

Mehr Demokratie wagen

Eine Analyse der bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die die Gründung des Hochschullehrganges für Politische Bildung stimulierten

Einleitung

Die Vorarbeiten zum Hochschullehrgang für Politische Bildung reichen in die zweite Hälfte der 1970er Jahre zurück. Sie sind eingebettet in die politischen Auseinandersetzungen und gesellschaftlichen Reformbestrebungen, die untrennbar mit dem Beginn der Kreisky-Ära verbunden sind. Diese Ära kennzeichnet das Ende der Wiederaufbauphase und den Beginn eines weitreichenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses, dessen Wirkungen bis in die heutigen Tage zu spüren sind. Die vorliegende Arbeit versucht die damals einsetzenden Bemühungen um eine grundlegende Veränderung der politischen Funktion schulischer Sozialisationsleistungen zu rekonstruieren. Damit werden die zeitgeschichtlichen Wurzeln, die zugrundeliegende Philosophie und die bildungspolitische Ausgangskonzeption des Lehrgangs freigelegt.

Die Arbeit beginnt mit einem kurzen Rückblick auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, in der die Schulverwaltung erstaunlicherweise die Tradition der staatsbürgerlichen Erziehung wieder erfolgreich restauriert hat. Erst die unübersehbaren gesellschaftlichen Modernisierungsnotwendigkeiten in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre haben diese ungebrochenen Sozialisations Traditionen ins Wanken gebracht. Diesen Veränderungen ist der Schwerpunkt der Arbeit gewidmet. Mit der Rekonstruktion der bildungspolitischen Reformanstrengungen der 1970er Jahre werden jene Leitideen sichtbar, die der Gründung des Lehrgangs und seiner Architektur Pate gestanden haben. Diese Rekonstruktion zeigt aber auch, wie aktuell nach wie vor jene Anliegen sind, mit denen der Lehrgang vor 25 Jahren gestartet hat.

Die Zeit nach dem 2. Weltkrieg: die verpassten Chancen eines schulpolitischen Neubeginns

Für die Analyse der gesellschaftlichen Reformbemühungen der 1970er Jahre ist das Verständnis der Zeit unmittelbar nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus von allergrößter Bedeutung. In diesen Jahren erfolgte eine Reihe von bildungspolitischen Weichenstellungen, die den gesamten Zeitraum des Wiederaufbaus bestimmten. Sie schufen letztlich auch den geistigen und kulturellen Nährboden für jene gesellschaftliche Widerspruchsdynamik, die stimuliert durch die Studentenbewegung seit dem Ende der 60er Jahre auf eine starke Demokratisierung aller Lebensbereiche drängte.

Angesichts der grauenhaften Folgen der nationalsozialistischen Herrschaft und angesichts der tiefen bewusstseinsmäßigen Verankerung des Faschismus in breiten Bevölkerungsschichten schien es für das gesamte Bildungswesen undenkbar, nach dem Ende des Krieges ohne weitreichende Veränderungen an den Wiederaufbau zu gehen; zumal gerade

der Erziehungsbereich intensiv in das nationalsozialistische System integriert worden war. Im westlichen Teil Deutschlands versuchten deshalb die Alliierten, insbesondere die USA, auf die schulische und universitäre Ausbildung zum Zwecke einer politischen Umschulung Einfluss zu gewinnen. Die angestrebten Reformen standen unter dem allgemein akzeptierten Anspruch, „die verhaltens- und wissensmäßigen Voraussetzungen für einen demokratischen Neubeginn“ in Deutschland schaffen zu helfen (Blanke/Jürgens/Kastendiek 1975, S. 54).

Im Rahmen dieser amerikanischen Re-Education-Politik kam es zur Einführung des Gemeinschaftskunde-Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen und zu einer beträchtlichen Ausweitung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen an den Hochschulen (Bungenstab 1970, S. 148). Insbesondere die Etablierung des neuen Universitätsfaches „Politische Wissenschaft“ geht unzweifelhaft auf amerikanische Umerziehungspläne zurück (Bungenstab 1970, S. 148). Diese Disziplin war explizit als „Demokratiewissenschaft“ gedacht, die als sozialwissenschaftliches Gegengewicht gegen den großen Einfluss der überkommenen politischen Pädagogik in der LehrerInnenausbildung fungieren sollte. Mit ihrer Hilfe sollten in Forschung und Lehre die notwendigen Bedingungen bereitgestellt werden, um über das Ausbildungssystem die breite bewusstseinsmäßige Verankerung der sich eben herausbildenden demokratischen Grundordnung sicherzustellen (Bungenstab 1970, S. 52). Dieser Re-Education-Politik im Sinne einer antifaschistischen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit war allerdings in der Praxis kein allzu großer Erfolg beschieden, weil schon sehr bald der Ost-West-Konflikt und das Einsetzen des Kalten Krieges den Antikommunismus als vorrangiges politisches Erziehungsziel in den Vordergrund schob und die ursprünglichen Intentionen einer umfassenden Demokratisierung der Strukturen des Bildungssystems überlagerte. „Die Umerziehung wurde damit zu einem guten Teil auch ein Opfer des Kalten Krieges.“ (Bungenstab 1970, S. 165)

Die internationale und innenpolitische Situation in dem 1945 wiedererstandenen Österreich sorgten demgegenüber allerdings für eine ganz andere Entwicklung. Österreich galt als eines der ersten Opfer des nationalsozialistischen Expansionsdranges und wurde deshalb nach dem Ende des Krieges zum befreiten Gebiet. Diese internationale Sicht der Position unseres Landes ersparte es den politischen Kräften im Inneren, insbesondere den neu konstituierten politischen Parteien, aus den Erfahrungen mit der jüngsten Vergangenheit für den öffentlichen Erziehungsbereich einschneidende Konsequenzen zu ziehen. Dabei schien die Unterrichtsverwaltung unmittelbar nach dem Krieg solche Maßnahmen durchaus geplant zu haben. Der grundlegende Erlass über „Allgemeine Richtlinien für Erziehung und Unterricht an den österreichischen Schulen“ vom 3. September 1945 verwies auf die geistige Notlage der heranwachsenden Jugend, auf ihre Verwirrung und Haltlosigkeit, die von der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft verursacht worden sind.¹ Der Erlass verurteilte den „überheblichen deutschen Nationalismus“ und die „falsche Herrlichkeit des Führertums“. Es habe „die anmassliche Berufung auf eine unbewiesene Auserwähltheit des deutschen Volkes zu einem moralischen Tiefstand ohnegleichen geführt“. Schließlich müsse der Unterricht vor allem von der völlig unwissenschaftlichen Rassenlehre des nationalsozialistischen Lehrplanes gereinigt werden. Stoffkreise wie „Rassenlehre“, „Rassenpflege“, „rassisch orientierte Bevölkerungspolitik“ und alle anderen Themen, die auf diese Gebiete Bezug nehmen, seien aus dem gesamten Unterricht auszuschalten. Demgegenüber werde es „die Aufgabe der Schule und aller erzieherischen Kräfte sein müssen“, der Jugend „anstelle der sich als falsch erwiesenen Ideale neue Werte und Ziele vor Augen zu führen“. In diesem Sinne postulierte der Erlass vor allem des „Reifmachen zu echter demo-

kratischer Gesinnung und österreichischer Humanität“ als allgemeines Erziehungsziel der österreichischen Schule. Nicht ohne Pathos wurde erklärt, was damit gemeint war. „Das österreichische Humanitätsideal, das wir dem nationalsozialistischen Herrschaftsanspruch entgegenstellen, umfasst die Ideen der sozialen Hingabe, der persönlichen Freiheit und gleichzeitiger Anerkennung der Rechte der anderen sowie die Pflicht, alle Kräfte in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. Demokratisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit im Denken und Handeln, Übereinstimmung in Wort und Tat, Strenge gegen sich selbst und Duldsamkeit gegen den Nächsten sind die Wesenszüge des zu formenden Charakters.“²

Der demokratische und aufklärerische Impetus dieses Erlasses fand jedoch in den darauffolgenden Jahren keine Fortführung. Mit dem Beginn der großen Koalition verstärkten sich im Schulbereich die Bestrebungen, an den schulpolitischen Stand der Zeit vor 1938 anzuknüpfen, ohne allzu sehr auf eine gründliche Aufarbeitung der nationalsozialistischen Spuren im Bildungssystem zu drängen. Die provisorischen Lehrpläne im Oktober 1946 erbrachten eine Neuauflage jenes Gedankengutes, jenes Gesellschafts- und Weltbildes, wie es in den Lehrplänen von 1928 beziehungsweise 1935 anzutreffen war. Demgegenüber blieben die Intentionen der Glöckelschen Schulreform nach dem Zweiten Weltkrieg weitgehend verschüttet.³

Das rasche Verdrängen der autoritären und faschistischen Periode sowie des Stellenwerts der Schule in diesen Phasen nach 1945 wurde durch die Annahme erleichtert, dass der Nationalsozialismus dem „österreichischen Wesen“ gewaltsam aufgedrängt wurde. Diese These ermöglichte es vielen betroffenen LehrerInnen und BeamtInnen der Schulbehörden, sich über den eigenen Beitrag zum Entstehen und zur Stabilisierung des Faschismus keine eingehende Rechenschaft ablegen zu müssen. Im Gegensatz zur Zeit nach 1918 gab es, abgesehen von vereinzelt Stimmen, keine ernsthafte Diskussion, die die wichtige Funktion der schulischen Erziehung im Prozess der schleichenden Demokratiezerstörung zum Gegenstand gehabt hätte. So blieb das wahre Ausmaß der nationalsozialistischen Durchdringung des österreichischen Schulwesens ein tabuisiertes Thema. Noch mehr im Dunkeln blieb die Zeit zwischen 1933 und 1938 und die antidemokratischen Traditionen, die in dieser Phase im Schulbereich besonders zur Ausprägung gekommen waren.⁴

Die hier angedeutete Entwicklung der ersten Nachkriegsjahre fand ihren konzentrierten Niederschlag in dem Erlass zur „staatsbürgerlichen Erziehung“ vom 6. Juli 1949, der über fast drei Jahrzehnte hindurch in diesen Fragen der schulischen Erziehung als Richtschnur diente.⁵

Wenn im Folgenden auf dieses Dokument näher eingegangen wird, so deshalb, weil in ihm zum einen die Grundpositionen der für die politische Ausrichtung des österreichischen Schulwesens einflussreichen Kräfte besonders markant zum Ausdruck kamen; zum anderen drückte dieser Erlass nicht nur die offizielle Denkweise der Unterrichtsverwaltung aus, sondern in ihm spiegelte sich auch die politische Bewusstseinslage des überwiegenden Teiles der damaligen LehrerInnenschaft, der auf diese Weise das Verdrängen ihrer Vergangenheit ganz wesentlich erleichtert wurde (ähnlich auch Dachs 1975/77, S. 20ff.). Er kann somit als politisches Resultat und administrativer Endpunkt einer Diskussion angesehen werden, die sich nach 1945 um eine durch den Zusammenbruch der nationalsozialistischen Ära notwendig gewordenen Neudefinition des politischen Erziehungsauftrages der österreichischen Schule bemühte. Die genauere Analyse des Erlasses lässt als ersten inhaltlichen Brennpunkt erkennen:

Die Erziehung zum bewussten Österreichertum

Stellte vor 1938 die schier unüberbrückbare Spannung zwischen dem „Vaterland Österreich“ und der Zugehörigkeit der ÖsterreicherInnen zum „deutschen Volk“ die Unterrichtsverwaltung des Ständestaates vor große Probleme, so war man nach 1945 bemüht, die beiden Größen Vaterland und Volk miteinander zu versöhnen. Die Lösung des Problems lag in der Annahme eines eigenen „österreichischen Volkes“ sowie einer für dieses Volk charakteristischen Kultur. Wenn also der Erlass von 1949 von der „Erziehung zum bewussten Österreichertum“ spricht, so signalisiert diese Formel den Versuch, die patriotischen und nationalen Gefühle sowie die damit verbundenen Denktraditionen unter einem Symbol zu vereinen.

Im Begriff des Österreichertums konzentrierte sich das Bestreben der Schulpolitiker der Nachkriegszeit, unter Absehung von extrem deutschnationalen Komponenten, patriotische und nationale Gefühle für das im Wiederaufbau befindliche Land zu mobilisieren. In der Spannung zwischen der traditionellen Loyalität gegenüber einem der großen politischen Lager und dem Zugehörigkeitsgefühl zu dem wiedererstandenen Österreich sollte Letzteres überwiegen. Der Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung knüpfte damit an die Tradition der herkömmlichen politischen Pädagogik an, die stets auf die Erzeugung infantiler Gefühlshaltungen gegenüber politischen Symbolen zielte, die den Einzelnen, unabhängig von ihrem sozialen Status, emotionelle Geborgenheit, Zugehörigkeit und eine Stütze seines Selbstwertgefühls signalisieren sollte. Für das Verständnis der Entwicklung der Politischen Bildung in der Zweiten Republik ist es wichtig festzuhalten, dass die Neudefinition der politischen Erziehungsfunktion der Schule nach dem Kriege von keinen nennenswerten demokratischen Impulsen mehr getragen war und dass im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland die Denk- und Bewusstseinsformen der Vorkriegszeit mit ihrer antiaufklärerischen und antidemokratischen Grundstruktur unbefragt fortgeführt wurden.

Die Erziehung zu einer lebendigen Staatsgesinnung

Das zweite entscheidende Merkmal der damaligen politischen Erziehungsfunktion der Schule bestand in ihrer starken Konzentration auf den Staat. Es sollte im Laufe der schulischen Erziehung ein bestimmtes „Verhältnis der Jugend zum Staate“ grundgelegt werden. Wie hatte dieses Verhältnis auszusehen? Der Erlass von 1949 formulierte als eines der Hauptanliegen der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schule „die Erziehung zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik“. Alle LehrerInnen hatten dafür Sorge zu tragen, dass die Heranwachsenden „zu einer lebendigen Staatsgesinnung“ hingeführt werden. Welches politische Bewusstsein und welches Sozialverhalten mit diesen Formeln konkret gemeint war, lässt sich aus dem pädagogischen Selbstverständnis und aus dem inhaltlichen Lehrangebot des Erlasses ermesen. Eine zentrale Bedeutung für die Erziehung zum Staate besaß demnach die im schulischen Alltagsleben geleistete „Gemeinschaftserziehung“. Am Beispiel der gegebenen innerschulischen Ordnung und an den diesbezüglichen Sozialstrukturen und Umfangsformen konnten sich die SchülerInnen in die Erfordernisse des staatlichen Lebens einüben. „Durch dauernde erzieherische Arbeit wird die Jugend darauf hingewiesen werden, zu erkennen, dass das Einfügen des Einzelnen, die Unterordnung der persönlichen Wünsche unter die Erfordernisse der Gemeinschaft, dass Hilfsbereitschaft und Kameradschaftlichkeit und Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und

verstehende Menschlichkeit, innere Freiheit und Duldsamkeit Voraussetzungen menschlichen Zusammenlebens und Zusammenarbeitens sind.“⁶ Damit verdeutlichte die Unterrichtsverwaltung die ihrer Meinung nach „für den staatsstreuen Charakter besonders wichtigen Tugenden“. Die historischen Vorbilder für diese politische Pädagogik sind unschwer zu erraten. Sie reichen von Kerschensteiner über die autoritären Konzeptionen der Gemeinschaftserziehung in den 1920er Jahren bis hin zum pädagogischen Selbstverständnis der austrofaschistischen Epoche. Erziehung in der Gemeinschaft hieß da in jedem Fall, Erlernen der Fähigkeit zu Unterordnung unter die Erfordernisse des Ganzen, wobei diese von der jeweiligen Autorität definiert wurden.

Vor dem Hintergrund der im Vorangegangenen dargestellten Richtlinien äußerte die Unterrichtsverwaltung die Hoffnung, „dass durch die Maßnahmen der staatsbürgerlichen Erziehung Herz und Gemüt der Jugend für die österreichische Republik gewonnen werden und dass die jungen Menschen durch reichliche Gewöhnung nach erfolgter Großjährigkeit ihre staatspolitischen Pflichten im Geiste des österreichischen Volks- und Kulturbewusstsein erfüllen werden.“⁷ In diesem Satz wurde nochmals das Grundmodell Politische Bildung, wie es in den ersten drei Jahrzehnten der Zweiten Republik wirksam war, zusammengefasst. Es geht um die „reichliche Gewöhnung“ der Heranwachsenden während ihres SchülerInnendaseins an die bestehenden Herrschaftsstrukturen, um dann später „ihre staatspolitischen Pflichten“ treu und angepasst erfüllen zu können.

Die Antwort auf die enorme politische In-Dienstnahme der Jugend durch antidemokratische Gruppierungen in den 1930er Jahren und während des Nationalsozialismus war nicht eine verstärkte Aufklärung über die dafür ausschlaggebenden politischen Zusammenhänge, sondern der Rückzug auf das inhaltliche und didaktische Konzept staatsbürgerlicher Erziehung, wie es sich in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg bereits ausgebildet hatte (Wimmer 1979, S. 26 ff.). Ging es damals darum, den Obrigkeitsstaat der Monarchie gegen die Tendenzen einer parteienstaatlichen Demokratisierung abzusichern, so stand offensichtlich nach 1945 das Bedürfnis der großen Koalition im Vordergrund, die Schule vor dem direkten Zugriff der jeweils anderen Großpartei zu schützen. Dieser Umstand sowie die personelle Kontinuität im Schulbereich gegenüber der Zeit vor 1945, die einiges an Verdrängung notwendig machte, erklärt die scheinbare „Entpolitisierung“ der staatsbürgerlichen Erziehung, die mit ihrer einseitigen Konzentration auf den Staat verbunden schien (vgl. Dießenbacher 1976). Die Schule war deshalb nur scheinbar unpolitisch, weil sie gerade durch dieses Selbstverständnis und durch ihre internen Lebensformen ausgesprochen einseitig Partei nahm für die autoritären Ordnungsvorstellungen und Denkweisen. Diese verdeckte Parteilichkeit war die eigentliche „hidden agenda“ schulischer Sozialisation. Diese historischen Wurzeln gilt es zu erkennen, will man die hartnäckigen Widerstände im Schulbereich gegen eine veränderte Sichtweise von Politik und Politischer Bildung verstehen, wie sie bis heute lebendig geblieben sind.

Die Reformbemühungen Anfang der 1970er Jahre

Die verschiedenen Bestrebungen der 1970er Jahre, den Beitrag der Schule zur Ausprägung und Festigung des demokratischen Bewusstseins der Jugend zu erhöhen, sind eingebettet in den größeren Rahmen einer gesellschaftlichen Reformpolitik, die nach dem Regierungsantritt der sozialdemokratischen Parteien in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich eingeleitet worden waren (für die Bundesrepublik vgl. Schmidt 1978, S. 201 ff.). Inner-

halb der schulpolitischen Auseinandersetzungen um einschneidende Veränderungen im Schulwesen (etwa Chancengleichheit im Zugang zu allen Bildungseinrichtungen, Gesamtschule, Ganztagschule) bildet das Bemühen um eine Neukonzeption der Politischen Bildung zweifelsohne nur eine Nebenfront.

Schon Mitte der 1960er Jahre war man in Österreich an die Reform der Universitätsstudien gegangen. Im Gefolge veränderter Studiengänge kam es auch zu einer Ausweitung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen, unter anderem zur Einrichtung politikwissenschaftlicher Lehrstühle. Vor dem Hintergrund des wachsenden Bedürfnisses nach allgemein gesellschaftlichen und politischen Qualifikationen begann sich die Frage nach dem Stellenwert der Sozialwissenschaften für die Aufgabenerfüllung der Schule sowie für die dort vermittelten Wissensinhalte neu zu stellen. Eine genauere Analyse zeigt allerdings deutlich, dass in der Geschichte der österreichischen Schule sozialwissenschaftliche Inhalte und Denkweisen wenig verloren hatten, war doch die Schule inhaltlich und organisatorisch explizit als ein Instrument der Gegenaufklärung ausgestaltet worden. Daraus erklärt sich die große Abstinenz von Fragestellungen und Themenbereichen, die das eigene soziale und politische Umfeld der SchülerInnen mit dem Ziel zum Inhalt haben, Aufklärung über sich und ihre Betroffenheit vom gesellschaftlichen Geschehen zu vermitteln. Mit dem Eindringen der Sozialwissenschaften in die Schulen wären wichtige bislang tabuierte Lernfelder möglicherweise thematisiert worden, ein Umstand, der das labile Sozialgefüge des Schulwesens nicht unerheblich belastet hätte, zumal durch die Schaffung sozialwissenschaftlicher Lehramtsstudien etablierte Disziplinen in ihrem Einfluss zweifelsohne beschnitten worden wären. Als es deshalb um die Ausarbeitung des Gesetzes um die geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen ging, beeilten sich die betroffenen Fachbereiche durch bereitwilliges Inhalieren der neuen inhaltlichen Ansprüche das Eindringen der Sozialwissenschaften in die Schule zu verhindern. Beispielhaft dafür war die Enquete über das Lehramtsstudium Geschichte und Sozialkunde und Geographie und Wirtschaftskunde vom 19. bis 20. März 1970 im Bundesministerium für Unterricht. Die aus diesen Diskussionen hervorgegangene Lehrplanreform erbrachte die Einführung der verbindlichen Arbeitsgemeinschaften Geschichte und Sozialkunde – Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Klassen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen sowie als unverbindliche Übung den Gegenstand Politische Bildung.⁸ Beide Maßnahmen erfolgten ohne maßgebliche Heranziehung der Sozialwissenschaften für die LehrerInnenausbildung und -fortbildung. Diese Neuerungen bedeuteten zwar inhaltlich einen wichtigen Schritt, der aber in der Praxis durch die unveränderte Ausbildungssituation kaum Konsequenzen zeitigte. Die überkommenen schulischen Strukturen haben sich die neuen Möglichkeiten entsprechend ihres Selbstverständnisses adaptiert. Diese Tendenz zu eher symbolischem Gebrauch von Reformpolitik im Bereich der Politischen Bildung sollte sich in den folgenden Jahren noch verstärken.

Die wohl folgenreichste schulpolitische Maßnahme auf diesem Gebiet war Anfang 1973 die Einrichtung einer eigenen Abteilung für „Politische Bildung und geistige Landesverteidigung“ im Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Damit gewann die ohnehin nicht sehr lebendige Reformbewegung eine bürokratische Eigendynamik, die umso wichtiger wurde, als nach dem Absinken des Reformdruckes von unten die schulpolitische Initiative weitgehend der staatlichen Bürokratie überlassen blieb. Der Streit um die verbindliche Einführung des Faches „Politische Bildung“ flammte nochmals auf, als das Ministerium nach Abschluss des Begutachtungsverfahrens in die 5. Schulorganisations-Novelle die Bestimmung aufnahm, die Arbeitsgemeinschaft Geschichte und Sozialkunde – Geographie und

Wirtschaftskunde in Politische Bildung umzubenennen.⁹ Damit wurden erneut die weitverbreiteten Ängste vor dem Eindringen der als kritisch erlebten Sozialwissenschaften in die Schule wachgerufen. Gleichzeitig wurden wiederum die Befürchtungen der organisierten LehrerInnenschaft laut, die Einführung eines eigenen Faches Politische Bildung würde längerfristig mit einem deutlichen Bedeutungsverlust der bislang einschlägigen Fachgebiete (insbesondere Geschichte und Geographie) verbunden sein. Eine nicht zu unterschätzende Rolle bei diesen Auseinandersetzungen spielte auch die parteistrategische Frage, ob sich der Status quo des parteipolitischen Kräfteverhältnisses innerhalb der LehrerInnenschaft durch eine grundlegende Reform der Politischen Bildung verändern könnte. Bei dem hohen Grad der Einbindung der österreichischen LehrerInnen in das Parteiensystem kann dieser Umstand nicht verwundern. Die Regierungsvorlage fand dann hinsichtlich der fachmäßigen Institutionalisierung der Politischen Bildung im Parlament auch keine Mehrheit. Im Ministerium fasste man daraufhin den Beschluss, auf dem Erlasswege – also ohne gesetzliche Maßnahmen – neue Anregungen an die LehrerInnen heranzutragen. Dies bedeutete die vorläufige Beschränkung aller weiteren Reformbemühungen auf die Forcierung der Politischen Bildung als allgemeines Unterrichtsprinzip und den Verzicht auf ein eigenes Fach.

Der Grundsatzterlass zur Politischen Bildung

Im Rückblick gesehen hat der 1978 in Kraft getretene Grundsatzterlass zur Politischen Bildung¹⁰ jene regulatorischen Grundlagen geschaffen, die die Institutionalisierung eines eigenen Hochschullehrganges getragen von HochschullehrerInnen aus ganz unterschiedlichen Disziplinen und Universitäten ermöglicht haben. Seine Entstehungsgeschichte interessiert zumindest aus zwei Gründen: Einmal bedeutet diese Maßnahme der Unterrichtsverwaltung gegenüber der bisherigen Geschichte tatsächlich eine qualitative Veränderung (wenn auch zunächst nur auf normativer Ebene). Zum anderen gibt die Analyse der Art und Weise seines Zustandekommens Einblicke in die reale Verfasstheit der damaligen österreichischen Bildungspolitik und die dort wirksamen gesellschaftlichen Interessen.

Noch im Jahre 1975 wurde in der zuständigen Abteilung des Ministeriums ein erster Entwurf des geplanten Erlasses fertig gestellt. Dieser ging von der Überzeugung aus, dass eine Erziehung zur Demokratie in der Schule nur gelingen kann, wenn den SchülerInnen im schulischen Alltag soziale Erfahrungen ermöglicht werden, die ihnen den Gehalt der Demokratie als Lebensform konkret erlebbar und zugänglich machen. Der Entwurf legte deshalb das Schwergewicht seiner Ausführungen auf das Lernen durch selbstgemachte Erfahrungen in einer Schul- und Unterrichtsorganisation, die sich insgesamt um ein demokratisches Miteinander bemüht. Es lag ihm „die Vorstellung zugrunde, dass der in demokratischer Weise selbst erworbenen Erfahrung der Vorzug gegenüber einem ‚von oben‘ vermittelten, abprüfbareren Wissen zu geben ist“. Hinter dieser Prämisse steht nicht nur ein verändertes pädagogisches Selbstverständnis, sondern auch die inhaltlich politische Überzeugung, dass eine am Leitbegriff der Demokratie orientierte Politische Bildung den Lerninhalt nicht von der Form, in der gelernt wird, trennen kann.

Demnach erscheint es unmöglich, durch bloße Belehrungen über Demokratie in einer rigiden hierarchischen Lernorganisation im Sinne des demokratischen Erziehungsanspruches wirksam werden zu können. „Es gilt also, schon in der Form des Unterrichts dem/der SchülerIn jenes Grundvertrauen in das Wesen der Demokratie zu geben, das ihm/ihr erst die Wissensinformation zur Demokratie glaubwürdig machen kann“.

Neben diesen pädagogischen Überlegungen zielte der Entwurf inhaltlich einerseits auf die Stärkung der sozialen Sensibilität und Kritikfähigkeit der SchülerInnen. Sie sollten befähigt werden, die bestehenden Herrschaftsverhältnisse in allen Lebensbereichen zu durchschauen und sie auf ihre Legitimation hin zu hinterfragen. Andererseits ging es ihm um die Erhöhung der gesellschaftlichen Handlungskompetenz der SchülerInnen. Sie sollten lernen, die vorhandenen Teilnahmechancen am politischen Geschehen aktiv zu nutzen und sich in der eigenen sozialen Umwelt engagiert zu bewegen; sie sollten aber auch in die Lage versetzt werden, gegen etwaige demokratiegefährdende Tendenzen Widerstand leisten zu können. Vor dem Hintergrund dieser politischen „Grundqualifikation“ sollten die Inhalte der Politischen Bildung gemeinsam mit den SchülerInnen aufbereitet und angeeignet werden.

Dieser Entwurf wurde durch einige Monate hindurch innerhalb des Ministeriums beraten, ein Umstand, der es ermöglichte, die zum Teil stark divergierenden Interessen innerhalb der Schulbürokratie in den Entwurf einfließen zu lassen. Das Ergebnis dieser hausinternen Überarbeitung wurde am 16. November 1976 vom zuständigen Minister der Schulreformkommission vorgelegt. Anhand der Diskussionsbeiträge der Kommissionsmitglieder lassen sich bereits die grundsätzlichen gesellschaftlichen Konfliktlinien und unterschiedlichen Interessen, die mit der Politischen Bildung verknüpft waren, ablesen.¹¹ Einig war man sich über die Tatsache, dass grundsätzlich ein solcher Erlass erarbeitet werden sollte. Der um einen politischen Konsens bemühte Minister Fred Sinowatz erweiterte daraufhin den Kreis der mit der Konzeption des Erlasses Beschäftigten, indem er die im Parlament vertretenen Parteien zur Mitarbeit einlud. In der aufgrund dieses Schrittes konstituierten Parteienkommission erfolgten die notwendigen Abklärungen zwischen den an der Bildungspolitik besonders interessierten Interessensgruppen und Parteien, die schließlich zur endgültigen Fassung des Erlasses führten.¹²

Am Beispiel des hier gewählten Verfahrens der Politikgestaltung lassen sich die realen Strukturen aufzeigen, in denen in Österreich Schulpolitik gemacht wurde und wahrscheinlich immer noch wird. Diese Strukturen können am prägnantesten als „korporatistisch“ umschrieben werden. Das heißt, die eigentliche Politik wird im Zusammenspiel organisierter Verbände gemacht, die sich – die politischen Parteien jeweils als Medium benützend – mit den zuständigen Stellen in der staatlichen Schulbürokratie einigen. Die in dem hier behandelten Zusammenhang relevanten Verbände waren zweifelsohne die Organisationen der LehrerInnenschaft, deren starkes Übergewicht der Österreichischen Volkspartei zuneigt, sowie die Bundeswirtschaftskammer beziehungsweise die Industriellenvereinigung. Kaum eine Rolle spielten bislang in diesem Bereich die Arbeiterkammer und der Österreichische Gewerkschaftsbund. In einer schrittweisen Abklärung zwischen diesem Verbändekartell, den parteipolitischen Verwertungsinteressen und den Vorstellungen des Ministeriums entstand im Laufe des Jahres 1977 die Endfassung des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, der schließlich mit Beginn des Schuljahres 1978/1979 in Kraft trat. Bevor auf dieses Endprodukt näher eingegangen werden kann, erscheint es notwendig, noch einen Blick auf jenen Entwurf zu werfen, der in der Schulreformkommission zur Diskussion stand.¹³ Ein Vergleich zwischen diesem Entwurf und der endgültigen Fassung wird behilflich sein, jene Themenbereiche und Reformintentionen zu benennen, die in die spätere Ausgestaltung des Hochschullehrgangs für Politische Bildung eingeflossen sind.

Die Idee der Demokratisierung aller Lebensbereiche

Der Ministerialentwurf ging in seiner Einleitung von der Annahme aus, die Politische Bildung sei „eine Chance, die Teilnahmemöglichkeiten am politischen Willensbildungsprozess zu erkennen, und ein aktiver Beitrag dazu, dass Demokratie in allen Lebensbereichen verwirklicht wird“. Damit hatte das Ministerium klargestellt, dass es den Begriff der Demokratie nicht nur auf den engeren Bereich des Staatlichen und der staatlichen Willensbildung entsprechend den formalen Regeln der Verfassung beschränkt wissen wollte, sondern dass es Demokratie als ein generelles Ordnungsprinzip menschlichen Zusammenlebens ansah, das es tendenziell in allen gesellschaftlichen Bereichen zu verwirklichen gilt (etwa auch im Betrieb, am Arbeitsplatz, in der Schule, an der Universität, in den Parteien und Verbänden, etc.). Die Schule sollte mit Hilfe der Politischen Bildung mit ihren Möglichkeiten der sozialen Aufklärung und Persönlichkeitsformung einen Beitrag dazu leisten, dass sich mehr selbstbestimmte Verwirklichungschancen in den unterschiedlichen Lebensbereichen der Menschen realisieren lassen. Sie wäre damit, zumindest der Intention nach, in den in Gang befindlichen Prozess des sozialen Wandels eingebaut worden, dessen Motor das längerfristig nicht unterdrückbare Bedürfnis nach einem größeren Maß an individueller und kollektiver Selbstbestimmung darstellt. Dass diese Intention nicht überall auf Zustimmung stieß, war unter anderem den Gutachten zu entnehmen, die die großen wirtschaftlichen Interessensverbände (Bundeswirtschaftskammer, Industriellenvereinigung und Präsidentenkonferenz der Landwirtschaftskammern) zum Ministerialentwurf erstellt hatten, aber auch den Stellungnahmen aus Teilen der LehrerInnenschaft und der Schulbürokratie, wie sie in der Schulreformkommission abgegeben worden waren. Die Präsidentenkonferenz sprach von einer gefährlichen „Überstrapazierung“ des Demokratiebegriffes und die Industriellenvereinigung meinte, dass es viel richtiger wäre, anstatt von „Demokratie in allen Lebensbereichen... von einer in allen Lebensbereichen zu realisierenden demokratischen Gesinnung und Haltung zu sprechen“. Andere wiederum wiesen eindringlich „auf die Unmöglichkeit der linearen Übertragbarkeit des ‚Demokratischen‘ auf alle Lebensbereiche“ hin.

In der Tat nahm das Ringen um das Demokratieverständnis bei den Beratungen der Parteienkommissionen einen zentralen Platz ein. Das Ergebnis zeigt kein in sich widerspruchsfreies Gesicht. In der Einleitung der endgültigen Fassung begegnet man zwar weitgehend den von den Interessenverbänden geäußerten Vorstellungen: „Politische Bildung ist einem Demokratieverständnis verpflichtet, das in der Anerkennung legitimer Herrschaft und Autorität keinen Widerspruch zur postulierten Identität von Regierenden und Regierten sieht“. Im Mittelpunkt steht aber die Frage, wodurch Herrschaft und Autorität als rechtmäßig anerkannt werden: In einem demokratischen Gemeinwesen wird unabänderliches Merkmal sein, dass Autorität und Herrschaft aus der Quelle der freien Bestellung, der freien Kontrolle, der freien Abrufbarkeit durch die Regierten bzw. durch die von diesen eingesetzten Organe geschöpft werden. Dabei wird ein demokratisches Regierungssystem erfolgreicher arbeiten können, je mehr der Gedanke der Demokratie auch in anderen Bereichen der Gesellschaft anerkannt wird.¹⁴ Einerseits beschränkt sich demokratisches Handeln hier auf die periodische Kreation der Organe der staatlichen Willensbildung, also auf das Repräsentativsystem im unmittelbar staatlichen Bereich; andererseits genügt es, wenn „der Gedanke der Demokratie auch in anderen Bereichen der Gesellschaft anerkannt wird“. An anderen Stellen des Erlasses ist diese Zweiteilung jedoch nicht so sauber realisiert. Die

mit dem Demokratieverständnis angesprochene Problematik gilt in gleicher Weise für Inhalt und Umfang des Politikbegriffes. Im Bedeutungsgehalt dieser Begriffe kristallisieren sich gesellschaftliche Interessen und Machtverhältnisse, die auch in der verwendeten Sprache Ausdruck finden und zutiefst das Selbstverständnis politischer Bildung im Alltag von Schulen prägen.

Gesellschaftliche Kritikfähigkeit und Selbstaufklärung

Nach den Intentionen des Ministerialentwurfes sollte die Politische Bildung die Grundlage schaffen für „die Befähigung und Bereitschaft des Schülers, gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und Machtverteilungen auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen zu prüfen.“¹⁵. Die damit angesprochenen Qualifikationen der politisch bewussten BürgerInnen setzen neben den entsprechenden Kenntnissen auch die kognitiven Fähigkeiten voraus, das politische Alltagsgeschehen auf die ihm zugrunde liegenden Strukturen hin zu analysieren. Dazu bedarf es neben der strukturellen und funktionalen Sicht gesellschaftspolitischer Zusammenhänge auch eines historisch-genetischen Zugangs, um das spezifische Gewordensein und damit die aktuelle Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit sozialer Phänomene zu begreifen. Die Schule sollte nach den Vorstellungen des Ministerialentwurfes dem Heranwachsenden das dafür notwendige gedankliche Instrumentarium vermitteln. Sowohl die Wissensinhalte als auch die wissenschaftliche Denkweise für die Realisierung dieses Anspruches werden gegenwärtig im Schwergewicht von den Sozialwissenschaften bereitgehalten. Ihnen müsste sich demnach die Schule in dem Ausmaß öffnen, als sie soziales Geschehen in seiner Realität und in seinen gesellschaftlichen Zusammenhängen in aufklärender Absicht zum Thema macht. Aus der oben zitierten Formulierung geht ferner klar hervor, dass die Prüfung „gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und Machtverteilung“ in kritischer Absicht passiert. Politische Bildung sollte dazu befähigen, die eigene Betroffenheit von den einen selbst umgebenden Verhältnissen zu erkennen und das in diesen Verhältnissen institutionalisierte Ausmaß an historisch überflüssig gewordener Herrschaft von Menschen über Menschen gemeinsam mit anderen zu verändern. Die sozialen Verhältnisse, in denen wir leben und arbeiten, würden dadurch insgesamt (und eben nicht nur der Staat im engeren Sinn) unter Rechtfertigungszwang geraten. Der Entwurf lässt zudem keinen Zweifel daran, dass diese Art des sozialen und politischen Lernens nicht vor der Reflexion der eigenen Person, des eigenen Selbstbildes, des eigenen Gewordenseins und der für das eigene Bewusstsein ausschlaggebenden Faktoren Halt machen kann. Damit ist der für jede Politische Bildung wichtige Zusammenhang zwischen der Aufklärung über sich selbst und der über das soziale Geschehen angesprochen.

Angesichts der antiaufklärerischen Tradition des österreichischen Schulwesens kann es nicht verwundern, dass der soeben dargestellte Punkt des Ministerialentwurfes zu den am heftigsten bekämpften Passagen gehörte. Die Präsidentenkonferenz der Landwirtschaftskammern meinte, die genannte Zielsetzung „steht nicht auf dem Boden der österreichischen Bundesverfassung und ist geeignet, die notwendigen gemeinsamen grundlegenden Wertevorstellungen unserer Gesellschaft zu zerstören. Sie wird in dieser Form entschieden abgelehnt.“ Sie wendet sich außerdem gegen die Verwendung des Wortes kritisch, weil dieses in all seinem allgemeinen Sprachgebrauch einen „einseitig negativen Akzent“ habe. Auch der Industriellenvereinigung schien die starke Betonung und Vorrangstellung dieses Punktes

für „unangebracht, weil die Prüfung von Gegebenheiten erst einem umfassenden Wissenserwerb folgen kann“. An die Stelle der bekämpften Formulierung sollten ihrer Meinung nach gesetzt werden: „Die Fähigkeit und Bereitschaft des Schülers, den Kern gemeinsamer Wertvorstellungen und Normen in der österreichischen Gesellschafts- und Wirtschafts- und Rechtsordnung zu erfassen, zu verstehen und dafür einzutreten.“ Die fundamentalen Unterschiede zwischen dem Entwurf und dieser Formulierung sind augenfällig. In ähnlicher Richtung argumentierte auch die Bundeswirtschaftskammer. Ausgehend von dem hier diskutierten Punkt wird darüber hinaus die im Entwurf verwendete Sprache und „Diktion“ scharf kritisiert; sie laufe nämlich Gefahr, „als phrasenhaft missverstanden zu werden“. Vergleicht man die Begrifflichkeit und Terminologie des Ministerialentwurfes mit den in der Tradition der staatsbürgerlichen Erziehung stehenden Bestimmungen, so ist tatsächlich ein deutlicher Bruch zu beobachten. Erstmals in der österreichischen Schulgeschichte sollte ein Dokument an die LehrerInnenschaft gehen, das sich weitgehend einer sozialwissenschaftlichen Fachsprache bediente, um seine inhaltlichen und pädagogischen Intentionen zu verdeutlichen.

Die gesellschaftlichen Konfliktlinien, um die es sich im Vorangegangenen handelt, sind unschwer sichtbar zu machen. Es ist die Frage nach dem Ausmaß an sozialer Aufklärung über die Lebenswirklichkeit der Menschen; die Frage nach den im Schulbereich bislang tabuisierten gesellschaftlichen Problemstellungen, nach den Möglichkeiten des Razonierens über gesellschaftliche Interessen und die Formen ihrer Durchsetzung, über die konkrete Verteilung von Lebenschancen und die sie bedingenden Strukturen. Die endgültige Fassung des Erlasses brachte den LehrerInnen keine eindeutige Antwort auf diese Fragen. Die kritischen Formulierungen sind eindeutig abgeschwächt und gekürzt worden; die verwendete Sprache wurde dadurch noch um einige Stufen abstrakter, ein Umstand, der sich aus dem Kompromisscharakter des Ergebnisses erklärt, und der die Subsumption sehr unterschiedlicher, einander widersprechender Positionen unter den Erlass ermöglichte. Trotzdem gilt es zu betonen, dass mit diesem Dokument die normative Grundlage geschaffen wurde, die auf breiter Basis der sozialwissenschaftlichen Denkweise gerade auch in ihrer gesellschaftskritischen Intention in der Schule neben den traditionellen Denkformen ihren Platz sichern kann.

Ermutigung zum Widerspruch

Sowohl der Ministerialentwurf als auch die Endfassung gehen von der Annahme aus, Politische Bildung vollzöge sich in der schrittweisen Aufeinanderfolge von Erkenntnis, Urteil und Handeln. Der Erlass lässt keinen Zweifel daran, dass es ihm nicht nur um die Anhäufung politischen und staatsbürgerlichen Wissens geht, sondern auch um den Aufbau jener Persönlichkeitsmerkmale, die ein als demokratisch qualifizierbares Sozialverhalten auszeichnen (soziale Sensibilität, Ich-Stärke, Toleranz, Fähigkeit zur Solidarisierung, soziale Lern- und Konfliktfähigkeit). In diesem Sinne spricht er vom Ziel einer „Politisierung“ der Schüler. „Politische Bildung soll die Überzeugung wecken, dass Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an Engagement erfordert; das sollte zur Bereitschaft führen, gemeinsam mit anderen oder allein alle Möglichkeiten realisierbarer Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess verantwortungsbewusst zu nützen“.¹⁶ Hier wird offensichtlich jener weite Demokratiebegriff gebraucht, der auf die Gestaltung der unmittelbaren Lebensverhältnisse

zielt und der in der Einleitung des Erlasses nur rudimentär zum Tragen gekommen ist. Er verweist vor allem auf die Arbeitssituation in der Schule selbst, auf die Organisationsformen des Unterrichts sowie auf die darüber hinausgehenden Kontaktmöglichkeiten des schulischen Alltags.

Der Ministerialentwurf hatte allerdings das Lernziel „demokratische Handlungsfähigkeit“ noch genauer präzisiert. Es ging ihm besonders darum, den Einzelnen für undemokratische Entwicklungstendenzen in der Gesellschaft zu sensibilisieren und ihn zu befähigen, dagegen aktiven Widerstand zu leisten. Er sollte in der Lage sein, „Partei zu ergreifen und gegebenenfalls auch unter dem Druck von Einzelpersonen und Interessengruppen zu versuchen, demokratische Entscheidungen zu realisieren... Die Versuche, demokratische Entscheidungen zu realisieren, sollten einen Einblick in die Spannungen und Belastungen geben, denen eine politische Einstellung zu einer Sachfrage unterliegen kann. Zugrunde liegt der Gedanke einer Verteidigung demokratischer Grundsätze gegenüber jedem undemokratischen Anspruch (und besonders dessen krassesten Ausformungen in Diktatur, Terror und gewalttätiger Anarchie), auch wenn Anfeindungen und Sanktionen drohen“.¹⁷ Diese Intentionen einer Erziehung zu Konfliktfähigkeit und emotioneller Belastbarkeit, auch gegen den Druck von gesellschaftlich oder institutionell Höhergestellten trafen auf keine ungeteilte Zustimmung. Die Bundeswirtschaftskammer regte in ihrem Gutachten an, diese Passagen überhaupt wegzulassen. Die größten Befürchtungen lösten solche Vorstellungen bei Teilen der LehrerInnenschaft aus, die dahinter eine ganz bestimmte „Konfliktpädagogik“ oder „Konfliktideologie“ vermuteten (Pree 1978, S. 46). Solche Vorstellungen führten nach dieser Auffassung zu einer Verhetzung der SchülerInnen gegenüber den LehrerInnen, sie förderten die „Aggressionslust mancher Jugendlicher, deren pubertär bestimmter Indifferentismus und deren unsoziale Art der eigenen Interessenswahrung durch eine solche Konflikttheorie verhärtet wird“. Letztlich machten sie der Jugend „eine Integration mit dem Bestehenden“ schwer (Pree 1978, S. 46). Wohl nicht zuletzt deshalb, weil mit der Erzeugung und bewussten Verstärkung solche Ängste im Schulbereich reale Politik gemacht wird, fehlen die zuletzt zitierten Passagen des Ministerialentwurfes in der Endfassung des Erlasses vollständig.

Die Schule als politischer Erfahrungsraum

Nicht nur das Lernziel Konfliktfähigkeit und dessen befürchtete Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag erregten Anstoß. Die Interessensverbände stießen sich auch an Formulierungen des Entwurfes wie „es gilt also, schon in der Form des Unterrichts und im Unterrichtsstil Demokratie erlebbar zu machen“, oder „erzieherischer Grundsatz einer demokratischen Unterrichtsform muss sein...“, oder „Interesse an einer demokratischen Gestaltung des Unterrichts“. Es wurde nachdrücklich betont, dass der Demokratiebegriff nicht auf die innerschulischen Sozialstrukturen übertragbar sei. Der Ministerialentwurf hatte zwar die starke Fokussierung auf die zentrale Bedeutung einer demokratischen Erziehungswirklichkeit in der Schule, wie sie im ersten Entwurf der Abteilung für Politische Bildung enthalten war, bereits deutlich abgeschwächt. Trotzdem war die Betonung des Zusammenhanges zwischen den auf die Demokratie bezogenen Wissensinhalten und der Organisationsform, in der sich schulisches Lernen abspielt, erhalten geblieben. Auch der Ministerialentwurf hatte hervorgehoben, es sei für die Ausprägung und dauerhafte Stabilisierung eines demokratischen Bewusstseins sowie für das Erlernen dementsprechender Verhaltens-

weisen und Einstellungen unerlässlich, dass der Heranwachsende in der Schule selbst die Möglichkeit hat, einschlägige Erfahrungen zu machen die ihn persönlich berühren und ein inneres Engagement an solchen Politikformen entstehen lassen (Gelegenheiten dazu bieten etwa die tägliche Unterrichtsarbeit, Veranstaltungen wie Schullandwochen und Schikurse sowie die Einrichtungen der SchülerInnenmitverwaltung, wenn sie dementsprechend entwickelt sind). Der Entwurf stellte in diesem Sinne deutlich die Verbindung mit den Demokratisierungsintentionen des Schulunterrichtsgesetzes her. Die Gutachten der Interessenverbände nahmen dagegen ausdrücklich Stellung. Die Präsidentenkonferenz zum Beispiel meinte, dass Bildung überhaupt ein für Demokratie ungeeigneter Bereich sei und außerdem die pädagogische Freiheit des Lehrers (§ 17 SchUG)¹⁸ einem solchen Anspruch entgegenstünde. Die Industriellenvereinigung regte eine Umformulierung der entsprechenden Passagen an, weil diese den Eindruck erweckten, „es könnte die Verfahrensweisen der demokratischen Staatsform auf Erziehung und Unterricht übertragen werden“. Auch an diesen Punkten spiegelte sich der kontroversielle Bedeutungsgehalt, der der Demokratie als gesellschaftlichem Ordnungsprinzip beigemessen wird. Der Widerstand gegen die innere Ausgestaltung der Schule als sozialem Erfahrungsraum nach demokratischen Gesichtspunkten äußerte sich auch in dem nachdrücklichen Betonen der Erstrangigkeit und Wichtigkeit des „Faktenwissens“. Dabei geht es aber offensichtlich weniger um die Inhalte, als um die Erhaltung der traditionellen hierarchischen Organisationsform des Lernens, die losgelöst von dem ohnehin bald wieder vergessenen eingepaukten Wissen bestimmte erwünschte Erziehungswirkungen zeitigt. Die Frage des pädagogischen Selbstverständnisses von Politischer Bildung ist deshalb neben der Frage der Zulässigkeit einer kritisch sozialwissenschaftlichen Denkweise in der Schule eines der Hauptgebiete, auf dem die unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen aufeinanderprallen und auf dem die Weiterentwicklung der Politischen Bildung entschieden wird.

In den „grundlegenden Hinweisen für die Gestaltung des Unterrichts“, wie sie die Endfassung des Erlasses enthält, wurde zwar weitgehend den Einwänden der Interessenverbände der Form nach Rechnung getragen, in der Substanz blieb jedoch der Ansatz des Erfahrungslernens und die Bedeutung des prozesshaften Geschehens im Unterricht erhalten. Der Erlass bleibt bemüht, auf ein soziales Klima und eine politische Kultur in der Schule hinzuwirken, die es allen Beteiligten (SchülerInnen und LehrerInnen) ermöglicht, ihre Persönlichkeit zu entfalten, indem sie unter anderem durch die gemeinsame Bearbeitung der konkreten Strukturen des schulischen Zusammenlebens ihre soziale und politische Identität entwickeln. Es wird dabei jedoch nicht übersehen, dass, ausgehend von der gegenwärtig allgemein anzutreffenden schulischen Realität, die Umsetzung derartiger Ansprüche enorm hohe Anforderungen an die LehrerInnen stellt, dass vor allem „ein planvolles Zusammenwirken aller Lehrer“ die unabdingbare Voraussetzung für ein diesbezügliches Gelingen ist.

Betrachtet man den Erlass „Politische Bildung in den Schulen“ in seiner Gesamtheit vor dem Hintergrund der bisherigen historischen Entwicklung, so bedeutet er zweifelsohne einen Bruch gegenüber der Tradition. Am deutlichsten kommt dies vielleicht darin zum Ausdruck, dass im gesamten Erlass kein einziges Mal der Begriff „Staat“ vorkommt. An seine Stelle ist der Begriff „Demokratie“ getreten. Wohl ist in den einzelnen Phasen der Überarbeitung des Erlasses versucht worden, das Demokratische auf den traditionellen Inhalt des Staatlichen zu reduzieren. Es ist dies jedoch nicht widerspruchsfrei gelungen. Der Erlass anerkennt die Existenz einer pluralistischen Gesellschaft, also die Existenz gesell-

schaftlicher Gegensätze, die in der parteien- und verbändestaatlichen Organisationsform ihren verfassten und institutionalisierten Ausdruck finden. Die Schule braucht nicht mehr an dieser Realität vorbei zu erziehen und könnte schrittweise ihr gestörtes Verhältnis zu den politischen Parteien aufgeben, ohne sich einseitig für vordergründige parteipolitische Interessen instrumentalisieren zu lassen. Die schamhafte Tabuisierung der Parteien sowie ihre umfassende Bedeutung für fast alle Lebensbereiche, vor allem auch das Nichtthematizieren der intensiven personellen Verflechtung der Schule mit den politischen Parteien ist mit ein Grund für die weite Verbreitung jener „politischen Doppelmoral“, die den SchülerInnen das Interesse am Politischen frühzeitig verleidet. Der Erlass ermöglicht ferner ein historisch-prozesshaftes Verständnis der Probleme der Gegenwart und verschafft so neben der sozialgeschichtlichen Dimension auch der zeitgeschichtlichen ein größeres Gewicht. Er ermutigt jene Lehrer und Lehrerinnen, die in der Mobilisierung von Freund-Feind-Verhältnissen nicht das Wesen des Politischen sehen (schon gar nicht im Schulbereich selbst), die keine irrationalen Autoritätshaltungen bei sich und bei anderen stabilisieren, und die in der konstruktiven Aufarbeitung der eigenen sozialen Erfahrungen in und außerhalb der Schule sowie jener der SchülerInnen eine wichtige Lernchance sehen, die nebenbei auch die Lebens- und Praxisferne des schulischen Daseins etwas mildern hilft.

Die Grundkonzeption des Hochschullehrganges für Politische Bildung

Die Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte des Grundsaterlasses zur Politischen Bildung hat die Eckpunkte des Hochschullehrganges verdeutlicht, der den österreichischen LehrerInnen des Allgemeinbildenden und Berufsbildenden höheren Schulwesens die erforderliche Zusatzqualifikation zu seiner Umsetzung zu vermitteln versucht. Das berufs begleitende Weiterbildungsangebot spricht Lehrerinnen und Lehrer aller Fachrichtungen an, getreu dem Verständnis von Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip. Entsprechend disziplinübergreifend waren die einzelnen Module des mehrjährigen Lehrganges konzipiert (von den politikwissenschaftlichen Kerninhalten über sozial- und zeitgeschichtliche Zugänge bis hin zu ökonomischen und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen). Über all diese Inhalte zog sich jedoch als roter Faden der Anspruch durch, die soziale Kompetenz der Lehrer und Lehrerinnen konsequent zu stärken, um die Schule zu einem Arbeits- und Lebensraum weiterzuentwickeln, in dem die SchülerInnen zu Persönlichkeiten heranreifen, die in selbstbestimmter Verantwortung am politischen und gesellschaftlichen Geschehen teilhaben können. Diese unverzichtbare Verknüpfung von Lernorganisation und Lerninhalten als Basis für eine weitere Professionalisierung der LehrerInnenarbeit hat die Architektur des Lehrganges in seinen Anfangsjahren nachhaltig bestimmt. Um diese Verknüpfung zu leisten, haben in dieser Startphase alle beteiligten HochschullehrerInnen enorm viel Zeit in einen gemeinsamen Lernprozess investiert, der sie selbst letztlich erst befähigt hat, einerseits dem interdisziplinären Anspruch des Vorhabens wie auch dem Zusammenhang von inhaltlicher Vermittlung und der sozialen Organisation des Lernens in ihrer eigenen Praxis gerecht zu werden.

Nicht zuletzt gilt es zu betonen, dass erst einige institutionelle Innovationen die Voraussetzungen dafür geschaffen haben, dass sich dieses außergewöhnliche Weiterbildungsangebot im schulischen wie im universitären Alltagsleben fest verankern konnte. Damit ist zum einen die Gründung des damals interuniversitär angesiedelten IFF gemeint, ein ungewöhnlich angelegtes Forschungsinstitut, das sich nach der Pilotphase zu einer stabilen

Plattform für das Zusammenwirken so vieler HochschullehrerInnen aus ganz unterschiedlichen Disziplinen und Universitäten entwickelt hat. Zum anderen hat das Zustandekommen des Lehrgangs die Festigung eines außergewöhnlichen Kooperationsnetzwerkes zwischen dem damaligen Ministerium für Unterricht und Kunst, den Landesschulbehörden und dem Ministerium für Wissenschaft und Forschung zur Voraussetzung gehabt. Wie in anderen Kontexten auch sind diese letztlich sehr unwahrscheinlichen institutionellen Innovationen nur zustande gekommen, weil die wichtigsten Akteure in den beteiligten Organisationen einander gut kannten und sich auf vertrauensgestützte Kooperationsbeziehungen stützen konnten. Freilich wäre das Engagement dieser Akteure nicht dauerhaft stabilisierbar gewesen, wenn nicht der Erfolg dieses Angebots und die enorme Nachfrage der gesamten Initiative eine tragfähige Legitimationsgrundlage geschaffen hätten.

Anmerkungen

- 1 Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kulturangelegenheiten vom 3. Sept. 1945, Zl. 4690/IV/45 (veröffentlicht nur im Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien, VO 15/1945).
- 2 Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kulturangelegenheiten vom 3. Sept. 1945, Zl. 4690/IV/45 (veröffentlicht nur im Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien, VO 15/1945).
- 3 vgl. etwa die provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen vom 18. Okt. 1946, Zl. 28.520-IV/12. Obwohl hier des Öfteren von der „Erziehung zu demokratischer Gesinnung“ die Rede ist, zeigen die Inhalte ein deutliches Anknüpfen an jenes Demokratieverständnis, wie es gegen Ende der Ersten Republik vorherrschend war: Etwa durch „die Betrachtung großer Menschen“ werde der „Sinn der Schüler(innen) auf die überzeitlichen Werte hingelenkt, die in der Geschichte ihre Verkörperung finden.“ In der Bürgerkunde sollte „die Gliederung des Volkes nach Berufsständen“ vermittelt werden (ein deutlicher Hinweis auf das Fortleben ständischer Ordnungsmuster). Bezeichnend ist auch die allgemeine Zielformulierung der damaligen Bürgerkunde: „Die Erziehung der Jugend zu bewussten Republikanern und zu treuen Bekennern des österreichischen Volksstaates bestimmt Ziel und Methode des Unterrichts.“
- 4 Die Lehrpläne von 1946 nehmen zwar Bezug auf den Faschismus, dies jedoch so, als sei dieser ein gänzlich außerösterreichisches Phänomen (vgl. insbesondere die Erläuterungen zum Geschichtsunterricht in der Oberstufe der Mittelschulen). Für die Zeit zwischen 1933 und 1938 vgl. R. Wimmer (1979): Die historische Entwicklung der politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, S. 106ff.
- 5 VO 83/1949
- 6 Punkt IV des Erlasses
- 7 Punkt V des Erlasses
- 8 BGBl 53 und 275/1970
- 9 Die Diskussion um Fach oder Unterrichtsprinzip reicht bis ins 19. Jh. zurück. Vgl. P. Heintel (1976): Politische Bildung – ein Fach?, in: Zeitgeschichte, Heft 11/12; ders. (1977): Politische Bildung als Prinzip aller Bildung, Wien, München, S. 64 ff; A. Pelinka (1979): Zur Strategie der politischen Bildung in Österreich; in: ÖZPW, S. 41ff.
- 10 Erlass vom 11. April 1978, Zl. 33.464/6-19a/1978. Zum Folgenden vgl. auch H. Dachs (1979): Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“; in: ÖZPW, S. 5ff. Der Verfasser verdankt Dr. Kurt Scholz, damals Leiter der Abteilung für Politischen Bildung des BMUK, eine Vielzahl wichtiger Hinweise und Anregungen.
- 11 Das Protokoll dieser Sitzung war dem Verfasser zugänglich.
- 12 De jure fungierte diese proporzmäßig zusammengesetzte Parteienkommission (3 SPÖ, 3 ÖVP, 1 FPÖ) als Beratungsorgan des Ministers. De facto war die politische Entscheidungsgewalt an dieses Gremium übergegangen, ein Umstand, der den realen Gestaltungsspielraums des Ministeriums im Schulbereich gut beleuchtet.
- 13 Im Folgendem Ministerialentwurf genannt.
- 14 Erlass „Politische Bildung in den Schulen“, Punkt I
- 15 Punkt II/A/1 des Ministerialentwurfes
- 16 Punkt III/2 des Erlasses
- 17 Punkt II/A/2 des Ministerialentwurfes

- 18 Zu dieser außerordentlich wichtigen rechtlichen Frage vgl. W. Berka (1978): Die pädagogische Freiheit als Rechtsproblem; in: JbL, S. 571 ff.

Literatur

- Berka W. (1978): Die pädagogische Freiheit als Rechtsproblem, in: JbL.
- Blanke B./Jürgens U./Kastendiek H. (1975): Kritik der Politischen Wissenschaft, Bd. 1, Frankfurt am Main, New York.
- Bungenstab K.-E. (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–49, Düsseldorf.
- Dachs H. (1975/1977) Unterwegs zur politischen Bildung. Über die Bemühungen um die politische Bildung an Österreichs Schulen nach 1945, in: Jahrbuch der Universität Salzburg.
- Dachs H. (1979): Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, in: öZPW.
- Dießenbacher H. (1976): Politische Bildung und Staatsideologie, Frankfurt am Main, Köln.
- Heintel P. (1976): Politische Bildung – ein Fach?, in: Zeitgeschichte, Heft 11/12.
- Heintel P. (1977): Politische Bildung als Prinzip aller Bildung, Wien, München.
- Pelinka A. (1979): Zur Strategie der politischen Bildung in Österreich, in: öZPW.
- Pree F. X. (1978): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, in: Die Allgemeinbildende Höhere Schule.
- Schmidt M. G. (1978): Die „Politik der inneren Reform“ in der Bundesrepublik Deutschland, in: pvs.
- Wimmer R. (1979): Die historische Entwicklung der politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt.