weitere Entwicklung der politischen Bildung daher besser untersucht werden, als dies zum momentanen Zeitpunkt möglich ist.

<sup>49</sup> Auf Anfrage wurde von Frau Mag. Sabine Mandl, der Leiterin der Servicestelle Politische Bildung, mitgeteilt dass etwa 3300 Personen, davon ca. 10 % LehrerInnen, das info-blatt beziehen. Zudem existiert bereits jetzt ein breites Informationsangebot, online, auf der Homepage der Servicestelle.

und Politik“, „Wer glaubt weiß mehr!? Religionsfreiheit“ ist zu erkennen, dass das Spektrum der behandelten Themenbereiche sehr breit ist. Vom Aufbau her wird in jedem „info-blatt“ im ersten Teil ein grundlegender Informationsinput gegeben, in den folgenden Teilen werden didaktische und methodische Aspekte sowie weiterführende Literaturhinweise und Internetlinks angegeben. Insgesamt stellen die „info-blätter“ für LehrerInnen die bereits grundsätzlich ein Konzept von Politischer Bildung haben, eine sinnvolle Ergänzung dar. Ein ähnlicher Sachverhalt kann in Bezug auf die ebenfalls drei- bis viermal jährlich erscheinende Zeitschrift „teaching human rights. Informationen zur Menschenrechtsbildung“, die von der Servicestelle Menschenrechtsbildung herausgegeben wird festgestellt werden, wobei darin im Gegensatz zum „info-blatt“ in Form kurzer Artikel mehrere Themen – aus dem Bereich der Menschenrechtsbildung, der einen wichtigen Teilbereich schulischer Politischer Bildung darstellt - behandelt werden. Auch das Informationszentrum Politische Bildung bringt mit „Politische Bildung Aktuell“ eine regelmäßig erscheinende Broschüre heraus, die sich jedoch primär an ErwachsenenbildnerInnen richtet.

Eine weitere relevante Schriftenreihe stellen die „Informationen zur Politischen Bildung“, die vom Forum Politische Bildung herausgegeben werden und bei der Servicestelle Politische Bildung kostenlos bezogen werden können, dar. Jährlich erscheint mindestens ein Themenband mit Artikeln, die von WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen verfasst werden. Der Anspruch Politischer Bildung das kontrovers darzustellen was in der Wissenschaft ebenfalls als kontrovers gilt, erfordert, dass den Politischen BildnerInnen – den LehrerInnen – klar gemacht wird, wie ein Thema in der Wissenschaft aktuell diskutiert wird. Gerade in dieser Hinsicht leistet die Schriftenreihe einen wichtigen Beitrag, da die Beiträge zwar nach Eigendarstellung „gut lesbar“ und „prägnant“ (vgl. <http://www.politischebildung.com>) sind aber auf Vereinfachung der Sachverhalte verzichtet wird, und das jeweilige Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln, zum Teil verschiedener Wissenschaftsdisziplinen diskutiert wird. Zusätzlich enthalten manche der Bände konkrete Anregungen für den Unterricht.

Betrachtet man die Materialien, welche den LehrerInnen zur Verfügung stehen, so ist erkennbar, dass in Österreich zwar kein so breites Angebot besteht wie dies

vergleichsweise in der Bundesrepublik Deutschland der Fall ist,<sup>50</sup> es existieren dennoch ausreichend praxisorientierte aktuelle Zeitschriften und Informationsbroschüren. Die Materialienlage, wie sie sich präsentiert, kann zusammenfassend als ausreichend angesehen werden. Die Inhalte betreffend ist festzuhalten, dass sowohl Informationsinput als auch didaktische und methodische Anregungen gegeben werden. Zwei Probleme bestehen dennoch im Hinblick auf die Materialien. Einerseits ist deren Reichweite nicht allzu groß wie obenstehend – basierend auf der Studie von Fassmann und Münz - bereits festgesellt wurde andererseits bauen die Materialien zum Teil darauf auf, dass die Politischen BildnerInnen, welche sie verwenden, bereits ein Grundkonzept von Politischer Bildung haben, was wiederum gezielte Aus- und Fortbildungsmaßnahmen voraussetzt.

---

<sup>50</sup> Wobei dies relativiert werden muss – es steht den österreichischen LehrerInnen, wie allen an Politischer Bildung Interessierten frei, auch das Medienangebot der Bundeszentrale für Politische Bildung in Bonn in Anspruch zu nehmen – wenn auch nicht kostenfrei.

## 6 „Europa“ in der Politischen Bildung

Grundsätzlich herrscht in der schulischen politischen Bildung Übereinstimmung, dass „Europa“ einen wichtigen Unterrichtsinhalt darstellt. (vgl. Detjen 2004: 127) Dieser Befund trifft nicht nur für die gegenwärtige Situation zu, sondern „Europa“ bildete – wenn auch in anderer Form und Schwerpunktsetzung - von Beginn an ein zentrales Thema der politischen Bildung, (vgl. Breit/Massing 2004: 165) und es existieren unzählige Artikel von WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen, die sich mit diesem Themenbereich auseinandersetzen. Es besteht jedoch kein Konsens in der Frage wie dieses „Europa“ – das somit Projektionsfläche für variierende Vorstellungen bildet - eigentlich zu definieren sei. Für eine weitere Beschäftigung mit „Europa“ in der Politischen Bildung erscheint es deshalb unumgänglich, sich im ersten Schritt mit der Frage zu beschäftigen, was eigentlich unter „Europa“ – als Teilbereich der Politischen Bildung – zu verstehen ist.

Von Seiten der Politik wird oftmals eine verstärkte Berücksichtigung „europäischer“ Inhalte in der Politischen Bildung gefordert. Es ist die Rede von einer – wie auch immer zu definierenden – „europäischen Dimension“, welche allen Unterrichtsgegenständen immanent sein müsse. Immer wieder wird nach Veröffentlichung von Studien<sup>51</sup>, welche das „Desinteresse“ von Jugendlichen an Fragen der europäischen Integration und an Europa im Allgemeinen dokumentieren (vgl. Massing 2004: 148, Schmuck 1991b: 334f), der Ruf laut, dass ansetzend bei den Jugendlichen, mithilfe von Politischer Bildung eine „europäische Identität“ aufgebaut werden sollte. (vgl. Breit/Massing 2004: 165) In Bezug auf die politische Bildung ist es notwendig, diese Forderungen genauer zu analysieren. Daher soll in diesem Kapitel einerseits diskutiert werden was überhaupt unter „europäischer Identität“ zu verstehen ist, andererseits ob, und falls ja in welcher Weise, die schulische politische Bildung zu einer Bildung einer – wie auch immer gearteten - „europäischen Identität“ beitragen soll und kann.

Im Zusammenhang mit Fragen der Politischen Bildung taucht immer wieder die Frage nach der Vermittlung von Werten auf, und es herrscht Konsens darüber, dass dies eine der Aufgaben der politische Bildung darstellt. (vgl. Kapitel 4.2) Wobei an dieser Stelle

---

<sup>51</sup> Wie beispielsweise der 14. Shell-Jugendstudie 2002

angeführt werden muss, dass die Vermittlung von Werten nicht wie jeder andere Unterrichtsinhalt abgehandelt werden kann. (vgl. Schiele 2000:7) Auf die politikdidaktische Dimension kann jedoch an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. In Bezug auf „Europa“ stellt sich die Frage, ob auch in diesem Bereich „Grundwerte“ als gemeinsame normative Grundlage existieren, die eine Basis für den Politikunterricht bilden.

Nachdem im ersten Schritt die obenstehend angeführten Grundlagen abgeklärt sind, sollen die vorhandenen politikdidaktischen Konzepte analysiert werden. Um schließlich die Frage abzuklären, welche Rolle der Politikunterricht dabei einnimmt, und welche Inhalte unbedingt vermittelt werden sollten.

### **6.1 Europa definieren ?**

Unzählige Artikel und Monographien, die in den letzten Jahren publiziert wurden, beschäftigen sich mit der Frage was unter „Europa“ eigentlich zu verstehen ist.<sup>52</sup> Jedes Werk, das sich mit „europäischen“ Gesichtspunkten Politischer Bildung auseinandersetzt, beinhaltet zumindest ein Kapitel in dem diese Frage abgehandelt wird. Denn obgleich der Anspruch besteht, dass „Europa“ heute ein wichtiger Teilbereich der Politischen Bildung sowie der schulischen Bildung im Allgemeinen sei, ist nicht klar, was genau darunter zu verstehen ist.

Wie wichtig – nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion sondern auch realpolitisch von Relevanz - eine Beschäftigung mit diesen definatorischen Fragen ist, zeigt das Beispiel der Diskussion um den Beginn der Beitrittsverhandlungen der EU mit der Türkei, anhand welcher sehr gut abgelesen werden kann, dass seit jeher verschiedenste Konzeptionen von Europa existieren. (vgl. Cassen 2003:12f) Wie Gotthard Breit anführt, kann anhand dieser Debatte sehr gut nachvollzogen werden, wie schwierig es ist „Europa als Einheit zu definieren“ (Breit 2004: 57)

---

<sup>52</sup> siehe dazu etwa: Schmale 2000, Sander 2004

Wie kann nun eine Annäherung an „Europa“ geschehen? – Soll bei der Bestimmung historisch-kulturell vorgegangen werden und eine Einheit aufgrund ethnischer, geographischer oder religiöser Bestimmungsfaktoren definiert werden? Kann Europa nur als Ergebnis von Kriegen begriffen werden? (vgl. Breit 2004: 57-61) Selbst eine Betrachtung von Europa als rein politische Einheit löst dieses Problem nicht, denn hier muss wiederum eine Unterscheidung getroffen werden „zwischen dem Europa des Europarats und dem Europa der zur Europäischen Union fortentwickelten Europäischen Gemeinschaften“ (Limbach 2002:3) Wie Gotthard Breit in seinem Beitrag anhand der Diskussion über die Europa-Definitionen von Wehler und Habermas<sup>53</sup> darstellt, sind gerade in diesem Bereich auch die Argumentationen renommierter WissenschaftlerInnen kritisch zu hinterfragen, da diese zum Teil „unter Berufung auf ihre Reputation Politik machen möchten“ (Breit 2004: 62-66)

Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass der Terminus Europa selbst eine Kategorie bildet, die ihre Vergangenheit hat. – Wolfgang Schmale unterscheidet etwa zwischen einem älteren und einem jüngeren Europabegriff, wobei letzterer seiner Ansicht nach bereits im 14./15./16. Jahrhundert geprägt wurde. (vgl. Schmale 2000: 17) Für die BürgerInnen der (westlichen) EU Staaten ist der Terminus vor allem geprägt durch die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte und es kann festgehalten werden, dass als bestimmende Kategorie in diesem Zeitraum ein Europa der EU identifiziert werden kann. (vgl. Hroch 2004)

Aus den obenstehenden Ausführungen lässt sich ablesen, dass eine konkrete, allgemeingültige Definition von „Europa“ schwer möglich erscheint. Wichtig ist, dass sich Europa zudem nicht rein auf das Europa der EU beschränken lässt, obgleich in vielen Artikeln eine Gleichsetzung erfolgt. (vgl. Wintersteiner 2004: 19f)

Als Schlussfolgerung bleibt festzuhalten, dass es keine eindeutige Antwort auf die Frage nach dem was Europa ist gibt, und geben kann:

„Europa lässt sich nur als das Unbestimmbare bestimmen, seine Grenzen sind nur unscharf zu umreißen. Die einzig mögliche Definition Europas ist eine nicht-essentialistische:

---

<sup>53</sup> vgl. Habermas 2003, Wehler 2002, Wehler 2003

Europa ist keine natürliche Einheit, sondern eine bewusste Willenserklärung, es wird sich nicht auf Boden und Blut, Religion und Vergangenheit berufen, sondern seine Konstruiertheit freiwillig eingestehen.“ (Wintersteiner 2004: 26)

Meiner Ansicht nach umschreibt dieser Versuch einer Definition sehr gut den aktuellen Stand der Diskussion. Das Eingeständnis, dass Europa nur als geistiges Konstrukt (vgl. Sander 2004: 158) und nicht etwa als natürlich gewachsene Einheit begriffen werden kann, ist sowohl konkret, als auch weit genug gefasst. Für die politische Bildung – in welcher beispielsweise Fragen nach dem etymologischen Ursprung des Europabegriffes nur am Rand eine Rolle spielen – erscheint mir die Definition, dass Europa eine politische Willenserklärung darstellt, sehr geeignet: „Es scheint mehrere Europas zu geben, und es ist eine politische Frage, wie groß der Kontinent sein soll“ (Müller-Funk 2004)

## **6.2 Soll politische Bildung zum Aufbau einer „Europäischen Identität“ beitragen?**

Bei einer Beschäftigung mit dem Begriff „Europäische Identität“ ist ein ähnlicher Sachverhalt feststellbar, wie er schon im vorangegangenen Abschnitt, der den Europabegriff behandelt hat, offenkundig wurde. In Veröffentlichungen der Europäischen Union, der Politikwissenschaft oder der Politischen Bildung wird auf ein fehlendes europäisches Zusammengehörigkeitsgefühl, auf den nicht in ausreichendem Ausmaß vorhandenen Rückhalt in der Gesellschaft in Bezug auf die europäische Integration hingewiesen.<sup>54</sup> (vgl. Richter 2004: 172) Für die weitere Entwicklung Europas wird teilweise die Existenz einer „europäischen Identität“, welche eine ausreichende Unterstützung der BürgerInnen sicherstellen sollte, vorausgesetzt. (vgl. Nissen 2004: 21) Als Lösung dieses Dilemmas wird die Förderung einer „Europäischen Identität“ vorgeschlagen, wozu die politische Bildung einen wichtigen Beitrag zu leisten habe. (vgl. Breit/Massing 2004: 165) So findet sich etwa in den Zielvorstellungen einer Entschließung des Rates der BildungsministerInnen vom 24. Mai 1988 die Vorstellung, dass „das Bewußtsein der jungen Menschen für die europäische Integration“ zu stärken sei und „ihnen den Wert der europäischen Kultur und der Grundlagen, auf welche die Völker

---

<sup>54</sup> siehe dazu etwa: Krüger 2001, Lenzen 1996:7,

Europas ihre Entwicklung heute stützen wollen“, zu verdeutlichen ist. (EntschlieÙung des Rates vom 24. Mai 1988)

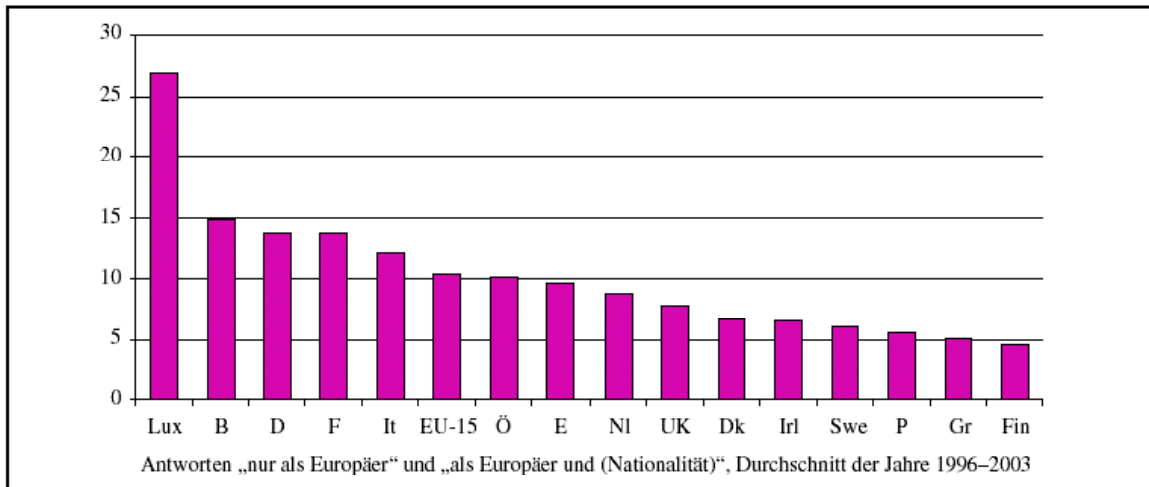
Problematisch an dieser und ähnlichen Feststellungen ist, dass sich „der Begriff „europäische Identität“ nicht in dem Ausmaß befriedigend definieren lässt, dass er als Ziel politischer Bildung taugt“ (Richter 2004: 172) In der Literatur, die sich mit politischer Bildung auseinandersetzt, wird der Terminus nur selten genauer erklärt, und auch in der Politikwissenschaft herrscht keine Übereinstimmung in der Frage was unter „europäische Identität“ zu verstehen ist. – Nicht weiter verwunderlich erscheint es somit, dass selbst die Frage ob eine „europäische Identität“ nun bereits existieren würde (vgl. Weidenfels 2002:16f) oder nicht (vgl. Breit 2004: 51), keine eindeutige Antwort findet.<sup>55</sup>

Demoskopische Erhebungen, welche sich mit Fragen nationaler und „europäischer Identitäten“ beschäftigen – wie dem Eurobarometer oder den Shell-Jugendstudien – bringen in dieser Frage ebenfalls geringen Erkenntnisgewinn, denn „streng genommen bleibt unklar, was tatsächlich abgefragt wird: Die Identität, die Zustimmung oder Wissen?“ (Richter 2004: 175) Erhoben wird das „Ausmaß der europäischen Identität“ in den Eurobarometerumfragen mit der Frage: „In der nahen Zukunft, sehen Sie sich da...1.nur als (Nationalität), 2. als (Nationalität) und EuropäerIn, 4. nur als EuropäerIn oder 5.weiß nicht“ (Europäische Kommission 2004 :134) Die Sinnhaftigkeit einer graphischen Darstellung der Ergebnisse, wie sie anhand von Abbildung 2 nachvollzogen werden kann, bleibt anzuzweifeln, da wie obenstehend angeführt wurde, nicht klar ist, was hier tatsächlich dargestellt wird, und zudem in der Fragestellung die Existenz einer europäischen Identität in Anlehnung an die Konstruktion der nationalen Identitäten, ohne weitere Definition, bereits vorausgesetzt wird.

---

<sup>55</sup> Es kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher auf diese Problematik eingegangen werden, der Themenbereich bietet sich jedoch für weiterführende Untersuchungen an.

Abbildung 2: Europäische Identität (in Prozent)



(Quelle: EU-Kommission, nach: Nissen 2004: 24)

In diesem Zusammenhang erfolgt die Verwendung des Terminus „europäische Identität“ neben dem Gegensatz von Inklusion und Exklusion, in dem Sinne, dass „sich Menschen in Europa kognitiv und emotional mit Europa als einem abgrenzbaren Raum verbunden fühlen“ (Nissen 2004: 21), beziehungsweise soll damit die Identifikation und Zustimmung der BürgerInnen, welche in den Mitgliedsstaaten der EU leben mit der/zur Europäischen Union ausgedrückt werden.

Auf einer grundsätzlicheren Ebene stellt sich die Frage ob eine „europäische Identität“ zum momentanen Zeitpunkt überhaupt notwendig ist. Wie Dagmar Richter ausführt ist die Idee einer „europäischen Identität“ eine „traditionelle Idee, angelehnt an den Konstruktionen nationaler Identitäten, die historisch gesehen für die Nationen zur Herrschaftsstabilisierung und –legitimierung wichtig waren.“ (Richter 2004: 176) Für diese wurden Gründungsmythen gefunden oder erfunden, Symbole geschaffen, sowie ideologische Attribute gefördert. Es ist in Zweifel zu ziehen ob diese Mechanismen überhaupt im heutigen Europa funktionieren könnten und unter Anbetracht der Tatsache, dass Kollektivierungsversuche oftmals mit Prozessen der Ausgrenzung und Diskriminierung verbunden waren, wäre dies nicht unbedingt wünschenswert. (vgl. ebd.)

Eine Akzeptanz der Europäischen Union von Seiten der BürgerInnen kann nur mit sichtbaren politischen Erfolgen der Gemeinschaft erreicht werden, was eine politische

Aufgabe darstellt. Verbesserungswürdig erscheint deshalb die Informationspolitik über die EU. – In diesem Bereich Aufklärungs- und Informationsarbeit zu leisten, kann mit Sicherheit als Aufgabe der politischen Bildung angesehen werden. Der Ruf nach Forcierung einer „europäischen Identität“ wird teilweise als eine Verwechslung von Ursache und Wirkung betrachtet: „Es ist nicht die Abwesenheit eines europäischen Zusammengehörigkeitsgefühls, das eine erfolgreiche Integration verhindert; es sind vor allem strukturelle Eigenarten sowie gesellschaftliche, politische und ökonomische Umstände des Integrationsprozesses, die eine erfolgreiche Identitätsbildung verhindern.“<sup>56</sup> (Walkenhorst 1999:220f.) – Antworten müssen demnach darauf gefunden werden, „wie im supranationalen Rahmen demokratische Verfahrensweisen und Kontrollen organisiert werden können. Wer nur in den hergebrachten Konzepten von Staatlichkeit zu denken vermag, wird sich dabei schwer tun.“ (Limbach 2002: 4)

Weitere Einwände lassen sich aus der Sicht der politische Bildung gegen das Konzept, dass politische Bildung zum Aufbau einer „europäischen Identität“ beitragen sollte, anführen:

- Es ist nicht Aufgabe der politischen Bildung für eine bestimmte „Identität“ bilden zu wollen. Es widerspricht sogar ihren Grundsätzen. Der Versuch SchülerInnen für eine sogenannte „europäische Identität“ begeistern zu wollen, nimmt diesen ihren Entscheidungsfreiraum und stellt daher eine Bevormundung dar, was im klaren Widerspruch zu den Grundsätzen, wie sie im Beutelsbacher Konsens festgelegt sind (vgl. Kapitel 4.3), steht.
- In engem Zusammenhang mit dem oben erwähnten Überwältigungsverbot steht die Tatsache, dass in der Politischen Bildung Lehrende und Lernende nicht im Sinne einer – von Seiten der Politik erwünschten – Ideologie instrumentalisiert werden dürfen. Schärfere formuliert ist es nicht Aufgabe der politischen Bildung die „Auswirkungen tendenziell gescheiterter Politik“ (Richter 2004: 177) zu korrigieren.
- Zudem müssen pädagogische Bemühungen in diese Richtung immer auch unter dem Aspekt betrachtet werden, dass eine Stärkung der eigenen Gruppen-Identität

---

<sup>56</sup> Hier wird einerseits auf eine Betrachtung der Europäischen Union als sogenanntes Elitenprojekt, welches sich gegen den Willen der Mehrheit ihrer BürgerInnen entwickelt angespielt, andererseits wird die Integration im Rahmen der EU als wenig erfolgreich dargestellt. Über diese Problemfelder kann jedoch an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden.

zur Ausgrenzung von anderen – und daher möglicherweise zu Fremdenfeindlichkeit führen könnte. Eine übersteigerte Betonung einer „europäischen Identität“ – im Sinne eines möglichen Eurozentrismus – wäre aus der Sicht der Politischen Bildung wenig wünschenswert. In diesem Zusammenhang ist die Frage miteinzubeziehen, ob der Europabezug im Kontext von Migration und globalen Verflechtungen, nicht ohnehin zu eng gefasst ist. (vgl. Schelle 2004: 188)

Ein interessanter Ansatz wird von Sylke Nissen vorgestellt, welche die „europäische Identität“ aus zwei Komponenten zusammengesetzt betrachtet. Einerseits die affektive Dimension, welche die gefühlsmäßige Verbundenheit mit Europa, beziehungsweise der Europäischen Union zum Ausdruck bringt, andererseits eine utilitaristische Dimension, welche die durch Kosten-Nutzen-Kalküle beeinflusste Zustimmung zur Europäischen Union widerspiegelt. (vgl. Nissen 2004:26) Sie zeigt, dass utilitaristisch motivierte Identifikation mit bewährter politischer Logik gefördert werden kann, und dies auch immer wieder geschieht, und dass sich affektiv begründete Identität in den bestehenden Strukturen nicht herstellen lässt. Aus diesem Grund wird versucht, über die Bedienung nationaler am individuellen Nutzen orientierter Kalküle, zumindest die utilitaristische Identität zu fördern, was wiederum negativen Einfluss auf die gefühlsmäßige Verbundenheit hat. Unterstützung für das Projekt Europa soll quasi erkaufte werden. Eine Logik, die nur kurzfristig funktioniert und die Herausbildung einer affektiv begründeten Identität eher behindert als forciert. (vgl. Nissen 2004: 29f.) Politische Bildung könnte in diesem Konzept bei der gefühlsmäßigen Komponente ansetzen, was jedoch einen Rückschritt Richtung einer Staatsbürgerkunde, der Art wie sie in Österreich etwa kurz nach 1945 durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 5.1.2), auf einer europäischen Ebene bedeuten würde, was in Gegensatz zum Grundverständnis moderner Politischer Bildung steht .

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zum einen weder klar ist was genau unter „europäischer Identität“ zu verstehen ist und zum anderen, dass es nicht Aufgabe der politischen Bildung sein kann zu einem Aufbau einer wie auch immer gearteten „europäischen Identität“ beizutragen, da dies ihren Grundsätzen widersprechen würde. Nur im Bereich der Information und Aufklärung bestehen Möglichkeiten, dass die politische

Bildung Einfluss nimmt auf die Zustimmung zu Europa (zur Europäischen Union), sowohl in positiver, als auch negativer Weise.

### **6.3 Existieren gemeinsame Grundwerte?**

In Bezug auf einen Wertekanon als Basis einer europazentrierten politischen Bildung, ist festzuhalten, dass es hierbei nicht um Monopolisierung dieser Werte geht wie zum Teil befürchtet wird (vgl. Wintersteiner 2004: 18f.), sondern soll damit vielmehr die Frage beantwortet werden ob normative Grundlagen identifiziert werden könne, welche als Grundlage einer europazentrierten Politischen Bildung dienen könnten. (vgl. Hörnlein 2000: 87) Denn zu einer „Erziehung zum „Bürger in Europa“ gehört ein Minimum gemeinsamer Grundwerte.“ (Mickel 1993: 130) Breit und Massing plädieren etwa, in Anlehnung an die Konzeption von Europa als Friedensprojekt, vor allem für eine Verpflichtung zum Demokratie-Lernen. Daher sollen „die Jugendlichen Europas die Bereitschaft und Fähigkeiten entwickeln [...] die demokratischen Grundwerte „Freiheit, Gleichheit, Solidarität“ und die davon abgeleiteten Verhaltensnormen bzw. Tugenden im Umgang mit anderen zu praktizieren.“ (Breit/Massing 2004: 179)

Prinzipiell stellt sich jedoch die Frage, ob solche Grundwerte überhaupt existieren, beziehungsweise ob bereits ein gemeinschaftlicher Konsens, welche dies sein könnten existiert.

Diese Frage hat insofern auch realpolitische Relevanz, da Versuche bestehen eine kulturelle Identität Europas aufbauend auf variierenden Werten, in Abgrenzung zu anderen, denen diese Werte abgesprochen werden, zu konstruieren. Vor allem in Bezug auf den möglichen Beitritt der Türkei zur Europäischen Union, lassen sich immer wieder solche Ansätze feststellen. Jürgen Gerhards bezeichnet AutorInnen, welche „inhaltliche Merkmale der kulturellen Besonderheit Europas meist mit Bezug auf die Geschichte definieren und daraus Mitgliedschaftskriterien herleiten“ (Gerhards 2004: 14) als „historische Substantialisten“. (ebd.) Sein Plädoyer geht in die Richtung, dass tatsächlich substantiell bestimmbare Werte existieren, die für die Europäische Union konstitutiv sind. Um diese erfassen zu können ist es notwendig, die normative Frage in eine empirische

umzuwandeln.<sup>57</sup> (vgl. ebd.: 15) Stellt man einen Bezug zum europäischen Recht her, so lassen sich die grundlegenden Werte der EU gut bestimmen. Im Entwurf eines Vertrags über eine Verfassung für Europa finden sich im Artikel 2 die Werte „auf die sich die Union gründet: Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte“.

Ähnlich wie Jürgens sucht auch Mickel in Verträgen europäischer Zusammenschlüsse nach „europäischen Grundwerten“. – So durchsucht er die Satzung des Europarats, die Verträge zur Gründung der europäischen Gemeinschaften und die Schlussakte der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) nach konstitutiven Wertmerkmalen. (vgl. Mickel 1993: 130-134) Insgesamt belegen diese Verträge jedoch nur „dass Europa zwar eine gemeinsame Wertgrundlage propagiert, diese jedoch augenscheinlich überhaupt keinen eigenständigen Motivationsfaktor für seine Integration darstellt.“ (Hörnlein 2000: 90) Die im Verfassungsvertrag vorgeschlagenen Werte der Union finden sich jedoch auch in diesen Rechtsakten wieder.

Obwohl bei den obenstehenden Befunden zum Teil wiederum unter europäischen Grundwerten eigentlich grundlegende Werte der Europäischen Union verstanden werden, und Europa somit mit der EU gleichgesetzt wird – ein Umstand auf den obenstehend bereits hingewiesen wurde, (vgl. Kapitel 6.1) ist dennoch ein grob umrissener Wertekanon erkennbar, der - wie die European Value Study zeigt - auch bei den BürgerInnen der alten und neuen Mitgliedsländern der EU eine hohe Akzeptanz genießt. (vgl. Gerhards 2004: 20) Der Kern für einen gemeinsamen Grundwertebestand ist zusammenfassend gesagt vorhanden, die Diskussionen und Auseinandersetzungen mit diesen Grundlagen werden mit der Vertiefung der Integration weitergehen. (vgl. Hörnlein 2000: 94)

Für die politische Bildung können die oben angeführten Werte - Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte – jedenfalls als Basis dienen, ob sie nun als „europäische Grundwerte“ bezeichnet werden oder nicht, stellen sie doch zum Großteil nichts grundlegend Neues für

---

<sup>57</sup> Die Wertorientierung der BürgerInnen der Europäischen Union wird ebenfalls regelmäßig empirisch im European Value Survey erhoben. (vgl. <http://www.europeanvalues.nl>)

die politische Bildung dar. Demokratie und Menschenrechte sind nicht erst seit heute Werte auf die Bezug genommen wird in der politischen Bildung.

## **6.4 Konzepte von Europa in der Politischen Bildung**

Basierend auf den Erkenntnissen der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur lassen sich in Bezug auf Europa in der politischen Bildung nach ihrer Intention zwei grundsätzliche Konzepte herausarbeiten, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll: „Bildung *über* Europa“ – „Bildung *für* Europa“.<sup>58</sup> Zudem soll noch das „Konzept einer europazentrierten Politikdidaktik“ analysiert werden, welches einen der neuesten Ansatz in diesem Forschungsfeld darstellt.

### **6.4.1 Bildung über Europa**

Eine grundlegende Definition was unter Bildung über Europa zu verstehen ist gibt folgende Umschreibung, die das Ergebnis einer Diskussion von WissenschaftlerInnen im Rahmen eines von der EG-Kommission und der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn geförderten Projekts, welches eine Bestandsaufnahme über die politische Bildung in den damaligen zwölf EG-Staaten zum Inhalt hatte, wider:

„Unter „Bildung über Europa“ werden alle Unterrichtsinhalte gefaßt, die sich mit Europa in seiner historischen, geographischen und kulturellen Dimension befassen.“ (Schmuck 1991b: 322)

Es ist offensichtlich, dass Bildung über Europa kein neues Konzept darstellt, sondern bereits seit Jahrzehnten, vor allem in den Fächern Geschichte und Geographie in der schulischen Realität seinen Niederschlag gefunden hat. Europa wird in diesem Konzept als Teilbereich der internationalen Dimension in der politischen Bildung (vgl. Mickel 1999b: 639) begriffen. Europa wird „in vielen Fächern als gesonderter Gegenstand neben den nationalen Gegenständen behandelt.“ (Weißeno 2004b: 108) Beispielsweise kann die

---

<sup>58</sup> Diese Arbeit bezieht sich hier auf die Konzeption von Schmuck (vgl. Schmuck 1991b: 322). Die Unterscheidung die Mickel (vgl. Mickel 1993: 17) vornimmt – europäische Erziehung, Erziehung über Europa – erscheint weniger geeignet, zu einer sachlichen Strukturierung beitragen zu können, da hierbei der Aspekt einer expliziten Förderung der europäischen Integration zu stark im Vordergrund steht.

Europapolitik demnach als Teilbereich der Außenpolitik betrachtet werden und dementsprechend behandelt werden wie andere außenpolitische Sektionen – Afrikapolitik, Asienpolitik – auch. (vgl. Janssen 1991: 54) Der dominierende Blickwinkel ist dabei der jeweilige nationale.

Moderne Ansätze stellen diese Behandlung von Europa als quasi außenpolitischen Gegenstand in Frage. (vgl. Weißeno 2004b: 112) Jedoch darf bei der Beurteilung dieses Konzepts mit Sicherheit seine Einbettung in einen zeitlichen Kontext nicht außer Acht gelassen werden. Durch ein immer stärkeres Zusammenwachsen Europas – vor allem durch die Integrationsbestrebungen im Rahmen der Europäischen Union, und das in Folge entstehende sogenannte Mehrebenensystem – wird Europa immer mehr zum innenpolitischen Gegenstand. (vgl. ebd.) Vor allem die Behandlung der Europäischen Integration unterscheidet das Konzept Bildung über Europa von dem im folgenden dargestellten Bildung für Europa.

#### **6.4.2 Bildung für Europa**

Wichtiger Bezugspunkt einer Bildung für Europa ist ein Eingehen auf die sich immer mehr vertiefende europäische Integration. „Ziel einer „Bildung für Europa“ ist es, Schülern den Prozeß des sich politisch einigenden Europas bewußt zu machen und sie dazu in die Lage zu versetzen, sich aktiv an diesem Prozeß zu beteiligen.“ (Schmuck 1991b: 322) – Dies schließt jedoch die Beschäftigung mit historischen, geographischen und kulturellen Belangen, wie sie auch in der Bildung über Europa Berücksichtigung finden, nicht gänzlich aus, bilden diese Kenntnisse doch eine – jedoch nicht die alleinige - notwendige Bedingung für „die Einsicht in die Bedeutung der europäischen Entscheidungsebene zur Lösung wesentlicher Gegenwartsprobleme und zur Bereitschaft, am europäischen Entscheidungsprozeß zu partizipieren.“ (ebd.)

Dieses Konzept muss unter dem in der Einleitung dieses Kapitels angeführten Hintergrund gesehen werden, dass eben europäische Entscheidungen immer mehr auch das Alltagsleben der BürgerInnen betreffen und dass eine politische Bildung, welche zur Teilnahme am politischen Prozess befähigen sollte, sich nicht mehr auf Europa als

gewissermaßen außenpolitischen Gegenstand, aus einer rein nationalen Sichtweise beschränken darf.

Wichtig ist es zu erkennen, dass unter dem Konzept Bildung für Europa keinesfalls eine „Art affirmative Staatsbürgerkunde auf europäischer Ebene“ (Weißeno 2004b: 110) zu verstehen ist. Weder geht es darum eine unkritische pro-Europa (pro-EU) Einstellung zu forcieren, noch geht es darum eine Beschränkung auf eine bestimmte europapolitische Konzeption, wie beispielsweise auf die Integration im Rahmen der Europäischen Union vorzunehmen. (vgl. ebd.) Politische Bildung kann und darf, so sie ihren Grundsätzen verpflichtet bleibt, keine Werbeveranstaltung zur Erzeugung unkritischer Zustimmung zu politischen Konzeptionen - welcher Art auch immer - sein, wie bereits in Kapitel 6.2 dargestellt wurde. Es soll hier nicht verschwiegen werden, dass von nationalen Regierungen, die Interesse an einer positiven Vermittlung der eigenen Europapolitik haben, aber auch von Seiten der europäischen Institutionen und den in deren Rahmen handelnden PolitikerInnen Interesse besteht, die Bildung für Europa zur Absicherung der Legitimationsbasis der Europapolitik zu benutzen. Bernd Janssen stellt gar eine „Nähe der Bildung für Europa zu einer „Propaganda für Europa“, eine Tendenz die durchaus auch in den Aktivitäten der EG-Kommission aufzuspüren ist“ (Janssen 1991: 59f) her. Diese Nähe von Bildung und Indoktrination ist jedoch auf keinen Fall spezifisch für europäische Bildung, sondern stellt ein typisches Spannungsverhältnis in jeder Art der politischen Bildung dar. (vgl. ebd.)

Zusammenfassend gesagt geht es bei einer Bildung für Europa darum, die bestehenden politischen Strukturen in Europa wahrzunehmen, dies mit ihren Stärken und Schwächen. Vor allem das Begreifen des politischen Handlungsrahmens steht im Mittelpunkt dieses Konzepts.

### **6.4.3 Europazentrierte Politikdidaktik**

Der Ausgangspunkt dieses Konzept ist die Feststellung, dass die Behandlung von Europa als eigenständiger Gegenstandsbereich zunehmend in Frage gestellt wird. Überlegungen Europa als Mehrebenensystem zu betrachten machen eine Betrachtungsweise Europas als

außenpolitischen Gegenstand obsolet. Vor allem die immer stärker werdende Verwobenheit lässt Europa zum innenpolitischen Gegenstand werden. Eine Behandlung von nationalen Institutionen und Politikfeldern und denen der Europäischen Union nebeneinander ist daher nicht mehr gerechtfertigt. (vgl. Weißeno 2004b: 112) „Die traditionelle Unterrichtssequenz über die Europäische Union ist eigentlich obsolet geworden, denn die europäischen Themen sind zugleich nationale“ (ebd.) Das Konzept einer europazentrierten Politikdidaktik setzt hierbei an. Der bisher isoliert behandelte Gegenstand Europa wird in alle relevanten Gegenstände verlagert. Eine europazentrierte Politikdidaktik ist daher eigentlich kein neues umfassendes Konzept. Europa wird als Teilmenge vieler „nationaler“ Gegenstände begriffen.

Wichtig ist es das Konzept einer europazentrierten Politikdidaktik, nicht mit dem Programm der „europäischen Dimension“ zu verwechseln, das in den 1970er Jahren seine Wurzeln hat. – Bei diesem wird Europa in vielen Fächern als gesonderter Gegenstand neben den „nationalen“ Gegenständen betrachtet. (vgl. Weißeno 2004b: 108) Präsent sein sollte diese „europäische Dimension“ laut Mickel im Unterricht der sozialwissenschaftlichen, sprachlichen und künstlerischen Fächer. (vgl. Mickel 1993: 81) Für Kohlhaas ist gar der Sprachunterricht in Bezug auf die „europäische Dimension“ der Schulfächer der wichtigste Unterrichtsgegenstand zur Vermittlung europäischer Kompetenz. (vgl. Kohlhaas 2003) Unabdingbar ist es jedoch zu erkennen, dass beispielsweise eine Beschäftigung mit europäischer Literatur im Unterricht nicht besagt, dass diese von den SchülerInnen selbstverständlich in einem europäischen Handlungskontext aufgenommen wird. Dieser Befund betrifft alle Unterrichtsfächer: „Die Beschäftigung mit der Geschichte oder Landeskunde eines europäischen Staates trägt nichts zur europäischen Einigungsfrage bei, wenn diese nicht ausdrücklich gestellt wird.“ (Mickel 1993: 81)

Eben da gewisse Parallelen von europazentrierter Politikdidaktik zum Programm der „europäischen Dimension“ erkennbar sind, muss besonders beachtet werden, dass genau die oben angeführten Kritikpunkte auf das Konzept der europazentrierten Politikdidaktik nicht mehr zutreffen.

## **6.5 Der Beitrag der Politischen Bildung zu einer europazentrierten Politikdidaktik**

Nachdem obenstehend verschiedene Konzeptionen von Europa im Unterricht dargestellt worden sind, stellt sich an dieser Stelle die Frage welche Implikationen dies konkret für den schulischen Politikunterricht hat. Als Ausgangspunkt für die schulische Bildungsbestrebung sei die europazentrierte Politikdidaktik herangezogen, da dieses Konzept den modernsten Ansatz darstellt und hierbei außerdem der Versuch unternommen wird, eine nationale Sichtweise zugunsten einer „europäischen“ zu durchbrechen. Da in diesem Konzept alle Unterrichtsgegenstände einen Beitrag zu leisten haben, muss einschränkend festgestellt werden, dass dennoch gewisse Inhalte und Themenbereiche im Politikunterricht selbst abgehandelt werden müssen. Aufgabe dieses Abschnittes ist es abzuklären welche dies sind.

Vorausschickend ist festzuhalten, dass zum momentanen Zeitpunkt zwei Probleme, die sich aus einer europazentrierten Politikdidaktik ergeben noch nicht befriedigend gelöst wurden. Einerseits betrifft dies die Tatsache, dass die AutorInnen, welche sich mit den Inhalten eines Politikunterrichts beschäftigen, Europa wiederum nur als Europa der EU behandeln, obwohl in ihren eigenen Zielvorstellungen festgelegt ist, dass sich eine europäische politische Bildung nicht auf eine bestimmte europapolitische Konzeption festlegen darf. (vgl. Weißeno 2004b: 110) Gleichzeitig ist jedoch klar, dass die Europäische Union zum gegenwärtigen Zeitpunkt einen der wichtigsten Inhalte politischer Bildung darstellt, was jedoch nicht die Entwicklung der Fähigkeit zum Denken in Alternativen einschränken darf. Ein weiteres Problemfeld stellt die notwendige Überwindung des linearen Lernschemas Heimat-Nationalstaat-Europa-Welt dar. Zwar stellt die „globale Dimension [keinen] grundsätzlichen Widerspruch zur regionalen europäischen [dar]“ (Mickel 1999c:65), welche Möglichkeiten bestehen diese, in das Konzept einer europazentrierten Politikdidaktik einzubetten, ist gegenwärtig noch nicht klar. (vgl. Schelle 2004: 188)

„Ziel des Politikunterrichts ist es, politischen Alltag in den Unterricht zu holen und zwar den Alltag auf nationaler, europäischer und multinationaler Ebene.“ (Weißeno 2004b: 116)

Daraus ergibt sich die Aufgabe des Politikunterrichts das notwendige Basiswissen über das Institutionengefüge, sowie die politischen Prozesse in der EU zu vermitteln. Es ist notwendig, dass ein Verständnis über Normen, Regeln und Verfahrensweisen gefördert wird. (vgl. ebd.:114, 122) Klar ist, dass die Vermittlung dieser komplexen Materie keine einfache Aufgabe darstellt. Gründe dafür liegen einerseits in der verwirrenden Terminologie, andererseits im komplexen organisatorisch-institutionellen Aufbau der Europäischen Union. (vgl. Detjen 2004: 126) Nach Joachim Detjen sind im Wesentlichen vier Seiten der EU unübersichtlich: „Erstens ihr verwirrender rechtlicher Status, zweitens ihre Entwicklungsdynamik, drittens die Kompliziertheit ihrer Entscheidungsverfahren und viertens ihre Eigenart als verflochtenes Mehrebenensystem“ (ebd.: 141)

Es stellt sich nun die Frage, wie in der schulischen politischen Bildung auf diese Komplexheit angemessen reagiert werden kann. In Bezug auf die Lehrenden ist festzuhalten, dass diese aktuelle Kenntnisse besitzen müssen um überhaupt angemessenen Unterricht über Europa, beziehungsweise die EU halten zu können. Sie können sich somit nicht auf früher erworbenes Wissen verlassen, sondern müssen, ständig um die Aktualisierung ihres Wissens bemüht sein. Auch die SchülerInnen müssen sowohl mit den Institutionen, dem Status der EU, als auch mit ihren unübersichtlichen Entscheidungsprozessen konfrontiert werden. „Auch wenn das politische System der EU im hohen Grade kompliziert und schwer durchschaubar ist, enthebt dies nicht von der Vermittlungsaufgabe.“ (ebd.) Um das Entstehen eines falschen Bildes zu vermeiden, muss genau diese Kompliziertheit des Systems in der Vermittlung aufscheinen. Einschränkend ist festzuhalten, dass der Unterricht auf die jeweiligen Schulstufen angepasst, abgehalten werden muss und aus dem „Politikunterricht [...] kein politikwissenschaftliches Seminar“ (ebd.: 142) gemacht werden darf.

## **6.6 Europa in der politischen Bildung in Österreich**

Nachdem im vorangegangenen Kapitel grundlegende Aspekte von Europa in der politischen Bildung behandelt worden sind, stellt sich nun die Frage, welche Rolle Europa in der politischen Bildung in Österreich spielt. Einschränkend ist festzuhalten, dass sich die Analyse hierbei, aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit, auf die politische Bildung an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen, vor allem auf das neue Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ konzentriert.

### **6.6.1 Europa in den grundsätzlichen schulischen Zielvorstellungen und Lehrplänen**

Prinzipiell ist festzustellen dass in Österreich keine konkrete Basis für die Behandlung von Europa im Unterricht existiert, wie dies beispielsweise in Deutschland<sup>59</sup> mit dem „Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ vom 8. Juni 1978 der Fall ist. Darin werden die Aufgaben und Ziele der Schule in Bezug auf „Europa“ definiert und auch wie diese im Unterricht umsetzbar sind. (vgl. Kapitel 6.7) Da in Österreich kein derart umfangreiches Basisdokument existiert, müssen die vorhandenen Rechtsakte und Lehrpläne einzeln auf ihren Europabezug untersucht werden.

Im Schulorganisationsgesetz<sup>60</sup> findet sich in Paragraph 2, dem sogenannten Zielparagraphen, der die Aufgabe der Schule grundsätzlich regelt, die Forderung, dass die SchülerInnen „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.“ Erkennbar ist, dass hierbei noch nicht sehr explizit auf Europa als eigenständigen wichtigen Bereich schulischer Bildung eingegangen wird.

Weitreichendere Forderungen finden sich im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung in den Schulen: „Wesentliche Anliegen der Politischen Bildung sind die

<sup>59</sup> Auf die Situation der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Bezug auf die Europathematik, wird im folgenden Kapitel noch genauer eingegangen werden.

<sup>60</sup> BGBl. Nr. 242/1962 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 77/2001 siehe Anhang

Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist.“ Was genau unter der Formulierung „gesamteuropäisches Denken“ zu verstehen ist, wird im Grundsatzterlass jedoch ebenfalls nicht näher ausgeführt.

In den aktuellen Lehrplänen<sup>61</sup> für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen, welche durch eine Verordnung der Bundesministerin vom 8. Juli 2004 eingeführt worden sind (vgl. BGBl. 277/2004) finden sich Bezüge auf Europa sowohl in den allgemeinen Bestimmungen als auch in den Lehrplänen für die einzelnen Unterrichtsfächer.

In den Leitvorstellungen, welche im allgemeinen Teil enthalten sind, wird ein direkter Bezug zum europäischen Integrationsprozess hergestellt und es wird die besondere Bedeutung der „Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit“ betont. Obgleich die Verwendung des Begriffs „europäische Identität“ ohne genauere Erläuterung, was darunter zu verstehen ist problematisch erscheint, (vgl. Kapitel 6.2) wird hier vor allem die Auseinandersetzung damit betont, was auch aus der Sicht der politischen Bildung wünschenswert erscheint ist. (vgl. ebd.)

Ein Europabezug ist in den Lehrplänen der Unterrichtsfächer, Latein, Griechisch, Geographie und Wirtschaftskunde, Musikerziehung und der Lebenden Fremdsprachen vorhanden. In dieser Arbeit soll jedoch aufgrund der Fragestellung, im folgenden nur auf den Fachlehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung eingegangen werden.

### **6.6.2 Europa im Lehrplan des Unterrichtsgegenstandes Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung**

Im Fachlehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung findet sich in der Bildungs- und Lehraufgabe die Forderung: „Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besondere Beachtung zu schenken. Akzeptanz und gegenseitige

---

<sup>61</sup> Momentan sind zwei Lehrplangenerationen in Verwendung. Diese Untersuchung bezieht sich nur auf die neuen Lehrpläne die ab dem Schuljahr 2004/05 aufsteigend gelten.

Achtung fördert die Identitätsbildung, die für die Entwicklung eines europäischen Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler notwendig ist.“

Die Förderung eines „gesamteuropäischen Denkens“, wie sie schon im Grundsatzerlass vorhanden ist, findet sich auch in diesem Lehrplan. Hier wird zusätzlich ausgeführt, dass „Gesamteuropäisches Denken und Weltoffenheit“ die „Grundlage für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben in einem globalen und überregionalen Zusammenhang“ darstellen.

Es ist erkennbar, dass Europa sowohl im Schulorganisationsgesetz, im Grundsatzprinzip, als auch in den Lehrplänen vage und unbestimmt behandelt wird. Weder erfolgt eine Definition was unter Europa eigentlich zu verstehen ist – wie dies vergleichsweise im bereits erwähnten Beschluss der deutschen Kultusminister ausführlich geschehen ist – noch geht klar daraus hervor, welche Aspekte von Europa mit welchen Zielen verfolgt werden sollten. Diese Grundlagen überlassen es den LehrerInnen – welche, was zusätzlich in Betracht gezogen werden muss, zumeist weder eine Ausbildung im Bereich politischer Bildung allgemein, noch in Bezug auf die Europathematik genossen haben (vgl. Kapitel 5.3)- selbst zu interpretieren wie ein Unterricht, der zu einem „gesamteuropäischen Denken“ anregen und zur Entwicklung eines „europäischen Selbstverständnisses“ der SchülerInnen beitragen sollte, zu gestalten ist. Für die LehrerInnen, die bereits seit dem Schuljahr 2001 das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung unterrichten mussten kam erschwerend dazu, dass zum bis zum Schuljahr 2003/2004 noch keine aktuelle Schulbücher, welche auf die neuen Anforderungen und Inhalte angepasst werden, existierten. (vgl. Kapitel 5.4) Wobei hier festzuhalten ist, dass bei entsprechender Eigeninitiative von Seiten der LehrerInnen genug Materialien zum Thema bezogen werden können. Das Medienpaket Politische Bildung beispielsweise behandelt die Thematik grundlegend in einem Artikel (vgl. AWS 2001), auch die Servicestelle Politische Bildung brachte im März 2002 ein info-blatt heraus, in welchem der Themenschwerpunkt auf der Erweiterung der Europäischen Union liegt. Zusätzliches Material über das Europathema kann kostenfrei bei der Servicestelle bezogen werden, wie etwa die beiden Bände der Schriftenreihe Informationen zur Politischen Bildung „EU wird Europa?“ (vgl. Forum

Politische Bildung 1998) und „EU 25 – Die Erweiterung der Europäischen Union“ (vgl. Forum Politische Bildung 2003)<sup>62</sup>

Der Umstand, dass Europa in den Rechtstexten nur unbestimmt behandelt wird, lässt sich zum Teil sicher darauf zurückführen, dass in Österreich Europa in der Schule kaum wissenschaftlich konzeptualisiert wurde, wie dies in Deutschland der Fall ist. (vgl. Kapitel 6.4)

Bei einer Untersuchung des Lehrstoffs, der im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung angeführt ist, kann festgestellt werden, dass von der fünften bis einschließlich der siebten Klasse Europa primär in einem historischen Kontext unterrichtet werden soll. Da politische Bildung auch auf eine Kenntnis des historischen Kontext aufbaut, stellt dies eine gute Basis für eine weitere Beschäftigung mit Europa dar. Der Lehrstoff der achten Klasse schließlich, wird vom Themenbereich Europa geradezu dominiert, wie an der Auflistung im Lehrplan abgelesen werden kann:

#### 8. Klasse:

- Österreich als Teil der europäischen und globalen Entwicklung im 20. und 21. Jahrhundert
- (Großmacht-, Kleinstaatorientierung nach 1918; Geschichte seit 1945; politische und wirtschaftliche Integration; internationale Politik)
- das politische und rechtliche System Österreichs und der Europäischen Union sowie politische Systeme im internationalen Vergleich (Grundzüge von Verfassung, politischem System, Verwaltung und Rechtssprechung; Sozialpartnerschaft; Umfassende Landesverteidigung; Europäischen Union; Europarat; Demokratiemodelle)
- europäische Integrationsbestrebungen und Globalisierungsprozesse – Chancen und Konfliktpotenziale (Demokratiegewinn, Demokratieverlust; globale Akteure; Regionalisierung)

---

<sup>62</sup> Zudem kann beim Europarat oder beim Institut für den Donauraum und Mitteleuropa ebenfalls kostenlos Material bezogen werden.

- Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und neue Formen von Sicherheitskonzepten und -strukturen (Vereinte Nationen, Militär- und Wirtschaftsbündnisse; Weltwirtschaftsorganisationen; OSZE; aktuelle Konflikte; Formen nationaler und internationaler Friedens- und Sicherheitspolitik)

Der Europabegriff, der diesem Bildungsvorhaben zugrunde liegt, ist offensichtlich ein nicht rein auf die Europäische Union beschränkter. Sowohl die EU als auch Europarat oder OSZE sollten im Unterricht behandelt werden. Europäische Institutionenkunde und die Behandlung der europäischen Integration stellen laut Lehrplan Gegenstand des Unterrichts dar. Laut diesem Lehrstoff ist eine umfassende Behandlung des Themenkomplexes Europa im Unterricht vorgesehen. Wie dies in der Praxis gehandhabt wird, darüber sagen die Zielvorstellungen und Lehrpläne jedoch wenig aus. Darauf soll im empirischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 7) eingegangen werden.

Die wenigen, bestehenden Untersuchungen, die sich mit Europa in der politischen Bildung an Österreichs Schulen auseinandergesetzt haben, geben zwar an, dass Europa im Unterricht behandelt wird, nicht jedoch in welcher Weise dies genau geschieht. Die Studie von Fassmann und Münz etwa zeigt auf, dass Europa sich als Thema in der politischen Bildung etabliert hat. Wobei der Schwerpunkt hier noch nicht so sehr auf der Europäischen Gemeinschaft gelegen hat – was auf das Erstellungsdatum der Studie 1991 zurückzuführen ist – sondern auf der Entwicklung in Osteuropa, den europäischen Integrationsbestrebungen und auf dem Europarat. (vgl. Fassmann/Münz 1991: 8) Eine weitere Untersuchung zeigt auf, dass Europa nicht erst seit wenigen Jahren, sondern bereits in den fünfziger Jahren einen Themenschwerpunkt der politischen Bildung in Österreich dargestellt hat. Europa wurde jedoch damals noch als außenpolitischer Gegenstand wahrgenommen. (vgl. Schallamon 1989: 195)

## **6.7 Europa in der politischen Bildung: Fallbeispiel Bundesrepublik Deutschland**

Analog zur Untersuchung der Rolle Europas in der politischen Bildung in Österreich, soll nun Situation in der Bundesrepublik Deutschland analysiert werden. Bemühungen, Europa in die schulischen Bildungsarbeit zu integrieren, reichen in Deutschland lange zurück. Bereits in der Weimarer Republik lässt sich eine „bildungspolitische Europa-Programmatik“ (Grammes 2004: 198) identifizieren, wobei diese älteren Bestrebungen wenig Ähnlichkeiten mit modernen Konzepten von Europa in der schulischen politischen Bildung aufweisen. In diesem Kapitel soll am Beginn überblicksartig auf die Entwicklung der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 eingegangen werden, da diese einen wichtigen Erklärungsfaktor für die aktuelle Situation, und vor allem auch für die Unterschiede zum Stand der politischen Bildung in Österreich, darstellt. Unumgänglich erscheint es zudem die institutionelle Einbettung der politischen Bildung im Schulsystem kurz darzustellen.<sup>63</sup> Zudem soll das Verständnis von Europa in der politischen Bildung in Deutschland, sowie die Behandlung in den Lehrplänen diskutiert werden. Einschränkend ist anzumerken, dass es unmöglich ist die Situation der politischen Bildung in Deutschland innerhalb dieser Arbeit umfassend zu behandeln. Dennoch soll versucht werden, grundlegende Unterschiede beziehungsweise Ähnlichkeiten in der Behandlung von Europa in der schulischen politischen Bildung zwischen Österreich und Deutschland herauszuarbeiten.

### **6.7.1 Die Etablierung der schulischen politischen Bildung**

Die Ursprünge der modernen politischen Bildung in Deutschland sind vor allem in den Maßnahmen zur „Re-Education“, die von den westlichen Alliierten – vor allem den Amerikanern - nach dem Ende des zweiten Weltkrieges initiiert worden waren, mit dem Ziel einer Umerziehung zur Demokratie, zu finden. Im Mittelpunkt dieser Bestrebungen stand eine Reform des Bildungswesens und dessen Demokratisierung. (vgl. Gagel 2002: 6) Grundbestandteile dieser Reform waren die Einführung der Stufen- oder Einheitsschule (Gesamtschule) nach angelsächsischem Muster, egalitäre Erziehung mit

---

<sup>63</sup> Einschränkend ist festzuhalten, dass die Entwicklung der politischen Bildung in Ostdeutschland hier nicht behandelt wird. Auch auf spezifische Probleme der politischen Bildung, nach der Wiedervereinigung Deutschlands, kann nicht eingegangen werden. (siehe dazu etwa: Sander 2004b: 92-112 Scharenberg 2004, Misselwitz 2002, Geißler 1996)

Chancengleichheit, kooperatives LehrerInnen-SchülerInnenverhältnis, Erziehung zur Selbstständigkeit im Denken und Handeln, Vermittlung von demokratischen Grundwerten und die Einführung eines Unterrichtsfachs, das sich speziell mit politischer Bildung beschäftigte. (vgl. Gagel 2002: 7, Gagel 1998: 108) Von diesen Maßnahmen konnten sich dauerhaft jedoch nur die Einführung eines Schulfaches in den meisten aber nicht in allen Ländern sowie die SchülerInnenmitverwaltung etablieren. „Das Beispiel der Reeducation zeigt, daß Wertewandel und Wandel der politischen Kultur nicht von außen bewirkt werden kann, daß es innergesellschaftlicher Anstöße bedarf und daß dies ein langwieriger Prozeß ist, der in der Bundesrepublik nur über einen Generationenwechsel gelang.“ (Gagel 1998: 110) Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass politische Bildung in der Bundesrepublik nach 1945 nicht ausschließlich eine Auflage der westlichen Alliierten gewesen ist, sondern dass in manchen Bereichen auch bürgerliche Initiativen ihren Anteil daran hatten. (vgl. Schiele 2004: 3) Mit der Gründung der Bundesrepublik im Jahr 1949 erlangten die Länder die ausschließliche Zuständigkeit für die politische Bildung an den Schulen. Im ersten Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) wurde das Schwergewicht politischer Bildung auf das Unterrichtsprinzip gelegt und die Einrichtung eines Unterrichtsfaches nur empfohlen. (vgl. Massing 2000) Es wurde den Ländern auch die Benennung dieses Faches freigestellt, worin die Ursache für die auch heute noch bestehenden unterschiedlichen Fachbezeichnungen zu sehen ist. (vgl. Sander 2004b: 114) Bereits 1952 wurde in Deutschland die Bundeszentrale für Heimatdienst – die heutige Bundeszentrale für politische Bildung – gegründet, mit der, in Verbund mit den Länderzentralen, eine gute institutionelle Verankerung der politischen Bildung in Deutschland gegeben ist. (vgl. ebd.: 123) In den 1960er Jahren kam es in fast allen Bundesländern zur Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches für die politische Bildung. Als Bezugswissenschaft für eine FachlehrerInnenausbildung etablierte sich die Politikwissenschaft, welche im Zuge der Re-education Politik an vielen deutschen Hochschulen eingerichtet worden war. Vor allem auch die Einrichtung von politikdidaktischen Professuren an den Hochschulen, eine Maßnahme die von der KMK bereits 1955 empfohlen worden war (vgl. Gagel 2002: 13), garantierte einen kontinuierlichen wissenschaftlichen Diskurs über Inhalte, Ziele und Methoden der politischen Bildung. (vgl. Sander 2004b: 127-136) Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich in Deutschland die politische Bildung bereits zu einem weit früheren Zeitpunkt,

und zudem in umfangreicherem Ausmaß, als dies in Österreich der Fall ist, an den Schulen etablieren konnte. Defizite bestehen laut Wolfgang Sander im Moment noch in der teilweise sehr geringen Stundenanzahl der Unterrichtsfächer, in der Lücke zwischen politikdidaktischer Theorie und schulischer Praxis, sowie in der kaum vorhandenen Repräsentanz politischer Bildung in den Schulen, abseits des Politikunterrichts. (vgl. ebd.: 160, vgl. Janssen 1990: 303-307)

### **6.7.2 Institutionelle Verankerung der politischen Bildung in der Schule**

Von einer einheitlichen Situation der schulischen politischen Bildung kann keine Rede sein, vielmehr ist das Schulsystem in Deutschland in starkem Maße vom Föderalismus geprägt. Dennoch existiert in allen Bundesländern politische Bildung in Form eines Unterrichtsfaches, dessen Bezeichnung von Bundesland zu Bundesland variiert (z.B.: Politische Bildung, Sozialkunde, Politikunterricht, Sozialwissenschaften) und dessen Stellenwert sich zudem in der Stundenanzahl unterschiedlich gestaltet. (vgl. Renner/Sander 1991: 110, Schmuck 1991b: 326)

### **6.7.3 Das Verständnis von Europa in der politischen Bildung**

Die Konzeption von Europa in der politischen Bildung hängt einerseits eng mit der generellen Entwicklung der politischen Bildung, andererseits mit der allgemeinpolitischen Entwicklung zusammen. Eine wichtige Rolle spielt dabei mit Sicherheit die Partizipation Deutschlands am europäischen Integrationsprozess. Nach dem Zweiten Weltkrieg herrschte in Deutschland eine „europäische Einigungseuphorie“ (Renner/Sander 1991: 120), was an den Rahmenrichtlinien für den Politikunterricht der Kultusministerkonferenz von 1962 abgelesen werden kann. In vier von sieben Rahmenthemen wird Europa erwähnt. Die vorherrschende Europakonzeption in der damaligen politischen Bildung kann als wenig kritische Bildung für Europa begriffen werden. Mit der Verlangsamung des Integrationsprozesses, Mitte der sechziger Jahre, veränderte sich auch die Europakonzeption. In der politischen Bildung wurde der Themenkomplex Europa vor allem als Behandlung der Europäischen Gemeinschaften begriffen, der Blickwinkel hatte sich jedoch dahingehend verändert, dass begonnen wurde den Integrationsprozess auch kritisch zu hinterfragen. Im Vordergrund standen nun Problemfelder wie Demokratiedefizite der Organe, oder regionale Disparitäten. (vgl. ebd.) Die Empfehlungen der

Kultusministerkonferenz über „Europa im Unterricht“ im Jahr 1978, stellten Europa in der schulischen politischen Bildung, schließlich auf eine einheitliche konzeptuelle Basis.

1990 wurden diese Empfehlungen in ergänzter und verstärkter Form wiederverlautbart. (vgl. Mickel 1993: 83) Der Europabegriff, welcher dem Beschluss zugrunde liegt, ist ein weiter, der Europa weder in einem geographischen Sinn, noch reduziert auf die Europäische Union/Gemeinschaft begreift. Aufgabe der Schule ist es demzufolge, Kenntnisse und Einsichten, Grundwerte, sowie ein solides Grundwissen über Europa zu vermitteln. In den Hinweisen zur Umsetzung wird explizit auf die wichtige Rolle des Politik/Sozialkundeunterrichts hingewiesen, in dem die „Befähigung zur Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Geschehen in Europa“ vorrangiges Ziel sein müsse.

In der deutschen Politikdidaktik wird Europa umfassend diskutiert, was vor allem an aktuellen Veröffentlichungen zum Thema erkennbar ist.<sup>64</sup> Auch im Zuge der FachlehrerInnenausbildung bestehen zum Teil Möglichkeiten sich intensiver mit Europa – und dessen Behandlung in der schulischen politischen Bildung – auseinanderzusetzen, wie beispielsweise am Studienschwerpunkt „Europa im Unterricht“, der vom didaktischen Zentrum der Universität Oldenburg angeboten wird, abgelesen werden kann. (vgl. <http://www.diz.uni-oldenburg.de>) Wichtig ist dieser Punkt aus dem Grund, da trotz der Tatsache, dass selbst in Deutschland fachfremde LehrerInnen Politische Bildung – in der jeweils länderspezifischen Ausprägung - unterrichten, das Unterrichtsfach jedoch zumeist von speziell ausgebildeten LehrerInnen unterrichtet wird (vgl. Harms/Breit 1990:31).

#### **6.7.4 Europa in den Lehrplänen**

Wie obenstehend bereits angeführt wurde, existiert in der Bundesrepublik Deutschland kein bundesweit einheitliches Unterrichtsfach, daher variieren auch die Lehrpläne der entsprechenden Unterrichtsfächer von Bundesland zu Bundesland. Da im Rahmen dieser Arbeit die Lehrpläne nicht einzeln analysiert werden können, sollen im folgenden die wenigen bestehenden Untersuchungen, welche sich mit dem Thema beschäftigt haben, angeführt werden.

---

<sup>64</sup> siehe dazu etwa: Weißeno 2004

Eine ältere Untersuchung über die Lehrplaninhalte in der Oberstufe der Gymnasien (Kirsch 1986 nach: Mickel 1993: 222f)), zeigt auf, dass zwar zwischen den Lehrplänen der Bundesländer Unterschiede ausgemacht werden können, jedoch der Themenbereich Europa in allen Lehrplänen grundsätzlich behandelt wird.

Renner und Sander haben in ihre Analyse (vgl. Renner/Sander 1991) auch neuere Lehrpläne, die seit 1985 sukzessive in Kraft getreten sind, miteinbezogen. Sie kommen zum Schluss, dass Europa als Thema zwar behandelt wird, jedoch zum Teil in „sehr knapper und unangemessen reduzierter Form“ (ebd.: 135) Als positive Tendenz sehen die Autoren, dass europäische Themen generell vorkommen und dass den Lehrplänen teilweise ein weiterer Europabegriff zugrunde liegt.

Da die beiden angeführten Untersuchungen bereits einige Jahre zurückliegen, kann daraus wenig für die aktuelle Situation abgeleitet werden. Die politischen Veränderungen, einerseits innerhalb Deutschland im Zuge der Wiedervereinigung, andererseits auf europäischer Ebene durch die Gründung der Europäischen Union, sowie durch ihre Erweiterung und Vertiefung, haben auch die Situation für die politische Bildung grundlegend verändert. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die deutschen Bundesländer bereits alle auf diese Veränderungen reagiert haben. Inwieweit in den aktualisierten Lehrplänen auf Europa Bezug genommen wird, welcher Europabegriff ihnen zugrunde liegt und welches Konzept von politischer Bildung in Bezug auf die Europathematik zur Anwendung kommt, kann an dieser Stelle nicht angeführt werden.

### **6.7.5 Fazit**

Grundsätzliche Aussagen zur Behandlung von Europa in der politischen Bildung in Deutschland zu machen erscheint, aufgrund der oben erwähnten Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, schwierig. Es existieren weder ein einheitliches Unterrichtsfach, das sich mit politischer Bildung beschäftigt, noch bundesweit gültige Lehrpläne, was generalisierende Schlussfolgerungen erschwert. Zusammenfassend können dennoch mehrere Punkte angeführt werden:

1. Das Europathema hat in der Bundesrepublik Deutschland in unterschiedlicher inhaltlicher Ausprägung und Konzeption eine lange Tradition, was vermutlich auf die bereits zu einem frühen Zeitpunkt einsetzende Teilnahme am europäischen Integrationsprozess, sowie auf die Lage nach dem Zweiten Weltkrieg, in der Europa gewissermaßen als „Ersatzbild eines deutschen Nationalstaates“ (Renner/Sander 1991:120) diene, zurückzuführen ist.
2. Mit „Europa im Unterricht“, dem „Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ existierte in Deutschland seit 1978 eine konzeptuelle Basis für die Behandlung von Europa im Schulunterricht. Der verwendete Europabegriff ist ein weiterer, nicht rein auf die EU/EG beschränkter.
3. In der Politikdidaktik wird der Themenbereich Europa umfassend diskutiert, was – obwohl die Existenz einer Lücke zwischen politikdidaktischer Theorie und schulischer Praxis attestiert wird- mit Sicherheit auch Auswirkungen auf die LehrerInnenausbildung und auf die Unterrichtspraxis hat.

Vergleicht man die Situation der politischen Bildung in Bezug auf Europa in Österreich und Deutschland so können einige grundlegende Unterschiede identifiziert werden. Zum einen muss grundsätzlich festgehalten werden, dass die Integration der politischen Bildung in den deutschen Schulen in viel stärkerem Ausmaß vorangeschritten ist, als dies in Österreich der Fall ist. Obgleich in der Bundesrepublik Deutschland in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Ausprägungen des Unterrichtsfachs Politische Bildung existieren, ist dennoch überall ein eigenständiges Unterrichtsfach Teil des Fächerkanons in der Oberstufe, während in den österreichischen AHS politische Bildung nur in Form einer Addition an das bestehende Fach „Geschichte und Sozialkunde“ besteht. Auch in der Ausbildung der FachlehrerInnen bestehen große Unterschiede, denn nur in Deutschland existieren an den Universitäten Professuren für Politikdidaktik und eine spezielle LehrerInnenausbildung. – Relevanz besitzt dieser Punkt aus dem Grund, da eine Beschäftigung mit Fachdidaktik, so sie nicht im Rahmen der Ausbildung geschieht, zu einem späteren Zeitpunkt kaum mehr stattfindet. (vgl. Harms/Breit 1990: 143) Wichtig erscheint zudem der kontinuierliche wissenschaftliche Diskurs zu sein, der in Deutschland im Bereich der politischen Bildung existiert, während in Österreich in diesem Bereich

kaum Ansätze erkennbar sind. Ein weiterer grundlegender Unterschied ist darin zu erkennen, dass in Deutschland das Unterrichtsfach zwar auch teilweise von fachfremden LehrerInnen unterrichtet wird, während dies in Österreich ausschließlich der Fall ist. Zurückzuführen sind diese doch erheblichen Unterschiede zum Großteil auf die unterschiedliche Entwicklung der schulischen politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich (vgl. Kapitel 5.1, Kapitel 6.7).

Konkret auf Europa in der schulischen politischen Bildung bezogen, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass dieses Thema in Deutschland eine längere Tradition besitzt und auch im aktuellen politikdidaktischen Diskurs eine wichtige Rolle spielt, während dies in Österreich kaum der Fall ist. Mit der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1978 besteht in Deutschland schon länger eine einheitliche, konzeptuelle Basis für die Behandlung von Europa, während in Österreich keine konkrete Basis für die Behandlung von Europa in den Schulen existiert. Um zu einem umfassenderen Bild zu kommen, wären weitere Untersuchungen sowohl der Lehrpläne, Schulbücher, als auch der konkreten Unterrichtspraxis notwendig, was im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist. Zusammenfassend kann dennoch festgehalten werden, dass die Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich in Bezug auf die schulische politische Bildung insgesamt gravierend sind. Die Defizite, die hier in Österreich noch bestehen – etwa in der LehrerInnenausbildung –, können als weitaus entscheidender angesehen werden, als eine etwaige unterschiedliche Behandlung von Europa im Unterricht.

## **7 Empirischer Teil: Politische Bildung in der Praxis**

### **7.1 Problemstellung**

Nachdem in den vorangegangenen Teilen dieser Arbeit untersucht wurde, wie politische Bildung an österreichischen AHS institutionalisiert ist, welche grundlegenden Entwicklungen feststellbar sind und welchen Stellenwert Europa in der schulischen politischen Bildung an österreichischen AHS einnimmt, soll in diesem Teil untersucht werden, wie sich die konkrete Praxis des Politikunterrichts an den Schulen gestaltet. Da dies im Rahmen einer Diplomarbeit nur in beschränktem Ausmaß möglich ist, steht hierbei vor allem die Perspektive der LehrerInnen im Vordergrund. Einschränkend ist anzumerken, dass sich die Fragestellungen auf das neu eingeführte Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung an den AHS beziehen. Diese Einschränkung ist aus zeitökonomischen Gründen notwendig. Um zu einem umfassenden Bild der Praxis schulischer politischer Bildung zu kommen, wären Untersuchungen in größerem Rahmen notwendig. Wichtig ist ebenfalls festzuhalten, dass die gewonnenen Ergebnisse keinesfalls für alle AHS repräsentativ sind.

### **7.2 Fragestellungen**

Es soll in dieser Untersuchung erhoben werden, wie politische Bildung im Rahmen des 2001 eingeführten Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung in der Praxis funktionieren kann. Dabei geht es vor allem um das Verständnis, das die LehrerInnen selbst von politischer Bildung haben. Konkret soll ermittelt werden, welchen Politikbegriff sie ihrer Arbeit zugrunde legen, was sich mit der Facheinführung in ihrem Unterricht verändert hat, sowie um die Frage wie/ob der Themenbereich Europa im Unterricht behandelt wird. Vor allem die Behandlung von Europa im Unterricht ist aufgrund der Gesamtfragestellung dieser Arbeit von besonderem Interesse. Die Ergebnisse sollen mit den in den anderen Kapiteln der Arbeit gewonnenen Resultate und Einsichten in Bezug gesetzt werden.

### 7.3 Methoden und Materialzugang

Die oben angeführten Fragestellungen sollen im Rahmen einer sogenannten Einzelfallstudie (vgl. Lamnek 1995: 4-34) abgeklärt werden. Dabei wurden Interviews mit drei LehrerInnen einer AHS durchgeführt, welche das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung bereits zwei Jahre unterrichtet haben. Auf eine Einbindung der SchülerInnen wird im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der zeitlichen Undurchführbarkeit verzichtet. Zur Datenerhebung kommt eine Form des qualitativen Interviews, das problemzentrierte Interview (vgl. Lamnek 1995: 74-78) zum Einsatz. Diese Methode bietet sich aus mehreren Gründen an. Zum einen wird bereits vor Durchführung der Interviews ein grundsätzliches Konzept erstellt, welches laufend durch die Interviews modifiziert werden kann. Das heißt, dass der Erhebungsphase eine intensive Vorbereitungsphase, mit Literaturrecherche, Gesprächen mit ExpertInnen, usw. vorausgeht. Aus diesen Informationen werden die relevant erscheinenden Aspekte herausgefiltert und ein vorläufiges Konzept erstellt, welches im Laufe der Forschungsprozesses jedoch modifiziert werden kann. Basierend auf dieser Vorbereitung wird ein Leitfaden erstellt (siehe Anhang) mithilfe dessen die Interviews durchgeführt werden. (vgl. ebd.) Die Durchführung der Interviews erfolgte im Juni.<sup>65</sup> Die Auswertung der transkribierten Interviews wurde mittels strukturierender, qualitativer Inhaltsanalyse durchgeführt, wie sie von Philip Mayring (vgl. Mayring 1993: 96f) vorgeschlagen wird, da diese Methode erlaubt, bestimmte inhaltliche Aspekte aus dem Material herauszufiltern.

---

<sup>65</sup> Die Interviewtranskripte liegen dem Verfasser dieser Arbeit vor.

## 7.4 Ergebnisse

### 7.4.1 Grundverständnis von politischer Bildung - Politikbegriff

Politische Bildung hat für alle drei Befragten das prinzipielle Ziel die SchülerInnen zur Mündigkeit zu erziehen. Demokratiebewusstsein und die Befähigung der Lernenden zur aktiven Teilnahme am politischen Geschehen werden ebenfalls als anstrebenswerte Bildungsziele genannt. (vgl. A:8-10, B:8f, C:9f)<sup>66</sup> Politische Bildung wird demzufolge nicht nur rein als Vermittlung von Wissen angesehen, sondern Bereiche wie Förderung der Kritikfähigkeit der SchülerInnen spielen ebenfalls eine Rolle. (vgl. B: 184) Anhand der genannten Themen, welche im Unterricht behandelt wurden kann nachvollzogen werden, dass der Politikbegriff, den die Befragten ihrer politischen Bildungstätigkeit zugrunde legen, zum Teil ein enger, am staatlichen Handeln orientierter ist. Die österreichische Verfassung, der Gesetzwerdungsprozess und vor allem die Behandlung von Wahlen wurden von den InterviewpartnerInnen als wichtige Themen in ihrem Unterricht genannt. (vgl. B: 145-155, C: 289) Wobei hier festzuhalten ist, dass eineR der InterviewpartnerInnen über diese eigentlich klassisch staatsbürgerkundlichen Themen hinaus, auch Aspekte wie Gender als wichtigen Bereich politischer Bildungsarbeit identifizierte. (vgl. A:196f) Möglicherweise lässt sich dies mit den unterschiedlichen Ausbildungen, welche die drei Befragten genossen haben erklären. Der/die InterviewpartnerIn A, hatte im Gegensatz zu den anderen den Lehrgang Politische Bildung am IFF absolviert. In Bezug auf die in der Vergangenheit immer wieder geäußerte Befürchtung, dass politische Bildung an den Schulen zur parteipolitischen Einflussnahme missbraucht werden könnte (vgl. Kapitel 5.1.2), ist festzuhalten, dass den Befragten dieser Umstand nicht nur bewusst ist, sondern dieser Unterschied sogar teilweise im Unterricht explizit behandelt wird. (vgl. B:172f)

---

<sup>66</sup> A,B und C bezeichnen das jeweilige Interview. Die Ziffern beziehen sich hierbei auf die Zeilennummern, in den einzelnen Interviews, nicht auf Seitenzahlen.

#### **7.4.2 Zur Einführung des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung**

Die Facheinführung und Entwicklung des Lehrplans wurde von allen InterviewpartnerInnen als überfallsartig und überraschend wahrgenommen. Die Art und Weise wie diese Veränderung kommuniziert wurde und die kaum vorhandenen Möglichkeiten im Vorfeld darauf Einfluss nehmen zu können wurden sehr stark negativ bewertet. (vgl. B:32f, C:157) „Wie diese ganzen Lehrpläne zustande kommen, bin i total unzufrieden, weil des is a Antibeispiel für politische Bildung, völlig undemokratisch“ (B: 366f) Auf diesen Mangel an Information und die kaum vorhandenen Möglichkeiten über die Arbeitsgemeinschaften an der Lehrplanreform mitzuarbeiten wurde bereits im zweiten Teil dieser Arbeit hingewiesen. (vgl. Kapitel 5.2.2)

Zur Frage ob die Facheinführung auch Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis hat, ob in diesem Bereich Veränderungen feststellbar sind, ist anzumerken, dass mit Sicherheit Veränderungen im Unterricht stattgefunden haben. Wobei thematisch neben der Behandlung von staatsbürgerkundlichen Inhalten vor allem die Behandlung von tagespolitisch aktuellen Ereignissen als wichtiger Anteil der politischen Bildung im Unterricht angesehen wird. (vgl. A : 40, C: 68f, 288, B : 194) Die im ersten Teil dieser Arbeit getroffene Schlussfolgerung, dass an der AHS kein umfassendes Konzept von politischer Bildung existiert, sondern eher von Kompromisslösungen gesprochen werden kann (vgl. Kapitel 5.2.3), spiegelt sich somit auch in der konkreten Unterrichtspraxis wider. Zurückzuführen ist dieser Umstand auf mehrere Faktoren. Einerseits muss sicher in Betracht gezogen werden, dass die LehrerInnen, welche nun Politische Bildung unterrichten, in diesem Bereich keine grundlegende Ausbildung genossen haben und auch nicht alle von der Möglichkeit der Fortbildung – etwa in Form des Universitätskurses Politische Bildung, der infolge der Facheinführung einmalig abgehalten wurde – profitieren konnten. Andererseits spielen sicher auch die geringe Stundenanzahl und der daraus entstehende Zeitmangel eine Rolle. (vgl. A: 92f, B: 139, C: 23) Die im Lehrplan vorgeschlagenen Methoden – wie beispielsweise Straßeninterviews und Projektunterricht – wurden von den Interviewten aus dem selben Grund als illusorisch und realitätsfern bezeichnet und daher abgelehnt. (vgl. B: 83-89, C: 92f)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit der Facheinführung politische Bildung in der AHS zwar auf dem Papier umfassend installiert wurde, jedoch die Aus- und Fortbildungssituation, sowie die geringe Stundenanzahl die konkrete Unterrichtspraxis stark beeinflussen. Zudem baut die institutionalisierte politische Bildung allem Anschein nach, auf einem System auf, in welchem die Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf Lehrpläne und Ausbildung zentralisiert sind, die letztendliche Verantwortung – ohne weitreichende Unterstützung, wie beispielsweise konsequente Fortbildung – jedoch auf die unterste Ebene, die LehrerInnenebene delegiert werden. Für die Praxis bedeutet dies, dass der Befund von Filzmaier, dass die politische Bildung „zur Beliebigkeitslehre zu werden [droht], zu einer zufällig besseren oder zufällig schlechteren Aneinanderreihung zufälliger Inhalte, die mit einer zufällig zustande gekommenen Didaktik vermittelt werden“ (Filzmaier 2002), momentan tatsächlich ein evidentestes Problem darstellt. (vgl. Kapitel 5.3) Ein allgemein verbindlicher „Grundstock an Wissen über Staat und Gesellschaft“ (Fassmann/Münz 1991: 70), erweitert um die Inhalte die aufgrund der neueren Entwicklungen notwendige Bildungsinhalte darstellen – beispielsweise die Eurothematik - wird in diesem System auch heute nicht vermittelt. Daran hat sich mit der Facheinführung wenig geändert.

### **7.4.3 Europa in der Unterrichtspraxis**

Im Unterricht stellt Europa grundsätzlich einen eher unbeliebten Unterrichtsinhalt dar. Dieser Umstand trifft sowohl auf die LehrerInnen als auch –laut Einschätzung der LehrerInnen- auf die SchülerInnen zu (vgl. A:129, 220 B:310 C: 224f, 365f) Als wichtigen Bereich der politischen Bildung, der im Unterricht eine Rolle spielt, wurde es in den Interviews von keiner der Interviewpersonen von selbst angesprochen. Bei keinem der Interviewten wurde Europa in den letzten beiden Jahren im Unterricht umfassend behandelt, obgleich von allen betont wurde, dass für sie/ihn persönlich dieser Themenbereich eigentlich wichtig wäre. (vgl. A: 230 B: 314, C: 357) Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine intensive Beschäftigung mit Europa stattgefunden hat und die befragten LehrerInnen ein umfassendes Wissen in diesem Bereich haben, was wie obenstehend festgestellt wurde, jedoch eine notwendige Voraussetzung für einen zielgerichteten europazentrierten Unterricht darstellt. (vgl. Kapitel 6.5)

Als Beispiel für die Nicht-Thematisierung Europas im Unterricht kann angeführt werden, dass von keinem/r Befragten im Unterricht die Wahlen zum Europäischen Parlament oder die Diskussion um eine europäische Verfassung behandelt wurde, im Gegensatz zu innenpolitischen oder weltpolitischen Themen.

Als Gründe für die kaum stattgefundenen Thematisierung von Europa im Unterricht werden die Undurchschaubarkeit und Komplexität der Thematik, die kaum vorhandene Kommunikation zwischen den Unterrichtsfächern Geographie und Geschichte/Politische Bildung in denen in beiden Europa einen Unterrichtsinhalt darstellt und auch das Desinteresse der SchülerInnen an diesem Bereich angeführt. (vgl. A:129-134, 231, B: 325 C: 359) Ein nicht zu unterschätzender Faktor ist jedoch auch der Zeitmangel, wie obenstehend bereits angeführt worden ist.

Wenn Europa dennoch im Unterricht thematisiert wird, so geschieht dies zum Teil aus historischem Blickwinkel (vgl. B: 302), länderkundlich (vgl. A: 214-216) oder im Rahmen von Projekten<sup>67</sup> (vgl. A: 136, B: 79f, 276). Im Schulalltag hingegen wird der Themenbereich Europa wie obenstehend bereits festgestellt wurde, kaum thematisiert.

In Bezug auf dem Europabegriff, den die InterviewpartnerInnen ihren schulischen Bildungsbestrebungen zugrunde legen ist anzumerken, dass Europa hier zwar grundsätzlich weiter gefasst wird. Eine automatische Gleichsetzung von Europa und Europäischer Union – wie sie in vielen politikdidaktischen Artikeln vorgenommen wird (vgl. Kapitel 6.1), ist nicht festzustellen, was jedoch möglicherweise auf das fehlende, beziehungsweise geringe Wissen über die EU zurückzuführen ist. Problematisch an diesem Befund ist jedoch, dass beispielsweise die Betrachtung einzelner europäischer Länder von den Interviewten als Behandlung von Europa im Unterricht genannt wurde (vgl. A:137, B:310f), was wie bereits dargestellt wurde (vgl. Kapitel 6.4.3) nichts darüber aussagt, ob dies von den SchülerInnen in einem europäischen Kontext wahrgenommen wird.

---

<sup>67</sup> Grundsätzlich muss angemerkt werden, dass Projekte die sich mit „Europa“ beschäftigen, wie beispielsweise die vom Interkulturellen Zentrum durchgeführten „Europawochen“ in Groß Siegharts (siehe: <http://www.iz.or.at/>), aber auch schulinterne Projekte zwar einerseits positiv zu bewerten sind, andererseits jedoch eine konsequente Auseinandersetzung mit „Europa“ im regulären Schulunterricht nicht ersetzen können. (vgl. Kapitel 6.5)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass im konkreten Fall eher Bildung über Europa (vgl. Kapitel 6.4.1) geschieht, und Europa und die Europäische Union noch immer als außenpolitische Themenbereiche begriffen werden, so diese im Unterricht überhaupt behandelt werden.

#### **7.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Im Rahmen dieses empirischen Forschungsprojekts sollte erhoben werden wie politische Bildung in der schulischen Praxis funktionieren kann. Im Zentrum des Interesses standen das Verständnis der LehrerInnen, welche an der AHS den Gegenstand Geschichte und Politische Bildung unterrichten, von politischer Bildung, deren Politikbegriff, sowie die Frage nach der Behandlung von Europa im Unterricht. Zudem sollte untersucht werden ob sich im Zuge der Facheinführung der Unterricht grundsätzlich verändert habe und falls ja, in welcher Weise.

Im konkreten Fallbeispiel wurden als Anteil politischer Bildung im Unterricht vor allem staatsbürgerkundliche Inhalte beziehungsweise die Behandlung tagespolitisch aktueller Inhalte identifiziert, was teilweise auf den Politikbegriff der LehrerInnen zurückzuführen ist, welcher ein eher enger, am staatlichen Handeln orientierter, zu sein scheint. In Bezug auf „Europa“ kann festgehalten werden, dass dieser Bereich im Unterricht momentan eine untergeordnete Rolle spielt und kaum thematisiert wird. Interesse an „Europa“ herrscht – laut Aussage der LehrerInnen -weder bei den SchülerInnen<sup>68</sup> noch den LehrerInnen. So Europa im Unterricht behandelt wird, geschieht dies eher als europäische Länderkunde, oder im Rahmen von Projekten, außerhalb des eigentlichen Schulalltags. Von einer politischen Bildung, welche den nationalen Blickwinkel überwunden hat und „Europa“ quasi als innenpolitischen Gegenstand begreift, ist man offenkundig noch weit entfernt.

---

<sup>68</sup> Dieser Befund wird von Studien und wissenschaftlichen Untersuchungen wie etwa der Shell-Jugendstudie 2002, oder den regelmäßigen Eurobarometer Umfragen bestätigt. (vgl. Breit/Massing 2004: 165, Schmuck 1991: 12,16)

## 8 Schlussfolgerungen

In dieser Arbeit sollten vor allem zwei grundlegende Aspekte politischer Bildungsarbeit in Österreich analysiert werden. Einerseits sollte die Entwicklung des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung behandelt werden, andererseits sollte der heute immer wichtiger werdende Aspekt „Europa“ im Rahmen dieses Unterrichtsfaches untersucht werden. Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit überblicksmäßig dargestellt werden.

Bezüglich der politischen Bildung in Österreich ist es grundsätzlich notwendig die historischen Entwicklungen in die Analyse miteinzubeziehen, um die gegenwärtige Situation überhaupt verstehen zu können. Wie im entsprechenden Kapitel klar ablesbar ist (vgl. Kapitel 5.1), resultieren die Defizite, welche in der politischen Bildung in Österreich teilweise noch immer bestehen vor allem aufgrund der, im Vergleich zu anderen Ländern, sehr späten Einführung von politischer Bildung an den Schulen. Zudem aus bestimmten, prägenden gesellschaftlichen Konstellationen, die in dieser Form heute sicherlich nicht mehr zutreffen, welche jedoch für die Entwicklung der politischen Bildung in Österreich auf jeden Fall bestimmend, deutlicher gesagt sogar hemmend waren.

Trotz der Einführung von politischer Bildung als Pflichtfach trifft der Befund, dass politische Bildung in Österreich in Form fragmentierter Kompromisslösungen besteht, noch immer zu (vgl. Kapitel 5.2.3). In Bezug auf die Allgemeinbildenden Höheren Schulen kann dieser Umstand auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass zum einen eigentlich nicht von einer tatsächlichen Facheinführung gesprochen werden kann, sondern eher eine Addition beziehungsweise Integration an das bestehende Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde vorgenommen wurde (vgl. ebd.), was grundsätzlich nur die Verbindlichkeit der Behandlung politischer Bildungsinhalte erhöht. Zudem muss unter Berücksichtigung der LehrerInnenaus- und Fortbildung miteinbezogen werden, dass sich die Defizite, welche in diesem Bereich noch immer bestehen, mit Sicherheit negative Auswirkungen auf die schulische Praxis politischer Bildung haben (vgl. Kapitel 5.3), und nicht gänzlich durch die gute Materialienlage (vgl. Kapitel 5.4) kompensiert werden können. Als Hintergründe für die Facheinführung konnten ein gesellschaftlicher Wandel, infolge dessen politische

Bildung nicht mehr mit parteipolitischer Beeinflussung gleichgesetzt wird, sowie eine parteipolitische Interessensparallelität in Bezug auf die gesamte Schulgesetznovelle identifiziert werden (vgl. Kapitel 5.2.1).

Einigkeit besteht, dass „Europa“ in der modernen politischen Bildung eine wichtige Rolle spielen sollte. Wobei wie dargestellt wurde, verschiedene Konzepte bestehen, die „Europa“ unterschiedlich in die politische Bildungstätigkeit zu integrieren versuchen, und denen auch ein unterschiedlicher Europabegriff zugrunde liegt (vgl. Kapitel 6.4). Auf den Umstand, dass auch in der politischen Bildung keinesfalls klar ist, was unter „Europa“ eigentlich zu verstehen ist, dass verschiedene Definitionen existieren, wurde ebenfalls hingewiesen (vgl. Kapitel 6.1). Zudem muss klar sein, dass politische Bildung ihren Grundsätzen nach, nicht für eine bestimmte Identität bilden darf, daher muss die Vorstellung, dass die politische Bildung zum Aufbau einer – wie auch immer gearteten – „europäischen Identität“ beitragen sollte, als nicht zulässig identifiziert werden (vgl. Kapitel 6.2). Wichtig ist auch anzumerken, dass ein europazentrierter Politikunterricht sich nicht auf eine Behandlung der Europäischen Union beschränken darf. Dennoch stellt der Themenkomplex Europäische Union einen wichtigen, möglicherweise den wichtigsten Inhalt einer europazentrierten politischen Bildung dar. Aufgabe der politischen Bildung ist es, diesen Themenbereich trotz, der bestehenden Vermittlungsschwierigkeiten, die auf der Komplexität des europäischen Institutionengefüges und der Undurchschaubarkeit der Entscheidungsprozesse basieren, angemessen zu behandeln (vgl. Kapitel 6.5).

In Österreich selbst wird „Europa“ in den grundsätzlichen schulischen Leitvorstellungen kaum thematisiert. Zwar wird im Unterrichtsprinzip Politische Bildung die Förderung eines „gesamteuropäischen Denkens“ und in den allgemeinen Bestimmungen der Lehrpläne für die AHS-Oberstufe eine Auseinandersetzung mit der „europäischen Identität“ gefordert, eine Definition was darunter genau zu verstehen ist fehlt. Diese unbestimmte Behandlung von Europa in den Rechtstexten lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass in Österreich Europa in der Schule kaum wissenschaftlich konzeptualisiert wurde (vgl. Kapitel 6.6.1). Im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geschichte und Politische Bildung wird Europa schließlich explizit genannt. Dem Lehrstoff zufolge wäre damit eine umfassende Behandlung von Europa im Unterricht gewährleistet. Auch

der verwendete Europabegriff ist ein weiterer, nicht rein auf die EU beschränkter (vgl. Kapitel 6.6.2). Die Untersuchung, die im Rahmen einer Fallstudie an einer österreichischen AHS durchgeführt wurde, zeigt jedoch, dass gerade der Themenbereich Europa in der Praxis nicht zwangsläufig den Stellenwert einnimmt, der laut Lehrplan vorgesehen wäre. Zurückzuführen ist dies unter anderem auf das System der institutionalisierten, politischen Bildung in Österreich, in dem viel Verantwortung an die LehrerInnenebene delegiert wird, ohne jedoch im Gegenzug zu gewährleisten, dass ausreichende Mitsprache und Partizipationsmöglichkeiten bestehen, was zumindest im Rahmen einer tatsächlichen Einbindung der Arbeitsgemeinschaften, möglich wäre (vgl. Kapitel 7.4).

Schlussendlich bleibt noch festzuhalten, dass die Entwicklung der schulischen politischen Bildung in Österreich noch immer nicht in dem Ausmaß fortgeschritten ist, dass von einer umfassenden Einbettung im Schulsystem gesprochen werden kann. Defizite sind vor allem in der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen, sowie in der geringen Stundenanzahl des Unterrichtsfaches zu verorten. Der schulischen, politischen Bildung in Österreich ist noch immer der Kompromisscharakter immanent, welcher von ExpertInnen seit Jahrzehnten kritisiert wird. Dies trifft in besonderem Ausmaß auch auf den Themenbereich Europa zu. Zur Entwicklung eines Verständnisses, in dem Europa tatsächlich als wichtiger Teil der politischen Bildung begriffen wird, und die rein nationale Perspektive überwunden werden kann, besteht in Österreich noch Handlungsbedarf.

## 9 Zusammenfassung

Grundlegende gesellschaftliche und politische Entwicklungen, sowohl auf europäischer Ebene als auch innerhalb Österreichs haben dazu geführt, dass sich auch die Situation für die politische Bildung verändert hat. Die Einbindung Österreichs in das politische Mehrebenensystem der Europäischen Union und die Tatsache, dass europäische Entscheidungen in immer stärkerem Ausmaß das Alltagsleben ihrer BürgerInnen beeinflussen, machen eine Neuorientierung der politischen Bildung bezüglich ihrer Ziele, Inhalte und Methoden notwendig. Zudem hat sich die institutionelle Integration der politischen Bildung in die Allgemeinbildenden Höheren Schulen mit der Einführung des Unterrichtsfachs „Geschichte und Politische Bildung“ im Jahr 2001 verändert. Ziel dieser Arbeit ist es, die aktuelle Situation an den AHS zu analysieren, zu untersuchen welche politischen Motive hinter der Facheinführung erkennbar sind, sowie mögliche Auswirkungen aufzuzeigen. Zudem wird untersucht wie der Themenbereich Europa konzeptuell sowie in der schulischen Praxis behandelt wird. Es wird argumentiert, dass „Europa“ in der politischen Bildung nicht ausschließlich auf eine Behandlung der Europäischen Union beschränkt werden kann und dass politische Bildung, gemäß ihren Ansprüchen, nicht zu einer sogenannten Europäischen Identität bildend tätig werden sollte. Problematisch erscheint die definitorische Unschärfe in diesem Forschungsgebiet. Unübersehbar ist, dass politische Bildung in Österreich noch immer nur in Form fragmentierter Kompromisslösungen besteht, und dass die nationale Perspektive weiterhin dominiert. In Bezug auf „Europa“ ist wichtig hervorzuheben, dass dieser Bereich im Konzept politischer Bildung an österreichischen AHS nur schwach verankert ist, und deshalb im Unterricht eine geringe Rolle spielt, was zudem auf die unzureichende LehrerInnenaus- und fortbildung, sowie die Komplexität dieses Gegenstandes zurückzuführen ist.

## **9.1 Abstract:**

Basic social and political changes both at the European level and also within Austria, have altered the situation for civic education. The embedding of Austria within the European system of multi-level governance, and the fact that European decisions more and more influence its citizens' everyday lives, require a reorientation concerning the goals, contents and methods of modern civic education. In addition, the institutional integration of civic education in Austria's high schools has changed since the creation of the 'history and civic education' subject in 2001. The aims of this thesis are to analyse the situation at high-school level, to uncover the political motives, which lay behind the invention of the new subject and to identify its possible effects. The integration of the subject area 'Europe' in the framework of civic education is examined, both the concepts and the practice. Qualitative interviews were used to examine the practical dimension. It is shown that 'Europe' in civic education can not be reduced to solely examining the European union and that concepts which seek to (mis)use civic education for the building up of a so-called European identity are incompatible with its aims. It appears problematic that this field formidably lacks conceptual definition. In conclusion it is argued that civic education in Austria is still only existing in terms of fragmented compromises and that the national perspective is still all-dominant. Concerning 'Europe' it is necessary to point out that this subject which lacks in large part consistent scientific research, is poorly integrated in Austria's concept of civic education at high-school level, and therefore rarely discussed in class, also due to insufficient teacher-training and the complexity of this subject.

## 10 Literaturverzeichnis

- Ackermann, Paul (1999): Politische Bildung, in: Richter, Dagmar/Georg Weißeno (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts
- Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule (Hg.) (2001): Medienpaket „Politische Bildung“, Wien
- Behrmann, Günter C. (1972): Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik, Stuttgart
- Bregenzer, Marianne (1992): Anforderungen und Möglichkeiten der politischen Bildung in höheren Schulen. Diplomarbeit, Linz
- Breit, Gotthard/Peter Massing (2004): Europäer fallen nicht vom Himmel – Europäische Politische Bildung am Beispiel des Streits um ein „Zentrum gegen Vertreibung“, in: Varwick, Johannes (Hg.): Neues Europa – alte EU? Fragen an den europäischen Integrationsprozess, Opladen
- Breit, Gotthard (2004): Was ist „Europa“? „Europa“ in der Argumentation für und gegen eine Aufnahme der Türkei in die Europäische Union, in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn
- Bombardelli, Olga (1998): Politische Bildung im europäischen Vergleich, in: Wolf, Andrea (Hg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“, Wien
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.)(2001): Bildungsentwicklung in Österreich 1997-2000, Wien
- Cassen, Bernard (2003): Wo endet Europa. Vertiefung, Erweiterung oder Schwächung; in: Le Monde Diplomatique Nr. 6956 vom 17.1.2003, S. 12-13  
(<http://www.monde-diplomatique.de/pm/2003/01/17/a0056.text.name,askBeFfTL.n,42>)
- Claußen, Bernhard (1990): Politologie und politische Bildung. Zur Aktualität der edukativen Dimension zeitgemäßer Demokratiewissenschaft im Aufklärungsinteresse, in: Zur Theorie und Praxis im Politikunterricht, in: Cremer, Will (Red.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn
- Dachs, Herbert (1979): Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, in: ÖZP 1979/1, S.5-19
- Dachs, Herbert (1982): Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938, Wien

Dachs, Herbert (1984): „Austrofaschismus“ und Schule – Ein Instrumentalisierungsversuch, in: Tálos, Emmerich/Wolfgang Neugebauer [Hg.]: „Austrofaschismus“ Beiträge über Politik, Ökonomie und Kultur 1934 – 1938, Wien

Dachs, Herbert (1988): Schule und Jugenderziehung in der „Ostmark“, in: Tálos, Emmerich u.a. (Hg.): Nationalsozialistische Herrschaft in Österreich 1938-1945, Wien

Dachs, Herbert (1996): Der sieche Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühen der Ebene, in: ÖZP 1996/1

Dachs, Herbert (2003): Von der Allgegenwart der Politik, in: Dachs, Herbert/ Heinz Fassmann (Hg.): Politische Bildung. Grundlagen-Zugänge-Materialien, Wien, S.6-10

Dachs, Herbert/Heinz Fassmann/Gertraud Diendorfer (2003): Einleitung, in: Dachs, Herbert/ Heinz Fassmann (Hg.): Politische Bildung. Grundlagen-Zugänge-Materialien, Wien, S. 4f

Detjen, Joachim (2000): Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B25/2000

Detjen, Joachim (2004): „Europäische Unübersichtlichkeiten“. Wie soll die politische Bildung mit der Kompliziertheit und Intransparenz der Europäischen Union umgehen?, in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn

Diem-Wille, Gertraud (1996): Zwölf Jahre Hochschullehrgang „Politische Bildung für LehrerInnen“ am IFF, in: ÖZP 1996/1, S.19-32

Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Band 5, Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien

Europäische Kommission (Hg.) (2004): Standard Eurobarometer: Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Brüssel

Fassmann, Heinz/Rainer Münz (1991): Politische Bildung im Schulunterricht. Bericht über eine empirische Erhebung im Auftrag des BMUK, Wien

Fischer, Kurt Gerhard (1973): Einführung in die politische Bildung: Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart, Stuttgart

Filzmaier, Peter/Daniela Ingruber (2001): Politische Bildung in Österreich. Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses, Innsbruck

Filzmaier, Peter/Ferdinand Karlhofer (2001): Erschlägt das Rohrstaberl die Politische Bildung? in: Der Standard, 2.6.2001

Filzmaier, Peter (2002): Länderbericht: Politische Bildung in Österreich

([http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/laenderbericht\\_oesterreich\\_filzmaier.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/laenderbericht_oesterreich_filzmaier.htm))

Forum Politische Bildung (Hg.) (1998): Informationen zur Politischen Bildung. Nr.15 EU wird Europa? Erweiterung- Vertiefung- Verfestigung, Wien

Forum Politische Bildung (Hg.) (2003): Informationen zur Politischen Bildung. Nr.19 EU25 – Die Erweiterung der Europäischen Union, Wien

Frank, Dirk (2003): Lernen in virtuellen Netzen: Potenziale, Probleme und Perspektiven von e-learning, in: Themendienst, Nr. 4/03 (<http://www.schulen-ans-netz.de/presse/themendienst/dokus/Themendienst-Nr4.pdf>)

Gagel, Walter (2002): Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur. Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B45/2002

Gagel, Walter (1998): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland bis 1989, in: Wolf, Andrea (Hg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“, Wien

Geißler, Gert (1996): School Reform between the Dictatorships. Pedagogics and Politics during the Early Years in the Soviet Occupation Zone of Germany, in: Brenner, Dietrich/Dieter Lenzen: *Education for the New Europe*, Oxford

Gerhards, Jürgern (2004): Europäische Werte- Passt die Türkei kulturell zur EU?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B38/2004

Giesecke, Hermann (1976): Didaktik der politischen Bildung, München  
(<http://www.5tc.de/giesecke/76pd.htm>)

Görg, Andreas/Gregor Matjan (1996): Politische Bildung und politische Theorie- ein Nichtverhältnis?, in: ÖZP 1996/1, S.45-59

Grammes, Tilman (2004): Europa im Unterricht. Rückblicke in die Stoff- und Inszenierungsgeschichte, in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn

Grossmann, Ralph/Rudolf Wimmer (1979): Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf Wimmer), Klagenfurt

Grossmann, Ralph/Rudolf Wimmer (1980): Schule und Politische Bildung II. Lehrerarbeit und Persönlichkeitsentwicklung (Ralph Grossmann), Klagenfurt

Habermas, Jürgen (1961): Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten, Neuwied

Habermas, Jürgen (2003): Unsere Erneuerung. Nach dem Krieg: Die Wiedergeburt Europas, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 31.5.

Harms, Hermann/Gotthard Breit (1990): Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme, in: Cremer, Will (Red.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn

Hilligen, Wolfgang (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen – didaktische Konzeptionen – Praxisbezug, Opladen

Hilligen, Wolfgang (1990): Zur Theorie und Praxis im Politikunterricht, in: Cremer, Will (Red.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn

Hörnlein, Frank (2000): Grundwerte für Europa?, in: Breit, Gotthard/Siegfried Schiele (Hg.): Werte in der politischen Bildung, Bonn

Horner, Reinhard (2003): Bemerkenswerte Fakten der politischen Bildung in Österreich. Politische Bildung nun auch in einem Pflichtgegenstand der AHS, in: Österreich in Geschichte und Literatur, Heft 2b-3/2003

Hroch, Miroslav (2004): Europa als Projekt. Einführungsvortrag, Internationales Kolloquium zur Förderinitiative der VolkswagenStiftung, Leipzig 22.-24.1.2004 ([http://www.uni-leipzig.de/zhs/kolloquium-volkswagenstiftung/vortraege/einfuehrung\\_sek5.pdf](http://www.uni-leipzig.de/zhs/kolloquium-volkswagenstiftung/vortraege/einfuehrung_sek5.pdf))

Hufer, Klaus-Peter (1999): Lehr-,Lern- und Veranstaltungsformen, in: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen, Schwalbach/Ts.

Hufer, Klaus-Peter (2003): Markteuphorie und Politikverlust- was schafft politische Bildung? Festvortrag, in: Informationszentrum Politische Bildung (Hg.): „politisches erlernen“ mit Engagement und Know-how. Fachtagung und Festakt anlässlich des 25-jährigen Jubiläums der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung, Wien

Janssen, Bernd (1987): Plädoyer für eine methodenorientierte Politikdidaktik, in: Politik-Unterrichten 2/1987

Janssen, Bernd (1990): Kritische Thesen zum Verhältnis von politikdidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis, in: Cremer, Will (Red.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn

Janssen, Bernd (1991): Europäische Bildung, in: Cremer, Will (Red.): Politische Bildung für Europa. Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten, Bonn

Klafki, Wolfgang (1998): Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Marburg (<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html>)

Kohlhaas, Rainer (2003): Thema im Unterricht, in: Informationen zur Politischen Bildung. Europäische Union, Heft 279  
([http://www.bpb.de/publikationen/I7BANL,0,0,Thema\\_im\\_Unterricht.html](http://www.bpb.de/publikationen/I7BANL,0,0,Thema_im_Unterricht.html))

Krüger, Thomas (2001): Politische Bildung für Deutschland und Europa. Herausforderung und Aufgabe, Rede von Thomas Krüger vom 19. Oktober 2001  
(<http://www.bpb.de>)

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken, 3., korrigierte Auflage, Weinheim

Lenzen, Dieter (1996): Education and Training for Europe?, in: Brenner, Dietrich/Dieter Lenzen: *Education for the New Europe*, Oxford

Lichtenberger-Fenz, Brigitte (1988): Österreichs Hochschulen und Universitäten und das NS-Regime, in: Tálos, Emmerich u.a. (Hg.): *Nationalsozialistische Herrschaft in Österreich 1938-1945*, Wien

Limbach, Jutta (2002): Kultur- und Bildungspolitik im Zeichen Europas, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, B45/2002

Mandl, Sabine (2003): Zur geschichtlichen Entwicklung Politischer Bildung an Österreichs Schulen, in: *info-blatt der servicestelle politische bildung*, 1/2003

Massing, Peter (2000): Politische Bildung, in: Andersen, Uwe/Wichard Woyke (Hg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. 4., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bonn

Massing, Peter (2004): Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts, in: Weißeno, Georg (Hg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*, Bonn

Mayring, Phillip (1993): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim

Mickel, Wolfgang W. (1993): *Lernfeld Europa. Didaktische Grundlagen einer europäischen Erziehung*, Opladen

Mickel, Wolfgang W. (1999a): Außerschulische politische Bildung, in: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): *Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen*, Schwalbach/Ts.

Mickel, Wolfgang W. (1999b): Die internationale Dimension in der politischen Bildung, in: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): *Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen*, Schwalbach/Ts.

Mickel, Wolfgang W. (1999c): Europa, in: Richter, Dagmar/Georg Weißeno (Hg.): *Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule*, Schwalbach/Ts

- Mickel, Wolfgang W. (2003): Politische Bildung, in: Kriz, Jürgen/Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze (Hg.): Lexikon der Politik, Band 2: Politikwissenschaftliche Methoden, Berlin
- Misselwitz, Hans-J. (2002): Aufbau Ost, zweite Hälfte. Eine neue Agenda für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B45/2002
- Morawek, Elisabeth (2003): Geschichte der Politischen Bildung, in: Österreich in Geschichte und Literatur, Heft 2b-3/2003
- Müller-Funk, Wolfgang (2004): Europa gibt es – trotz allem, in: Der Standard vom 17.6.2004
- Nissen, Sylke (2004): Europäische Identität und die Zukunft Europas, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B38/2004
- Nissl, Karin: Sozialkundliche Inhalte in den Lehrbüchern für Geschichte und Sozialkunde. (5.- 8. Schulstufe), Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien
- Pelinka, Anton (1979): Zur Strategie der politischen Bildung, in Österreich in: ÖZP 1979/1, S.41-50
- Pohl, Kerstin (1999): Politische Theorie und Politische Bildung, in: Richter, Dagmar/Georg Weißeno (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts
- Renner, Günter/Wolfgang Sander (1991): Bundesrepublik Deutschland, in: Cremer, Will (Red.): Politische Bildung für Europa. Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten, Bonn
- Richter, Dagmar (2004): „Doing European“ statt „Europäische Identität“ als Ziel politischer Bildung, in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn
- Rohe, Karl/ Andreas Dörner (2003): Politikbegriffe, in: Kriz, Jürgen/Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze (Hg.): Lexikon der Politik, Band 1: Politische Theorien, Berlin, S.453-458
- Sander, Wolfgang (1989): Zur Geschichte und Theorie der Politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule, Marburg
- Sander, Wolfgang (1999a): Historische Begründungen politischer Bildung. Warum und wozu politische Bildung? Ihre Geschichte seit 1945, in: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen, Schwalbach/Ts.

Sander, Wolfgang (1999b): Politische Bildung als Prinzip in den Lernbereichen, in: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen, Schwalbach/Ts.

Sander, Wolfgang (2001): Neue Medien in der politischen Bildung- Herausforderungen für Schule und Lehrerbildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen, Bonn

Sander, Wolfgang (2002): Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B45/2002

Sander, Wolfgang (2004): Europa denken lernen. Die „neue Renaissance“ und die Aufgaben der politischen Bildung, in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn

Sander, Wolfgang (2004b): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik, Marburg

Sarcinelli, Ulrich (1990): „Prinzip Verantwortung“ als politische und pädagogische Bezugsgröße. Überlegungen zum Verhältnis von Politikwissenschaft und politischer Bildung, in: Zur Theorie und Praxis im Politikunterricht, in: Cremer, Will (Red.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn

Scharenberg, Albert (2004): Zustand und Perspektiven der politischen Bildungsarbeit in Ostdeutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 7-8/2004

Schelle, Carla (2004): Kulturelle Ausdrucksformen in europäischen Kontexten politisch neu deuten, in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn

Schiele, Siegfried (2004): Ein halbes Jahrhundert staatliche politische Bildung in Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 7-8/2004

Schmale, Wolfgang (2000): Geschichte Europas, Wien/Köln/Weimar

Schmuck, Otto (1991a): Die europäische Einigung als Herausforderung für die politische Bildung, in: Cremer, Will (Red.): Politische Bildung für Europa. Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten, Bonn

Schmuck, Otto (1991b): Europäische Aspekte von politischer Bildung – Zusammenfassende Auswertung, in: Cremer, Will (Red.): Politische Bildung für Europa. Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten, Bonn

Schörken, Rolf (1999): Kooperation von Geschichts- und Politikunterricht, in: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen, Schwalbach/Ts.

Sitte, Christian (2002): Wirtschaftliche und Politische Bildung in Österreichischen Schulen ([http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/oesterreichschulen\\_sitte.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/oesterreichschulen_sitte.htm))

Sutor, Bernhard (1990): Fachdidaktische Theorie und Unterrichtspraxis, in: Cremer, Will (Red.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn

Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B45/2002

Thienel-Saage, Ingrid (1999): Unterrichtsprinzip, in: Richter, Dagmar/Georg Weißeno (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts

Tourney-Purta, Judith/Rainer Lehmann/Hans Oswald/Wolfram Schulz (2001): Kurzbericht. Demokratie und Bildung in 28 Ländern, Politisches Verstehen und Engagement bei Vierzehnjährigen, (IEA Civic Education Study) ([http://www2.hu-berlin.de/empir\\_bf/kurzbericht1.zip](http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/kurzbericht1.zip))

Walkenhorst, Heiko (1999): Europäischer Integrationsprozess und europäische Identität. Zur politikwissenschaftlichen Bedeutung eines sozialpsychologischen Konzepts, Baden-Baden

Wallraven, Klaus Peter/Eckart Dietrich (1970): Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung, München

Walzl, August (1986): Sozialkunde und Geschichte. Zielsetzungen und Integrationsstrategien, Wien

Weidenfels, Werner (2002): Europa – aber wo liegt es?, in: Weidenfels, Werner (Hg.): Europa Handbuch, Bonn

Wehler, Hans-Ulrich (2002): Das Türkenproblem. Der Westen braucht die Türkei – etwa als Frontstaat gegen den Irak. Aber in die EU darf das muslimische Land niemals, in DIE ZEIT, 12.9.

Wehler, Hans-Ulrich (2003): Laßt Amerika stark sein! Europa bleibt eine Mittelmacht: Eine Antwort auf Jürgen Habermas, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27.6.

Weißeno, Georg (2001): Medien im Politikunterricht, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen, Bonn

Weißeno, Georg (2004a): Einleitung, in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn

Weißeno, Georg (2004b): Konturen einer europazentrierten Politikdidaktik- Europäische Zusammenhänge verstehen lernen, in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn

Wimmer, Rudolf (1979): Lehrerfortbildung und politische Bildung oder: Über die Widerstände der Schule gegenüber dem Anspruch politischer Aufklärung, in: ÖZP 1979/1, S.91-104

Wintersteiner, Werner (2004): Visionen und Revisionen. Zehn Thesen zu Europa-Bildung-Deutschunterricht, in : IDE- Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 1/2004

Wirtitsch, Manfred (2003): Bildung Politik: Bildungspolitik oder Politische Bildung? Ein Gesetzesvorschlag, sein Beschluss und die Folgen, in: Österreich in Geschichte und Literatur, Heft 2b-3/2003

Witek, Hans (1988): „Arisierungen“ in Wien. Aspekte nationalsozialistischer Enteignungspolitik 1938-1940 in: Tálos, Emmerich u.a. (Hg.): Nationalsozialistische Herrschaft in Österreich 1938-1945, Wien

Wolf, Andrea (1998): Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, in: Wolf, Andrea (Hg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“, Wien

**10.1 Zeitungen/Zeitschriften:**

Die Presse

Die Zeit

Der Standard

Frankfurter Allgemeine Zeitung

Le Monde Diplomatique

**10.2 Internetlinks:**

<http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/8385/Schulbuchliste2003-1000-1100.pdf>

<http://www.coe.int/edc>

<http://www.diz.uni-oldenburg.de>

<http://www.europeanvalues.nl>

<http://www.iff.ac.at>

<http://www.iz.or.at/>

<http://www.politische-bildung.at>

<http://www.politische-bildung.net/lpbs.htm>

[http://wwwdb.sbg.ac.at/lvz/Studienplan/2000/ul-polit\\_Bild.pdf](http://wwwdb.sbg.ac.at/lvz/Studienplan/2000/ul-polit_Bild.pdf)

<http://www.unhchr.ch/education/main.htm>

<http://www.vobs.at/schlosshofen>

## 11 Anhang

### 11.1 Akteure und Plattformen der Politischen Bildung in Österreich<sup>69</sup>

(Quelle: <http://www.eduhi.at>)

Abteilung Politische Bildung und Umweltbildung im BMBWK  
 Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule  
 BAOBAB (Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle)  
 BEIGEWUM (Beirat für gesellschafts-, wirtschafts-, und umweltpolitische Alternativen)  
 Bruno Kreisky Forum für internationalen Dialog  
 Bundesjugendvertretung  
 Civic education (österreichischer und ungarischer Bildungs- und Informationsserver)  
 Demokratiezentrum Wien  
 Dialog.Diskussion.Demokratie  
 Diplomatische Akademie Wien  
 Du hast die Wahl! (Landesjugendreferat der Stadt Wien)  
 European Training- and Research Center for Human Rights and Democracy  
 FORBA (Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt Wien)  
 Forum Politische Bildung Steiermark  
 Freiheitliche Akademie  
 Gesellschaft für Politische Aufklärung  
 Grüne Bildungswerkstatt  
 Verein für Geschichte und Sozialkunde  
 IFF (Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung)  
 Informationszentrum Politische Bildung  
 Institut für den Donauraum und Mitteleuropa  
 Institut für eine Offene Gesellschaft  
 Institut für Politikwissenschaft, Innsbruck  
 Institut für Politikwissenschaft, Salzburg  
 Institut für Politikwissenschaft, Wien  
 Institut für Staatswissenschaft und vergleichende Gesellschaftswissenschaft, Wien  
 Interkulturelles Zentrum  
 Julius Raab Stiftung zur Förderung der Forschung und Bildung  
 Katholische Sozialakademie Österreich  
 Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart (BMBWK)  
 >node< New Orientations for Democracy in Europe (BMBWK)  
 Parlamentsdirektion, BürgerInnenservice und Bibliothek  
 Politische Akademie der ÖVP  
 Renner-Institut  
 Robert-Jungk Bibliothek für Zukunftfragen  
 Salzburger Bildungswerk: Arbeitskreis Politische Bildung  
 Servicestelle Menschenrechtsbildung (BMBWK)  
 Servicestelle Politische Bildung (BMBWK)  
 Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen

---

<sup>69</sup> Zusammengestellt von: Sabine Mandl, Sigfried Steininger; Erweitert von Florian Feldbauer

Universitätslehrgang Politische Bildung am Weiterbildungszentrum Schloss Hofen  
[www.jugendbeteiligung.cc](http://www.jugendbeteiligung.cc) (Arge Partizipation)  
Zukunfts- und Kulturwerkstätte  
Österreichische Föderation der Europahäuser  
Österreichische Gesellschaft für Politikwissenschaft  
Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung  
Österreichisches Institut für Internationale Politik

## **11.2 Schulorganisationsgesetz**

### **Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation**

**BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 77/2001**

#### **I. HAUPTSTÜCK**

Allgemeine Bestimmungen über die Schulorganisation

##### § 1. Geltungsbereich

Dieses Bundesgesetz gilt für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Pflichtschulen, mittleren Schulen und höheren Schulen sowie für die Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung. Ausgenommen vom Geltungsbereich dieses Bundesgesetzes sind die land- und forstwirtschaftlichen Schulen.

##### § 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) 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, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem 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.

### 11.3 Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 14

Durch BVG vom 18. Juli 1962 erhielt der Artikel 14 folgende Fassung:

"**Artikel 14.** (1) Bundessache ist die Gesetzgebung und die Vollziehung auf dem Gebiete des Schulwesens sowie auf dem Gebiete des Erziehungswesens in den Angelegenheiten der Schüler- und Studentenheime, soweit in den folgenden Absätzen nicht anderes bestimmt ist. [...]

(10) In den Angelegenheiten der Schulbehörden des Bundes in den Ländern und politischen Bezirken, der Schulpflicht, der Schulorganisation, der Privatschulen und des Verhältnisses von Schule und Kirchen (Religionsgesellschaften) einschließlich des Religionsunterrichtes in der Schule, soweit es sich nicht um Angelegenheiten der Hochschulen und Kunstakademien handelt, können Bundesgesetze vom Nationalrat nur in Anwesenheit von mindestens der Hälfte der Mitglieder und mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen Stimmen beschlossen werden. Das gleiche gilt für die Genehmigung der in diesen Angelegenheiten abgeschlossenen Staatsverträge der im Artikel 50 bezeichneten Art.

Durch BVG vom 28. April 1975 wurde nach dem Artikel 14 folgender Artikel eingefügt:

"**Artikel 14a.** (1) Auf dem Gebiete des land- und forstwirtschaftlichen Schulwesens sowie auf dem Gebiete des land- und forstwirtschaftlichen Erziehungswesens in den Angelegenheiten der Schülerheime, ferner in den Angelegenheiten des Dienstrechtes und des Personalvertretungsrechtes der Lehrer und Erzieher an den unter diesen Artikel fallenden Schulen und Schülerheimen sind Gesetzgebung und Vollziehung Landessache, soweit in den folgenden Absätzen nicht anderes bestimmt ist. Angelegenheiten des Hochschulwesens gehören nicht zum land- und forstwirtschaftlichen Schulwesen.

(4) Bundessache ist die Gesetzgebung über die Grundsätze, Landessache die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung

a) hinsichtlich der land- und forstwirtschaftlichen Berufsschulen: in den Angelegenheiten der Festlegung sowohl des Bildungszieles als auch von Pflichtgegenständen und der Unentgeltlichkeit des Unterrichtes sowie in den Angelegenheiten der Schulpflicht und des Übertrittes von der Schule eines Landes in die Schule eines anderen Landes;

b) hinsichtlich der land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen: in den Angelegenheiten der Festlegung der Aufnahmevoraussetzungen, des Bildungszieles, der Organisationsformen, des Unterrichtsausmaßes und der Pflichtgegenstände, der Unentgeltlichkeit des Unterrichtes und des Übertrittes von der Schule eines Landes in die Schule eines anderen Landes;

c) in den Angelegenheiten des Öffentlichkeitsrechtes der privaten land- und forstwirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen mit Ausnahme der unter Abs. 2 lit. b fallenden Schulen;

d) hinsichtlich der Organisation und des Wirkungskreises von Beiräten, die in den Angelegenheiten des Abs. 1 an der Vollziehung der Länder mitwirken.

(8) In den Angelegenheiten gemäß Abs. 4 können Bundesgesetze vom Nationalrat nur in Anwesenheit von mindestens der Hälfte der Mitglieder und mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen Stimmen beschlossen werden."

#### **11.4 Leitfaden für die Interviews:**

**Was ist ihrer Ansicht nach das Ziel Politischer Bildung?**

Was soll/kann Politische Bildung leisten?

Wie schätzen sie Ihren Beitrag als LehrerIn ein?

Wie schätzen sie den Stellenwert der Politischen Bildung an der Schule ein?

Wissen um Unterrichtsprinzip / Facheinführung?

Wissen um Lehrstoff?

**Hat sich an Ihrem Unterricht etwas verändert** seit das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung eingeführt worden ist?

**Wie gestalten Sie den Unterricht?** (Überblicksartig, Schwerpunktsetzung, Projektunterricht)

Gibt es fächerübergreifende Kooperationen?

**Welche Materialien werden herangezogen?**

Woher stammen diese? (ist die Servicestelle ein Begriff, kennen sie das Schulbuch Politische Bildung von Dachs/Fassmann?)

**Welche Inhalte spielen dabei eine Rolle?**

(eher Institutionenkunde, oder skills (medienkompetenz))

**Was ist ihr Schwerpunkt dabei?**

**Werden aktuelle Fragen behandelt?** – Wurde über die europäische Verfassungsdiskussion – und über die Wahlen zum europäischen Parlament gesprochen?

**Welchen Stellenwert hat die Europa.Integration für sie persönlich?**

**In welchem Ausmaß im Unterricht?**

**Welche Ausbildung besteht für das Fach?**

Haben sie Kurse besucht – welche? – gibt es überhaupt Angebote? – welche?

**Fühlen sie sich kompetent?**

**Sind sie auch außerhalb des Unterrichts aktiv?**

**Sind bei den SchülerInnen Auswirkungen erkennbar?**

Wird diskutiert (mehr als vorher)? Kommt input von den SchülerInnen?