



universität  
wien

# DISSERTATION

## SCHULE MACHT POLITIK

Schulbücher als Gegenstand politischer Kulturforschung am Beispiel  
politischer Erziehung im Österreich der Zwischenkriegszeit

Verfasser

Mag. phil. Roman Pfefferle

angestrebter akademischer Grad  
Doktor der Philosophie (Dr. phil)

Wien, im Juni 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 300

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Politikwissenschaft

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Peter Gerlich



# INHALTSVERZEICHNIS

## **1. EINLEITUNG** **7**

---

### TEIL I

## **2. POLITISCHE KULTUR** **11**

---

- 2.1 Begriff 11
- 2.2 Ursprungskonzept der politischen Kultur 11
- 2.3 Kritik am Ursprungskonzept 16
- 2.4 Weiterentwicklung des Konzepts 17
- 2.5 Forschungsrichtungen und Forschungsstand 23
- 2.6 Methoden politischer Kulturforschung 26

## **3. POLITISCHE SOZIALISATION** **31**

---

- 3.1 Begriff 31
- 3.2 Instanzen politischer Sozialisation 36
  - 3.2.1 Familie als politische Sozialisationsinstanz 37
  - 3.2.2 Politische Sozialisation in Gleichaltrigengruppen 39
  - 3.2.3 Politische Sozialisation durch Massenmedien 41
  - 3.2.4 Politische Sozialisation in der Schule 42

### TEIL II

## **4. SCHULBUCHFORSCHUNG ALS POLITISCHE KULTURFORSCHUNG** **45**

---

- 4.1 Begriff und Funktion des Schulbuchs 45
- 4.2 Felder der Schulbuchforschung 47
- 4.3 Schulbücher als Analysegegenstand politischer Kulturforschung 49
  - 4.3.1 Schulbücher als Politikum 49
  - 4.3.2 Exkurs: Approbation von Schulbüchern: 1918-1945 51
  - 4.3.3 Schulbücher als Begleiter im politischen Sozialisationsprozess 53
  - 4.3.4 Schulbücher als Spiegel der politischen Mentalitätsschichte 55
- 4.4 Methoden der Schulbuchforschung 57

## **5. ANALYSERAHMEN** **60**

---

- 5.1 Ebene der Inhalte 61
- 5.2 Ebene der Werte 62
- 5.3 Ebene der Vermittlung 63

<b>TEIL III</b>	<b>65</b>
<b>6. DIE ERSTE REPUBLIK</b>	<b>65</b>
<hr/>	
<b>6.1 Verfassung und politische Entwicklungen</b>	<b>65</b>
6.1.1 Republik Deutschösterreich	66
6.1.2 Republik Österreich	70
6.1.2.1 Die „Kompromissverfassung“ von 1920	70
6.1.2.2 Konkurrenzdemokratie, Zentrifugaldemokratie und Verfassungsnovellen	73
6.1.2.3 Das Ende der Demokratie	76
<b>6.2 Schulpolitik und politische Erziehung</b>	<b>78</b>
6.2.2 Schulpolitische Ausgangslage 1918	78
6.2.3 Sozialdemokratische Initiativen	79
6.2.4 Kernelemente der Schulreform unter Otto Glöckel	82
6.2.5 Neue Inhalte politischer Erziehung	83
6.2.6 Schulpolitische Entwicklungen 1920-1933	88
6.2.7 Modifizierte Inhalte politischer Erziehung	91
<b>6.3 Schulbuchanalyse Erste Republik</b>	<b>95</b>
6.3.2 Ebene der Inhalte	95
6.3.2.2 Räume der Politik	95
6.3.2.3 Akteure der Politik	103
6.3.3 Ebene der Werte	106
6.3.3.2 Politische Tugenden	106
6.3.3.3 Konsens und Konflikt in der Politik	109
6.3.4 Ebene der Vermittlung	112
<b>6.4 Synthese: Politische Kultur und politische Erziehung in der Ersten Republik</b>	<b>115</b>
<b>7. DIE PERIODE DES AUSTROFASCHISTISCHEN STAATES</b>	<b>117</b>
<hr/>	
<b>7.1 Verfassung und politische Entwicklungen im Austrofaschismus</b>	<b>117</b>
7.1.1 Konstitutionalisierung	117
7.1.2 Charakteristika des Austrofaschismus	119
<b>7.2 Schulpolitik und politische Erziehung im Austrofaschismus</b>	<b>123</b>
7.2.1 Schulpolitische Entwicklungen 1933-1938	123
7.2.2 Inhalte politischer Erziehung	127
<b>7.3 Schulbuchanalyse Austrofaschismus</b>	<b>132</b>
7.3.1 Ebene der Inhalte	132
7.3.1.1 Räume der Politik	132
7.3.1.2 Akteure der Politik	138
7.3.2 Ebene der Werte	144
7.3.2.1 Politische Tugenden	144
7.3.2.2 Konflikt und Konsens in der Politik	147
7.3.3 Ebene der Vermittlung	148
7.3.4 Exkurs: Gegenüberstellung politischer Erziehung im Austrofaschismus und im Nationalsozialismus	152
<b>7.4 Synthese: Politische Kultur und politische Erziehung im Austrofaschismus</b>	<b>155</b>
<b>8. RESÜMEE</b>	<b>157</b>
<hr/>	

<b>9. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>161</b>
<hr/>	
9.1 Sekundärliteratur	161
9.2 Primärliteratur	166
9.2.1 Schulbücher Erste Republik	166
9.2.2 Schulbücher Austrofaschismus und Nationalsozialismus	167
<b>10. ANHANG</b>	<b>169</b>
<hr/>	
10.1 Abbildungsverzeichnis	169
10.2 Abstract	170
10.3 Lebenslauf	171



# 1. Einleitung

Politische Erziehung und Bildung produzieren *politische Kultur*. Ausgehend von dieser zugespitzten Feststellung versteht sich vorliegende Dissertation, die sich mit der schulischen politischen Sozialisation im Österreich der Zwischenkriegszeit beschäftigt, als Beitrag zur politischen Kulturforschung.

Die Politikwissenschaft bezeichnet mit dem Begriff politische Kultur die subjektive Dimension gesellschaftlicher Grundlagen der Politik oder politischer Systeme innerhalb bestimmter Perioden, worunter unterschiedliche politische Orientierungsmuster einer Bevölkerung oder ihrer Teilgruppen aber auch solche innerhalb politischer Eliten zu verstehen sind. Es geht also nicht um in Verfassungen festgeschriebene Regeln politischer Abläufe und Entscheidungsmechanismen, sondern um Orientierungen und Einstellungen gegenüber politischen Systemen, die insbesondere im Verlauf politischer Sozialisation erlernt werden. Diese können unterstützender oder ablehnender Natur sein und somit unterschiedlich zur Stabilität eines politischen Systems beitragen. Im Zentrum politischer Kulturforschung steht demnach die Fragestellung, ob die jeweils dominierenden politischen Verhaltensmuster zur Funktionsfähigkeit des entsprechenden politischen Systems beitragen oder dieser zuwiderlaufen.

Politisch-kulturelle Einstellungs- und Verhaltensmuster werden auf individueller Ebene erworben und können im Rahmen des politischen Prozesses in Form unterschiedlicher Partizipationsmuster kollektiv umgesetzt werden. Sie werden also zunächst in Kindheit und Jugend, aber auch im Erwachsenenleben, „erlernt“ und verinnerlicht. In diesem Prozess spielen sowohl Alltagserfahrungen mit dem jeweils aktuellen politischen System als auch das kollektive Gedächtnis einer Bevölkerung oder ihrer Teilgruppen eine prägende Rolle. Dementsprechend ist politische Kultur einerseits stets historisch bedingt und wird von einer Generation an die nächste weitergegeben. Andererseits ist sie einem fortlaufendem Wandel unterzogen, der sich analog zum politischen Systemwandel vollzieht, diesem aber auch voraus- oder hinterhergelagert sein kann. Insbesondere dann, wenn ein altes durch ein neues politisches System ersetzt wird, wie es bei den Regimewechseln in der österreichischen Geschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert der Fall war, wird auch ein politischer Kulturwandel innerhalb der Bevölkerung ausgelöst, der einer mentalen Auseinandersetzung mit den neuen politischen Verhältnissen gleichkommt.

Politisch kulturelle Phänomene können auf verschiedenste Art und Weise erforscht werden. Sie können einerseits mittels Meinungsforschung quantitativ erhoben und andererseits auf Basis von Beobachtung und Interpretation qualitativ beschrieben werden. Der Fokus bisheri-

ger Forschung zur österreichischen politischen Kultur lag bisher verstärkt auf der Interpretation von Umfragedaten oder einer beschreibenden Analyse politisch-kultureller Stimmungslagen in unterschiedlichen Perioden österreichischer Geschichte. Da sich die Methode der Umfrageforschung für die Analyse historischer politischer Kultur aus nahe liegenden Gründen nicht eignet und auch die qualitative Beschreibung dahingehend kein umfassendes Bild liefern kann, wird in vorliegender Arbeit ein anderer Weg politischer Kulturforschung eingeschlagen.

Der Fokus der Dissertation wird diesbezüglich auf politische Sozialisation in der Schule als wichtiger Bereich der Herausbildung politisch-kultureller Muster auf individueller Ebene gelegt. Im Zuge dessen werden die Bedingungen und Inhalte schulischer „politischer Erziehung“ während der Periode der Ersten Republik sowie jener des Austrofaschismus einer genaueren Betrachtung unterzogen. Dies geschieht vorwiegend anhand der Analyse von Schulbüchern mit „politisch-bildenden“ Inhalten, die in diesem Zeitraum zum Einsatz kamen. Schulbücher bilden aus unterschiedlichen Gründen ein geeignetes Instrument historischer politischer Kulturforschung, das bisher zu wenig Beachtung fand. Einerseits sind Schulbücher seit jeher ein Politikum, insofern es den jeweiligen politischen Eliten ein Anliegen ist, Richtlinien für ihre Inhalte auszuhandeln und festzulegen und ihr Zustandekommen einem staatlichen Approbationsverfahren zu unterziehen. In diesem Sinn sind sie also stets Abbild und Funktionsgedächtnis einer bestimmten Elitenkultur und spiegeln jene Inhalte wider, die bewusst für die Weitergabe an die Schülerinnen und Schüler ausgewählt wurden. Zweitens haben Schulbücher die Eigenschaft von Massenmedien, indem ihren Inhalten im Prozess schulischer Bildung kaum zu entgehen ist. Ihre Inhalte erzielen dadurch eine größtmögliche Breitenwirkung, was im Rückkehrschluss der Verbreitung bestimmter politisch-kultureller Muster innerhalb ganzer Bevölkerungen gleichkommt. Ergänzend dazu sind Schulbücher historisch bedeutsame Dokumente, die in ihre Zeit eingebettet waren und anhand derer sich schließlich die Mentalitätsgeschichte und der politische Kulturwandel eines Landes ablesen lassen.

Mit dem Ziel, die Schulbuchanalyse für das Feld der politischen Kulturforschung nutzbar zu machen, ist es eine Hauptaufgabe vorliegender Arbeit, einen diesbezüglichen Analyserahmen zu entwickeln. Dahingehend wird eine Herangehensweise vorgestellt, die es erlaubt, die vorgefundenen Schulbuchinhalte zu ordnen und zu kategorisieren, um so ihren Inhalten, Wertvorstellungen und Vermittlungstechniken auf den Grund gehen zu können. Anhand der vergleichenden Gegenüberstellung der auf diese Weise gewonnenen Ergebnisse aus unterschiedlichen Perioden österreichischer Geschichte lassen sich schließlich Aussagen über Wandel

und Kontinuitäten politisch-kultureller Muster treffen. Darüber hinaus werden die in den Schulbüchern vermittelten Inhalte „politischer Erziehung“ zwischen 1918 und 1938 mit den politikwissenschaftlich bereits aufgearbeiteten allgemeinen Mustern politischer Kultur dieser Periode in Beziehung gesetzt.

Die zentralen Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Dissertation behandelt werden, lauten daher: Von welchen Inhalten, Wertvorstellungen und Vermittlungstechniken waren die Schulbücher der politischen Erziehung während der Zwischenkriegszeit durchzogen und inwiefern waren diese bewusst auf die Einprägung politisch-kultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen ausgerichtet? Inwiefern waren sie also Spiegel der vorherrschenden politischen Elitenkultur, die auf die Herausbildung bestimmter politischer Mentalitäten innerhalb der heranwachsenden Bevölkerung abzielte?

Angesichts des oben Beschriebenen und der formulierten Forschungsfragen lassen sich für die vorliegende Arbeit folgende Hypothesen aufstellen:

- Der Fortbestand politischer Systeme ist nicht zuletzt davon abhängig, dass heranwachsende Generationen eine diffuse Unterstützung für Strukturen, Funktionsweisen und Normen der entsprechenden politischen Ordnung entwickeln.
- „Politische Erziehung“ in der Schule ist seit jeher staatlich kontrolliert und wirkt auf Gesellschaft und Staat in Form von dort auf individueller Ebene erworbenen politischen Orientierungsmustern zurück.
- Schulbücher sind im Verlauf der Sozialisation verwendete Dokumente, die zur Herausbildung politisch-kultureller Orientierungsmuster innerhalb ihrer Leserschaft beitragen.
- Schulbücher mit „politisch-bildenden“ Inhalten eignen sich als Instrument politischer Kulturforschung, da sie als Bindeglied zwischen einer politischen Elitenkultur und jener der Bevölkerung Aussagen über den vertikal stattfindenden Kulturtransfer zulassen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen sowie zur Bearbeitung der formulierten Hypothesen gliedert sich vorliegende Arbeit in drei Teile: Im Zentrum des ersten Teils (Kapitel 2 und 3) steht die Bearbeitung theoretischer Konzepte. Kapitel 2 beinhaltet eine ausführliche Diskussion des Konzepts der politischen Kultur von seinen Anfängen bis zur Gegenwart. Im Zuge dessen wird auf das Ursprungskonzept sowie auf diverse Weiterentwicklungen und methodische Verfeinerungen eingegangen, die nicht zuletzt den methodischen Pluralismus als Königsweg politischer Kulturforschung hervorheben. Das 3. Kapitel widmet sich sodann dem Begriff der politischen Sozialisation. Im Zuge dessen wird der Frage nachgegangen, was einzelne Sozialisationsinstanzen – wie Familie, Gleichaltrigengruppen, Medien und insbesonde-

re die Schule – zum Hineinwachsen junger Menschen in die „Welt der Politik“ beitragen und wie sich diese Prozesse im Verlauf der Zeit änderten.

Der zweite Teil widmet sich anschließend der Methode der Schulbuchforschung sowie der Entwicklung eines diesbezüglichen Analyserahmens für vorliegende Arbeit. Zunächst steht das Medium Schulbuch im Zentrum der Betrachtungen (Kapitel 4). Nach einer Begriffsdiskussion wird im Rahmen dessen auf unterschiedliche Felder und Methoden wissenschaftlicher Schulbuchforschung eingegangen und die Vielfältigkeit der Herangehensweisen demonstriert. Anschließend geht es darum herauszuarbeiten, warum sich Schulbücher für die Erforschung politischer Kultur eignen und inwiefern sie für diese nutzbar gemacht werden können. Es wird aufgezeigt, dass es sich bei Schulbüchern um ein weitgehend verborgenes Kulturerbe handelt, dass seitens der Politikwissenschaft bisher zu wenig Beachtung fand. Diesen Umstand kritisierend wird in Kapitel 5 ein Analyserahmen vorgestellt, der eine Adaption der Schulbuchanalyse für das Feld politischer Kulturforschung ermöglicht und damit eine weitgehend neue methodische Herangehensweise in die Diskussion einbringt.

Im dritten Teil der Arbeit (Kapitel 6 und 7) wird die entwickelte Methode schließlich einem Praxistest unterzogen, indem sie zur Bearbeitung politisch-kultureller Phänomene während der Zeit der Ersten Republik sowie während jener des Austrofaschismus herangezogen wird. Im Zuge dessen werden zunächst die beiden politischen Systeme im Rahmen ihrer allgemeinen Politikgeschichte überblicksartig dargestellt, um auf diese Weise die Bruchhaftigkeit der Entwicklungen sowie jeweils vorherrschende Charakteristika herauszuarbeiten. In einem nächsten Schritt wird auf die Schulpolitik und hier insbesondere auf die Leitlinien und Grundsätze „politischer Erziehung“ in den Schulen eingegangen. Daran anschließend kommt die Methode der Schulbuchanalyse zur Anwendung, um den dominierenden Themen, Wertvorstellungen und Vermittlungskonzepten auf die Spur zu gehen, von denen die Lehrbücher beider Perioden durchzogen waren. Die gewonnenen Ergebnisse werden anschließend mit den allgemein beschriebenen Mustern politischer Kultur der jeweiligen Periode in Beziehung gesetzt. Im Zuge dessen lassen sich schließlich Rückschlüsse auf die Wechselwirkung zwischen der politischen Elitenkultur und jener der Bevölkerung ziehen und in diesem Sinn die vertikale Dimension des Kulturtransfers beleuchten. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit in einem Resümee rekapituliert.

## Teil I

### 2. Politische Kultur

#### 2.1 Begriff

Der Begriff *politische Kultur* ist heute in zweierlei Bedeutung in Verwendung. Einerseits fand er Eingang in die politische Alltagssprache, andererseits bezeichnet er ein Konzept politikwissenschaftlicher Analyse.

In seiner alltagssprachlichen Bedeutung wird unter dem Begriff, analog zur Verwendung des Kulturbegriffs in anderen Bereichen (z.Bsp. Esskultur, Unternehmenskultur etc.), ein kultivierter politischer Stil verstanden. Er dient in diesem Zusammenhang zur Bezeichnung zwischenmenschlicher Umgangsformen im politischen Prozess und wird dementsprechend im Politiker- sowie Journalistensprachgebrauch meist wertend verwendet. So etwa dann, wenn Politiker einander einen Mangel an politischer Kultur unterstellen und damit auf ihr Unbehagen hinsichtlich des politischen Stils ihrer Kontrahenten hinweisen wollen.

Im Gegensatz dazu wurde der Begriff in der Politikwissenschaft für die Bezeichnung der subjektiven Dimension gesellschaftlicher Grundlagen der Politik oder politischer Systeme eingeführt, worunter unterschiedliche politische Orientierungsmuster einer Bevölkerung oder ihrer Teilgruppen aber auch solche innerhalb politischer Eliten zu verstehen sind. Politische Kultur ist in diesem Sinne keine kultivierte Umgangsform, die es zu erzeugen oder zu erhalten gilt, sondern meint die Existenz politischer Mentalitäten, die für eine bestimmte Zeit innerhalb eines bestimmten Territoriums charakteristisch sind. Es gibt daher nicht „die“ politische Kultur Österreichs, sondern immer nur bestimmte politische Kulturen innerhalb unterschiedlicher Perioden österreichischer Geschichte.

Im Folgenden soll der Entstehungsgeschichte und der Weiterentwicklung des komplexen Analysekonzepts politische Kultur mit dem Ziel auf den Grund gegangen werden, es für vorliegende Arbeit zu operationalisieren und somit nutzbar zu machen.

#### 2.2 Ursprungskonzept der politischen Kultur

Das politikwissenschaftliche Konzept *politische Kultur* wurde bereits Mitte der fünfziger Jahre von Gabriel Almond (vgl. Almond 1956) vorgestellt und in weiterer Folge, gemeinsam mit Sydney Verba, zu einem Theorieentwurf verdichtet. In ihrer Pionierstudie „The Civic Culture“ (Almond/Verba 1963) stellen die beiden Autoren politische Kulturen in fünf Staaten

vergleichend gegenüber, wobei ihre empirischen Erhebungen auf Umfragedaten beruhen. Die Motivation für die Etablierung des Konzepts der politischen Kultur kann darin gesehen werden, dass es für eine umfassende Analyse politischer Systeme nicht genügt, lediglich die jeweilige Rechtsverfassung beziehungsweise die institutionelle Architektur unterschiedlicher Regime zu untersuchen. Vielmehr ist es notwendig, auch subjektive Dimensionen wie politische Einstellungs- und Orientierungsmuster sowie Verhaltensweisen in einem bestimmten System über einen bestimmten Zeitraum zu erfassen, um zu einem vollständigen Bild zu gelangen. „*The political culture of a society consists of the system of empirical beliefs, expressive symbols, and values which defines the situation in which political actions take place. It provides the subjective orientation to politics*” (Pye/Verba 1965: 513).

Bezugnehmend auf das Ursprungskonzept wird politische Kultur Mitte der 1980er Jahre von Almond schließlich in vierfacher Weise definiert (vgl. Almond, 1987: 29):

1. Politische Kultur bezieht sich auf das Muster subjektiver Orientierungen gegenüber Politik einer ganzen Nation oder ihrer Teilgruppen.
2. Politische Kultur hat kognitive, affektive und evaluative Bestandteile. Sie schließt Kenntnisse und Meinungen über politische Realität, Gefühle über Politik und politische Werthaltungen ein.
3. Inhalt politischer Kultur ist das Ergebnis von Kindheitssozialisation, Erziehung, Medien Einfluss und Erfahrungen im Erwachsenenleben mit den Leistungen von Regierung, Gesellschaft und Wirtschaft.
4. Politische Kultur beeinflusst die Struktur von Regierung und Politik und ihre Leistungen, schränkt sie ein, aber determiniert sie sicherlich nicht völlig. Die Kausalpfeile zwischen Kultur, Struktur und Regierungsleistungen weisen in beide Richtungen.

Politische Kultur bezeichnet also *erstens* bestimmte politische Orientierungsmuster innerhalb einer Gesamtgesellschaft oder ihrer territorialen sowie auch nicht-territorialen Teilgruppen, die für eine bestimmte Periode charakteristisch sind. Bei territorialen Teilgruppen kann es sich etwa um einzelne Gliedstaaten in föderalen Systemen bzw. um einzelne Regionen eines Landes handeln. So könnte für Österreich etwa die Existenz unterschiedlicher politischer Kulturen in den einzelnen Bundesländern angenommen werden. Unter nicht-territorialen Teilgruppen ist das Vorhandensein unterschiedlicher Subsysteme der Politik zu verstehen, die ebenfalls spezifische politisch-kulturelle Orientierungsmuster aufweisen können. Hierunter fallen beispielsweise das bürokratische System, das Mediensystem oder auch jenes der Wirtschaft (vgl. Gerlich/Pfefferle: 2006). Des Weiteren ist festzuhalten, dass es sich bei politisch-kulturellen Orientierungsmustern nicht um kurzfristige Einstellungsmomente im Hin-

blick auf das politische Tagesgeschehen handelt. Vielmehr handelt es sich um stabilisierte und bewusstseinsprägende Prädispositionen, die letztendlich individuelles und kollektives politisches Handeln beeinflussen können. Solche politisch-kulturelle Prädispositionen können in Meinungen (beliefs), Einstellungen (attitudes) und Werte (values) unterteilt werden, wobei Werte die intensivsten und Meinungen die oberflächlichsten Orientierungsmuster bezeichnen (vgl. Berg-Schlosser 1972: 33).

*Zweitens* wird im Ursprungskonzept politischer Kultur zwischen drei Arten von Orientierungen, nämlich der kognitiven, der affektiven und der evaluativen Ebene, unterschieden. Unter der wissensmäßigen Ebene werden hier jene Orientierungen verstanden, die durch subjektive Kenntnisse über bestimmte Ereignisse, politische Prozesse und Institutionen oder auch bestimmte Themen geprägt sind. Die affektive Ebene bezeichnet die emotionalen Prädispositionen einer Person gegenüber bestimmten politischen Vorgängen oder Ereignissen und die evaluative Komponente beinhaltet schließlich die normativen und ethisch geprägten Einstellungen. Politisch-kulturelle Orientierungen beinhalten demnach Wissen über die politische Realität, Gefühle und Meinungen über Politik und politische Werthaltungen und Urteile. Des Weiteren lässt sich in diesem Zusammenhang zwischen den Objekten politischer Orientierungen unterscheiden, was sich entlang der klassischen Trias des Politikbegriffs durchführen lässt. Politische Orientierungsmuster können sich also auf das politische System als Ganzes (Systemkultur oder polity-culture), auf den politischen Prozess (Prozesskultur oder politics-culture) oder auch auf konkrete Politikfelder richten (Politikfeldkultur oder policy-culture). Politische Systemkultur beinhaltet Einstellungen gegenüber zentralen Strukturen des politischen Systems, gegenüber seinen Institutionen und Spielregeln aber auch hinsichtlich der Staats- und Regierungsform und der politischen Gemeinschaft. Demokratiebewusstsein oder auch Fragen der nationalen Identität sind etwa Orientierungsmuster im Rahmen der Systemkultur.

Politisch-kulturelle Orientierungen sind *drittens* nicht a priori vorhanden, sondern werden im Verlauf des Sozialisationsprozesses „erlernt“ und erworben. Sie sind somit das Produkt des individuellen und kollektiven Erlebens von Politik in unterschiedlichen Bereichen und Phasen politischer Sozialisation. Das „Erlernen“ politischer Kultur wird von unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Freundeskreise, Medien und Schule aber auch durch politische Alltagserfahrungen geprägt. Mit anderen Worten könnte man sagen: „*Politische Sozialisation produziert Politische Kultur*“ (Pelinka 2006: 226). Demnach hat politische Sozialisation unweigerlich die Aufgabe, politische Kultur herzustellen, zu tradieren und zu wandeln und ihre Untersuchung scheint nach Almond und Powell „eine der am meisten ver-

*sprechenden Arten zu sein, um das Phänomen der politischen Stabilität und Entwicklung zu verstehen“* (Almond/Powell 1966: 65). Die Formen und Bedingungen politischer Sozialisation und ihre Kontrolle sind daher in jedem politischen System eine zentrale Frage, auf die noch an späterer Stelle vorliegender Arbeit zurückgekommen wird, da sie das primäre Untersuchungsinteresse darstellen.

Der *vierte* Punkt legt schließlich nahe, dass es eine Wechselwirkung zwischen politischer Struktur von Regierung und Politik und politisch-kulturellen Orientierungen innerhalb der Bevölkerung gibt. Einerseits wird dies deutlich, da der Output eines politischen Systems, wie gerade angesprochen, auf verschiedensten Ebenen die politische Kultur der Bevölkerung so gesehen beeinflusst, indem er das „Erleben“ von Politik prägt. Dies geschieht indirekt über mediale Politikberichterstattung, aber auch durch die Schaffung bestimmter Spielregeln politischer Sozialisation. Generell kann angenommen werden, dass es in diesem Zusammenhang das Bestreben der jeweiligen politischen Eliten ist, die politisch-kulturellen Orientierungen der Bevölkerung dahingehend zu beeinflussen, dass diese systemunterstützend zutage treten. Denn diese wirken andererseits auf das politische System zurück und können allgemein gesprochen das „Funktionieren“ eines politischen Systems unterstützen oder behindern. Handlungsausprägungen politisch-kultureller Orientierungsmuster wären beispielsweise das Wahl- bzw. Nichtwahlverhalten bestimmter Bevölkerungsschichten oder aber auch politische Partizipation im Rahmen zivilgesellschaftlicher Bereiche. Im Zentrum politischer Kulturforschung steht demnach die Fragestellung, ob die jeweils dominierenden politischen Verhaltensmuster zur Funktions- und Leistungsfähigkeit des entsprechenden politischen Systems beitragen oder dieser zuwiderlaufen.

Als Ergebnis ihrer theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde im Rahmen ihrer Pionierstudie „The Civic Culture“ entwickeln Almond und Verba schließlich eine Typologie politischer Kultur, indem sie zwischen drei Hauptformen differenzieren. Anlehnend an die Periodisierung Vormoderne, Frühmoderne und Moderne, wird zwischen einer „Parochial Political Culture“ (politische Kultur des Tribalismus), einer „Subject Political Culture“ (politische Kultur der Untertanen) und einer „Participant Political Culture“ (politische Kultur der Teilnehmenden) unterschieden (Almond/Verba 1963: 16-26; Pelinka 2006: 228).

Die politische Kultur des Tribalismus ist von Gruppen und Personen gekennzeichnet, die durch einen Mangel an politischen Orientierungsmustern sowohl auf kognitiver, affektiver als auch auf evaluativer Ebene charakterisiert sind und dementsprechend keine Beziehung zu dem sie betreffenden politischen System aufweisen. Die Untertanenkultur ist durch passive Orientierungsmuster der jeweiligen Bevölkerung bestimmt, die sich auf Leistungen und Vor-

schriften des betreffenden politischen Systems beziehen. „Untertanen“ beziehen ihre Orientierungen demnach lediglich auf den Output von „Politik“, ohne auf diesen, durch die Artikulation von entsprechendem Input, Einfluss zu nehmen. Im Rahmen einer Beteiligungskultur existieren schließlich sowohl Input- als auch Outputorientierungen gegenüber einem politischen System. Die „Teilnehmenden“ geben somit ihren Interessen Ausdruck, rekrutieren die politischen Herrschaftsträger aus den eigenen Reihen und versuchen so weit wie möglich auf den Output von Politik Einfluss zu nehmen. (vgl. Berg-Schlosser 1972: 49f; Plasser/Ullram 2002: 18). Diese drei Typen, die im Wesentlichen auf einer Bestimmung der Häufigkeit politisch-kultureller Orientierungen beruhen, und ihre diversen Mischformen, ermöglichen es nach Almond und Verba den „Entwicklungsstand“ politischer Kultur eines bestimmten Landes zu klassifizieren.

Einschränkend ist hier allerdings anzumerken, dass eine mögliche Entwicklung politischer Kultur entlang der beschriebenen Idealtypen nicht zwangsläufig mit der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung einhergehen muss. Obwohl ein gewisser Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungsstufen und dem jeweiligen Typ politischer Kultur nicht von der Hand zu weisen ist, kann nicht von einer automatischen Entwicklung politischer Kultur entlang des gesellschaftlichen Fortschritts ausgegangen werden. Sie ist in diesem Sinn kein Überbauphänomen, das zwingend vom gesellschaftlichen Unterbau determiniert ist, sondern kann beispielsweise auch erst die Voraussetzungen für ökonomische und gesellschaftliche Weiterentwicklung darstellen. Gegen einen solchen einfachen Determinismus spricht auch die Existenz politischer Subkulturen, die höchst unterschiedliche Orientierungsmuster aufweisen können. So können sich etwa territoriale Subkulturen innerhalb unterschiedlicher Gliedstaaten oder Regionen aber auch nicht-territoriale Teilkulturen innerhalb bestimmter Bevölkerungsgruppierungen oder Subsysteme des Gesamtsystems stabilisieren, die verschiedene Typen politischer Kultur aufweisen. Während sich in einem Subsystem beispielsweise Orientierungsmuster einer Partizipationskultur etabliert haben, könnten in einem anderen im gleichen Zeitraum jene einer Untertanenkultur dominieren (vgl. Pelinka 2006: 228). Die Existenz politischer Subkulturen läuft daher einer homogenen Vorstellung von politischer Kultur zuwider und erhöht die Komplexität des Konzepts, dessen theoretische Weiterentwicklung hinsichtlich der Nutzbarmachung für die vorliegende Arbeit in weiterer Folge besprochen werden soll. Zunächst wird jedoch auf die am Ursprungskonzept geäußerte Kritik eingegangen.

### 2.3 Kritik am Ursprungskonzept

Schon bald nach seiner Genese waren das Ursprungskonzept politischer Kultur sowie die empirischen Arbeiten von Almond und Verba mit Kritik konfrontiert, die sich im Wesentlichen in zwei Richtungen untergliedern lässt.

*Erstens* wurden die normativen Orientierungen des Konzepts bemängelt, das ja eigentlich nur einen empirisch-analytischen Rahmen zur Verfügung stellen sollte. Almond und Verba legten ihrem Ansatz jedoch normative Implikationen einer vorbildlichen idealtypischen politischen Kultur zugrunde, die es zu erreichen beziehungsweise zu erhalten gelte. Diesen Idealtypus sahen sie im angloamerikanischen Gesellschafts- und Demokratiemodell verwirklicht, was sich auch daran äußert, dass in ihrer vergleichenden Studie jene politischen Systeme die besten Wertungen bekamen, welche dieses am ehesten repräsentierten. Dem vordergründig reinen Analyserahmen lagen also gewisse „hidden assumptions“ zugrunde (vgl. Eatwell 1997: 3), welche dem Ursprungskonzept den Vorwurf des ethnozentristischen Bias einbrachten. *„Im Typus der ‚civic culture‘ ist der normativ-wertende Bias der Arbeit von Almond und Verba festgeschrieben. In ethnozentristischer Art wird die anglo-amerikanische demokratische Praxis als Maßstab angelegt, werden de facto Großbritannien und die U.S.A. zu Musterdemokratien, an denen die anderen untersuchten Systeme gemessen werden.* (Müller 1984: 29). Damit wurde angenommen, dass es weniger und höher entwickelte politische Kulturen und nicht nur unterschiedliche politische Kulturen in unterschiedlichen Ländern gibt. Diese normative Aufladung des Konzepts macht eine wertfreie Analyse politischer Kultur in unterschiedlichen politischen Systemen unmöglich, da sie auch alternative Modelle, wie etwa jenes der Konkordanzdemokratie ausschließt, und ist zu Recht kritisiert worden.

Ein *zweiter* Kritikpunkt betrifft die Frage, ob es sich bei politischer Kultur tatsächlich, wie von Almond und Verba angenommen, um eine unabhängige Variable, also um einen die politische Systemstabilität beeinflussenden Faktor handelt. Im Ursprungskonzept wird davon ausgegangen, dass politisch-kulturelle Orientierungen und Einstellungen letztendlich die abhängige Variable der Systemstabilität determinieren und die Kausalität vorwiegend in eine Richtung läuft. Genauso gut könnte aber auch das Gegenteil zutreffen; *„it could be argued that it was more sensible to conclude that a civic culture was the product of an extended period of stable and good government and the specific nature of its structures“* (Eatwell 1997: 4). Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Kausalpfeile in beide Richtungen weisen, dass politisch-kulturelle Muster also einerseits die Stabilität des politischen Systems be-

einflussen, dass dessen Gestalt und Output aber andererseits auch auf die politische Kultur einwirken.

## **2.4 Weiterentwicklung des Konzepts**

Obwohl die politische Kulturforschung seit der Entwicklung des Konzepts gewichtige Ergebnisse einbrachte und insbesondere seit 1989 angesichts des Entstehens neuer Demokratien in Europa eine Art Renaissance erfuhr, kam die Weiterentwicklung des Konzepts der politischen Kultur nur spärlich voran. Insbesondere die Schwammigkeit und Vielschichtigkeit des Konzepts, machte es schwierig, es zu einer Theorie zu verdichten und veranlasste Max Kaase schon 1983 zu seiner vielzitierten Kritik mit dem Titel: *„Sinn oder Unsinn des Konzepts politische Kultur für die vergleichende Politikforschung. Oder auch: Der Versuch, einen Pudding an die Wand zu nageln“* (Kaase 1983). Der Autor unterzieht das Konzept zwar einer umfassenden Kritik, plädiert aber im Endeffekt für eine vorsichtige Weiterführung des Ansatzes nach der Tradition von Almond und Verba.

Auch noch zwanzig Jahre später weist Berthold Löffler auf die, trotz des großen Reichtums an Erkenntnissen, mangelhafte theoretische Fundierung des Ansatzes hin und spitzt dies treffend zu: *„Problematisch am Konzept der politischen Kultur ist, dass es gar kein Konzept der politischen Kultur gibt“* (Löffler 2003: 127). In seinen weiteren Ausführungen stellt der Autor fest, dass vielmehr jede Methode sowie theoretische Ansatz legitim zu sein scheint, sofern er nur Aussicht auf Erkenntnisgewinn verspreche. Er gibt weiter zu bedenken, dass es ja vielleicht gerade dieses theorielose induktiv-empirische und pragmatisch-heuristische Herangehen in der politischen Kulturforschung sein könnte, das den Ansatz derart erfolgreich macht und reichhaltige Ergebnisse liefern lässt (vgl. ebd.). Auch hier soll das relativ breite Verständnis und die methodische Offenheit des Konzepts keineswegs als Nachteil begriffen werden, da jede methodische Herangehensweise letztendlich das Potential hat, neue Facetten politischer Kultur eines Landes zutage zu bringen.

In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Weiterentwicklung des Konzepts durch Karl Rohe von Bedeutung, der in seinen Arbeiten für ein umfassendes Verständnis von politischer Kultur eintritt. Anders als Almond und Verba, die Einstellungen und subjektive Orientierungen der Systemmitglieder gegenüber ihrem jeweiligen politischen System in den Mittelpunkt stellen, beinhaltet politische Kultur für Rohe Grundannahmen über die politische Welt, die erst die Basis für Einstellungs- und Orientierungsmuster bilden können. Diese Grundannahmen, die in anderen Worten auch als kognitiv-normative Landkarte der politischen Welt be-

schrieben werden können, sind dementsprechend auf einer grundlegenden Ebene als Einstellungen und Orientierungen anzusiedeln und sie bezeichnen Vorstellungen darüber, was Politik eigentlich ist, sein kann oder sein soll (Rohe 2003: 111). Diese normative Komponente politischer Kultur wird nach Rohe durch jene von instrumentell-operativen Ideen ergänzt, die als zu Denk- und Handlungskonventionen verdichtetes Wissen darüber definiert werden können, wie Probleme innerhalb einer Gesellschaft angegangen werden. Solche Konventionen und Traditionen beruhen auf Erfahrungen aus der Vergangenheit, die sich entweder bewährt haben oder aber aufgrund ihrer Unzulänglichkeiten modifiziert wurden. Grundannahmen und instrumentell-operative Ideen oder Handlungskonventionen als Bestandteile politischer Kultur lassen sich schließlich als politische Ordnungsentwürfe begreifen, die zwar nicht, im Gegensatz zu geschriebenen Verfassungen, in voll artikulierter Form vorliegen, die aber sehr wohl durch verschiedene methodische Herangehensweisen rekonstruiert werden können (Rohe 2003: 112). In diesem Kontext wird auch die vergangenheitspolitische Dimension politischer Kultur bewusst: Aktuelle Ordnungsentwürfe politischer Kultur sind immer auch Produkt von historischen Politikerfahrungen, die teilweise nachwirken und am Leben erhalten werden, teilweise aber auch, insbesondere wenn sie der Kongruenz einer aktuellen politischen Kultur zuwiderlaufen, bewusst ausgeklammert werden. Gegenwärtige politisch-kulturelle Ordnungsentwürfe können dementsprechend nicht unter Beiseitelassung ihrer Vorgänger erforscht werden, wenn politische Kultur mehr ist, als aktuelle Einstellungen und Stimmungslagen. Oder anders ausgedrückt: *„Wer über politische Kultur redet, kann deshalb über die ‚Großväter‘ nicht schweigen, wenn er das Konzept nicht entwerten und seiner theoretischen Möglichkeiten berauben will“* (Rohe 2003: 113).

Obwohl diese theoretischen Überlegungen dem Ursprungskonzept politischer Kultur nicht grundsätzlich zuwiderlaufen, so könnten Almond und Verba Typen politischer Kultur durchaus als unterschiedliche Ordnungsentwürfe bezeichnet werden, rücken sie ihre vergangenheitspolitische Dimension in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Nach Rohe genügt es demnach nicht, politische Kulturforschung als „Einstellungsforschung“ zu betreiben und auf Basis von Umfragedaten die politische Kultur eines Landes zu charakterisieren, wengleich diese Methode eine gewisse Vormachtstellung erlangt hat. Die bloße Erhebung von Parteipräferenzen innerhalb einer Gesellschaft wäre also für Aussagen über die politische Kultur eines Landes nicht zielführend und gewänne erst durch die Kenntnis der dahinter liegenden Ordnungsentwürfe an Aussagekraft. Neben ihrer Tendenz lediglich „Momentaufnahmen“ politischer Einstellungen zu dokumentieren, weist Rohe auf eine weitere Unzulänglichkeit von Umfrageforschung hin. Da es sich bei politischer Kultur in weitem Maße um ein

soziales und weniger um ein individuelles Phänomen handelt, ist die Abfrage individueller politischer Meinungen mit Vorsicht zu genießen, da sie wohl eher persönliche Sympathien und Antipathien gegenüber politischen Ereignissen, Themen oder Funktionsträgern als dahinter liegende kollektive Ordnungsentwürfe widerspiegeln. Darüber hinaus ist die Tendenz von sozial erwünschten Antworten in Befragungssituationen nicht zu vernachlässigen, die ein verfälschtes Einstellungsbild von Individuen zutage bringen können. Viel aufschlussreicher wäre es zu wissen, welche Tabus in bestimmten politisch-kulturellen Ordnungsentwürfen vorhanden sind, also welche die Themen sind, über die nicht gesprochen wird (vgl. Gerlich 1989: 10ff). Ein weiterer Punkt, der die Grenzen der Umfrageforschung als politische Kulturforschung aufzeigt, ist der Umstand, dass politische Grundannahmen oder der harte Kern politischer Kultur meist aus Selbstverständlichkeiten besteht, die den befragten Personen nicht unbedingt bewusst sind und daher nur schwer abgefragt werden können (vgl. Rohe 2003: 115). Solche „Selbstverständlichkeiten“, also teils halb- und unterbewusste Grundannahmen politischer Kultur werden eher im Vergleich der eigenen politischen Welt mit jener anderer politischer Systeme reflektiert und nicht in Meinungsumfragen geäußert.

Neben dieser generellen Skepsis gegenüber der Anwendung des Instruments der Meinungsforschung für die Analyse politischer Kultur, schlägt Rohe eine Neukonzeption der Arten politisch-kultureller Orientierungen vor. Während kognitive und evaluative Orientierungen auf einer Ebene anzusiedeln seien, ist dies bei affektiven nicht der Fall. Es geht also nicht sosehr um die Frage, ob affektive Orientierungen gegenüber einem politischen System vorhanden sind, sondern vielmehr darum, ob das jeweilige Wissen und die Werte einer politischen Kultur affektiv verankert sind oder nicht (vgl. Rohe 2003: 116). Die gefühlsmäßige Komponente wäre in diesem Sinn also keine eigene Ebene politisch-kultureller Muster, sondern beschreibt vielmehr die Art und Weise wie Orientierungen *normativer* und *kognitiver* Ausprägung erlebt werden. Ergänzend wird eine neue Art politisch-kultureller Muster vorgeschlagen, nämlich jene *ästhetischer* Orientierungen. Eine ästhetische Dimension politischer Kultur nimmt darauf Bezug, dass es nicht nur die Inhalte sind, die Orientierungsentwürfe prägen, sondern dass gerade auch die Form der „Verinnerlichung“ und der „Veräußerlichung“ politischer Orientierungen Einfluss auf ihren Gehalt hat. Politisch-kulturelle Landkarten sind dementsprechend auf ihre zeichenhafte Verdeutlichung angewiesen, um in Erinnerung zu bleiben, während diese Prozesse selbst zum Teil politischer Kultur werden. Dies geschieht anhand politischer Symbole wie etwa Ritualen, Denkmälern, Festtagen oder anderen Elementen politischer Formensprache, aber auch anhand von zeichenproduzierenden politi-

schen Alltagshandelns. In diesem Verständnis kann politische Kultur als System von Zeichen und Symbolen oder als „semiologisches System“ bezeichnet werden (vgl. Sauer 2001: 226). Es wird deutlich, dass politische Kultur nicht nur als Tradition oder als Produkt kollektiver historischer Erfahrungen verstanden werden darf, sondern stets auch als Prozess im Sinne einer praktischen politischen Kulturpflege gesehen werden muss. Sie ist dementsprechend auf regelmäßige Erneuerung und Rezeption der in ihr gespeicherten Orientierungen angewiesen. Derartige „Pflege“ politischer Kultur findet einerseits auf der politischen Alltagsebene statt, indem das Erleben von Politik innerhalb der Bevölkerung stets Sinngebungsprozesse, wenn auch nicht immer bewusster Natur, hervorruft. Andererseits verfügt jede Gesellschaft über professionalisierte Sinn- und Symbolproduzenten politischer Kultur, welche auf der Ebene einer politischen Elitenkultur anzusiedeln wären. Hierzu sind nicht nur Funktionsträger des politischen Systems im engeren Sinn, sondern etwa auch Journalisten, Wissenschaftler oder auch Lehrer zu zählen, deren Tätigkeit die Produktion politisch-kultureller Deutungsangebote für andere miteinschließt.

Rohe schlägt in diesem Zusammenhang die analytische Unterscheidung zwischen einer politischen Soziokultur und einer politischen Deutungskultur vor (vgl. Rohe 2003: 118f), die aber auch als Differenzierung zwischen einer politischen Kultur der Bevölkerung(en) und jener der politischen Elite(n) Eingang in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch fand. Obwohl nicht davon ausgegangen werden kann, dass politische Soziokulturen vollständig von ihren jeweiligen Deutungskulturen determiniert sind, ist unumstritten, dass letztere zur Stabilität und Entwicklung der ersteren beitragen. Indem bestimmte Orientierungen und Handlungsweisen von einer politischen Elite praktiziert und somit legitimiert werden, wirkt dies auf die politischen Kulturen innerhalb einer Bevölkerung zurück und kann latent vorhandene Orientierungen verstärken beziehungsweise abschwächen. Politische Deutungskultur ist in diesem Zusammenhang als eine Art „Metakultur“ zu verstehen, die der jeweiligen Bevölkerung bestimmte Deutungsoptionen anbietet, sich aber keineswegs unbeeinflusst von politischer Soziokultur entwickelt. So könnten sich beispielsweise latent vorhandene Orientierungsmuster innerhalb der Soziokultur durch bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen manifestieren und die entsprechenden, eventuell tabuisierten, elitenkulturellen Orientierungen ebenfalls einem Veränderungsprozess zuführen. Jedenfalls hat sich gezeigt, dass für das längerfristige „Überleben“ politischer Orientierungen innerhalb der Soziokultur(en) entsprechende Angebote auf Ebene der Elitenkultur vonnöten sind und in stabilen politischen Systemen ein grundlegendes Maß an Kongruenz zwischen beiden Ebenen zu beobachten ist.

In diesem Zusammenhang sind auch die Überlegungen von Löffler hilfreich, der unter politischer Kultur das Verhältnis der Wechselbeziehungen zwischen der objektiven und subjektiven Dimension von Politik versteht (vgl. Löffler 2003: 130ff). In Anlehnung an die Vorstellung einer gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit wird zwischen einer objektiven und einer subjektiven Dimension politischer Kultur unterschieden. Erstere hat einerseits die Tatsachengeschichte einer Gesellschaft und politisch relevante Bedingungen der Gegenwart, wie politisches System und Wirtschaftsordnung, aber auch der Sozialstruktur einer Bevölkerung, zur Grundlage. Mit Tatsachengeschichte ist die große Zahl gespeicherter historischer Ereignisse gemeint, also praktisch all jenes Wissen, das von Archiven, Museen oder Wissenschaft dokumentiert und theoretisch verfügbar gehalten wurde und somit im Sinne Assmanns das *Speichergedächtnis* einer Gesellschaft darstellt (vgl. Assmann 1999: 31). Die Konstruktion einer objektiven politischen Kultur erfolgt schließlich dann, wenn historische Ereignisse mit aktuellen Bedingungen der Politik mit dem Ziel verknüpft werden, die vorherrschenden Verhältnisse politischer Ordnung zu legitimieren. Dieser Legitimierungsfunktion kommt die Deutungskultur politischer Eliten nach, indem bestimmte historische Erfahrungen betont und andere abgeschwächt oder ausgeblendet werden. Die subjektive Dimension politischer Kultur meint schließlich die kollektive(n) Identität(en) einer Gesellschaft, die sich aus einem das Selbstverständnis prägenden Geschichtsbild sowie einer Wahrnehmung der politischen Gegenwart zusammensetzt (vgl. Löffler 2003: 130). Voraussetzung für die Entstehung eines Geschichtsbildes ist ein kollektives Gedächtnis oder *Funktionsgedächtnis*, das aus dem Speichergedächtnis, unter Mithilfe der Deutungsarbeit politischer Eliten, herauskristallisiert wird. Während das Speichergedächtnis umfassend und wertfrei die Tatsachengeschichte beherbergt, ist das Funktionsgedächtnis selektiv und wertbezogen und verleiht den historischen Daten einen sinnhaften Gesamtzusammenhang.

Beide Modi der Erinnerung haben demnach für die „Konstruktion“ politischer Kultur ihre Bedeutung. Das Speichergedächtnis bildet die Grundlage jedes Funktionsgedächtnisses und stellt somit gewissermaßen auch ein Reservoir für Veränderung der bewusst erinnerten Vergangenheit dar. Es ist die Ressource, auf die von Funktionsträgern der Deutungskultur zurückgegriffen werden kann, wenn ein bewusster Wandel der politisch-kulturellen Landkarte herbeigeführt werden soll, wenn also bestimmte Ereignisse in das kollektive Erinnern überführt werden, während andere, einer neuen politischen Kultur zuwiderlaufende, in die „amorphe Masse“ des Speichers (vgl. Assmann 1999: 136) zurückgeführt werden. Dieser Vorgang setzt ein Maß an Durchlässigkeit zwischen beiden Erinnerungsmodi voraus, da eine Abschaffung des Speichergedächtnisses oder seine Kontrolle beziehungsweise auch seine vernachläss-

sigte Dokumentation zwangsläufig zu einer Erstarrung des Funktionsgedächtnisses führen würde.

Bezüglich der Aufgaben des Funktionsgedächtnisses lässt sich nach Assmann zwischen drei Gebrauchsformen unterscheiden (vgl. Assmann 1999: 138): Erstens dient es der *Legitimation* von Herrschaft, indem es derart zusammengesetzt wird, dass das augenblickliche politische System beziehungsweise auch seine Funktionsträger im Lichte der geschichtlichen Entwicklungen gerechtfertigt erscheinen lässt. Dieses offizielle oder politische Gedächtnis dient dementsprechend der Herrschaftsstabilisierung und zwar nicht nur retrospektiv sondern auch prospektiv, indem aktuelle politische Leistungen und ihre Produzenten für die Zukunft in Erinnerung behalten werden sollen. Im Gegensatz dazu kann eine weitere Gebrauchsform des Funktionsgedächtnisses als *Delegitimierung* bezeichnet werden. Ebenso wie Geschichte von Siegern erzählt wird, wird diese auch von ihnen selektiv vergessen und lässt unter den Unterlegenen eine Art „Gegenerinnerung“ entstehen, die ihre „Version“ historischer Ereignisse am Leben erhält und letztendlich der Delegitimierung der bestehenden Machtverhältnisse dient. Eine dritte Aufgabe kann nach Assmann schließlich als *Distinktion* bezeichnet werden: „Darunter sind alle symbolischen Äußerungsformen zu verstehen, die der Profilierung einer kollektiven Identität dienen“ (Assmann 1999: 139). Gemeint sind also beispielsweise Feste oder Rituale, die Jahrestage und Traditionen in Erinnerung halten und somit eine Art Illusion der gemeinsamen Erfahrung generieren und zur Identitätsbildung beitragen sollen. Dies macht deutlich, dass auch das Funktionsgedächtnis als „semiologisches System“ bezeichnet werden kann, das kontinuierlicher symbolischer Sichtbarmachung bedarf, und dass hier der Brückenschlag zur ästhetischen Dimension politisch-kultureller Orientierungen herzustellen ist.

Wie aus dem Gesagten hervorgeht, ist das Konzept politischer Kultur tatsächlich ein Vielschichtiges und Komplexes. Politische Kultur ist mehr als ein Muster subjektiver Politikorientierungen im Verständnis von Almond und Verba. Sie ist nicht nur Einstellung sondern auch Vorstellung. Sie besteht aus Grundannahmen über die politische Welt, die sich in Verbindung mit Handlungskonventionen zu politischen Ordnungsentwürfen verdichten. Sie hat eine vergangenheitspolitische Dimension und wird in Prozess und Praxis der Politik als Symbolsystem gepflegt und entwickelt. Sie lässt sich in politische Soziokultur der Bevölkerung und politische Deutungskultur der Eliten differenzieren. Sie hat eine objektive und eine subjektive Dimension. Sie setzt sich aus kognitiven, normativen und ästhetischen Orientierungen zusammen, die entweder affektiv oder nur verstandesmäßig verankert sein können. Sie wird

im Verlauf politischer Sozialisation erworben, ist aber auch immer Veränderungsprozessen – ausgelöst durch politische Alltagserfahrungen – ausgesetzt.

## **2.5 Forschungsrichtungen und Forschungsstand**

Aufbauend auf dem vielschichtigen und weitläufigen Konzept politischer Kultur kann von einem ebenso breiten Feld sowohl methodischer als auch thematischer politischer Kulturforschung ausgegangen werden. Praktisch jegliche Forschung, die sich mit der subjektiven Dimension politischer Systeme, politischen Weltbildern oder „ungeschriebenen Verfassungen“, politischen Einstellungen oder Vorstellungen in Vergangenheit und Gegenwart in bestimmten räumlichen Territorien oder gesellschaftlichen Gruppen beschäftigt, kann als politische Kulturforschung bezeichnet werden. Politische Kultur stellt in diesem Sinn jedenfalls ein eigenständiges Forschungsfeld der Politikwissenschaft dar, das zum besseren Verständnis politischer Systeme beigetragen hat und beiträgt. Es ist evident, dass konkrete empirische Forschungsprojekte ein enger zugeschnittenes Konzept politischer Kultur benötigen, um methodisch umsetzbar zu bleiben und brauchbare Ergebnisse zu liefern. Nichtsdestotrotz muss auch immer das Gesamtkonzept im Blickfeld bleiben und die analysierten Teilaspekte einer spezifischen politischen Kultur im Lichte anderer Forschungsergebnisse reflektiert werden.

Da politisch-kulturelle Landkarten in Normalzeiten nur wenig in Erscheinung treten, weist Rohe darauf hin, dass es sich bei politischer Kulturforschung oft um Krisen- oder Transformationsforschung handelt (Rohe 2003: 122). Gerade dann, wenn ein „altes“ politisches System durch ein „neues“ ersetzt wird, die politischen Weltbilder aber im traditionellen Status verhaftet bleiben, oder auch dann, wenn sich ein bestehendes politisches Regime mit einem politischen Kulturwandel innerhalb der Bevölkerung konfrontiert sieht, entsteht für politische Kulturforschung reichhaltiges Forschungsterrain. Sie ist also dann gefragt, wenn die Kongruenz zwischen politischer Deutungskultur der Eliten und jener der Bevölkerung aus den Fugen und die Stabilität politischer Systeme in Gefahr gerät. Aus diesem Grund kommt es gerade in Phasen politischer Umbrüche sowie Nations- und Staatsbildungsprozessen zu einer Renaissance politischer Kulturforschung. Sie ist in diesem Sinn zunächst also Polity-Forschung, wird aber auch zur Politics- und Policy-Forschung, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass politische Kultur nicht nur etwas historisch Vorgefundenes ist, sondern auch politisch „gemacht“ werden kann.

Obwohl politische Transformationsphasen zugleich Hochzeiten politischer Kulturforschung darstellen, darf nicht darauf vergessen werden, dass sich auch politisch-kulturelle Kontinuität

nicht von selbst einstellt, sondern eines regelmäßigen Erneuerungs- und Erinnerungsprozesses bedarf. Wie schon angesprochen wurde, handelt es sich bei politischer Kultur auch um ein Sinn- und Zeichensystem, das den Einsatz von Politics im Rahmen der Deutungskultur erfordert, um am Leben erhalten zu werden. Politisch Kulturforschung hat also auch die Aufgabe, sich mit den Mechanismen politischer Symbolproduktion wie etwa mit Phänomenen der „Zeichenpolitik“ oder symbolischer Politik zu befassen. In diesem Zusammenhang kann jedes Ritual, jede Darstellung von Politik durch die Brille politischer Kulturforschung betrachtet werden und so zum besseren Verständnis der politischen Wirklichkeit beitragen (vgl. Rohe 2003: 123).

Neben dieser allgemeinen Verortung politischer Kulturforschung lässt sich nach Matjan grob zwischen drei Grundrichtungen differenzieren (Matjan 1996: 52f). Die erste orientiert sich am Konzept Almonds und Verbas, wobei in erster Linie das methodische Werkzeug und weniger die beschriebene Typenbildung politischer Kultur übernommen werden. Anhand von empirisch-quantitativer Umfrageforschung werden hier politische Orientierungen und Einstellungen erhoben, die sich dann über längere Zeiträume vergleichen und auf diese Weise Aussagen über einen stattgefundenen Kulturwandel innerhalb einer Bevölkerung treffen lassen. Zielsetzung derartiger Meinungsumfragen ist es beispielsweise, das Maß an „Vertrauen“ zu erheben, das die Befragten verschiedenen politischen Institutionen, wie etwa Parlament, Regierung, Parteien aber auch Interessensorganisationen oder der Polizei entgegenbringen. Ein weiteres häufig abgefragtes Item ist jenes des „Nationsgefühls“ beziehungsweise patriotischer Einstellungen. Die Unzulänglichkeiten politischer Einstellungsforschung, wie ihr Charakter von oberflächlichen Momentaufnahmen, der Rückschluss von individuellen Angaben auf kollektive Muster oder das Phänomen sozial erwünschter Antworten, werden an anderer Stellen näher besprochen (vgl. Kapitel 2.6). Trotz ihrer Grenzen hat sich die an der Umfrageforschung orientierte politische Kulturforschung zum Mainstream innerhalb des Feldes entwickelt, was auf zwei Faktoren zurückzuführen ist: Einerseits lässt sich politische Umfrageforschung leicht mit Markt- und allgemeiner Meinungsforschung kombinieren. So werden politische Einstellungsdaten meist in Kombination mit anderen Gebieten in so genannten Mehrthemenumfragen von professionellen Meinungsforschungsinstituten miterhoben. Ein Umstand, der weitere Skepsis an der Aussagekraft der durch diese Methode gewonnenen Daten mit sich bringt. Andererseits lassen sich die so gewonnenen Daten aufgrund internationaler Standardisierungen auf relativ leichte Art und Weise zwischen unterschiedlichen Ländern vergleichen und liefern auf diesem Weg Ergebnisse für die vergleichende Politikwissenschaft. In Österreich bedienen sich insbesondere Plasser und Ulram des Instruments der Um-

frageforschung und liefern in regelmäßigen Abständen aufschlussreiche Analysen über das politische Meinungsbild innerhalb der Bevölkerung (vgl. u.a. Ulram 1990; Plasser/Ulram 1997; Plasser/Ulram 2002).

Die zweite Forschungsrichtung ist eher qualitativ-hermeneutisch orientiert und widmet sich in ihren Analysen vorwiegend der Beschreibung politisch-kultureller Charakteristika innerhalb gesellschaftlicher Teilgruppen oder Funktionsgruppen des politischen Systems. Anhand der Aufgliederung des politischen Systems in unterschiedliche Subsysteme, wie etwa jenem der Bürokratie, der Wirtschaft oder dem Mediensystem, können folglich nicht nur die den einzelnen Bereichen inhärenten Muster analysiert, sondern auch jene die jeweiligen Beziehungen bestimmende Einstellungs- und Verhaltensmodi erklärt werden (vgl. Gerlich/Pfefferle 2006, 501ff). Dieser Ansatz bedient sich insbesondere der Analyse politischer Symbolik oder der semiologischen Dimension politischer Kultur und versucht, auf Basis ihrer Beobachtung in Vergangenheit und Gegenwart, unterschiedliche politisch-kulturelle Landkarten herauszudestillieren. Beispielhaft für diese Tradition politischer Kulturforschung in Österreich wären für die Analyse der Ersten Republik die Arbeiten von Hanisch und Lehnert (Hanisch 1995: 421-430; Lehnert 1995: 431-443) oder auch die umfassende Untersuchung von Kriechbaumer (Kriechbaumer 2001) zu nennen. Eine der ersten Studien zur politischen Kultur der Zweiten Republik, die allerdings sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze kombiniert, lieferte schon 1972 Kurt Steiner (Steiner 1972: 155ff).

Eine dritte Richtung politischer Kulturforschung beruht schließlich auf der deutschen Kultursoziologie und kann als idiographisch-historisch bezeichnet werden (vgl. Matjan 1996: 53). Ihre Autoren nehmen ausdrücklich Abstand von einer wertfreien Herangehensweise und orientieren sich in ihren Betrachtungen an politischen Moral- und Wertvorstellungen. In diesem Sinne schließt diese Tradition an der älteren Stereotypen- und Nationalcharakterforschung an und lässt Elemente der Moralphilosophie und zivilreligiöse Ansätze einfließen. Als österreichischer Vertreter dieser Richtung ist insbesondere Schneider mit seinen umfassenden theoretischen Arbeiten zu politischer Kultur und politischer Bildung zu erwähnen (vgl. Schneider 1990: 154ff).

Insgesamt gesehen lässt sich sagen, dass wohl jene Forschungsarbeiten den größten Erkenntnisgewinn liefern, welche die beschriebenen Traditionen politischer Kulturforschung miteinander kombinieren und sich folglich nicht dogmatisch einer Richtung zuordnen. Dies vor allem deshalb, weil sich insbesondere qualitative und quantitative Herangehensweisen sinnvollerweise nicht völlig voneinander isolieren lassen: quantitativ erhobene Daten bedürfen einerseits immer einer qualitativen Interpretation und einer Einbettung in den historischen

Gesamtzusammenhang. Andererseits gilt es qualitative Analysen durch quantitative Daten zu ergänzen, um beschriebene Phänomene empirisch zu untermauern. Aussagekräftiger politische Kulturforschung liegen jedenfalls die Kombination beider Zugänge sowie eine Betrachtung der historischen Prämissen einer bestimmten politischen Kultur als auch der Umstände ihrer gegenwärtige „Pflege“ zugrunde.

## **2.6 Methoden politischer Kulturforschung**

Wie schon an anderer Stelle besprochen und auch im Lichte der unterschiedlichen Forschungsrichtungen erkennbar, verfügt der vielschichtige Analyserahmen politische Kultur auch über ein breites Sortiment an zur Auswahl stehenden Methoden. Zunächst entsteht der Anschein, dass praktisch jede methodische Herangehensweise legitim erscheint, solange sie dazu in der Lage ist, neue Erkenntnisse für das Feld der politischen Kulturforschung zu liefern. Allerdings muss hier einschränkend eingewendet werden, dass auch in der politischen Kulturforschung jede Analyse mit der ihr zugrunde liegenden Methode steht und fällt. Sie kann nur dann aussagekräftige Ergebnisse einbringen, wenn eine Operationalisierung des Konzepts gelingt und in weiterer Folge Methoden gefunden werden, mit denen sich politisch-kulturelle Weltbilder „messen“ lassen. Um (sozial-)wissenschaftlichen Maßstäben zu genügen, müssen letztere die unabdingbaren Gütekriterien der Validität (Gültigkeit) und der Reliabilität (Verlässlichkeit) aufweisen. Die gewählten Methoden müssen also das messen, was sie vorgeben zu messen und die gewonnenen Erkenntnisse müssen auch durch eine Wiederholung des Forschungsprozesses wieder erlangt werden können.

Bevor zu einem späteren Zeitpunkt auf die in dieser Arbeit verwendeten Methoden eingegangen wird, soll an dieser Stelle ein Überblick über methodische Ansätze in der politischen Kulturforschung gegeben werden. Prinzipiell lassen sich vier methodische Ansätze der empirischen Sozialforschung aufzählen: *die Beobachtung, das Experiment, die Befragung und die Inhaltsanalyse* (vgl. Atteslander: 1995). Analog dazu lassen sich auch in der politischen Kulturforschung grob zwischen vier Forschungsmethoden unterscheiden, die Berg-Schlosser als teilnehmende Beobachtung, projektive Tests, Umfrageforschung und Dokumentenanalyse anführt (vgl. Berg-Schlosser: 1972: 63ff).

Unter *Beobachtung* wird allgemein „*das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt des Geschehens*“ (Atteslander 1995: 87) verstanden, wobei sich sozialwissenschaftliche Beobachtung dadurch von der allgemeinen

unterscheidet, indem sie die Beschreibung einer sozialen Wirklichkeit in Verbindung mit einer Forschungsfrage zum Ziel hat. In weiterer Folge lässt sich zwischen dem Grad der Teilnahme und zwischen offener und verdeckter Beobachtung unterscheiden. Ersteres macht deutlich, dass es eine nicht-teilnehmende Beobachtung nicht geben kann, da der Beobachter immer, im Rahmen seiner Wahrnehmungs- und Interpretationstätigkeit, in die Beobachtungssituation integriert ist, auch wenn der „Blick“ vordergründig von „Außen“ kommt. Dementsprechend kann lediglich zwischen einer aktiven und einer passiven Teilnahme, also dem Partizipationsgrad, unterschieden werden. Die Dimension der Offenheit der Beobachtung wird dadurch bestimmt, ob sich der Beobachter den Beobachteten als solcher zu erkennen gibt oder ob er dies verheimlicht. In den Sozialwissenschaften wird das Instrument der Beobachtung häufig von Kultur- und Sozialanthropologen eingesetzt, die sich für Kultur und Lebensweisen relativ kleiner sozialer Einheiten interessieren. Durch längere teilnehmende Beobachtung und systematische Aufzeichnung lassen sich auf diese Art Verhaltensweisen und Orientierungsmuster kleinerer Gemeinschaften dokumentieren, wie zahlreiche anthropologische Studien dokumentieren (vgl. Berg-Schlusser 1972: 66). Für die politische Kulturforschung wäre ein Einsatz dieses Instrumentes dann angebracht, wenn es sich um die Erforschung politischer „Weltbilder“ innerhalb kleinerer Gruppen wie etwa bestimmter politischer Subkulturen handelt. Ein Vorteil der Beobachtung ist sicherlich in dem Umstand zu sehen, dass (politisches) Verhalten direkt erfasst werden kann und nicht auf eventuellen Verzerrungen unterliegende sekundäre Quellen zurückgegriffen werden muss. Zu ihren Nachteilen gehören die stark eingeschränkte Reliabilität und Validität, da allein ein anderer Beobachtungszeitraum theoretisch auch völlig andere Resultate liefern könnte. Weiters ist festzuhalten, dass mittels Beobachtung vorwiegend manifestes Verhalten erhoben wird, die politische Kulturforschung aber gerade auch an latenten Einstellungen und politisch-mental Landkarten interessiert ist, deren Wahrnehmung sich diesem Instrument entzieht.

Der Vollständigkeit halber seien auch die von Berg-Schlusser angeführten projektiven Tests als Instrument politischer Kulturforschung erwähnt. Sie sind unter der Kategorie des sozialwissenschaftlichen Experiments zu subsumieren und untersuchen einen „*sozialen Prozess, welcher mit der Einführung eines neuen Reizes beginnt und diesen bis hin zu seiner Auswirkung verfolgt*“ (Atteslander 1995: 210). Das heißt, den Testpersonen werden bestimmte Bilder oder Objekte vorgelegt, um eine Reaktion auszulösen, die dann beobachtet, dokumentiert und klassifiziert wird. Im Feld der politischen Kulturforschung wurden derartige Tests zur Erfassung von politisch relevant erscheinenden Persönlichkeitsmerkmalen verwendet, wie etwa autoritäres Verhalten, Feindseligkeit oder Vertrauen in Mitbürger (vgl. Berg-Schlusser

1972: 68). Aus heutiger Sicht ist bekannt, dass sich projektive Tests nicht gerade als gängiges Instrument politischer Kulturforschung durchgesetzt haben, sondern eher als Kuriosität und Ausnahme auftreten.

Anders das Instrument der Befragung, das sich, wie schon angesprochen, in Form der Meinungsumfrage als Paradeinstrument politischer Einstellungsforschung etablieren konnte. Von Berg-Schlosser schon zu Beginn der 1970er Jahre als die *„für die meisten Zwecke geeignetste Methode für die Analyse politischer Kultur“* (Berg-Schlosser 1972: 73) bezeichnet, wird sie heute insbesondere von der in der Tradition von Almond und Verba stehenden politischen Kulturforschung flächendeckend eingesetzt. Dies hängt einerseits mit der zunehmenden Professionalisierung der Meinungsforschungsinstitute und andererseits mit der Perfektionierung der Methode selbst zusammen. Unter Zuhilfenahme elektronischer Datenauswertung lassen sich heute sehr schnell und relativ kostengünstig „Einstellungen“ zu verschiedenen Themen abfragen und auf Basis einer repräsentativen Stichprobe Verallgemeinerungen über Einstellungsmuster in der jeweiligen Grundgesamtheit anstellen. Ein Vorteil der Umfrageforschung ist die Tatsache, dass ihre Reliabilität bei sorgfältigem Fragebogendesign sehr hoch ist, dass also eine erneute Anwendung zu ähnlichen Ergebnissen führen würde. Anders verhält es sich mit dem Gütekriterium der Validität, also mit der Frage, ob durch die Befragung wirklich jene „Meinungen“ erhoben werden, die erhoben werden sollen. Ein oft zitierter Vorwurf gegenüber der Meinungsumfrage besagt, dass die Befragten zu vielen Themen eigentlich keine manifeste Meinung haben, folglich erst durch den Stimulus der Befragungssituation zu einer Meinungsäußerung provoziert werden und es somit zum Auftreten von Artefakten kommt. *„Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass durch die vielen Umfragen (...) eine Norm entstanden ist, als müsste man zu den befragten Themen stets eine Meinung äußern. Die Alltagserfahrung belegt, dass außer bei Befragungen viele Menschen zu vielen Themen kaum eine Meinung äußern, weil sie dies nicht können oder nicht wollen. Die Tatsache, dass bei Repräsentativumfragen die Kategorie „Keine Antwort“ von relativ wenigen benutzt wird, weist auf die Problematik von Artefakten hin“* (Atteslander 1995: 155). Andererseits könnte man einwenden, dass erst durch die Befragungssituation tiefer liegende Einstellungen und Orientierungsmuster, die zwar latent vorhanden aber nicht im alltäglichen Bewusstsein verankert sind, aktiviert und zu einer Meinungsäußerung verdichtet werden. Dieser Gedanke ist insbesondere dahingehend interessant, da es sich bei vielen Aspekten politisch-kultureller „Weltbilder“ um „Selbstverständlichkeiten“ handelt, die zwar internalisiert, aber nicht im alltäglichen Bewusstsein vorhanden sind und auf diese Weise rekapituliert werden. In diesem Verständnis wäre die Umfrageforschung also gar kein Instrument, das lediglich an der Oberflä-

che politisch-kultureller Orientierungen kratzt, sondern eine Methode zur Erhebung der „selbstverständlichen“ Aspekte individueller politischer Landkarten. Der flächendeckende Einsatz von stark strukturierten Telefoninterviews, deren Anteil zwischen 50-90% an der gesamten Umfrageforschung ausmacht, lässt an dieser Hoffnung allerdings Zweifel aufkommen. Neben einer erschwerten Kontrolle der Interviewsituation und einer Begrenzung auf einfache Themen, ist hier die Tendenz zur Entstehung von Artefakten besonders hoch, was die überdurchschnittliche Auswahl der ersten beziehungsweise der letzten Antwortmöglichkeit bei verschiedenen Möglichkeiten belegt (vgl. Atteslander 1995: 169). Insgesamt gesehen ist festzustellen, dass die Umfrageforschung trotz ihrer beschriebenen Schwächen als praktikables Mittel für die Erhebung bestimmter Aspekte politischer Kultur herangezogen werden kann. Dies vor allem dann, wenn es sich um das Zutagebringen von „selbstverständlichen“ Orientierungen handelt. Für die Erforschung historischer politischer Kultur ist sie aus selbsterklärenden Gründen ungeeignet.

Als vierte Methode politischer Kulturforschung kann schließlich die Untersuchung von Dokumenten mit inhaltsanalytischen Methoden angeführt werden. Sofern die jeweiligen Materialien zugänglich sind, stellt die Dokumentenanalyse eine relativ einfache Herangehensweise dar, um sich politischen Einstellungen, Stimmungslagen oder auch dahinter liegenden „Weltbildern“ einer bestimmten Periode anzunähern. Im Gegensatz zu den anderen drei beschriebenen Methoden werden hier keine Daten erzeugt, sondern auf vorhandene Materialien zurückgegriffen. Diesbezüglich sind insbesondere Materialien von Interesse, die Hinweise über politisch-kulturelle Weltbilder einer Gesellschaft enthalten könnten; also etwa historische, politische, wirtschaftliche aber durchaus auch literarische Dokumente. Konkret können also beispielsweise Wahlkampfdokumente, Schullehrbücher, Kindergeschichten, Sagen, Märchen oder auch Sprichwörter zur Analyse herangezogen werden (vgl. Berg-Schlosser 1972: 70). Ein großer Vorteil der Dokumentenanalyse liegt darin, dass sie sich, im Gegensatz zu den drei vorangegangenen Methoden, für die Analyse historischer politischer Kultur eignet, indem, bei entsprechender Verfügbarkeit, sowohl auf das Funktions- als auch auf das Speichergedächtnis vergangener politischer Systeme zurückgegriffen werden kann und somit Aussagen über die Konstruktion politischer Wirklichkeit durch die jeweilige Deutungskultur möglich werden. Es lassen sich anhand dieser Methode also Prozesse beobachten, inwiefern und anhand welcher Mittel die jeweilige Deutungskultur auf ihre entsprechende Soziokultur einzuwirken versuchte. In diesem Zusammenhang ist des Weiteren von Vorteil, dass sich mittels Dokumentenanalyse gezielt Materialien untersuchen lassen, die im so genannten Prozess der

politischen Sozialisation eine Rolle spielen und somit Aufschlüsse über die durch sie vermittelten „politischen Landkarten“ zulassen.

## 3. Politische Sozialisation

### 3.1 Begriff

„Politische Sozialisation produziert Politische Kultur“ (Pelinka 2006: 226). Aufbauend auf dieser zugespitzten Feststellung, die sinngemäß sowohl der Ursprungsansatz wie auch die weiterentwickelten Versionen politischer Kulturkonzepte beinhalten, gilt es nun, dem Begriff der politischen Sozialisation auf den Grund zu gehen.

Unter *Sozialisation* wird ganz allgemein gesprochen das „*Hineinwachsen des Menschen in die Gesellschaft*“ verstanden. Sie bezeichnet jene Prozesse, in denen Menschen sich die Orientierungsmuster ihrer jeweiligen Umwelt aneignen, in denen also Normen, Werte, Einstellungen oder auch Denk- und Verhaltensmuster einer Gruppe und Gesellschaft kennen und anzuwenden gelernt werden. Da soziale Systeme über ein gewisses Maß an eingeübtem Verhalten ihrer Mitglieder bedürfen, um funktionstüchtig und stabil zu sein, fällt der Sozialisation hier eine zentrale Rolle zu. In ihrem Verlauf werden dementsprechend einerseits „traditionelle“ Handlungskonventionen erlernt, die eine gewisse Vorhersehbarkeit sozialer Interaktionen und somit Stabilität im zwischenmenschlichen Aufeinandertreffen bedingen. Andererseits beinhaltet Sozialisation auch die Möglichkeit der individuellen Entäußerung (Externalisation), worunter die Fähigkeit des Einbringens und Durchsetzens der eigenen Interessen und Standpunkte verstanden wird (Nohlen 2002: 395). Des Weiteren wird im Sozialisationsprozess vor allem seitens der Kultur- und Sozialanthropologie zwischen Enkulturation und Akkulturation unterschieden. Erstere beschreibt das „unmerkliche“ Hineinwachsen des Menschen in seine jeweilige Umwelt, also die nicht intendierten Komponenten des Sozialisationsprozesses. Im Gegensatz dazu definiert Akkulturation die Prozesse des intendierten Erlernens der jeweiligen Denk- und Verhaltensmuster in verschiedenen Kontexten. Es gilt auch als bestätigt, dass Sozialisation als lebenslanger Prozess begriffen werden muss, der sich also keineswegs ausschließlich in den Kindheits- und Jugendjahren vollzieht.

Nach Luhmann darf der Sozialisationsprozess allerdings nicht als reine „Vergesellschaftung“ des Menschen begriffen werden. Neben organischen Systemen unterscheidet er in seiner Systemtheorie zwischen psychischen und sozialen Systemen, wobei erstere die Person an sich meinen und sich letztere aus Kommunikationsprozessen ergeben. „*Psychische und soziale Systeme sind im Wege der Ko-Evolution entstanden. Die jeweils eine Systemart ist notwendige Umwelt der jeweils anderen. (...) Personen können nicht ohne soziale Systeme entstehen und bestehen, und das gleiche gilt umgekehrt*“ (Luhmann 1984: 92). Beide Systeme bedingen

dementsprechend einander, wobei das psychische System das selbstgesteuerte Bewusstsein und das soziale System die Kommunikation beisteuert. In diesem Sinn begreift Luhmann Sozialisation in erster Linie als „Selbstsozialisation“: „*Sie erfolgt nicht durch ‚Übertragung‘ eines Sinnmusters von einem System aufs andere, sondern ihre Grundvoraussetzung ist die selbstreferentielle Reproduktion des Systems, das die Sozialisation an sich selbst bewirkt und erfährt*“ (Luhmann 1984: 327). Der Mensch als psychisches System wird in diesem systemtheoretischen Verständnis also nicht zum Teil des sozialen Systems, obwohl er auf dessen Existenz angewiesen ist. Daran anschließend kann Sozialisation als Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden, die einerseits von externen Faktoren beeinflusst wird, andererseits aber immer auch selbstgesteuert und individuell abläuft. In diesem Zusammenhang spricht Hurrelmann von einer „äußeren“ und einer „inneren“ Realität, die in ihrer Interaktion und ständigen Wechselwirkung die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen ausmachen (Hurrelmann 1990: 72f). Sozialisation bedeutet also immer beides, Angleichung und Abgrenzung: „*Sozialisation heißt, zu werden wie jeder andere, und zugleich zu werden wie kein anderer*“ (Strohmeier 2005: 7).

Der Sozialisationsprozess lässt sich in seinem etablierten Verständnis in unterschiedliche Perioden untergliedern, nämlich in eine *primäre*, eine *sekundäre* und eine *tertiäre* Phase. Obwohl eine klare Abgrenzung zwischen diesen drei Sozialisationsphasen nicht unbedingt gegeben ist, eignen sie sich doch dazu, unterschiedliche Sozialisationsinstanzen oder -agenten, also sozialisationsrelevante Akteure, herauszuarbeiten.

Die primäre Sozialisation findet in den ersten Lebensjahren statt und wird landläufig als die wichtigste und eindringlichste Phase beschrieben. In ihr trifft der in die Gesellschaft hineingeborene Mensch auf ihm auferlegte „signifikant Andere“, die ihm eine Grundvorstellung der Welt vermitteln. Bestimmte Verhaltensweisen, Gepflogenheiten, Normen und Werte werden erlernt und internalisiert und in weiterer Folge ausgehend vom Einzelfall als gesellschaftliche „Spielregeln“ generalisiert. Letzteres bedeutet, dass das heranwachsende Individuum bestimmte Spielregeln nicht nur in konkreten Situationen gegenüber bestimmten Personen anwendet, sondern auch als abstrakte Verhaltensweisen auf die Allgemeinheit der Anderen, die Gesellschaft, bezieht (vgl. Berger/Luckmann 1996: 143). Die signifikant Anderen sind in der Phase der Primärsozialisation in erster Linie die Familie, das Elternhaus bzw. die unmittelbaren Bezugspersonen, mit denen das Individuum tagtäglich zu tun hat und die sein Aufwachsen begleiten. Da diese nicht ausgesucht werden können und Sozialisation ein zwangsläufiger Prozess ist, erfolgt die Identifikation mit den Bezugspersonen quasi automatisch. Ihre Welt wird vom jungen Individuum also nicht als eine unter vielen anderen möglichen Welten in-

ternalisiert, sondern als die zunächst einzig vorhandene Welt. Berger und Luckmann sehen darin eine Begründung, warum die im Verlauf primärer Sozialisation verinnerlichte Welt fester im Bewusstsein verankert ist als spätere sozialisationsrelevante Erfahrungen (vgl. Berger/Luckmann 1996: 145). Mit der Herausbildung der individuellen Identität oder „Grundpersönlichkeit“ in den ersten Lebensjahren ist also auch die Vorstellung verbunden, dass diese in späteren Jahren nur mehr modifiziert, nicht aber grundlegend verändert werden kann (vgl. Strohmeier 2005: 8). In diesem Zusammenhang wurden insbesondere zwei Thesen vertreten. Die Kristallationsthese drückt schlicht aus, dass früh erworbene Einstellungen und Kompetenzen stärker prägend wirken als später erworbene, während die Persistenzthese noch einen Schritt weitergeht, indem angenommen wird, dass in der Kindheit erworbene Fähigkeiten und Orientierungen für die weiteren Einstellungen im Erwachsenenalter bestimmend sind. Obwohl beide Thesen nicht als deterministisch zu verstehen sind, und Sozialisation nichtsdestotrotz als lebenslanger Prozess zu begreifen ist, betonen sie doch die große Bedeutung früher Erfahrungen (vgl. van Deth 2005: 4).

Die Phase primärer Sozialisation endet folglich damit, dass sich bestimmte Verhaltensweisen und Normen des generalisierenden Anderen im Bewusstsein des Individuums stabilisiert haben, und sich andere Welten als Referenzen zur Weiterentwicklung auftun. Sekundäre Sozialisation findet im Jugendlichenalter statt und bezeichnet dementsprechend nach Berger und Luckmann die Internalisierung von institutionalen „Subwelten“ (Berger/Luckmann 1996: 148). In dieser Phase kommen Personen also verstärkt mit anderen Bezugsgruppen und zwangsläufig auch mit bisher ungewohnten und unbekanntem Vorstellungen in Kontakt, die einerseits eine Stabilisierung von erlernten Verhaltensweisen und Normen und andererseits aber auch ihre Differenzierung oder Transformation bewirken können. Durch Interaktion mit Bezugssystemen wie der Schule oder so genannten Gleichaltrigengruppen (Peergroups) wird in dieser Phase die Grundvorstellung von der Welt erweitert, und das Individuum wird, teils intendiert teils nicht-intendiert, auf seine Rolle in der Gesellschaft vorbereitet (vgl. Strohmeier 2005: 8).

Im Sinne einer lebenslangen Sozialisation ist abschließend die Phase der Tertiärsozialisation zu erwähnen, die auch als Periode der Bewahrung und Verwandlung subjektiver Wirklichkeit umschrieben werden kann (vgl. Berger/Luckmann 1996: 157ff). Sie findet gemeinhin im Erwachsenenalter statt und ist durch all jene Bereiche bedingt, in denen Individuen mit ihren sozialen Umwelten in Kontakt stehen. Sozialisationsrelevanz haben dementsprechend soziale Gruppen wie etwa Freundeskreise oder Arbeitskollegen aber auch gesellschaftliche Institutionen und Organisationen, mit denen Individuen interagieren. Sozialisation bedeutet in diesem

Zusammenhang also immer auch Modifikation subjektiver Wirklichkeit und bis zu einem gewissen Grad auch Anpassung an unterschiedliche „Subwelten“ einer Gesellschaft. „*In-der-Gesellschaft-Sein ist an sich schon ein ständiger Modifikationsprozess*“ (Berger/Luckmann 1996: 167). Allerdings ist erneut darauf hinzuweisen, dass subjektive Wirklichkeit niemals völlig sozialisiert ist und dementsprechend auch durch gesellschaftliche Prozesse nicht völlig transformiert werden kann (vgl. Berger/Luckmann 1996: 167).

Unter *politischer Sozialisation* wäre analog zur allgemeinen Sozialisation das Hineinwachsen in das *Feld des Politischen* zu verstehen, das einen Teilbereich des Gesamtprozesses darstellt. Allerdings ist „Hineinwachsen“ auch hier als Interaktion zwischen „äußerer“ und „innerer“ Realität und als Zusammenspiel zwischen sozialem und psychischem System zu verstehen. Über politische Sozialisation kann nach Claußen nur dann gesprochen und auch geforscht werden, wenn zumindest drei Voraussetzungen erfüllt sind (vgl. Claußen 1982: 3). *Erstens* bedarf es der Existenz eines Subsystems Politik, das für die Regelung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zuständig ist und von anderen gesellschaftlichen Subsystemen unterschieden werden kann. *Zweitens* bedarf es gewisser Lernprozesse (Sozialisation) in deren Rahmen Sinnträdierung, Sinnerschließung und Sinnkonstituierung auf den Ebenen des Denkens, Fühlens und Handelns erfolgen und die zur Reproduktion oder Innovation des gesamtgesellschaftlichen Systems beitragen. *Drittens* muss ein aus dem Gesamtprozess der Sozialisation spezifischer Vorgang abgrenzbar sein, der die „*gesellschaftliche Vermittlung zwischen dem politischen System und dem lernenden Subjekt als Individuum, Gruppenmitglied und Gattungswesen*“ beinhaltet (Claußen 1982: 3).

Politische Sozialisation beschreibt also die Interaktion zwischen Individuum und dem Subsystem der Politik, wobei letzteres nicht nur das politische System im engeren Sinn, sondern auch den Bereich des politischen als Teil des sozialen Lebens miteinschließt (vgl. Nohlen 2002: 395). Der dem heutigen politischen Sozialisationskonzept zugrunde liegende Politikbegriff umfasst also nicht nur die strukturelle, prozessuale und inhaltliche Dimension der institutionalisierten Politik, sondern bezieht sich auch auf politische Einstellungen und Verhaltensweisen der betreffenden Bezugsgruppen des jeweiligen Individuums. Das „Hineinwachsen“ in das Subsystem der Politik findet dementsprechend nicht nur durch den Kontakt mit dem politischen System an sich statt, sondern wird gleichermaßen von unterschiedlichen, auf den ersten Blick auch nicht-politisch relevant erscheinenden Interaktionen auf verschiedenen Ebenen geprägt. Politische Sozialisation bezeichnet somit jenen Prozess, in welchem politisch-kulturelle Orientierungen auf individueller Ebene erlernt und verinnerlicht werden. Dieser Umstand, dass politisch-kulturelle Weltbilder einer Gesellschaft letztendlich ein Er-

gebnis von Sozialisationsprozessen darstellen, findet sich sowohl im Ursprungskonzept politischer Kultur (vgl. Pye/Verba 1965: 550) als auch im aktuellen Verständnis des Forschungskonzepts (vgl. u.a. Pelinka: 2006). Vom Blickwinkel der Gesamtgesellschaft aus kann politische Sozialisation somit als jener Prozess begriffen werden, in dem politische Kultur(en) etabliert und stabilisiert beziehungsweise auch verändert werden können. Vom individuellen Blickwinkel aus handelt es sich um den Prozess der Aneignung eines persönlichen politischen Orientierungsrahmens.

Analog zur allgemeinen Sozialisation ist auch im Feld politischer Sozialisation zwischen ihrer indirekten und direkten Form zu unterscheiden. Unter ersterer, die auch als politische Enkulturation bezeichnet werden kann, sind alle nicht-intendierten Interaktionen und Erfahrungen zu verstehen, die vordergründig nicht auf das Erlernen politisch-kultureller Orientierungsrahmen abzielen, diese jedoch indirekt beeinflussen. „*These experiences (...) consist of either pre-adult experiences with family, school or peer group; or adult extra-political experiences with family or peers or at the work place or in non-political associations.*” (Pye/Verba, 1965: 551). Direkte politische Sozialisation kann als politische Akkulturation bezeichnet werden und meint die bewusste und intendierte Vermittlung politisch relevanter Inhalte oder die Erfahrungen mit dem politischen System im engeren Sinn. Sie setzt sich aus dem absichtsvollen Erlernen politischer Zusammenhänge und Strukturen in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen und aus dem Erleben des institutionalisierten politischen Prozesses zusammen. Es handelt sich also einerseits um die Vermittlung von Politik im Rahmen „politischer Bildung“ und andererseits um Kontakt mit dem politischen System und seinen Handlungsträgern oder um entsprechende mediale Politikberichterstattung. Auch die Einbindung in politische Organisationen oder Parteiakademien kann unter direkte politische Sozialisation subsumiert werden. Im Zusammenhang von direkter und indirekter politischer Sozialisation wird in der Literatur auch zwischen manifesten und latenten Lernprozessen unterschieden. Während erstere bewusst politische Themen zum Inhalt haben, sind letztere augenscheinlich zunächst nicht „politisch“, üben jedoch Einfluss auf politische Bewusstseinsbildung aus (vgl. Spieker 1982: 182).

Politische Sozialisation kann auf Basis des Beschriebenen also als intendierte und planmäßige oder aber als unbeabsichtigte beziehungsweise beiläufige Interaktion zwischen unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen und dem Individuum ablaufen. Darüber hinaus kann es sich bei ihren Inhalten um explizite politische Themen (politische Prozesse, Strukturen und Akteure) aber auch um implizit politische Inhalte mit indirekter politischer Bedeutsamkeit handeln. Infolgedessen lassen sich vier Formen politischer Sozialisation herauskristallisieren:

1. Die intendierte politische Sozialisation mit expliziten politischen Inhalten
2. Die intendierte politische Sozialisation mit impliziten politischen Inhalten
3. Die nicht-intendierte politische Sozialisation mit expliziten politischen Inhalten
4. Die nicht-intendierte politische Sozialisation mit impliziten politischen Inhalten

Die intendierte politische Sozialisation mit expliziten Inhalten kann als manifeste, alle anderen drei Varianten als latente politische Sozialisation bezeichnet werden. (vgl. Strohmeier 2005: 10).

Wie gezeigt werden konnte, ist politische Sozialisation mehr als politische Bildung, die als eine ihrer beabsichtigten Formen mit expliziten oder impliziten Inhalten beschrieben werden kann.

### **3.2 Instanzen politischer Sozialisation**

Wie schon im vorangegangenen Kapitel angesprochen handelt es sich um unterschiedliche Akteure, die im Verlauf des Sozialisationsprozesses auf Individuen einwirken. Als wichtigste derartige Sozialisationsinstanzen werden in der Literatur durchgängig die Familie, Gleichaltrigengruppen oder Peergroups, Erziehungseinrichtungen und Massenmedien genannt, welche nun, insbesondere in Hinblick auf ihre politische Sozialisationsrelevanz, einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Vorauszuschicken ist allerdings, dass die vormals etablierte Unterteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisationsinstanzen heute nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Diese impliziert ein lineares Aufeinanderfolgen von verschiedenen Sozialisationsstationen, indem angenommen wird, dass Sozialisation im Kindesalter im familiären Umfeld beginnt, anschließend in der Schule und durch Gleichaltrigengruppen fortgesetzt und ab einem bestimmten Zeitpunkt im Jugendalter durch massenmediale Berichterstattung ergänzt wird. Vielmehr üben die verschiedenen Akteure oder Teilsysteme meist parallel und komplementär zueinander ihren Einfluss auf den Sozialisationsprozess aus und können daher nicht isoliert voneinander und auf bestimmte Perioden beschränkt betrachtet werden (vgl. Claußen 1996: 32f). „Die verschiedenen Teilsysteme sind in komplexer Weise miteinander verflochten, so dass sich ihre Anforderungen und Aufgaben überlagern und gegenseitig beeinflussen. Sie funktionieren miteinander und nebeneinander nach Maßgabe ihrer eigenen spezifischen Systemvorgaben“ (Hurrelmann 1990: 102f).

### 3.2.1 Familie als politische Sozialisationsinstanz

Seit jeher wurden der Familie, dem Elternhaus oder anderen familiären Bezugspersonen eine zentrale Stellung oder Schlüsselrolle im (politischen) Sozialisationsprozess zugeschrieben. Diese Vorstellung der Vormachtstellung der Familie wurde in der Literatur von drei theoretischen Ansätzen gestützt. Erstens unterstrich die psychoanalytische Theorie die Auffassung, dass sich entscheidende Ausformungen der Persönlichkeit bereits in den ersten Lebensjahren in der Interaktion mit familiären Bezugspersonen herauskristallisieren und späteres Verhalten determinieren. Daran anschließend ging auch die politische Sozialisationsforschung vom Primat der Familie aus, indem angenommen wurde, dass grundlegende politische Orientierungen in der Kindheit im familiären Umfeld erworben werden, welche im späteren Leben relativ stabil und als Filter für spätere Wahrnehmungen erhalten bleiben. Auch die allgemeine Sozialisationstheorie unterstützte diese Auffassungen, da das familiäre Umfeld für das Individuum in den ersten Lebensjahren eine monopolartige Stellung einnimmt und das Kind von diesem psychisch und physisch abhängig ist (vgl. Geißler 1996: 52).

Mit dem Wandel der Familienstrukturen insbesondere seit den 1970er Jahren wurde das Bild der Vormachtstellung der Familie im politischen Sozialisationsprozess allerdings zusehends in Frage gestellt. Zum einen stellten Studien etwa eine nur mäßige Übereinstimmung politischer Einstellungen zwischen Geschwistern oder Eltern und Kindern fest, zum anderen wurde das Modell des frühen Lernens zusehends in Zweifel gezogen, was die Einschätzung des Familieneinflusses auf die politische Sozialisation in ein anderes Licht rückte. Insbesondere die Gestaltung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern waren in den letzten Jahrzehnten tief greifenden Veränderungen unterzogen: *„Eltern treten ihren Kindern weniger stark als Autoritäten gegenüber, die genau vorschreiben, was zu tun ist. Sie sind vielmehr bereit, sich auf argumentierende Beratungs- und Aushandlungsprozesse einzulassen. Prägnant beschrieben wird diese Entwicklung mit dem Schlagwort ‚Vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt‘* (Alt/Teubner/Winklhofer 2005: 25). Dementsprechend kann der Schluss gezogen werden, dass die Rolle der Familie im politischen Sozialisationsprozess, insbesondere im nicht-intendierten Bereich, nicht zwangsläufig an Bedeutung verloren hat, sondern vielmehr einem Bedeutungswandel unterzogen ist, der sich analog zu sich verändernden Familienstrukturen und -beziehungen vollzieht. So wurde die Familie bis in die siebziger Jahre als eher statisches System von Beziehungsgeflechten begriffen und erst seit Beginn der achtziger Jahre in zunehmendem Ausmaß als dynamische Einheit aufgefasst. In letzterem Verständnis wird sie als Sozialisationsinstanz konzipiert, die sich den Entwicklungsstadien der Heran-

wachsenden anpasst und diesen in den unterschiedlichen Sozialisationsphasen Unterstützung zukommen lässt. Während sie im Kleinkindalter die dominante Sozialisationsinstanz der Kinder darstellt, endet ihr Einfluss dementsprechend nicht, wenn diese in späteren Entwicklungsstadien mit anderen Sozialisationsakteuren in Berührung kommen.

Bezüglich der Einflüsse familiärer Sozialisation, die nicht zuletzt Implikationen für die politische Sozialisation von Jugendlichen in sich bergen, werden in der aktuellen Literatur zwei Funktionen angeführt (vgl. Reinders 2001: 114f). Einerseits kommt Familien eine entscheidende Rolle in der Vermittlung zwischen der jeweiligen Gesellschaft und den in sie hineinwachsenden Individuen zu. In diesem Sinne strukturieren sie Ereignisse der „äußeren“ Realität und geben diese in Form von „kulturellen Curricula“ an die nächste Generation weiter. Im Rahmen der Weitergabe und Einübung gesellschaftlicher Spielregeln wirken Familien dementsprechend systemstabilisierend, da sie neue Mitglieder der Gesellschaft auf ihre Rolle in der Erwachsenenwelt vorbereiten. Andererseits erfüllen Familienkontexte aber auch eine Art Kanalisierungsfunktion für externe Einflüsse, indem sie solche belastender Natur abfedern beziehungsweise filtern. In diesem Sinn ist politische Sozialisation innerhalb von Familien nicht unbedingt nur auf das Ziel der Unterstützung bestimmter gesellschaftlicher und politischer Ordnungen ausgelegt, sondern kann auch eine Gegenwelt zu der sie umgebenden öffentlichen Welt entwerfen.

Es ist vermutlich auf diese Dialektik familiärer Einflüsse, auf die Existenz von sowohl systemunterstützenden als auch systemkritischen Tendenzen zurückzuführen, dass dem Stellenwert der Familie im Prozess politischer Sozialisation unterschiedliche Bedeutung beigemessen wurde. Während sich in den sechziger und siebziger Jahren zahlreiche Studien mit der Weitergabe manifester politischer Einstellungen wie etwa der Parteipräferenz von Eltern zu Kindern befassten und im Rahmen dessen einen dominanten Einfluss familiärer politischer Sozialisation feststellten, ging die politische Sozialisationsforschung in den letzten Jahrzehnten dazu über, dieses deterministische Sozialisationsverständnis zu hinterfragen und sich der latenten familiären Sozialisation zuzuwenden. Insbesondere seit den neunziger Jahren hat sich in diesem Zusammenhang eine Forschungsrichtung herausgebildet, die sich mit der Wirkung des Familienklimas auf politische Orientierungen Jugendlicher auseinandersetzt (vgl. Reinders 2001: 117). Zusammenfassend gesprochen konnte in derartigen Studien nachgewiesen werden, dass sich ein „gutes“ Familienklima, worunter „*relativ konfliktfreie Eltern-Kind-Beziehungen, die auf gefühlsmäßige Nähe, Wärme, Vertrautheit, Glaubwürdigkeit oder Vertrauen beruhen*“ (ebd.) zu verstehen ist, positiv auf die Vermittlung politischer Orientierungen von Eltern auf Kinder und Jugendliche auswirkt. Unter „Vermittlung politischer Inhalte“

ist in diesem Zusammenhang aber keineswegs eine Übertragung konkreter politischer Einstellungen oder Parteipräferenzen zu verstehen. Vielmehr geht es darum, das ein günstiges Familienklima Aushandlungs- und Diskussionsprozesse über politische Orientierungen fördert und Divergenzen zulässt und somit die Grundlage ihrer Herausbildung darstellt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das traditionell dominante Bild der Familie als politische Sozialisationsinstanz in den letzten Jahrzehnten „entmythologisiert“ wurde und in einem neuen Licht betrachtet werden muss. Dies ist einerseits auf den Wandel des Mikrosystems Familie selbst und andererseits auf die Abkehr von deterministischen Sozialisationsverständnissen innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung zurückzuführen. Es ist unbestreitbar, dass das familiäre Umfeld nach wie vor, als erste und zunächst ausschließliche Sozialisationsinstanz, erheblich zur großteils nicht-intendierten und latenten politischen Sozialisation von Individuen beiträgt, sich diesen Einfluss aber heute stärker als zuvor mit kooperierenden und auch konkurrierenden Sozialisationsagenten teilen muss.

### **3.2.2 Politische Sozialisation in Gleichaltrigengruppen**

Eine weitere wichtige Instanz im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen stellt neben der Familie jene der Gleichaltrigengruppen oder Peergroups dar. Unter diesen werden altershomogene Gruppen verstanden, in die die Heranwachsenden eingebunden sind und die entweder auf spontane (Freundeskreis etc.) oder formalisierte Weise (Schulkollegen, Jugendorganisationen etc.) zustande kommen. Ein weiteres Merkmal von Gleichaltrigengruppen ist, dass es sich um face-to-face Systeme mit eigenständigen sozialen Regeln handelt, die unter Einfluss der Individuen auch gestaltbar und veränderbar sind. Die Verhaltensweisen und -regeln innerhalb der Gleichaltrigengruppen werden also nur bedingt von der Erwachsenenwelt vorgegeben, was sie deutlich von familiären oder schulischen Sozialisationsorten unterscheidbar macht: *„Die meisten Gleichaltrigen-Gruppen organisieren sich außerhalb des Familien- und Bildungssystems und verstehen sich ausdrücklich als nicht von Erwachsenen initiiert, geleitet und kontrolliert“* (Sünker 1996: 105). In ihnen werden von Kindern und Jugendlichen im Austausch mit den anderen Gruppenmitgliedern soziale und auch politische Orientierungsrahmen aufgebaut, die diesen ermöglichen, Situationen zu definieren und Ereignisse retrospektiv und zukunftsorientiert zu deuten (vgl. Hurrelmann 1990: 105f). Gleichaltrigengruppen vergrößern dementsprechend das Bezugssystem von Heranwachsenden und bringen eine Erweiterung der Dimensionen ihrer sozialen Umwelt, die in den ersten Lebens-

jahren vornehmlich auf das familiäre Umfeld beschränkt war. *„Altershomogene Gruppen (...) bilden die vermittelnden Glieder zwischen den Prinzipien des Familienlebens und denen des sozialen Systems, indem sie die von der Familie nicht mehr zu leistende Persönlichkeitsintegration ermöglichen und zugleich über die Sozialisationsmechanismen des Gruppenlebens die für den Erhalt des sozialen Systems notwendige Sozialität der Individuen herstellen“* (Sünker 1996: 103). In diesem Sinn stellen sie gewissermaßen auch eine Art Übungsfeld für später notwendige soziale Rollen in der Erwachsenenwelt dar.

Über die politische Sozialisationsrelevanz von Gleichaltrigengruppen herrscht, im Gegensatz zu ihren Funktionen im allgemeinen Sozialisationsprozess, ein gewisses Maß an Uneindeutigkeit. Insbesondere das Ausmaß ihrer manifesten Sozialisationswirkung wird meist hinterfragt, da auch unterschiedliche Studien nachgewiesen haben, dass politische Themen oder Inhalte kaum oder nie zu Diskussionsthemen in jugendlichen Gleichaltrigengruppen werden (vgl. Reinders 2001: 127). Anders verhält es sich jedoch vor allem dann, wenn die Gruppenmitglieder bereits politisiert sind und „politischen“ Jugendgruppen wie etwa parteipolitischen Jugendorganisationen oder diversen Protestbewegungen angehören. Derartige Gruppen tragen wesentlich zur Verstärkung bereits vorhandener Orientierungen und Einstellungen bei und unterziehen diese, in Abgrenzung zu anderen Gruppierungen und durch den Austausch mit „Gleichgesinnten“, einem Stabilisationsprozess.

Was die Ebene latenter politischer Sozialisation innerhalb von Gleichaltrigengruppen betrifft, so wird in der Forschung davon ausgegangen, dass in der Freizeit präferierte Handlungs- und Ausdrucksstile aber auch Freizeitorte von Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang mit deren politischen Orientierungen stehen. Vordergründig unpolitische Gruppen tragen somit auf nicht-intendierte Art und Weise zur latenten politischen Sozialisation von Heranwachsenden bei: *„Jene Orientierungen, die Jugendliche in ihren unmittelbaren Alltagsbeziehungen erwerben, beeinflussen die Orientierungen gegenüber dem politischen Bereich: Politische Konformität und oder Nichtkonformität wird teilweise in ‚unpolitischer‘ Kommunikation gelernt“* (Sünker 1996: 107).

Insgesamt gesehen lässt sich der Einfluss von Gleichaltrigengruppen auf den politischen Sozialisationsprozess somit in zweifacher Weise beschreiben: Während manifeste politische Sozialisation vorwiegend in formalisierten und per definitionem „politischen“ Gleichaltrigengruppen stattfindet, ist ihre latente Form praktisch in jeder Form von Peergroup gegeben, da auch scheinbar unpolitische Alltagskommunikation ihren Beitrag zur Ausformung politischer Landkarten von Individuen liefert.

### 3.2.3 Politische Sozialisation durch Massenmedien

Während Massenmedien bis in die siebziger Jahre meist nicht zu den klassischen politischen Sozialisationsinstanzen gezählt wurden (vgl. etwa Steiner 1972: 189ff), wird ihre zentrale Sozialisationsrelevanz heute nicht mehr in Frage gestellt. Angesichts der stark zugenommenen Informationsangebote durch Massenmedien ist das gesellschaftliche sowie das politische System einem grundlegenden Strukturwandel unterzogen, der häufig mit dem Schlagwort „Mediatisierung“ beschrieben wird. Darunter wird im Allgemeinen eine zunehmende Durchdringung des Alltags durch medial vermittelte Erfahrungen und eine damit in Verbindung stehende wachsende Verschmelzung von Medienwirklichkeit und sozialer Wirklichkeit verstanden (vgl. Jäckel 1999: 120). Unsere Wirklichkeitswahrnehmung beruht heutzutage dementsprechend zu einem Großteil auf durch Massenmedien transportierten Ereignissen: *„Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“* (Luhmann, zit. nach: Sarcinelli 2000: 15). Dies gilt insbesondere auch für Ereignisse der „Politik“, da es in erster Linie die Massenmedien sind, die eine (Selbst-)Beobachtung des politischen Systems durch andere soziale Systeme gewährleisten. Medien werden in diesem Prozess allerdings keineswegs als Spiegel oder als reine Vermittler politischer Ereignisse verstanden, sondern müssen vielmehr als aktives Teilsystem der politischen Wirklichkeitskonstruktion oder als „Wirklichkeitsgeneratoren“ begriffen werden (vgl. Sarcinelli 2000: 17). Demzufolge gilt auch für die Politik: Was in den Medien nicht vorkommt, findet nicht statt.

Massenmedien verfügen in der „Mediengesellschaft“ zweifellos über eine erhöhte Sozialisationsrelevanz, wenn auch ihr konkreter Stellenwert schwer zu fassen ist. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass Massenmedien ihre Adressaten, im Unterschied zu anderen Sozialisationsinstanzen, mehrheitlich nicht als bestimmte Personengruppen, sondern als anonymes Publikum ansprechen. Sie treten folglich als adressatenunspezifische Vermittler und auch Generatoren der „äußeren Realität“ im Sozialisationsprozess auf. *„Der neue, durch die Medien vermittelte verallgemeinerte Andere umgeht die persönlichen sozialen und Familienbeziehungen und wird als neue Perspektive von Millionen anderer Menschen geteilt“* (Meyrowitz, zit. nach Jäckel 1999: 119). Obwohl es bestimmte, für Kinder und Jugendliche konzipierte massenmediale Informations- und Unterhaltungsprogramme gibt, führen insbesondere elektronische Medien wie das Fernsehen zu homogenisierten Informationsinhalten. Dies bringt mit sich, dass die tatsächliche Sozialisationsrelevanz von Massenmedien auch stark

von ihrer Einbindung in den sozialen Kontext von Familie, Gleichaltrigengruppen und Erziehungseinrichtungen abhängt. Die anderen, adressatenspezifischen Sozialisationsinstanzen beeinflussen letztendlich den Stellenwert der Massenmedien, indem sie etwa Nutzungsdauer und -angebot aber auch die Bewertung und Interpretation der Inhalte auf individueller Ebene beeinflussen. Massenmedien als Sozialisationsinstanz durchdringen folglich alle anderen Teilsysteme menschlicher Sozialisation und treten einerseits als Vermittler der äußeren Realität und andererseits als aktives Teilsystem derselben auf.

### **3.2.4 Politische Sozialisation in der Schule**

Neben Familie, Gleichaltrigengruppen und Massenmedien ist es die Schule, der in der Literatur unisono eine zentrale Rolle im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen attestiert wird. Dies insbesondere deshalb, weil ihre Stellung innerhalb der anderen Sozialisationsinstanzen seit dem Aufkommen der Industrialisierung und der damit einhergehenden Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Teilsystemen deutlich gestärkt wurde. Im Zuge dessen kam es zu einem Transfer von ursprünglich im familiären Bereich angesiedelten Erziehungsaufgaben hin zu organisierten und formal beauftragten Erziehungsinstanzen wie Kindergärten, Schulen oder Berufsausbildungseinrichtungen. Somit kann von einem prinzipiellen Anstieg des Einflusses gesellschaftlich organisierter Sozialisation im Verlauf der Zeit gesprochen werden, was sich etwa auch an der Ausweitung der Pflichtschulzeiten ablesen lässt. Im Rahmen dessen übernahm die Schule zusehends nicht nur einen größeren Anteil an Erziehungsaufgaben, sondern eine auf Persönlichkeitsentwicklung abzielende Sozialisationsfunktion. Ihre diesbezügliche Rolle wird nicht zuletzt dadurch gestärkt, dass die Schulzeit in einen Lebensabschnitt fällt, der für die Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen von großer Bedeutung ist. Zusätzlich nimmt die Schule innerhalb dieser Zeitspanne eine dominante Position im Alltag der Heranwachsenden ein, indem sie einen nicht unbeträchtlichen Anteil ihres Tagesablaufs reguliert (vgl. Hurrelmann, 1990, S. 99ff). Im Prozess der individuellen Persönlichkeitsentwicklung wirkt die Schule als eine Art Transport- und Transformationsmedium der sozialen und materiellen Umwelt. Kinder und Jugendliche erlernen auf diesem Weg bestimmte Muster der Wahrnehmung und Formen der Bewältigung der so genannten äußeren Realität. *„Sie werden auf diejenigen Kompetenzen vorbereitet, die in der Sicht der Erziehungsinstitution für das Leben in der Gesellschaft wichtig sind“* (Hurrelmann 1990: 101). Diese Vorbereitung auf ein Leben innerhalb der Gesellschaft und der Erwerb der dafür not-

wendigen Kulturtechniken ist gleichzeitig auch ein zentraler Auftrag, den die Schule von Gesellschaft und Staat erhält. Das Subsystem Schule ist in diesem Kontext freilich nicht als abgekoppelte Parallelwelt zu begreifen, sondern bildet neben seiner Funktion als „Umweltvermittler“ der äußeren Realität gleichzeitig einen Bestandteil derselben. Schulen haben dementsprechend, ähnlich wie die anderen Sozialisationsinstanzen, eine doppelte Funktion im Sozialisationsprozess: Sie sind sowohl Vermittler als auch Gegenstand der „äußeren“ Welt, mit der sich die Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen haben (vgl. ebd.).

Dies gesagt habend wird auch die Rolle der Schule im politischen Sozialisationsprozess evident. Auch das Subsystem Politik ist Teil der äußeren Realität und folglich ist es Aufgabe der Schule, ihre „Klienten“ auf dieses vorzubereiten. Die Zentralität dieser Funktion wird dadurch hervorgehoben, dass es in das ureigenste Interesse jedes politischen Systems fallen muss, die nachkommenden Generationen auf ihre Rolle als Staatsbürger vorzubereiten und sie mit den grundlegenden Funktionen, Institutionen und Normen des Subsystems Politik vertraut zu machen. Eine Gesellschaft, die auf diese politische Sozialisationsfunktion der Schule grundsätzlich verzichtete, würde die Stabilität bzw. den Bestand des jeweiligen politischen Systems selbst in Gefahr bringen. Dementsprechend kann von der Annahme ausgegangen werden, dass der Schule erheblicher Einfluss bei der Entwicklung einer politischen Persönlichkeit bei den Schülerinnen und Schülern zukommt. Politische Lernprozesse in der Schule können auf latente oder manifeste Weise stattfinden und werden durch unterschiedliche Einflussfaktoren bestimmt. Dazu gehören beispielsweise der Schultyp und seine Organisationsstruktur, das soziale Klima in der jeweiligen Schule bzw. Schulklasse, die Persönlichkeit und der Unterrichtsstil der Lehrerinnen und Lehrer, die Lehrpläne und Schulbücher sowie die spezifischen Dispositionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler selbst (vgl. Wasmund 2003: 64f).

Versucht man nun die Ziele „politischen“ Lernens in der Schule auf den Punkt zu bringen, so lassen sich unabhängig vom jeweiligen politischen System drei Hauptaufgaben festmachen: Zunächst geht es um die Vermittlung politischer Kenntnisse, welche die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen soll, ein Grundverständnis für ihr jeweiliges politisches System zu entwickeln. Damit in Verbindung stehend soll zweitens eine Identifikation mit seinen Werten und Normen erreicht werden, was in den Kindern und Jugendlichen drittens die Bereitschaft wecken soll, das jeweilige politische System zu unterstützen. Daraus geht hervor, dass der Politikvermittlung an der Schule von vornherein kein revolutionärer oder systemverändernder Anspruch innewohnt, sondern ihr vorrangiges Ziel die Stabilisierung herrschender Verhältnisse innerhalb der nachwachsenden Generationen darstellt.

Wie gezeigt werden konnte, verfügt die Schule im Prozess politischer Sozialisation über eine Schlüsselrolle: Diese äußert sich einerseits dadurch, dass der Sozialisationsprozess in der Schule in geordneter und organisierter Form abläuft und im Leben der Heranwachsenden auch quantitativ einen zentralen Stellenwert einnimmt. In diesem Kontext übernimmt die Schule auch eine koordinierende Funktion der Einflüsse anderer Sozialisationsinstanzen. Andererseits erfüllt die Schule explizit die ihr von Staat und Gesellschaft angetragene Aufgabe politischer Sozialisation, deren Ziele stets systemstabilisierend und -unterstützend angesetzt sind.

## Teil II

### 4. Schulbuchforschung als politische Kulturforschung

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass politische Einstellungs- und Verhaltensmuster im Prozess politischer Sozialisation erworben werden. Dies geschieht unter dem Einfluss der ebenfalls dargestellten Sozialisationsinstanzen in intendierter oder nicht-intendierter Form. So auch in der Schule, auf die der Fokus der Analyse ihrer politisch-bildenden Sozialisationswirkung innerhalb unterschiedlicher Perioden österreichischer Geschichte im 20. Jahrhundert gelegt werden soll. Ebenfalls dargelegt wurden die unterschiedlichen Methoden, anhand derer den Aspekten politischer Kultur auf den Grund gegangen werden kann. Für den Zweck des hier gewählten Ansatzes, Aspekte politisch-kultureller Landkarten unterschiedlicher Systeme aufzuzeigen, erscheint in diesem Zusammenhang das Instrument der Dokumentenanalyse als das vielversprechendste. Da sich retrospektiv weder Umfragen noch Experimente durchführen lassen, können historische Dokumente politischer Sozialisation eine ergiebige Quelle für die politische Kulturforschung darstellen. Es geht also konkret darum, „einschlägige“ Schulbücher innerhalb der jeweiligen Perioden einer näheren Betrachtung zu unterziehen und die ihnen zugrunde liegenden politisch-kulturellen Weltbilder herauszufiltern. Warum Schulbücher sich als Quellen (historischer) politischer Kulturforschung eignen und wie der im Rahmen dieser Untersuchung verwendete Analyserahmen gestaltet ist, wird in diesem Kapitel beantwortet.

#### 4.1 Begriff und Funktion des Schulbuchs

Unter einem Schulbuch wird gemeinhin ein für den schulischen Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buchform verstanden, das meist den Jahresstoff für ein bestimmtes Schulfach beinhaltet. Es dient seiner Konzeption zufolge der Planung, Unterstützung und Evaluierung des Unterrichts und kann als Textsorte zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch angesiedelt werden. Seine Inhalte sind aber keineswegs nur von didaktischen oder methodischen Überlegungen geprägt, sondern werden in gleicher Intensität von politischen und pädagogischen Zielsetzungen beeinflusst. Dementsprechend wird das Schulbuch aus theoretischer Sichtweise als *Politikum*, *Informatorium* und *Pädagogicum* betrachtet, das in politische, in pädagogisch-didaktische sowie in gesellschaftlich-ökonomische Kontexte eingebettet ist. Im Rahmen der Schulbuchforschung wird das Schulbuch folglich als

Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse sowie als Arbeitsmittel, Lernhilfe und Gegenstand schulischer Lernprozesse und auch als Element einer multimedialen Lernumgebung begriffen (vgl. Wiater 2003: 12).

Für die Politikwissenschaft ist die Eigenschaft des Schulbuchs als Politikum von besonderem Interesse. Diese rührt daher, dass Schulbücher seit jeher einem staatlichen Zulassungsprozess unterzogen wurden, bevor sie im Unterricht zum Einsatz kamen. Derartige Zulassungs- und Zensurmechanismen sind so alt wie die Schulbücher selbst und reichen bis in das 16. Jahrhundert zurück. Eine ausführliche Geschichte der Approbation von Schulbüchern in Österreich beginnend im 18. Jahrhundert wurde an anderer Stelle (vgl. Kissling 1995: 116-174) bereits ausführlich beschrieben und kann hier nur überblicksartig nachgezeichnet werden.

Die Approbation von Schulbüchern, deren Rahmenbedingungen für den in dieser Arbeit relevanten Zeitraum an späterer Stelle (vgl. Kap. 4.3.2) behandelt werden, kommt also einem indirekten Mittel staatlicher Beeinflussung oder Kontrolle des Schulwesens gleich, was die gesellschaftliche Funktion des Schulbuchs unterstreicht. Lerninhalte können im Sinne der jeweiligen staatlichen Verfassung normiert und ihre Konformität mit den geltenden Bildungs- und Erziehungszielen hergestellt werden. So gesehen spiegeln sich in Schulbuchinhalten, zumindest auf theoretischer Ebene, das jeweilig erwünschte Funktionsgedächtnis, also das, was bewusst erinnert werden soll, und der akzeptierte Wissensstand einer Gesellschaft wider. Ihre Inhalte setzen sich aus all dem zusammen, was von Expertinnen und Experten innerhalb des staatlichen Approbationsprozesses für wichtig und essentiell empfunden wird und an die heranwachsenden Generationen weitergegeben werden soll.

Neben ihren gesellschaftspolitischen Funktionen erfüllen Schulbücher nahe liegender Weise auch pädagogisch-didaktische Aufgaben. Dazu gehört in erster Linie die Unterstützung des schulischen Unterrichts durch exemplarische Lerninhalte. In diesem Sinn dokumentieren und strukturieren Schulbücher Wissen und Information und stellen einen systematischen Überblick dessen bereit, was in der jeweiligen Zeit als notwendig zu Erlernendes erachtet wurde. Ob diese Funktionen von Schulbüchern im Schulalltag zum Tragen kommen, hängt selbstverständlich von ihrer tatsächlichen Verwendung ab. Diese wird sicher von der immer stärker werdenden Konkurrenz alternativer Unterrichtsmaterialien beeinflusst, wobei ein Bedeutungsverlust des Schulbuchs bisher nicht verzeichnet werden konnte. Das Schulbuch kann sich nach wie vor als „Leitmedium“ unter den Unterrichtsmaterialien behaupten, was den Schluss nahe legt, dass auch hier das „Riepl'sche Gesetz“ Geltung besitzt, demzufolge neue Medien alte, etablierte Medien niemals vollständig ersetzen, sondern diese nur ergänzen oder einem Funktionswandel zuführen (vgl. Kiefer 1997: 208-220),

## **4.2 Felder der Schulbuchforschung**

Die oben beschriebenen Charakteristika und Funktionen von Schulbüchern bringen es mit sich, dass sich im Feld der Wissenschaften zahlreiche Disziplinen für Schulbuchforschung interessieren und diese auch mit unterschiedlichen Herangehensweisen betreiben. Der jeweilige Blickwinkel oder selektive Standpunkt, den die verschiedenen Disziplinen einnehmen, um sich dem Medium Schulbuch anzunähern, gibt in diesem Zusammenhang Aufschluss über den jeweils erwarteten Erkenntnisgewinn und soll hier überblicksartig dargestellt werden (vgl. Wiater 2003: 14ff).

Zunächst interessiert sich die pädagogische Forschung für die Inhalte und den didaktischen Aufbau von Schulbüchern. Hier stehen vor allem Studien zur Lesbarkeit und Angemessenheit von Schulbüchern im Mittelpunkt, was Beurteilungen zu den Schwierigkeitsgraden von Schulbuchtexten, ihre Aufteilung in Sinn- und Lerneinheiten, ihre Strukturierungen und ihre Illustrationen miteinschließt.

Zusätzlich haben nahe liegender Weise all jene wissenschaftlichen Disziplinen Interesse an den für sie einschlägigen Schulbuchinhalten, die über ein entsprechendes Schulfach verfügen. Dieses liegt einerseits darin begründet, die jeweilige Fachgeschichte zu erforschen, den wissenschaftlichen Sachstand in unterschiedlichen Perioden zu erheben und diesen etwa mit jenem anderer Länder zu vergleichen. Des Weiteren stehen Fragen der didaktischen Konzeption von Schulbüchern aus fachwissenschaftlicher Perspektive im Vordergrund, die nicht selten in Anregungen zur Weiterentwicklung bestimmter fachspezifischer Schulbücher münden. Darüber hinaus beschäftigen sich auch jene wissenschaftlichen Fachdisziplinen mit Schulbuchforschung, die in keinem eigenen Schulfach repräsentiert sind. So interessiert sich die Medizin beispielsweise für die Darstellungen von Krankheiten, Hygiene oder Drogen, die Wirtschaftswissenschaften für Themen wie etwa der Industrialisierung und Globalisierung oder verschiedener Berufsbilder und die technischen Wissenschaften für Inhalte über technische Geräte, Mobilität, Motorisierung und ähnliche Themen.

Aber auch die sozialwissenschaftlichen Disziplinen, und unter ihnen nicht zuletzt die Politikwissenschaft, beschäftigen sich in zunehmenden Maße mit Schulbüchern, wobei hier Themen wie Demokratie, Personenkult, Krieg und Frieden, Feindbilder, Nationalbewusstsein, das Bild von Frauen und Männern, um nur einige zu nennen, und die Art ihrer Darstellung im Fokus des Forschungsinteresses stehen. Eine besondere Position kommt hier den Medienwissenschaften zu, die sich insbesondere mit Rezeptions- und Wirkungsanalysen von

Schulbüchern oder auch, analog zur Pädagogik, mit medienpädagogischen und mediendidaktischen Fragen rund ums Schulbuch beschäftigen.

Ein weiteres Forschungsfeld der Schulbuchforschung, in dem sich die im Rahmen dieser Arbeit gewählte Herangehensweise verorten lässt, ist jenes der kulturhistorischen Forschung oder auch der historischen Quellenforschung. Hier wird das Schulbuch als Quelle für Aspekte der Mentalitätsgeschichte einer bestimmten Bevölkerung in ausgewählten Perioden herangezogen, indem etwa Forschungsthemen wie das Bild des Fremden (vgl. Markom/Weinhäupl 2007), Europa im Schulbuch oder die Behandlung des Faschismus herangezogen werden. Schulbüchern kommt in diesem Feld der Charakter von historischen Dokumenten zu, die Rückschlüsse auf das kollektive Gedächtnis und innerhalb dessen insbesondere auf das Funktionsgedächtnis einer Gesellschaft in einer bestimmten Zeit ermöglichen. Durch ihre Analyse kann somit dem Zeitgeist unterschiedlicher Perioden auf den Grund gegangen werden, indem ihre Inhalte darüber Aufschluss geben, was die Maximen und Zielsetzungen der jeweils staatlich vorformulierten Werterziehung waren. In diesem Zusammenhang ist neben der Analyse von Schulbuchtexten insbesondere auch die Beschäftigung mit Liedtexten, Gedichten oder Bildern von besonderem Erkenntnisinteresse, da diese Rückschlüsse auf die jeweils praktizierte Alltagskultur zulassen. Schulbuchinhalte legen diesbezüglich nicht nur Zeugnis über einen bestimmten Sachwissenstand ab, sondern reflektieren auch eine Zusammenschau des für einen ausgewählten Zeitraum charakteristischen oder zumindest von politisch-administrativer Seite akzeptierten Alltagskulturguts.

Wie gezeigt werden konnte, bringen es die unterschiedlichen Funktionen des Schulbuchs als Politikum, Informatorium und Pädagogicum mit sich, dass sich viele wissenschaftliche Disziplinen aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit diesem Medium beschäftigen. Für die einen steht seine didaktische und pädagogische Konzeption im Vordergrund, andere schöpfen aus ihm Aufschlüsse für die eigene Disziplingeschichte und -entwicklung und Dritte sind am Schulbuch als historisches Dokument und als Lieferant von Erkenntnissen für die Mentalitätsgeschichte interessiert. Für alle Forschungsansätze können Schulbücher einen reichhaltigen Fundus an Material bereitstellen und es ist letztlich der selektive Standpunkt und die Methode, die sie voneinander unterscheidet. Welches Potential die Schulbuchforschung für die Analyse politisch-kultureller Orientierungen eröffnet, soll nun genauer erörtert werden.

### **4.3 Schulbücher als Analysegegenstand politischer Kulturforschung**

Schulbücher, insbesondere jene, die im Feld „politischer Bildung“ an den Schulen eingesetzt werden, bieten einen breiten Fundus an Material, das sich zur Analyse von politisch-kulturellen Orientierungen unterschiedlicher Perioden eignet und seitens der Politikwissenschaft bisher nicht systematisch genutzt wurde. Diese Eigenschaft von Schulbüchern lässt sich auf unterschiedliche Faktoren zurückführen, die in diesem Kapitel beschrieben werden. Einerseits geht es um den Faktor des „Schulbuchs als Politikum“ und den damit in Verbindung stehenden Approbationsprozess von Unterrichtsmaterialien. Zum anderen werden Schulbücher mit expliziten oder impliziten „politischen“ Inhalten im schulischen Sozialisationsprozess verwendet und beeinflussen so das Entstehen „politischer Weltbilder“ auf individueller Ebene. Drittens lässt sich anhand von Schulbüchern aus unterschiedlichen Perioden politischer Kulturwandel ablesen.

#### **4.3.1 Schulbücher als Politikum**

Die Existenz von Schulbüchern mit „politisch-bildenden“ Inhalten spiegelt ganz allgemein gesprochen den Umstand wider, dass es im Interesse des Staates und seiner Funktionsträger liegt, das jeweilige politische System, seine Struktur, Akteure und Prozesse und auch die dahinter liegende Staats- und Regierungsform sowie gesellschaftliche Wertesysteme der heranwachsenden Jugend zu vermitteln. Dieser Umstand kann als prinzipielle *Intention* des Staates bezeichnet werden, fördernd und regulierend auf die diesbezüglich relevanten Inhalte schulischer Bildung einzuwirken. Folglich kann von einem grundlegenden Interesse des Staates und seiner Funktionäre gesprochen werden, die Vermittlung von Wissen über politische Prozesse und Systeme und auch von gesellschaftlichen Normen zum Inhalt des schulischen Unterrichts zu machen. Dieses ist in erster Linie auf die Sicherstellung und Erhaltung des jeweiligen Status Quo ausgerichtet, da davon ausgegangen werden kann, dass jedes politische System beziehungsweise seine Funktionäre oder dominierenden Interessensgruppen ein grundlegendes Interesse daran haben, dass dieses in gewohnter oder ähnlicher Form fortbesteht (vgl. Dachs 1980: 203). Daraus ergibt sich, dass „politische Bildung“ an Schulen per se nicht revolutionär oder gesellschaftliche und staatliche Strukturen hinterfragend konzipiert

ist, sondern prinzipiell eine Akzeptanz der bestehenden Verhältnisse unter den Schülerinnen und Schülern erreicht werden soll.

Damit in Verbindung stehend, muss stets mitbedacht werden, dass Schulbuchinhalte und die Methoden ihrer Vermittlung von den Indikatoren der jeweiligen politischen Eliten geprägt sind, welche auf diese Weise den Fortbestand des betreffenden politischen Systems und damit auch ihre eigene Position abzusichern versuchen. Wie die Geschichte gezeigt hat, sind Schulbücher so gesehen stets Spiegelbild einer bestimmten politischen *Deutungskultur* der Eliten, die Einfluss auf den Zulassungsprozess der Lehrmittel ausüben konnten. Sie spiegeln dementsprechend also nicht unbedingt den aktuellen Wissenstand, ein „objektives“ Geschichtsbild oder innovative didaktische Ansätze einer bestimmten Periode wider, sondern sind Ausdruck von Aushandlungsprozessen politischer Eliten, die in erster Linie die Erhaltung vorhandener oder, etwa nach einem Systemwechsel, neu geschaffener Strukturen und Normen im Auge haben. Somit kann festgehalten werden, dass Schulbuchinhalte auf ein bestimmtes Funktionsgedächtnis innerhalb des kollektiven Gedächtnisses einer Gesellschaft zurückgreifen und dahingehend bewusst Themen oder Ereignisse in den Vordergrund rücken, andere abschwächen oder vernachlässigen oder gänzlich beiseite lassen. Dazu gehören auch Neuinterpretationen oder bewusste Verfälschungen historischer Begebenheiten, sofern diese nicht dem jeweils von den politischen Eliten forcierten Geschichtsbild entsprechen. Gleichzeitig muss neben der Abbildung einer selektiven Vergangenheit (Funktionsgedächtnis) aber auch von einer selektiven Darstellung der jeweiligen Gegenwart, also von einem funktionellen Gegenwartsbild gesprochen werden. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse, da sich „politische Bildung“ ja nicht nur aus historischen Politikprozessen, sondern gerade auch aus gegenwärtigen Erklärungen von und Auseinandersetzungen mit politischen Systemen und Politik im Allgemeinen zusammensetzt. Die Darstellung der funktionellen Gegenwart ist dahingehend meist Abbild der Vorstellungen einer Art Idealzustand des jeweiligen politischen Systems, wenn wiederum davon ausgegangen wird, dass letztendlich ein solcher das bestmögliche Weiterbestehen des Status Quo ermöglicht und daher den heranwachsenden Generationen vermittelt werden soll. Dieses in Schulbüchern unter Umständen idealisierte Abbild der gegenwärtigen politischen Welt geht also in der Regel nicht mit ihrem tatsächlichen Erscheinungsbild einher, sondern reflektiert vielmehr jenes, was zur Weitergabe an Jugendliche für zielführend erachtet wird. So wäre es beispielsweise vorstellbar, dass Schulbücher der „politischen Bildung“ lediglich die Rechtsverfassung eines politischen Systems wiedergeben und Prozesse der Verfassungswirklichkeit außer Acht lassen, beziehungsweise den Anschein erwecken, erstere seien mit letzteren identisch. In diesem

Sinn sind „politische“ Schulbuchinhalte auch immer in die Zukunft gerichtet, da sie nicht nur die, vielleicht unerfreuliche, Gegenwart des politischen Systems abbilden und interpretieren, sondern auch einen gewissen Idealzustand in den Raum stellen, der von Wunschvorstellungen der politischen Eliten geprägt ist.

Dies gesagt habend, wird nun auf den staatlichen Approbationsprozess von Schulbüchern in Österreich für den in dieser Arbeit relevanten Zeitraum eingegangen. Dabei handelt es sich um jenen Vorgang staatlicher Einflussnahme auf das Schulwesen, der letztendlich gewährleistet, dass jene Inhalte in den Lehrmaterialien enthalten sind, die als solche von den jeweiligen politischen und bürokratischen Eliten dafür ausgewählt werden.

#### **4.3.2 Exkurs: Approbation von Schulbüchern: 1918-1945**

Die staatliche Zulassung (Approbation) von Schulbüchern setzte auf österreichischem Territorium nach der Einführung der Unterrichtspflicht durch Maria Theresia in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts ein. Dies deutet darauf hin, dass analog zum verpflichtenden Schulbesuch im Rahmen staatlicher Lehrpläne auch die damit in Verbindung stehenden Unterrichtsmaterialien als Kontrollinstrument des Staates im Sozialisationsprozess seiner Untertanen respektive seiner Bürgerinnen und Bürger erkannt wurden. Staatliche Approbation von Schulbüchern war also von Beginn an ein hoheitliches Eingriffsinstrumentarium, welches das Schulbuch als Medium der Unterrichtskontrolle und der Vereinheitlichung von Lerninhalten sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrende etablierte: *„In den pädagogischen Instrumenten, welche das Unterrichtssystem seinen Vermittlern zur Verfügung stellt, sind nicht nur Hilfsmittel für die Einprägung, sondern Kontrollinstrumente zu sehen, dazu bestimmt, die Orthodoxie der schulischen Arbeit vor individuellen Häresien zu bewahren“* (Bourdieu/Passeron 1973: 87). Der Staat und seine Akteure wollten diesbezüglich verhindern, dass der entsprechenden Norm nicht genügend Inhalte in die schulische Erziehung einfließen, die unter Umständen die Akzeptanz des politischen Systems bei der heranwachsenden Jugend in Frage stellen hätte können. In diesem Zusammenhang stellt Dachs fest, *„dass immer politisch weltanschauliche Normierungsabsichten im Vordergrund des staatlichen Interesses an der Schulbuchauswahl“* (Dachs 1982: 73) standen, was darauf hinweist, dass es in erster Linie darum ging, die dominierende Staatsräson beziehungsweise auch vorhandene gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen. Dieses Phänomen kann, zumindest für den deutschsprachigen Raum, als historisch kontinuierlicher Prozess nachgewiesen werden.

Auch zu Beginn der Ersten Republik wurde dementsprechend am Instrument der Schulbuchapprobation festgehalten, wobei es Unterstaatssekretär Otto Glöckel und seinen in weiterer Folge noch zu beschreibenden Schulreformbestrebungen zu verdanken ist, dass das entsprechende Verfahren einer substanziellen Neukonzeption unterzogen wurde. Ziel war es, auch in diesem Bereich eine Demokratisierung des Zulassungsprozesses im Sinne von Beteiligung, Transparenz, Regelmäßigkeit, Expertise und Innovation zu gewährleisten. Dazu wurde, im Gegensatz zu den in der Monarchie üblichen Einzelgutachtern, eine nach Schultypen gegliederte Kommission eingerichtet, die zur Hälfte aus vom Unterrichtsministerium ernannten Mitgliedern und zur anderen Hälfte aus Personen, die von den Lehrerkammern gewählt wurden, bestand. Darüber hinaus mussten der Kommission auch Vertreter der Wissenschaften und Künste angehören. Dieses Gremium, das aus heutiger Sicht durchaus als schulpädagogischer Think-tank bezeichnet werden kann, sollte neben der Approbationstätigkeit auch als Ort für den Erfahrungsaustausch über die Verwendung von Schulbüchern fungieren und so Vorschläge für die Gestaltung neuer Bücher erarbeiten. Die Approbationsgutachten der Kommission wurden schließlich den Schulbuchautoren vorgelegt, die zu einer Stellungnahme ihrerseits berechtigt waren. Auch diese Möglichkeit stellte im Vergleich zum vorhergehenden Verfahren eine Neuerung dar (vgl. Kissling 1995: 158f).

Diese „kleine“ Revolution der Schule im Allgemeinen und der Schulbuchzulassung im Besonderen kam jedoch zu einem jähen Ende. Unter den geänderten Machtverhältnisse ab 1920 wurde die Schulbuchkommission zunächst zwar am Leben erhalten, konnte aber nach 1925 nicht mehr zusammentreten, da sie, nach Ablauf ihrer Funktionsperiode, vom christlichsozialen Unterrichtsminister Schmitz nicht mehr erneuert worden war. 1934 wurde die Verfahrensweise von 1920 schließlich gänzlich abgeschafft und das ständestaatliche Unterrichtsministerium unter der Leitung von Kurt Schuschnigg kehrte für die Schulbuchautoren zur anonymen Einzelbegutachtung zurück. Die Möglichkeit der Stellungnahme durch Schulbuchautoren blieb jedoch erhalten.

Nach dem so genannten Anschluss Österreichs an Hitlerdeutschland verblieb die Schuladministration und somit auch die Approbation von Schulbüchern für die gesamte „Ostmark“ zunächst im Wiener Unterrichtsministerium, das jedoch schon Ende Mai 1938 als Abteilung IV in das neu eingerichtete Ministerium für innere und kulturelle Angelegenheiten eingegliedert wurde. Dem „Ostmarkgesetz“ vom Juni 1940 folgend, löste sich diese Abteilung schließlich selbst auf und ihre Kompetenzen wurden zwischen den einzelnen Gauen im ehemaligen Österreich und dem Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in Berlin aufgeteilt (vgl. Dachs 2000: 455). Letztendlich oblag es aber dem Reichsministerium, der

zentralistischen Struktur Hitlerdeutschlands entsprechend, über die Annahme und Ablehnung bereits vorhandener Schulbücher beziehungsweise von vorgelegten Manuskripten zu befinden (vgl. Flessau 1977: 99).

Wie anhand dieses kurzen Überblicks der Geschichte der Schulbuchzulassung in Österreich von 1918 bis 1945 gezeigt werden konnte, sind es nicht nur autoritäre und totalitäre Regime, die anhand des Instruments der Approbation die Konformität der in Schulen vermittelten Inhalte mit den staatlichen Vorstellungen absichern. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang jedoch das Regelwerk und der Prozess der Zulassung von Schulbüchern, der sich in den unterschiedlichen Perioden voneinander abhebt.

### **4.3.3 Schulbücher als Begleiter im politischen Sozialisationsprozess**

Neben seiner Eigenschaft als Politikum ist das Schulbuch auch als Informatorium und Pädagogicum für die politikwissenschaftliche Analyse von Interesse. Junge Menschen kommen meist schon sehr früh mit Schulbüchern in Kontakt und sie zählen zu jenen Texten, denen sie sich nur schwer entziehen können. Sie werden ihnen von Menschen präsentiert, die für ihre schulische Sozialisation verantwortlich sind, was einerseits eine erhöhte Aufmerksamkeit für diese Informationsquellen andererseits aber auch eine, im Sinne einer Rebellion gegen die Erwachsenen, bewusste Ablehnung hervorrufen kann. Ein vollständiges Ausweichen seitens der Schülerinnen und Schüler ist jedenfalls schwer möglich, da die Schulbücher gewissermaßen in Texte gegossene Lehrplaninterpretationen darstellen, die den Heranwachsenden vermittelt werden sollen. Dass Schulbücher an praktisch niemandem spurlos vorbeigehen, lässt sich auch daran veranschaulichen, dass sie von vielen jahrzehntelang aufgehoben und nicht selten auch wieder in die Hand genommen werden. Dies mag unter anderem daran liegen, dass sie unzweifelhaft, neben Kinderbüchern und Jugendliteratur, zu den ersten Büchern im Leben von Menschen gehören, die man, obwohl man sie nicht freiwillig ausgesucht hat, nicht einfach wegwirft.

Jedenfalls enthalten Schulbücher weitgehend die Inhalte des Unterrichts, einmal dahingestellt, wie intensiv sie von den jeweiligen Lehrpersonen eingesetzt werden. Als Spiegel der Lehrpläne finden sich in ihnen darüber hinaus – auf explizite oder öfter auch auf implizite Weise – Vorstellungen darüber, auf welche Einstellungen beziehungsweise Fähigkeiten hin die Inhalte mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden sollen (vgl. Thonhauser 1987: 38). Dies gilt gerade auch für den Unterricht der „politischen Bildung“, da Schulbücher zweifellos auch eine wesentliche Rolle in der Vermittlung politischen Wissens spielen. Al-

lerdings ist der tatsächliche Einfluss von Schulbüchern auf die Einstellungsbildung nicht eindeutig zu quantifizieren (vgl. Wasmund 1982: 74).

Jedoch wird dieser unbestritten angenommen, da Schulbücher als Instrument der Sozialisation anerkannt sind, was auch zahlreiche Schulbuchanalysen mit dem Ziel inhaltlichen Unzulänglichkeiten und ideologischen Färbungen auf den Grund zu gehen belegen. In diesem Zusammenhang wurde immer wieder vorgebracht, dass Schulbücher dem tatsächlichen gesellschaftlichen Entwicklungsstand hinterherhinken (Modernisierungsrückstand) oder diesen in unkritischer Weise idealisieren. Schulbuchanalysen stellten fest, dass Lehrbücher dementsprechend den gesellschaftlichen Status quo verteidigen, zu stark auf politische Institutionen anstatt auf Prozesse fokussieren und harmonische Gesellschaftsbilder präsentieren. Auf der anderen Seite werde der Konfliktcharakter politischer Ordnung unterbeleuchtet, überholte Rollenverteilungen von Männern und Frauen vermittelt, die Behandlung von Minderheiten vernachlässigt und „dunkle Flecken“ der jeweiligen nationalen Vergangenheit ausgelassen oder beschönigt (vgl. ebd. 75). Diese Ergebnisse bestätigen weitgehend die getroffene Annahme, dass politische Schulbuchinhalte vorwiegend an der Erhaltung des Status quo orientiert sind und keine vieldeutigen und schon gar nicht revolutionären Politik- und Gesellschaftsbilder thematisieren.

Andererseits gibt es US-amerikanische Untersuchungen, die der allgemeinen Annahme, welche von einstellungsbildenden Effekten von Schulbüchern bei den Jugendlichen ausgeht, entgegneten. Diese konnten keine diesbezüglichen Einstellungsveränderungen feststellen, was jedoch auch mit den angewandten Methoden und der Schwierigkeit, den Einfluss einzelner Variablen der Einstellungsbildung (Schulbücher) methodisch zu isolieren, zu tun haben dürfte (vgl. ebd.).

Auch wenn der tatsächliche Einfluss auf die Entwicklung individueller „politischer Landkarten“ bei den Jugendlichen durch Schulbücher umstritten und von Person zu Person unterschiedlich ist, kann ihre Bedeutung im Sozialisationsprozess nicht von der Hand gewiesen werden. Wie stark diese ins Gewicht fällt, hängt einerseits von der Art und Häufigkeit der Verwendung entsprechender Bücher ab, andererseits aber sicher auch von der Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, die dort enthaltenen Inhalte mit tatsächlichen und aktuellen politischen Prozessen zu verknüpfen und dabei an die Lebenswelten der Jugendlichen anzuschließen. Unumstritten bleibt, dass in der Schule politische Kenntnisse und Inhalte auf implizite und/oder explizite Weise vermittelt werden und auch entsprechenden Schulbüchern in diesem Prozess eine Funktion zukommt.

#### **4.3.4 Schulbücher als Spiegel der politischen Mentalitätsgeschichte**

Wie schon angekündigt, lässt sich anhand eines Vergleichs von Schulbüchern ähnlicher Themengebiete die Mentalitätsgeschichte oder der politische Kulturwandel innerhalb eines räumlichen und politischen Territoriums nachzeichnen und reflektieren. Das wissenschaftliche Interesse gilt hier weniger den pädagogischen oder didaktischen Konzepten historischer Lehrbücher, sondern mehr den dort auffindbaren Gesellschaftsbildern und Politikverständnissen. Schulbücher werden in diesem Sinn als historische Dokumente betrachtet, die eine Quelle für politische Kulturforschung darstellen, da sie, wie beschrieben, Funktionsgedächtnis, -gegenwart und auch -zukunft von Deutungskulturen der jeweiligen politischen Eliten widerspiegeln. Der selektive Standpunkt, von dem aus Schulbücher analysiert werden, richtet sich also nicht nur auf ihre Inhalte, sondern auch auf ihren Entstehungszusammenhang und auf ihre Einbettung in die soziokulturellen Gegebenheiten ihrer Zeit. Das Forschungsinteresse fokussiert insbesondere darauf, wie mit Schulbüchern als gesellschaftliche Dokumente und Produkte politisch-staatlicher Einflussnahme Politik gemacht wurde, indem diese als Instrumente der Vermittlung „politischer Weltbilder“ fungierten. Schulbücher mit expliziten oder auch impliziten „politisch-bildenden“ Inhalten sind in diesem Zusammenhang als Medien zu betrachten, die eine Verbindung zwischen der politischen Deutungskultur der Eliten und der politischen Alltagskultur der Bevölkerung darstellen, da sie erstere enthalten und auf letztere einwirken. Vergleicht man nun „politische Weltbilder“ der Mehrheitsgesellschaft unterschiedlicher Perioden innerhalb der Geschichte eines Staates, so bieten unterschiedliche Schulbuchinhalte einen reichhaltigen Fundus, um erfolgte Einstellungs- und Verhaltensvorstellungen nachzuzeichnen. Diese müssen nicht zwangsläufig analog mit stattgefundenen Regimewechseln oder Verfassungsänderungen verlaufen, sondern können diesen auch voraus- oder nachgelagert sein. Dies insbesondere deshalb, da sich in Schulbüchern nicht selten Wunsch- und Idealvorstellungen und nicht unbedingt Abbildungen der politischen Wirklichkeit einer bestimmten Zeit wieder finden.

Auf Basis des bisher Gesagten, lässt sich die Relevanz von Schulbüchern als Analysegegenstand für die politische Kulturforschung folgendermaßen darstellen.

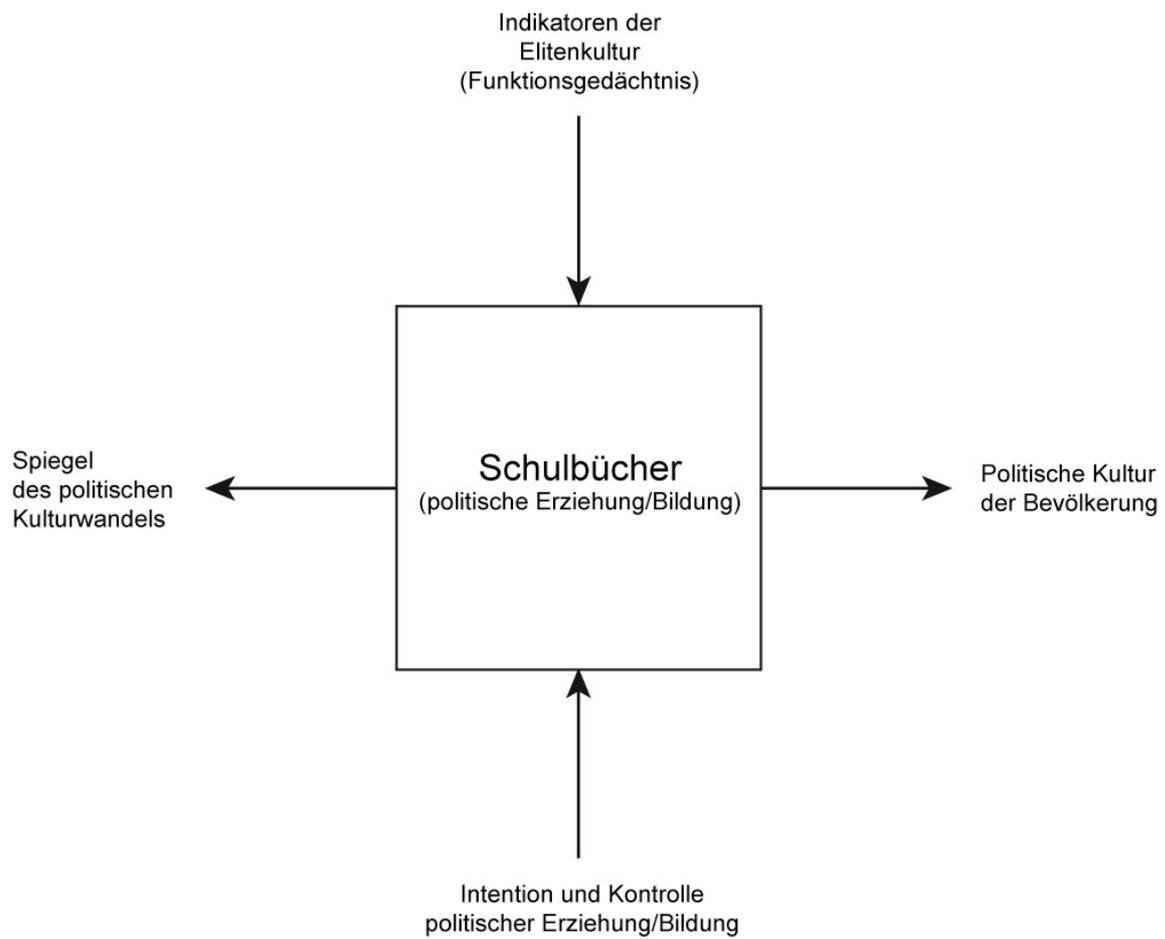


Abb.1: Schulbücher als Dokumente politischer Kulturforschung (eigene Darstellung)

#### **4.4 Methoden der Schulbuchforschung**

Bevor im folgenden Kapitel der in dieser Arbeit verwendete Analyserahmen im Detail vorgestellt wird, soll an dieser Stelle ein Überblick über unterschiedliche Methoden der Schulbuchforschung erfolgen. Zunächst muss festgehalten werden, dass es den Königsweg der Schulbuchanalyse nach wie vor nicht gibt und sich die gewählte/n Methode/n vielmehr im Prozess der jeweiligen Forschung entwickeln, wie schon 1966 festgestellt wurde: „*Es gibt keine Methodik und Didaktik der Schulbucharbeit, sie ist eine pragmatische Kunst, die sich seit 1918 und dann vor allem seit 1945 an den Aufgaben entwickelt hat*“ (Schüddekopf 1966: 42). Nichtsdestotrotz lassen sich unterschiedliche Methoden und Ansätze der Schulbuchforschung unterscheiden, die im Lauf der Forschungsgeschichte zur Anwendung kamen und stetig verfeinert wurden.

In diesem Sinn kann in einem ersten Schritt zwischen *historischer*, *vergleichender* und *systematischer* Schulbuchforschung unterschieden werden (vgl. Wiater 2003: 16ff). *Historische* Analysen betrachten Schulbücher, wie schon ausführlich beschrieben, als Teil einer Mentalitätsgeschichte einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Region, die in Verbindung mit anderen Quellen Aufschluss über Geschichts- und Gesellschaftsbilder geben. Methodisch stand hier zu Beginn insbesondere die hermeneutisch, qualitativ-inhaltsanalytische Quellenauswertung im Vordergrund, die im Laufe der Zeit durch sozialwissenschaftliche, sprachanalytische und ideologiekritische Verfahren ergänzt wurde. Historische Schulbuchanalysen wurden nach 1945 zunächst als Einzelanalysen durchgeführt, indem beispielsweise einzelne Geschichtslehrbücher auf ihre Inhalte hin geprüft und auf etwaige Einseitigkeiten, Verfälschungen, „weiße Flecken“ hingewiesen werden konnte. Das Ziel der Einzelanalyse ist demnach fast ausschließlich die Bewertung ausgewählter Lehrbücher.

*Vergleichende* Forschung setzt in Ergänzung dazu Schulbücher mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Blickrichtungen miteinander in Beziehung, wenn etwa Lehrbücher mit „politisch-bildenden“ Inhalten aus unterschiedlichen Epochen, verschiedenen Schulstufen oder unterschiedlichen politischen Systemen und Ländern miteinander verglichen werden. Der Schulbuchvergleich ist also immer mit einer Gruppenanalyse von einer größeren Anzahl von Büchern aus unterschiedlichen Zusammenhängen verbunden. Hier lässt sich weiters horizontal beziehungsweise vertikal vergleichendes Forsuchen unterscheiden: Horizontale Analysen (Querschnittsmethode) widmen sich einer bestimmten Anzahl von Büchern aus demselben Zeitraum, während der vertikale Ansatz (Längsschnittmethode) solche aus unterschiedlichen Perioden heranzieht. Insbesondere diese Längsschnittmethode, die für die Nachzeichnung

eines politischen Kulturwandels als sehr gewinnbringend erscheint, birgt allerdings die Gefahr in sich, Schulbücher verschiedener Perioden, die auf unterschiedlichen Vorgaben, Ideologien und politischen Deutungskulturen, beruhen, mit denselben Kategorien erfassen zu wollen. Dieser Umstand und das Verständnis von Schulbüchern als kultur- und gesellschaftsabhängige Dokumente, müssen bei der Kategorienbildung im Rahmen vertikaler Schulbuchvergleiche daher stets mitgedacht und berücksichtigt werden.

Als dritter Forschungszweig sei noch jener der *systematischen* Schulbuchforschung genannt, in deren Rahmen Fragen der didaktischen-pädagogischen Konzeption und Wirkung von Lehrbüchern im Vordergrund stehen. Hier geht es also meist um aktuelle Lehrmaterialien, deren didaktischer Aufbau analysiert, bewertet und für zukünftige Schulbücher verbessert werden soll.

Neben diesen drei Analysebereichen der Schulbuchforschung lässt sich weiters zwischen unterschiedlichen Herangehens- oder Verfahrensweisen differenzieren (vgl. Meyers 1976: 52ff). Seit jeher beliebt ist hier die *deskriptiv-analytische* Methode, die mit der Quelleninterpretation in der Geschichtsforschung vergleichbar ist, wobei Schulbücher hier die Quellen darstellen. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass die prinzipielle Schwierigkeit, historische Quellen in ihrer Vielschichtigkeit und Multidimensionalität angemessen erfassen zu können, bei Schulbüchern besonders deutlich hervortritt. Dies hängt insbesondere mit der umfangreichen Stofffülle von Lehrbüchern zusammen, was die Forschenden leicht in die Lage versetzt, etwa mit willkürlich ausgewählten Zitaten fast alles beweisen und ihre Thesen bestätigen zu können. Analog zur Quellenkritik muss in diesem Zusammenhang demnach immer mitbedacht werden, dass die Kategorienbildung zur Erfassung von Schulbuchinhalten nur ein methodisches Hilfsmittel der Interpretation sein darf und es bei einer Längsschnittanalyse beispielsweise nicht genügt, Tendenzen von Büchern bestimmter Zeiträume nur anhand von Einzelzitaten aufzuzeigen. Sonst könnten etwa andere Studien zur selben Schulbuchauswahl und mit denselben Fragestellungen anhand einer unterschiedlichen Zitatauswahl zu völlig anderen Ergebnissen gelangen, womit die Nachvollziehbarkeit und die Wiederholbarkeit als wissenschaftliche Qualitätskriterien nicht gegeben wären. Um also möglichst objektiv oder wertneutral arbeiten zu können, ist es äußerst wichtig, bei der Kategorienbildung auf die Auswahl der Vergleichsaspekte zu achten. Mit der Festlegung des *Tertium Comparationis*, der Gemeinsamkeit der miteinander verglichenen Dinge, steht und fällt dementsprechend jede vergleichende Schulbuchanalyse. Eine solche Bestimmung der Kategorien und Vergleichsaspekte hat idealerweise erst nach einer umfassenden Durchsicht des Quellenmaterials zu erfolgen, um die Gefahr zu vermeiden, anhand der Quellen etwas vorher

bereits Angenommenes beweisen zu wollen. In diesem Sinn ist darauf zu achten, dass das erkenntnisleitende Interesse nicht abgehoben von den zugrunde liegenden Materialien formuliert wird.

Angesichts der beschriebenen Gefahr des Auftretens subjektiver Färbungen im Feld der deskriptiv-analytischen Herangehensweise griffen Schulbuchanalysten im Laufe der Zeit auch zusehends auf das sozialwissenschaftliche Instrument der *Inhaltsanalyse*, sowohl in ihrer quantitativen als auch in ihrer qualitativen Ausprägung, zurück.

## 5. Analyserahmen

Im Verlauf dieses Kapitels soll nun nach der erfolgten Zusammenschau der möglichen methodischen Herangehensweisen der Schulbuchforschung der konkrete in dieser Arbeit angewandte Analyserahmen vorgestellt werden.

Prinzipiell wird im Rahmen dieser Untersuchung ein induktiv und pragmatisches Vorgehen praktiziert, um der Aufgabenstellung, nämlich den „politisch bildenden“ Inhalten von Schulbüchern aus zwei unterschiedlichen Perioden österreichischer Geschichte auf den Grund zu gehen, gerecht zu werden. Dabei werden zum einen einschlägige Schulbücher aus ein und derselben Periode (Querschnittsmethode) näher betrachtet und in weiterer Folge die Analyseergebnisse der verschiedenen Phasen miteinander vergleichend in Beziehung gesetzt (Längsschnittmethode). „Politik“, der ein eher weit als eng gefasster Politikbegriff zugrunde liegt, findet sich in unterschiedlicher Art und Form in Schulbüchern wieder (vgl. Kap. 3.1): So kann diese intendiert mit expliziten Inhalten behandelt werden, wie etwa in Vaterlands- oder Staatsbürgerkundebüchern, wo es um die Beschreibung bestimmter politischer Systeme oder die Vermittlung politischer Prozesse geht. Andererseits taucht „Politik“ auch in intendierter impliziter Form in Schulbüchern auf, wenn etwa in einem augenscheinlich apolitischen Fach hintergründig politische Inhalte oder Werthaltungen vermittelt werden. Ein gutes Beispiel dafür sind etwa diverse Mathematikaufgaben in nationalsozialistischen Schulbüchern, die Themen wie Krieg und Euthanasie zum Inhalt hatten. Selbstverständlich findet „Politikvermittlung“ in Schulbüchern mit sowohl expliziten als auch impliziten Inhalten auch auf nicht-intendierte Weise in nahezu allen Gegenständen statt, was auch der Umstand bestätigt, in der Zweiten Republik das Unterrichtsprinzip „politische Bildung“ auszurufen und diese in jedem Fach theoretisch zu verankern.

Es lässt sich somit sagen, dass in Schulbüchern eine Vielzahl von manifesten und latenten, von gewollten und ungewollten politischen Informationen und Botschaften auftauchen, deren Analyse zu einer umfassenden Erforschung des Themas „Politik im Schulbuch“ notwendig wäre. Obwohl dies in vorliegender Analyse nicht vollständig geleistet werden kann, soll in ihrem Verlauf sowohl expliziten als auch impliziten politischen Inhalten auf den Grund gegangen werden.

Methodisch wird hierbei der deskriptiv-analytische Ansatz verfolgt, wobei dieser – angesichts des Umstands seines möglichen Mangels an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit – durch weitere Methodenelemente der Inhaltsanalyse ergänzt wird. Im Zuge dessen geht es insbesondere um die Registrierung für bestimmte Perioden typischer Begriffsverwendungen,

die Rückschlüsse auf das zugrunde liegende Politikverständnis zulassen. Ergänzt wird die angewandte Textanalyse durch eine Untersuchung der in Schulbüchern abgedruckten Bilder und Illustrationen, auf die in weiterer Folge noch eingegangen wird.

Das Basismaterial der Untersuchung bilden für die „politische Bildung“ als „einschlägig“ zu bezeichnende Schulbücher aus den unterschiedlichen Zeitabschnitten. Dies sind in erster Linie Heimatkunde-, Vaterlandskunde- und Staatsbürgerkundebücher, aber auch Schulbücher der Zeitgeschichte. Um auch altersmäßig eine breite Streuung zu gewährleisten werden sowohl Pflichtschulbücher als auch solche höherer Schulstufen in die Untersuchung miteinbezogen.

Zur näheren Erfassung von Elementen „politischer Bildung“ in den zu untersuchenden Schulbüchern, bietet sich eine Einteilung in drei analytische Ebenen an: Die Ebene der *Inhalte*, der *Werte* und der *Vermittlung*. Diese Unterteilung ermöglicht es den Fragen des *Was?*, *Wozu?* und des *Wie?* auf den Grund zu gehen und somit letztendlich zu einer umfassenden Einschätzung des analysierten Materials zu gelangen, um Rückschlüsse auf die Charakteristika der jeweiligen politischen Kultur ziehen zu können.

## **5.1 Ebene der Inhalte**

Zunächst geht es auf der Ebene der Inhalte schlicht darum festzustellen, welche Themen, Aspekte oder Felder aus der Welt der Politik Eingang in die jeweiligen Schulbücher hielten. Denn wie bereits mehrfach angedeutet ist die Auswahl und Gewichtung dessen, was in diesen behandelt wird und gerade auch was nicht behandelt wird, bereits ein Politikum. Ein Schulbuch, das beispielsweise in detaillierter Form auf die Rechtsverfassung eines Landes eingeht, die dahinter liegenden Akteure und Prozesse jedoch außer Acht lässt, vermittelt ein weitgehend verengtes Bild von Politik. Wo in erster Linie die nationale Politik im Vordergrund steht, die europäische und internationale Dimension aber hintangestellt wird, entsteht ein nationalzentristisches und selbstzentriertes Bild von Politik.

Folglich lässt sich die Ebene der Inhalte in weitere Kategorien untergliedern, die als *Räume*, *Akteure der Politik* bezeichnet werden können.

In der Kategorie *Räume der Politik* soll erhoben werden, in welchen geografischen Dimensionen das politische Leben in Schulbüchern zur Sprache kommt. Beschränken sich diese ausschließlich oder vorwiegend auf Politik innerhalb der österreichischen Landesgrenzen und wenn dem so ist, werden auch subnationale Ebenen, also Bundesländer, Regionen und Gemeinden miteinbezogen? Welchen Stellenwert und welche Gewichtung haben Darstellungen

der europäischen und internationalen Räume? Gibt es Ansätze des Vergleichs unterschiedlicher politischer Systeme? Anhand dieser und ähnlicher Fragen wird erhoben, inwiefern sich „politische Bildung“ in Schulbüchern tendenziell an österreichzentrierten Darstellungen orientiert oder ob diese auch darüber hinausreichende geografische Räume miteinschließt.

Daran anschließend soll den *Akteuren der Politik* auf die Spur gegangen werden, wo es um folgende Fragen geht: Wird Politik als von Menschen und ihren Interessen beeinflusster Prozess oder als von Personen völlig unabhängiges System dargestellt? Wann und in welcher Form kommt es zu Über- beziehungsweise Entpersonalisierungen von Politik? Darüber hinaus geht es auch um die Frage, wer denn überhaupt als Akteur der politischen Welt in unterschiedlichen Schulbüchern vorkommt. Handelt es sich dabei lediglich um klassische Institutionen der jeweiligen Rechtsverfassung oder werden auch realpolitisch bedeutsame sowie nicht-staatliche Akteure berücksichtigt? Wie verhält es sich in diesem Zusammenhang mit internationalen Akteuren der Politik?

## **5.2 Ebene der Werte**

Auf der Ebene der Werte stehen nicht nur die Schulbuchinhalte selbst, sondern die ihnen zugrunde liegenden sozialen Wertekataloge oder Urteile ihrer Verfasser bzw. jene der jeweils genehmigenden Approbationsbehörde im Mittelpunkt des Erhebungsinteresses. Dadurch lässt sich feststellen, inwieweit die jeweils dominierende politische Elitenkultur inklusive ihrer Einstellungen und Weltbilder in die „politische Bildung“ in Schulbüchern einfließt. Das Augenmerk liegt diesbezüglich einerseits auf der Beobachtung expliziter „Wertevermittlungen“ und Deutungen, andererseits aber auch darauf, was gewissermaßen „zwischen den Zeilen“ – etwa durch bestimmte Begriffskonnotationen – transportiert wird. Im Einzelnen soll den politischen Normen anhand der Kategorien *politische Tugenden*, bzw. *Konsens und Konflikt in der Politik* nachgegangen werden.

In der Kategorie *Tugenden* wird erhoben, welche erstrebenswerten Verhaltensweisen, Charaktereigenschaften oder auch Benimmregeln den Heranwachsenden in den Schulbüchern vermittelt wurden. Was waren die Persönlichkeitsideale, die im Rahmen schulischer politischer Sozialisation am Programm standen? Damit im Zusammenhang steht freilich auch das vermittelte Menschenbild des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft. War dieses durch Begriffe wie Anpassung, Unterordnung oder Eingliederung in ein größeres Ganzes, den Staat oder die Gemeinschaft, charakterisiert oder stand die Förderung individueller Werte und Ziele im Vordergrund?

Anhand der Kategorie *Konsens und Konflikt in der Politik* soll die Frage behandelt werden, inwieweit die in den Schulbüchern abgebildete „Welt der Politik“ als konfliktbeladenes oder als konsensorientiertes Feld zum Ausdruck kommt. Wird „Politik“ gewissermaßen als von Eintracht und Zusammenarbeit geprägter Raum oder aber als Aufeinanderprallen unterschiedlicher Interessen und Weltbildern charakterisiert? Im Zuge dessen wird auch die Frage behandelt, inwieweit die jeweiligen Beschreibungen mit den tatsächlichen Verhältnissen Übereinstimmung fanden.

### **5.3 Ebene der Vermittlung**

Da bekanntlich nicht nur die Inhalte von Schulbüchern „politisch-bildend“ wirken, soll auf der Ebene der Vermittlung gewissermaßen den dahinter liegenden pädagogischen Konzepten auf die Spur gegangen werden. Auch wenn hier keine Schlüsse über die tatsächliche Vermittlung im Unterricht gezogen werden können, so lässt sich doch feststellen, welche Vermittlungsmöglichkeiten die Schulbücher hier zur Verfügung stellten. Analog zu den drei Arten, auf denen politisch-kulturelle Orientierungen „erlernt“ und verinnerlicht werden können (vgl. Kap. 2.2), werden die Schulbücher auf ihre *kognitiven*, *affektiven* und *evaluativen* Elemente hin untersucht.

Innerhalb der *kognitiven* Kategorie werden jene Elemente und Passagen in Schulbüchern erfasst, die auf einen rein verstandesmäßigen Einblick in die politische Welt abzielten und die Kenntnis bestimmter Systemvorgänge oder Faktenwissen in den Vordergrund stellten. Derartige Behandlungen orientieren sich meist an einer Wiedergabe der Rechtsverfassung und lassen den politischen Prozess, die tatsächlich gelebte politische Realität, außen vor.

Im Unterschied dazu wird innerhalb der *affektiven* Kategorie jenen Vermittlungselementen nachgegangen, die auf eine emotionelle Einbindung der Schülerinnen und Schüler abzielten. Dies kann einerseits in Form von Texten stattfinden, etwa dann, wenn in Schulbüchern versucht wird, an der unmittelbaren politischen Lebensumgebung ihrer Benutzerinnen und Benutzer anzuknüpfen oder auch dann, wenn auf emotionalisierende Art und Weise mit Biografien großer politischer Persönlichkeiten gearbeitet wird. Andererseits kann zweifellos die Verwendung von Abbildungen und Illustrationen zu den Elementen der affektiven Vermittlung gezählt werden. Bilder in Schulbüchern stellen einerseits dar, wovon der dazugehörige Text handelt und wirken so wiederholend und redundant. Andererseits erklären sie aber auch bildlich im Text schwer verständliche Zusammenhänge oder Mechanismen und haben somit eine ergänzende und weiterführende Funktion. Drittens kann man ihnen auch einen originä-

ren Informationswert zuerkennen, der ihnen unabhängig vom jeweiligen Text innewohnt. Bilder werden schneller und direkter als Texte rezipiert – etwa anhand des bloßen Durchblätterns – und übermitteln durch ihre Bildsprache Botschaften, die nicht unbedingt mit jenen der Texte übereinstimmen müssen. In vorliegender Untersuchung werden dementsprechend auch Abbildungen in die Analyse miteinbezogen.

Die *evaluative* Kategorie geht schließlich jenen Elementen nach, die die rein darstellende und affirmative sowie emotionalisierende Ebene verlassen und begibt sich auf die Spur der vermittelten Werthaltungen. Hier wird also der Frage nachgegangen, ob sich in den Schulbüchern Passagen finden, die bewusst von sachlichen Darstellungen abrücken und auf die Herausbildung von Urteilen und normativen Einschätzungen fokussieren.

Wie gezeigt werden konnte, existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden und Herangehensweisen, den Inhalten und Bedeutungen von Schulbüchern auf die Spur zu gehen und somit Schulbuchforschung zu betreiben. Das Ziel dieser Arbeit im Auge habend, nämlich den Gehalt „politisch bildender“ Schulbuchinhalte und ihre Effekte auf die „Produktion“ politischer Kultur im Prozess schulischer Sozialisation zu beleuchten, wurde ein spezifischer Analyserahmen entwickelt, der diesen Anforderungen gerecht wird. Anhand der drei beschriebenen Ebenen mit ihren einzelnen Kategorien ist es nun möglich, die einzelnen relevanten Schulbuchpassagen aus den unterschiedlichen Perioden einer tiefergreifenden Betrachtung zu unterziehen und die Vergleichbarkeit zwischen diesen zu gewährleisten.

## Teil III

### 6. Die Erste Republik

#### 6.1 *Verfassung und politische Entwicklungen*

Bevor im Folgekapitel auf die schulpolitischen Entwicklungen eingegangen werden kann, sollen zunächst die allgemeinen politischen Entwicklungen und die Verfassungsgeschichte der Ersten Republik überblicksartig dargestellt werden. Anhand dessen werden die Bruchhaftigkeit und Diskontinuitäten der Ersten Republik beleuchtet, die sich auch in den vorherrschenden politisch-kulturellen Spannungslinien widerspiegeln.

Zunächst bedarf es allerdings einer Klärung des Verfassungsbegriffs. Unter Verfassung wird allgemein gesprochen die rechtliche Grundordnung eines Staates verstanden. Verfassungsrecht definiert Rahmenbedingungen staatlichen und politischen Handelns und schreibt somit die grundlegenden Spielregeln eines politischen Systems fest. Dazu zählen insbesondere Bestimmungen über die Staatsform, den Staatsaufbau, das Verhältnis von Gesetzgebung, Verwaltung und Gerichtsbarkeit sowie das Verhältnis des Staates zu seinen Bürgerinnen und Bürgern (Grundrechte).

Es lässt sich zwischen Verfassungsrecht im formellen und jenem im materiellen Sinn unterscheiden. Formelles Verfassungsrecht bezeichnet all jene Normen, die vom Gesetzgeber, anhand der dafür vorgesehenen Rechtssetzungsmodalitäten, erlassen und ausdrücklich als Verfassungsrecht bezeichnet werden. Dazu zählen in Österreich neben einem so genannten „Verfassungskern“ oder einer Verfassungsurkunde, Verfassungsbestimmungen in einfachen Gesetzen oder auch Staatsvertragsbestimmungen im Verfassungsrang. Unter materiellem Verfassungsrecht werden demgegenüber all jene Normen verstanden, die für das Funktionieren der staatlichen Grundordnung von Bedeutung sind, aber nicht unbedingt den Status von formellem Verfassungsrecht aufweisen müssen. So kann es eine Reihe von Normen geben, die von ihrer Bedeutung und ihrem Inhalt her zum materiellen Verfassungsrecht zu zählen sind, obwohl sie als einfache Gesetze erlassen wurden. Andererseits kann auch formelles Verfassungsrecht existieren, das inhaltlich für den Staatsaufbau bedeutungslos ist und somit nicht zum materiellen Verfassungsrecht gehört. (vgl. Ucakar 2006: 119f).

Eine weitere Unterscheidung lässt sich zwischen einer kodifizierten Rechtsverfassung und einer tatsächlich praktizierten „Verfassungswirklichkeit“ oder Realverfassung treffen. Letzte-

re meint einerseits die rechtliche Realisierung oder Auslegung der geschriebenen Verfassung im politischen Prozess. „*Andererseits wird Verfassungswirklichkeit oft auch in dem Sinne gebraucht, dass man eine rechtlich nicht festgelegte, aber tatsächlich gelebte ‚Realverfassung‘ der bloßen ‚Legalverfassung‘ gegenüberstellt, die zwar formal eingehalten, aber grundsätzlich durch die Realverfassung überlagert wird*“ (Pannagl/Gerlich 2007: 446). Demzufolge werden die Handlungsweisen politischer Funktionsträger nicht nur von festgeschriebenen Verfassungsnormen bestimmt, sondern, ergänzend dazu, auch von eingeübten Traditionen und Routinen geleitet, die einer rechtlichen Verankerung entbehren. Selbstverständlich lassen sich, sofern der Verfassungsgesetzgeber dies anstrebt, ungeschriebene „Verfassungsregeln“ im Verfassungsrecht verankern, um eine Konvergenz von Rechts- und Realverfassung herbeizuführen.

Aus dem Gesagten wird deutlich, dass Verfassungen keine in Stein gemeißelten Gebrauchsanweisungen politischer Systeme sind, sondern stets Anpassungsprozessen unterliegen, die durch die jeweiligen politischen Kräfteverhältnisse beeinflusst werden. Verfassungen sind also selbst Produkte politischer Prozesse und spiegeln gesellschaftlichen Wandel, wenn auch meist zeitlich versetzt, wider. Wie sich der Prozess der Verfassungsentwicklung im Verlauf der Ersten Republik vollzog, soll nun cursorisch beschrieben werden.

Die Verfassungsentwicklung in der Ersten Republik (1918-1933/34) lässt sich grob in zwei Phasen einteilen. Einerseits in die Periode der Republik Deutschösterreich und andererseits in jene der demokratischen Republik Österreich (1920-1933/34), in der das Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) galt. Der Übergang zwischen diesen beiden Perioden erfolgte kontinuierlich, wobei sowohl am Anfang als auch am Ende der Ersten Republik ein Bruch der Verfassungskontinuität stattfand (vgl. Lehner 1995: 45).

### **6.1.1 Republik Deutschösterreich**

Angesichts des raschen Zerfalls der Habsburgermonarchie nach Ende des Ersten Weltkrieges in mehrere Nationalstaaten unter Berufung auf das Selbstbestimmungsrecht der Völker sahen sich auch die deutschsprachigen Abgeordneten des untergehenden Staatswesens dazu veranlasst, einen neuen Staat aus der Taufe zu heben. Es waren also die drei großen politischen Lager (Sozialdemokraten, Christlichsoziale, Deutschnationale) aus den Zeiten der Monarchie, die hier die Initiative ergriffen und erstmals am 21.10.1918 auf Basis des zuletzt 1911 gewählten Abgeordnetenhauses als Provisorische Nationalversammlung zusammentraten und in diesem Sinne, angesichts der zahlreichen Brüche, eine Kontinuität zum vorangegangenen

politischen System herstellten. Die Provisorische Nationalversammlung, in der bis zu den Wahlen der Konstituierenden Nationalversammlung im Februar 1919 die Deutschnationalen Abgeordneten die relative Mehrheit stellten, war jedoch kein Organ der im Oktober 1918 noch in Kraft befindlichen habsburgischen Dezemberverfassung von 1867. Sie schuf den neuen Staat Deutschösterreich am 30.10.1918 unter Bruch der Verfassungskontinuität mit dem altösterreichischen Staat und somit mittels eines revolutionären Akts. Die Frage der Staatsform des neu gegründeten Staates war zunächst offen geblieben und sollte einkunftsgemäß der neu zu wählenden Konstituierenden Nationalversammlung übertragen werden. Obwohl die monarchische Staatsform angesichts des Zerfalls Österreich-Ungarns in eine schwere Legitimationskrise geraten war und insbesondere von den Sozialdemokraten vehement abgelehnt wurde, traten sowohl Christlichsoziale als auch Deutschnationale zunächst für ein Festhalten an der gewohnten Staatsform ein. (vgl. Lehner 1995: 46f). Allerdings ist an dieser Stelle festzuhalten, dass auch schon im „Staatsgründungsbeschluss“ vom 30.10.1918 die implizite Entscheidung gegen die Monarchie und für eine republikanische Staatsform getroffen worden war, indem die „Regierungs- und Vollzugsgewalt“ ausschließlich dem Staatsrat und nicht wie nach der Verfassung von 1867 auch einem Monarchen zukam (vgl. Brauneder 2003: 190).

Als dann wenige Tage später am 9. November in Deutschland die Republik ausgerufen wurde. Bedeutete dies für Deutschösterreich einen weiteren Impuls in Richtung Republik und der Staatsrat beschloss am 11. November mehrheitlich, die republikanische Staatsform einzuführen. Gleichzeitig wurde Kaiser Karl dahingehend unter Druck gesetzt, eine Erklärung zu unterzeichnen, in der er festhielt, im Voraus die Entscheidung Deutschösterreichs über seine künftige Staatsform anzuerkennen und auf jeden Anteil an den Staatsgeschäften zu verzichten. Infolgedessen wurde Tags darauf das „Gesetz über die Staats- und Regierungsform von Deutschösterreich“ von der provisorischen Nationalversammlung erlassen und die Republik Deutschösterreich ausgerufen. Neben der republikanischen Staatsform, der Abschaffung der Vorrechte des Hauses Habsburg sowie der politischen Institutionen der Monarchie wurde mit diesem Gesetz Deutschösterreich als „Bestandteil“ der Deutschen Republik definiert (vgl. Seliger/Ucakar 1985: 992). Die Republik Deutschösterreich wurde dementsprechend nicht als unabhängiger Staat gegründet, sondern sollte, dem Selbstbestimmungsrecht der Völker entsprechend, einen Teil der Deutschen Republik bilden (Vocelka 2002: 272). Dieser Anschlussabsicht seitens Deutschösterreichs kam rein rechtlich allerdings nur ein programmatischer Charakter zu, da eine korrespondierende Bestimmung in der deutschen Verfassung

fehlte, die Deutschösterreich zu den Ländern der Deutschen Republik gezählt hätte (vgl. Brauneder 2003: 192).

Die Verfassungsentwicklung der Republik Deutschösterreich lässt sich in weiterer Folge in zwei Abschnitte unterteilen, die durch die Wahlen der Konstituierenden Nationalversammlung im Februar 1919 voneinander getrennt sind.

In der ersten Phase wurde die Gesetzgebung von der Provisorischen Nationalversammlung ausgeübt, während die Verwaltung dem von ihr gebildeten Staatsrat oblag. Diesem gehörten neben den drei gleichberechtigten Präsidenten und weiteren 20 Mitgliedern der Nationalversammlung der Leiter der Staatskanzlei und der Staatsnotar an. Für den konkreten Vollzug der Verwaltung war ein weiteres Gremium, die Staatsregierung, geschaffen worden, die vom Staatsrat bestellt wurde und diesem weisungspflichtig war. Die Präsidenten der Nationalversammlung, welche die drei politischen Lager repräsentierten, wechselten wöchentlich den Vorsitz in allen drei Gremien, was eine enge institutionelle Verzahnung der drei politischen Lager auch mit dem Zweck gegenseitiger Kontrolle ermöglichte (vgl. Lehner 1995: 48f.). Die Konstellation der politischen Institutionen nach der Republikgründung spiegelt deutlich wider, dass es nun die Parteien und ihre noch in der Monarchie gewählten Parlamentarier waren, die nach Wegfall des Kaisers die Gestalt des politischen Systems bestimmten. Sie waren es, die nach dem Zerfall der Monarchie die ihnen vertraute Institution, das Parlament, ins Zentrum der Politik stellten und auf diesem Weg das entstandene Machtvakuum füllten. Folglich kann das politische System in den ersten Monaten der Ersten Republik als radikal parlamentarisch klassifiziert werden und war durch die Einbindung der drei Lager in den zentralen Institutionen von einem Klima der Konkordanz geprägt (vgl. Pelinka 1995 60).

Diese parlamentarische Dominanz verbunden mit einer politischen Kultur der Konkordanz blieb auch in der zweiten Phase Deutschösterreichischer Verfassungsentwicklung bestehen, wenn es nach den ersten gleichen und allgemeinen Wahlen der Konstituierenden Nationalversammlung im Februar 1919 auch zu institutionellen Veränderungen kam. Die von der Konstituierenden Nationalversammlung, in der die Sozialdemokraten mit 72 Mandaten gegenüber den Christlichsozialen (69 Mandate) und Deutschnationalen (27 Mandate) über eine relative Mehrheit verfügten, beschlossene Märzverfassung 1919 „setzte an die Stelle der radikalen Versammlungsregierung (...) eine gemäßigte Versammlungsregierung“ (Pelinka 1995: 61), indem eine Staatsregierung den Staatsrat als oberstes Vollzugsgremium ablöste. Diese wurde von der Nationalversammlung gewählt, welche auch die Vertretung der Republik nach außen und den Oberbefehl über das Heer innehatte, was das Festhalten an einem konsequent parlamentarischen Systemcharakter unterstreicht. Auch der Weg der Konkordanz

wurde mit der Bildung einer Konzentrationsregierung der drei politischen Lager und ihres konsensualen Stils in der Nationalversammlung, nicht zuletzt angesichts der wirtschaftlichen Not nach dem Krieg und den bevorstehenden Friedensverhandlungen in St. Germain, die zunächst die Ausarbeitung einer endgültigen Verfassung überlagerten, fortgesetzt.

Die Friedensverhandlungen selbst, die im Sommer 1919 in St. Germain-en Laye stattfanden, führten schließlich nicht zu den von der deutschösterreichischen Delegation, an deren Spitze Staatskanzler Karl Renner stand, angestrebten Ergebnissen: Sowohl der Vereinigung aller deutschsprachigen Gebiete der ehemaligen Monarchie im neu gegründeten Staat Deutschösterreich gemäß dem Selbstbestimmungsrecht der Völker, als auch der gleichmäßigen Aufteilung der Kriegsentschädigung unter allen Nachfolgestaaten der Donaumonarchie wurde seitens der Alliierten nicht entsprochen, die nach ihrer Auffassung von Österreich und Ungarn getragen werden sollten. Was die Aufteilung umstrittener Territorien betraf, so mussten die sudetendeutschen Gebiete an die Tschechoslowakei abgetreten werden, die mit den historischen Grenzen Böhmens argumentiert hatte, während das vorwiegend deutschsprachige Südtirol bis zur Brennergrenze und das deutsch- und slowenischsprachige Kanaltal an Italien gingen. Ebenso sah der Friedensvertrag die Abtretung des Kärntner Miestals und der Südsteiermark an Jugoslawien vor, während das mehrheitlich deutschsprachige ehemalige „Westungarn“, exklusive der Stadt Ödenburg, die nach einer Volksabstimmung an Ungarn ging, Österreich zugesprochen wurde. Bei der im von Jugoslawien beanspruchten und mehrheitlich slowenischsprachigen Südkärnten durchgeführten Volksabstimmung am 10. Oktober 1920 entschied sich schließlich eine Mehrheit für den Verbleib bei Österreich. Auch im alemannisch besiedelten Vorarlberg wurde im Mai 1919 eine Volksabstimmung durchgeführt, bei der eine Mehrheit ihren Anschlusswillen an die Schweiz aussprach, während diese zunächst vorsichtig abwartend reagierte und eine Zustimmung der Wiener Regierung einforderte, die nicht erfolgen sollte. Dieses Vorgehen stellt das sonst von Deutschösterreich so betonte Selbstbestimmungsrecht der Völker in ein ambivalenteres Licht (vgl. Vocelka 2002: 274).

Was die beschriebenen gesetzlich verankerten Anschlussbestrebungen Deutschösterreichs an die Deutsche Republik betrifft, ist festzuhalten, dass diese bereits im Vorfeld der Friedensverhandlungen seitens der deutschösterreichischen Delegation zugunsten des Plans einer Zollunion aus taktischen Gründen zurückgestellt worden waren (Pannagl/Gerlich 2007: 405). Der endgültige Text des Vertrages von St. Germain sah letztendlich neben den beschriebenen Gebietsverschiebungen ein „Anschlussverbot“ an die Deutsche Republik und die damit in Verbindung stehende vorgeschriebene Namensänderung der Republik von „Deutschösterreich“ auf „Österreich“ vor und wurde von der Konstituierenden Nationalversammlung am

6.9.1919 gegen die Stimmen der Deutschnationalen und mit Stimmenthaltung der Tiroler Abgeordneten angenommen und von Karl Renner in St. Germain unterzeichnet. Allerdings wurde die Bezeichnung „Friedensvertrag“ von österreichischer Seite abgelehnt und durch „Staatsvertrag“ ersetzt, da sich der neue Staat nicht als Rechtsnachfolger der Habsburgermonarchie verstand. Diese Auffassung der Diskontinuität zwischen Monarchie und Republik wurde in weiterer Folge von der internationalen Staatengemeinschaft und Rechtslehre übernommen. Die verfassungsrechtlichen Folgen des Staatsvertrages fanden schließlich im „Gesetz über die Staatsform“ vom 21.10.1919 ihren Niederschlag, das den Namen des Staates mit „Republik Österreich“ festlegte und die bisherige Bestimmung „Deutschösterreich ist ein Bestandteil des Deutschen Republik“ außer Kraft setzte (vgl. Brauneder 2003: 197). Festzuhalten bleibt weiters, dass die Ablehnung des Staatsvertrages durch die deutschnationalen Abgeordneten und ihr damit zusammenhängendes Ausscheiden aus der Konzentrationsregierung erste Anzeichen für die Erosion des Elitenkonsenses und der Abschwächung der Konkordanz darstellten, die sich im weiteren Verlauf der Ersten Republik verstärken sollten. Zuvor erlebte die Konkordanzdemokratie der ersten Nachkriegsjahre im Rahmen der Ausarbeitung einer definitiven Verfassung allerdings noch einen ihrer Höhepunkte.

## **6.1.2 Republik Österreich**

### **6.1.2.1 Die „Kompromissverfassung“ von 1920**

Nach der Ratifizierung des Staatsvertrages von St. Germain konnte sich die Konstituierende Nationalversammlung ihrer eigentlichen zentralen Aufgabe widmen, nämlich der Ausarbeitung einer Verfassung. Dieses Vorhaben war von großer Dringlichkeit, weil die bisherigen Staatsgesetze, wie die Märzverfassung 1919, nur als Provisorien fungierten, da sie zwar die Einrichtung der Regierungsgewalt fixiert hatten, jedoch die Frage nach dem Verhältnis von Gesamtstaat und Ländern offen ließen. Diese Thematik sollte schließlich die Kernfrage der Verfassungsverhandlungen bilden (vgl. Seliger/Ucakar 1985: 996).

Die Positionen der Parteien gingen hier einerseits ideologisch auseinander, andererseits waren sie durch die bei den Februarwahlen 1919 entstandenen Machtverhältnisse beeinflusst. Während die Sozialdemokraten auf Gesamtstaatsebene über eine relative Mehrheit verfügten, dominierten auf Länderebene, mit der Ausnahme von Niederösterreich, das noch nicht von Wien getrennt war, die Christlichsozialen. Folglich trat die Christlichsoziale Partei für das

Modell eines starken Bundesstaates ein, in dem einer Bundeskammer eine mit gleichen Rechten ausgestattete und alle Bundesländer mit gleicher Stimmenstärke repräsentierende Länderkammer gegenüberstehen sollte, um einen umfassenden Einfluss der Länder auf die Bundesgesetzgebung zu gewährleisten. Zudem sollten die Länderkompetenzen gegenüber jenen des Bundes möglichst ausgedehnt werden und umfangreiche Politikbereiche beinhalten. Im Gegensatz dazu sahen die sozialdemokratischen Verfassungsvorstellungen nach der Abkehr von einem rein einheitsstaatlichen Modell, die Schaffung einer Länderkammer mit möglichst geringem Einfluss auf die Bundesgesetzgebung vor, in der die Länder entsprechend ihrer Einwohnerzahl vertreten sein sollten. Weiters sollten die Bundeskompetenzen jene der Länder deutlich übertreffen. Auch in der Frage der Installierung eines Staatsoberhauptes waren die beiden Lager gespalten: Während eine solches von den Sozialdemokraten zunächst gänzlich abgelehnt wurde, traten die Christlichsozialen für ein starkes autokratisches Element im politischen System mit einem machtvollen Bundespräsidenten ein (vgl. Lehner 1995: 49).

Die Verfassungsverhandlungen selbst gestalteten sich auf Basis dessen relativ schleppend. Zunächst wurden von Seiten der Staatskanzlei unter wesentlicher Mitwirkung von Hans Kelsen unterschiedliche Entwürfe ausgearbeitet, während auch auf Landesebene Initiativen zur Konsensfindung unternommen wurden. Auf den Länderkonferenzen von Salzburg (Februar 1920) und Linz (April 1920) konnte schließlich nach einigen Modifikationen Konsens über den vom zuständigen Verfassungsstaatssekretär Michael Mayr vorgelegten Entwurf erzielt werden, der dann dem Verfassungsausschuss, der ebenfalls Hans Kelsen als Experte heranzog, vorgelegt wurde. Die dort nach weiteren Verhandlungen erzielte Einigung wurde schließlich als „Gesetz vom 1. Oktober 1920, womit die Republik Österreich als Bundesstaat eingerichtet wird (Bundes-Verfassungsgesetz)“ mit Zweidrittelmehrheit in der Konstituierenden Nationalversammlung beschlossen (vgl. Öhlinger 2005: 42).

Dieser Verfassungskompromiss von 1920 kann insofern als Ausdruck der Konkordanzdemokratie der ersten Jahre der Ersten Republik bezeichnet werden, als er Verfassungsvorstellungen beider großen politischen Lager beinhaltete. Man einigte sich auf ein bundesstaatliches Modell mit einer relativ starken Zentralgewalt, was sich neben der Einführung eines Nationalrats als Bundeskammer in jener einer zweiten Kammer, dem Bundesrat, mit relativ schwachen Kompetenzen niederschlug. Letztere, in der die einzelnen Bundesländer entsprechend ihrer Bevölkerungszahlen vertreten waren, hatte im Prozess der Gesetzgebung in den meisten Fällen nur ein aufschiebendes Veto und konnte nicht auf die Wahl der Bundesregierung einwirken. Diese wurde vom Nationalrat, dessen Zusammensetzung auf Wahlen durch die Bevölkerung beruhte, gewählt und war nur diesem verantwortlich. Weiters kam es zur Einfüh-

zung eines Staatsoberhauptes, dem Bundespräsidenten, dessen Befugnisse sich aber weitgehend auf repräsentative Aufgaben beschränkten und der nicht direkt von der Bevölkerung, sondern von der Bundesversammlung (National- und Bundesrat in gemeinsamer Zusammensetzung) gewählt wurde. Kein Kompromiss musste in der Frage eines Verfassungsgerichtshofs erzielt werden, der als eine Art Schiedsrichter zwischen Bund und Ländern und als Hüter der Verfassung fungieren sollte und dessen Einrichtung von beiden politischen Lagern gewollt war (vgl. Seliger/Ucakar 1985: 998f). Der parlamentarische Charakter des politischen Systems blieb also mit dem B-VG von 1920 erhalten, wenn auch die Einführung eines Bundespräsidenten einer Abschwächung des radikalen Parlamentarismus gleichkam, die sich in den Folgejahren noch deutlich verstärken sollte.

Neben den beschriebenen grundlegenden Institutionen, die aus dem Verfassungskompromiss von 1920 hervorgingen, gelang es den Parteien in zahlreichen wichtigen Fragen jedoch nicht, einen Konsens zu erzielen. Mangels einer Einigung auf einen neuen Grundrechtskatalog wurde das „Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger“ aus dem Jahre 1867 aufrechterhalten und in das Bundesverfassungsgesetz übernommen. Weiters zählten die Fragen des Finanzausgleichs, die Verwaltungsreform und die Kompetenzabgrenzung im Schul-, Erziehungs-, und Volksbildungswesen zu offenen Punkten, die vorerst ungeklärt blieben. Aufgrund dieser „left-overs“ des Verfassungskompromisses sollten die Verfassungsbestimmungen über die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Länder erst nach deren Beseitigung in Kraft treten. Dass diese Junktimierung weitgehend ihre Wirkung verfehlte, zeigt allerdings der Umstand, dass die Kompetenzverteilung mit der Verfassungsvernovelle von 1925 in Kraft trat, obwohl ein Großteil der offenen Punkte noch nicht geklärt werden konnte (vgl. Seliger/Ucakar 1985: 999f). Einerseits wird die Existenz zahlreicher offener Fragen im B-VG 1920 in der einschlägigen Literatur darauf zurückgeführt, dass dieses im Verständnis seiner Autoren auch wieder nur ein weiteres Provisorium darstellte, in dem es eine Verfassung für einen Staat schuf, an dessen Überlebensfähigkeit die Mehrzahl der Mitglieder der Konstituierenden Nationalversammlung nicht glaubte. Andererseits wird darauf hingewiesen, dass hier bereits die Zerrissenheit der politischen Lager sichtbar wird, die zwar zu einem oberflächlichen und notwendigem Kompromiss fanden, aber zu keinem tiefer gehenden Konsens (vgl. Öhlinger 2005: 42). Derartige Einschätzungen lassen das Bild der „Kompromissverfassung von 1920“ als letzter Großtat der Großen Koalition jedenfalls in einem differenzierterem Licht erscheinen.

Als weiteres Indiz für die Unvollständigkeit des B-VG 1920 oder eines Mangels an Einigkeit mag auch das Fehlen einer der Verfassung vorangestellten Präambel gelten. Dies ist aber

auch auf das Rechtsverständnis ihrer Autoren und insbesondere auf jenes Hans Kelsens zurückzuführen, der dem Rechtspositivismus und der „Reinen Rechtslehre“ verpflichtet war. Neben dem Fehlen einer Einleitung ist das gesamte B-VG 1920 im nüchternen Stil gehalten und orientiert sich nicht an politischen Zielvorgaben oder Staatszielbestimmungen, sondern legt die Spielregeln für Staat und Politik fest. Hans Kelsen selbst lehnte beispielsweise auch den Artikel 1 des B-VG: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus“ als rechtstechnisch überflüssig und rechtlich irrelevant ab indem er klarstellte: „*Ob Österreich eine demokratische Republik sei oder nicht, das zu beurteilen ist ausschließlich und allein Sache der Rechtskenntnis, nicht des Rechts; dessen Sache ist es, eine demokratische Republik zu sein oder nicht zu sein*“ (Kelsen zit. nach: Pelinka/Welan: 2001: 86). In dieser Frage musste Kelsen allerdings Zugeständnisse an Karl Renner leisten, der Art. 1 B-VG folgendermaßen verteidigt haben soll: „*Herr Professor, Sie haben Recht, aber irgend etwas Schönes soll doch auch in der Verfassung stehen*“ (Renner zit. nach: Ehs 2007: 14). Hingegen keine Berücksichtigung fand Renners Wunsch nach einem allgemeinen Einführungsabschnitt in die Bundesverfassung, der ihre grundlegenden Institutionen in einfacher und allgemeinverständlicher Form erläutern sollte, da dies nach Kelsens Vorstellungen in ein Lehrbuch der Bürgerkunde Platz zu finden habe, aber nicht in einem Verfassungsgesetz selbst (vgl. Pelinka/Welan 2001: 86). Ob und in welcher Weise dieser Empfehlung Kelsens entsprochen wurde, wird im Rahmen der Analyse der Schulbücher der Ersten Republik auf den Grund gegangen werden.

### **6.1.2.2 Konkurrenzdemokratie, Zentrifugaldemokratie und Verfassungsnovellen**

Der Beschluss des B-VG 1920 kann als Endpunkt der konkordanzdemokratischen Phase am Beginn der Ersten Republik betrachtet werden und seine Inhalte bildeten den Rahmen politischer Auseinandersetzungen in den Folgejahren. Die schon am 10. Juni 1920 zerbrochene Koalition zwischen Christlichsozialen und Sozialdemokraten erfuhr aufgrund des Wahlergebnisses der ersten Nationalratswahlen am 17.10.1920 keine Neuauflage. Bei diesen war die Christlichsoziale Partei mit 85 Mandaten als klare Siegerin hervorgegangen und sie ging mit der Großdeutschen Volkspartei, die 21 Mandate erringen konnte, eine Koalitionsregierung ein, während die Sozialdemokraten mit 69 Mandaten in die Opposition eintraten. Obwohl nun die Phase einer Konkurrenzdemokratie begonnen hatte, war die Bereitschaft zum Kompromiss zwischen Regierungsmehrheit und Opposition nicht vollständig verloren gegangen, was sich etwa an der Abstimmung der „Genfer Protokolle“ 1922 äußerte, bei der eine von

den Sozialdemokraten gewährleistete Zweidrittelmehrheit vonnöten war. Die vorgezogenen Nationalratswahlen von 1923 bestätigten schließlich die Mehrheitsverhältnisse von 1920 und die darauf aufbauende Koalitionsregierung des „Bürgerblocks“, dem eine starke sozialdemokratische Opposition gegenüberstand. Auch in dieser Gesetzgebungsperiode (1923-1927), die als stabilste der Ersten Republik bezeichnet werden kann, blieb eine grundlegende Kompromissbereitschaft zwischen Regierungsmehrheit und Opposition erhalten (vgl. Pelinka 1995: 62). Diese war insbesondere deshalb wichtig, um die angesprochenen „left-overs“ des B-VG 1920 zumindest teilweise abzarbeiten und Verfassungsänderungen nur mit Unterstützung der Sozialdemokratischen Partei durchgeführt werden konnten, die über den gesamten Zeitraum der Ersten Republik über eine Sperrminorität von mehr als einem Drittel der Mandate verfügte. Derartige Verfassungsreformen betrafen in der ersten Hälfte der 1920er Jahre im wesentlichen die Verabschiedung des Finanz-Verfassungsgesetzes (1922) und die erste große Novelle des B-VG (1925), mit der nun die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern bei gleichzeitiger Ausweitung der Bundeskompetenzen in Kraft treten konnte (vgl. Öhlinger 2005: 43). Insbesondere die Frage eines „starken“ oder „schwachen“ Föderalismus zeigt in diesem Zusammenhang, wie sich geänderte Mehrheitsverhältnisse auf Parteienstandpunkte in Verfassungsfragen auswirken können. Die Sozialdemokraten, die ja noch 1920 einen sehr zentralistischen Bundesstaat favorisiert hatten, traten nun als Verteidiger der Länderrechte auf, um ihren im mittlerweile von Niederösterreich getrennten „Roten Wien“ entstandenen Freiraum zu sichern, während die Christlichsozialen, aufgrund ihrer bundespolitischen Stärke, zusehends eine Einschränkung des Föderalismus verfolgten. Tatsächlich schwächten alle Verfassungsreformen der 1920er Jahre die Kompetenzen der Bundesländer zugunsten jener des Bundes (vgl. Lehner 1995: 51).

Die Ereignisse rund um den 15. Juli 1927 (Justizpalastbrand) nach den Nationalratswahlen desselben Jahres, bei denen die aus Christlichsozialen und Deutschnationalen gebildete „Einheitsliste“ als stärkste Kraft hervorging, zerstörten schließlich die bis dahin im Parlament vorhandene Balance zwischen Regierungs- und Oppositionslager und leiteten eine Phase der zentrifugalen Demokratie ein. Dies äußerte sich insbesondere darin, dass sich innerhalb des bürgerlichen Lagers eine antiparlamentarische Bewegung zu formieren begann, die auf einen Systemwechsel weg vom Parlamentarismus und hin zu einem Präsidialsystem drängte. Dahinter liegendes Ziel dieser angestrebten Verfassungsreform der Heimwehren, dem militärischen Arm der Christlichsozialen, war es, den Einfluss der Sozialdemokraten sowohl auf Landes- als auch auf Bundesebene zu verringern, indem der Parteienwettbewerb der parlamentarischen Demokratie insgesamt in Frage gestellt wurde. Heimwehrführer Steidle hat dies

im August 1929 drastisch auf den Punkt gebracht: *„Unser Ziel ist die Reinigung der politischen Luft von den Giftgasen, welche marxistische (sic) und Parteiwirtschaft erzeugt haben, die Herstellung der wahren Demokratie durch Befreiung von der Parteidiktatur, die Aufrichtung einer Verfassung, welche Volksrechte und Volksfreiheit verbürgt“* (zit. nach Lehner 1995: 52). Die von der bürgerlichen Regierung in den Nationalrat eingebrachte Verfassungsänderung sah dementsprechend eine Stärkung der Exekutive auf Kosten des Nationalrats, eine Einschränkung parlamentarischer Oppositionsrechte sowie jener der Bundesländer und hier insbesondere Wiens vor. Des Weiteren war in dieser Regierungsvorlage der Vorschlag enthalten, zukünftige Verfassungsänderungen mit einfacher Mehrheit und anschließender Volksabstimmung durchzuführen, um diese auch ohne sozialdemokratische Beteiligung durchbringen zu können. Nicht überraschend wurden diese Reformbestrebungen von sozialdemokratischer Seite vehement abgelehnt und erst nach zunehmenden Putschdrohungen der Heimwehren und einer angekündigten Volksabstimmung zur Verfassungsreform durch die bürgerliche Regierung sahen sich die Sozialdemokraten zu Zugeständnissen veranlasst. Die nach harten Verhandlungen am 7. Dezember 1929 beschlossene zweite große Novelle des B-VG bewirkte schließlich eine Machtverschiebung von der Legislative zur Exekutive, wenn auch der parlamentarische Charakter des politischen Systems weitgehend erhalten blieb. Der Nationalrat büßte das Recht ein, die Bundesregierung zu wählen, sie blieb diesem aber politisch verantwortlich. Ernannt und entlassen wurde die Regierung von nun an vom Bundespräsidenten, der selbst direkt vom Bundesvolk gewählt werden sollte, während seine Kompetenzen auch in anderen Bereichen eine Aufwertung erfuhren. Zusätzlich wurde der parlamentarische Charakter der Verfassung weiters geschwächt, indem der Bundesrat in einen nicht näher beschriebenen Länder- und Ständerat umgewandelt werden sollte. (vgl. Pelinka 1995: 64). Die wichtigsten Änderungen der B-VG Novelle 1929 machen deutlich, dass es den bürgerlichen Parteien gelungen war, die autokratischen Elemente mit der Direktwahl des Bundespräsidenten und seiner Rolle im Regierungsbildungsprozess zu stärken. Ihre ursprüngliche Absicht, nämlich die Demontage des Parlamentarismus und die Etablierung eines Präsidialsystems, konnten sie jedoch aufgrund des Widerstands der Sozialdemokratie nicht erreichen. Die Mehrheit des Nationalrates entschied weiterhin über die Existenz der Regierung und blieb somit entscheidende Legitimationsgrundlage. Allerdings sollte sich zeigen, dass die antidemokratischen und antiparlamentarischen Tendenzen innerhalb des Bürgerblocks mit der B-VG Novelle 1929 nicht zur Ruhe kamen und die österreichische Demokratie in den Jahren 1932/33 in eine tiefe Krise stürzte, die mit der Beseitigung derselben endete.

### 6.1.2.3 Das Ende der Demokratie

Die Ausschaltung der Demokratie in der Ersten Republik lässt sich auf unterschiedliche politische und wirtschaftliche Entwicklungen zurückführen. Einerseits waren die beginnenden 1930er Jahre von schweren ökonomischen Krisen im Gefolge der Weltwirtschaftskrise geprägt, welche die bürgerliche Regierung verstärkt zu unpopulären Spar- und Steuermaßnahmen greifen ließ, die ihre Wählerbasis zusehends zu schwächen drohte. Schon bei den Nationalratswahlen 1930 waren die Sozialdemokraten erstmals seit der Wahl zur Konstituierenden Nationalversammlung 1919 wieder als mandatsstärkste Partei (72 Sitze) hervorgegangen, wenngleich das bürgerliche Lager, in dem neben den Christlichsozialen (66 Sitze) und dem „Schoberblock“ (Wahlbündnis der Großdeutschen Volkspartei und des Österreichischen Landbundes) auch erstmals die Heimwehren als „Heimatblock“ (9 Sitze) im Nationalrat vertreten waren, weiterhin über eine solide Mehrheit verfügte. Diese Mehrheit war allerdings nach dem Ausscheiden der Großdeutschen Partei aus der Regierung und dem Antritt der Regierung Dollfuß 1932 auf ein Mandat reduziert. Angesichts dieser Verhältnisse wurden jene Stimmen lauter, die in der parlamentarischen Demokratie nicht die geeignete Regierungsform sahen, die anstehenden ökonomischen Krisen zu bewältigen und auf einen Systemumbau mit gestärkten Exekutivgewalten drängten. Gleichzeitig versetzte die ansteigende Popularität der Nationalsozialisten, die zwar 1930 nicht in den Nationalrat einziehen konnten, bei Gemeinderatswahlen und den Wiener Landtagswahlen aber deutliche Erfolge erzielten, das bürgerliche Lager zusehends in Panik (vgl. Vocelka 2002: 289). Die in dieser Situation der ökonomischen Krise und zunehmender Erosionstendenzen ihres Lagers angetretene Regierung Dollfuß hatte zwar zu Beginn keine konkreten Pläne eines Systemumbaus im Sinne des eigenen Machterhalts. *„Allerdings wurde ihr Versuch, durch Einschränkung von Parlament, von demokratischen (Wahl-)Rechten und politischer Opposition, insbesondere der Sozialdemokratie, ihre Machtposition abzusichern und zugleich entsprechende Voraussetzungen für eine wirtschaftliche Krisenlösungspolitik (...) zu schaffen, zum Katalysator für den Weg in den Austrofaschismus“* (Tálos/Manoschek 2005: 12).

Ergänzend können die sich im Vergleich zu 1929 geänderten internationalen Rahmenbedingungen als Erklärungsmodell für die zunehmende antiparlamentarische Haltung innerhalb des bürgerlichen Lagers herangezogen werden. Nach Italien war mit dem Deutschen Reich Anfang 1933 auch ein weiterer Nachbarstaat zu einem diktatorischen Regime geworden, der Zeitgeist hatte sich also auch andernorts gegen Parlamentarismus und Demokratie gewandt. Die Regierung Dollfuß suchte in diesem Umfeld zunehmend das Bündnis mit dem faschistischen Italien, um einerseits einen Partner gegen die Sozialdemokratie und die von ihr vertre-

tene parlamentarische Regierungsform zu gewinnen und andererseits die im Deutschen Reich gestärkte NSDAP von weiterem Einfluss in Österreich abzuhalten (vgl. Pelinka 1995: 65).

Nachdem schon die B-VG Novelle 1929 aufgrund der sozialdemokratischen Sperrminorität bei Verfassungsgesetzgebung weiter hinter den Bestrebungen der bürgerlichen Lager zurückgeblieben war, verfügte die Regierung Dollfuß auch in den Jahren 1932/33 zunächst über kein taugliches Mittel, das System nach ihrer Vorstellung umzubauen. In dieser Situation kam ihr allerdings ein am 4. März 1933 im Nationalrat stattgefundenes Ereignis entgegen, das als „Geschäftsordnungspanne“ oder als „Präsidiumskrise“ in die Literatur eingehen sollte (vgl. Lehner 1995: 53; Pelinka 1995: 66). An diesem Tag fand im Nationalrat eine von den Sozialdemokraten einberufenen Sondersitzung statt, in der es um die Zustimmung oder Ablehnung von den von der Regierung verhängten Sanktionen gegen die Verantwortlichen eines Eisenbahnerstreiks am 1. März 1933 ging. Zunächst wurde ein sozialdemokratischer Antrag, der eine vollständige Amnestie der Streikenden vorsah, von der Parlamentsmehrheit abgelehnt. Bei der Abstimmung eines Antrages der ebenfalls oppositionellen Großdeutschen, der eine mildere Bestrafung der Streikenden vorsah, kam es schließlich zu einer Panne: Irrtümlicherweise hatte ein Sozialdemokrat einen Stimmzettel eines Parteikollegen abgegeben, der dann doppelt gezählt wurde. Da über die Beseitigung dieses Formfehlers im Nationalrats-Präsidium keine Einigung erzielt werden konnte, legte der Präsident des Nationalrates, Karl Renner, sein Amt zurück, um durch seine Stimme die Regierungsmehrheit von nur einem Mandat in Gefahr bringen zu können. Der Zweite Nationalratspräsident, der Christlichsoziale Rudolf Ramek, folgte diesem Vorgehen und trat ebenfalls zurück, um abstimmen zu können. Als dann auch noch mit dem Großdeutschen Sepp Straffner der Dritte Nationalratspräsident seine Funktion niederlegte, war kein Vorsitzender mehr vorhanden, der die Sitzung entweder fortsetzen oder schließen hätte können und die Abgeordneten gingen schließlich verwirrt auseinander (vgl. Vocelka 2002: 290). Dieser formale Fehler der Präsidiale, von den Christlichsozialen als „Selbstausschaltung des Nationalrats“ bezeichnet, leitete aus heutiger Sicht das Ende des Parlamentarismus in der Ersten Republik ein und schuf die Voraussetzungen des politischen Systemumbaus durch die Regierung Dollfuß. Als nämlich Straffner versuchte, seinen Fehler wieder auszubessern und den Nationalrat wieder einzuberufen, wurden die zusammengekommenen Abgeordneten durch Polizeigewalt vom Betreten des Hohen Hauses abgehalten. Auch der christlichsoziale Bundespräsident Miklas blieb in diesen Tagen tatenlos und kam seiner Möglichkeit der offiziellen Auflösung des Nationalrats und der Ausschreibung anschließender Neuwahlen nicht nach, sondern unterstützte das weitere Vorgehen der Bundesregierung. Diese nutzte die Blockade des Nationalrats dazu, ihren angestrebten Ver-

änderungsprozess des politischen Systems voranzutreiben und konnte dabei auf die Unterstützung der Christlichsozialen Partei, der Heimwehren, der Unternehmerverbände sowie auch der Kirche zählen (Tálos/Manoschek 2005: 17). Mit Zuhilfenahme des „Kriegswirtschaftlichen Ermächtigungsgesetzes aus 1917“ begann die Bundesregierung von nun an Verordnungen mit Gesetzescharakter zu erlassen, womit sie den Nationalrat als rechtserzeugende Institution überflüssig machte. Im Rahmen der zerstörten Gewaltenteilung wurde alsbald seitens der Bundesregierung ein Systemumbau hin zu einem Einparteienstaat auf ständischer Grundlage beschritten, dessen Konstitutionalisierungsprozess an späterer Stelle besprochen wird.

Die parlamentarische Demokratie in der Ersten Republik war mit den Ereignissen im März 1933 jedenfalls an ihrem „erzwungenen“ Ende angekommen und sollte im Mai 1934 durch ein neues politisches System ersetzt werden.

## **6.2 Schulpolitik und politische Erziehung**

### **6.2.2 Schulpolitische Ausgangslage 1918**

Es liegt auf der Hand, dass der beschriebene Systemwechsel von einer konstitutionellen Monarchie zur demokratischen Republik Reformbedarf in verschiedensten Politikfeldern und so auch im Schulbereich mit sich brachte. Die Funktionsträger der jungen Ersten Republik waren sich der Notwendigkeit bewusst, dass insbesondere dieser Bereich einer grundlegenden Umgestaltung bedurfte, um die Akzeptanz für das neue Staatswesen unter der heranwachsenden Jugend zu fördern und sein Bestehen längerfristig abzusichern. Otto Bauer bringt dies in seinem 1921 gehaltenen Vortrag mit dem Titel „Schulreform und Klassenkampf“ folgendermaßen auf den Punkt: *„Jede soziale Umwälzung, jede Umwälzung der politischen Machtverhältnisse hat (...) auch eine Umwälzung des Schulwesens zur Folge. Jede Schulreform ist nichts anderes als die Anpassung der Schule an neue oder neu bewußt gewordene gesellschaftliche Bedürfnisse, das heißt: Anpassung der Schule an neue Machtverhältnisse in Staat und Gesellschaft“* (Bauer 1921: 409). Den angestrebten Veränderungen im Schulbereich wurde dementsprechend erhebliches gesellschaftliches Steuerungspotential zugesprochen und dies nicht nur von sozialdemokratischer Seite, sondern von allen politischen Gruppierungen. Dass das Feld der Schulpolitik als integrativer Bestandteil der Gesellschaftsreform überhaupt begriffen wurde, verdeutlichen auch die heftigen Kontroversen der politischen Lager in diesem Bereich. Deren weltanschaulichen Gegensätze und unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen lassen sich an ihren schulpolitischen Überzeugungen und Standpunk-

ten ablesen und nachvollziehen. Diese treten insbesondere dann deutlich hervor, wenn der Geschichte der „Politischen Bildung“ an Österreichs Schulen der Ersten Republik auf den Grund gegangen wird. Darunter fallen jene Inhalte und Erziehungsziele, die auf „politische“ Bewusstseinsbildung der heranwachsenden Generationen einwirken und die sie auf ihre staatsbürgerschaftlichen Rollen im neu geschaffenen politischen System vorbereiten sollten. Je nach dem Kräfteverhältnis der beiden großen politischen Lager standen im Verlauf der Ersten Republik unterschiedliche Schwerpunkte „Politischer Bildung“ am Programm schulpolitischer Reformen, die sich in zwei Phasen einteilen lassen. Während die ersten beiden Jahre von grundlegenden Neuorientierungen im Schulbereich unter sozialdemokratischer Führung gekennzeichnet waren, kam es ab Beginn der 1920er Jahre und mit dem Ausscheiden der Sozialdemokratie aus der Bundesregierung zu einer Verlangsamung schulpolitischer Reformbestrebungen, was auch in veränderten staatsbürgerlichen Erziehungszielen seinen Niederschlag fand.

### **6.2.3 Sozialdemokratische Initiativen**

Zu Beginn der Ersten Republik waren es die Sozialdemokraten, die entscheidende Schritte zur Reform des Schulwesens und zu neuen Inhalten politischer Erziehung setzten, welche, trotz einer Abschwächung der Reformbestrebungen unter den bürgerlichen Regierungen ab 1920, bis in das Jahr 1933 nachwirkten. Angesichts des raschen Zerfalls der Donaumonarchie und der beschriebenen turbulenten Verfassungsprozesse in den Jahren 1918/19 gelang es der Sozialdemokratischen Partei, das Gesetz des Handelns im Schulbereich zu ergreifen und Initiativen für umfassende Reformen einzuleiten. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass sich die Sozialdemokraten schon in Zeiten der Monarchie über das gesellschaftliche Potential des Bildungswesens im Zusammenhang mit dem Aufbau eines neuen Staatswesens bewusst waren und sich auf Reformvorhaben desselben bereits vorbereitet hatten. Schon 1916 hatte der führende sozialdemokratische Schulpolitiker und spätere Architekt der Schulreform der Zwischenkriegszeit, Otto Glöckel, in einem Artikel in der „Arbeiterzeitung“ in diesem Sinn festgehalten: *„Will man an den notwendigen Aufbau eines neuen Österreich schreiten, so wird die Lösung der Schulfrage an hervorragender Stelle stehen müssen“* (zit. nach: Dachs 1982: 35). Als dann mit der Ausrufung der Republik 1918 jenes neue politische System Einzug hielt, war auch der politische Handlungsspielraum für eine umfassende Schulreform gegeben, welche die Erziehungsziele der Schule der Monarchie weitgehend beseitigen wollte. Diese wurden insbesondere von sozialdemokratischer Seite scharf kritisiert, da sie in erster Linie darauf ausgerichtet waren, unter den Heranwachsenden eine das System stabili-

sierende Untertanenmentalität herauszubilden. Der sozialdemokratische Bürgerschullehrer und Schulreformer Leopold Scheuch brachte die Prinzipien monarchischer Schulerziehung und die Kritik an diesen in einem im März 1919 vor der Wiener pädagogischen Gesellschaft gehaltenen Vortrag folgendermaßen auf den Punkt: *„Daß unser Volk politisch unmündig war, verdankte es nicht zum geringsten der Schulerziehung, die darauf angelegt war, den Gehorsam gegen die Obrigkeit, das kindliche Vertrauen auf den jeweiligen Monarchen und die kritiklose Hinnahme alles dessen, was von oben kam, als den wahren Patriotismus hinzustellen. Heute können wir ja sagen, was wir die Jahre hindurch zähneknirschend empfanden: daß die Schule Altösterreichs ein außerordentlich vollkommen entwickeltes Herrschaftsinstrument der Dynastie und der ihr nahe stehenden Klassen war, ein Instrument zur Züchtung gedankenloser, nur auf die Lenkung von oben vertrauender Herdenmenschen“* (zit. nach: Grossmann/Wimmer 1979: 61f). Auch von anderer Seite wurde diese Einschätzung der Instrumentalisierung der Schule und ihrer Lehrer zu Zeiten der Monarchie hervorgehoben. Hans Fischl, einer der engsten Berater Otto Glöckels, meinte dazu etwa: *„Mag es dem einzelnen auszuübenden Organ, dem Lehrer, nicht jederzeit bewußt geworden sein, welchen Zwecken er diene, das ganze Schulsystem war bewußt und raffiniert darauf eingestellt, die jugendlichen Geister zu lenksamen und loyalen Untertanengehirnen umzukneten; positiv, durch ständige Einwirkung in diesem Sinne, negativ, durch Fernhaltung aller Gedanken, die etwas ablenkend oder störend wirken konnten“* (Fischl 1950: 15). Aus diesen Aussagen geht klar hervor, dass hinter den schulpolitischen Reformbestrebungen am Beginn der Ersten Republik nicht bloß das Bedürfnis nach neuen Lehrinhalten oder -methoden, sondern der Wille zu einem grundlegenden Umbau des Schulsystems stand, das die Bevölkerung bisher zu „Herdenmenschen“ und „Untertanengehirnen“ erzogen hatte. Dieser tief greifende Umbau wurde umso notwendiger, als dem raschen Systemwandel von der Monarchie zur demokratischen Republik eine Bevölkerung gegenüber stand, die ihre Sozialisation im alten Österreich erfahren hatte und somit keinerlei republikanisch-demokratische Orientierungen mitbrachte. Hans Fischl sprach in diesem Zusammenhang von den Anfangsjahren der Ersten Republik als *„Monarchie ohne Monarchen“* (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 62). In diesem Sinne wurde die Schaffung einer neuen Schule als gesellschaftspolitische Maßnahme begriffen, die den politischen Demokratisierungsprozess und seine Institutionen bewusstseinsfördernd und verhaltensbildend unterstützen und letztendlich zum Entstehen einer demokratisch-republikanischen politischen Kultur innerhalb der Bevölkerung beitragen sollte. Dies wird auch anhand folgender Aussage Otto Glöckels deutlich, die die unterschiedlichen Bildungsziele in Monarchie und Demokratie betont: *„War die Vorbedingung des Absolutismus die*

*Herausbildung eines denkfaulen, geistig wenig regsamen, stets nach Führern ausblickenden Volkes, so liegen die Grundfesten der Demokratie in einem stolzen, arbeitsfreudigem, klugen Volke, das von seinen Rechten den richtigen Gebrauch macht und jeden einzelnen befähigt, ein gut Stück der Verantwortung zu tragen“* (Glöckel 1983: 358). Eine neue Schule in der Demokratie sollte also das Herzstück des gesellschaftlichen Umbaus bilden und maßgeblich zur Entfaltung demokratisch-republikanischer Einstellungen beitragen. Letztere sollten insbesondere durch die neuen Maßstäbe im Bereich der politischen Erziehung gefördert werden, denen nun auf den Grund gegangen wird.

## 6.2.4 Kernelemente der Schulreform unter Otto Glöckel

Als Otto Glöckel im März 1919 an die Spitze des Unterrichtsressorts trat, war er mit einem Behördenapparat konfrontiert, der auf die Bedürfnisse einer hoheitsstaatlichen Verwaltung in der Monarchie zugeschnitten war. Es herrschte eine juristisch-bürokratische Organisationsform, die im Wesentlichen mit dem Vollzug bestehender Verhältnisse vertraut war, für Innovationen und Reformen im Hinblick auf eine fachliche Verbesserung des Schulwesens aber ungeeignet schien. Glöckel war sich dessen bewusst und beließ zwar die dominierenden Juristen im Amt, setzte aber parallel dazu eine Reformabteilung ein, die sich intensiv mit dem pädagogischen Neubeginn befassen sollte, während sich die alte Schulbürokratie auf die gesetzlichen Formulierungen der Reformen beschränken sollte. Das juristische Denken wurde demzufolge dem pädagogischen untergeordnet, was mit dem Begriff der „Verfachlichung der Schulbürokratie“ zusammengefasst werden kann (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 64).

Die Reformabteilung übernahm schließlich in allen zentralen Schulfragen die Initiative und erarbeitete einerseits kurzfristig realisierbare Reformen, andererseits aber auch längerfristige Perspektiven, die zunächst noch einer breiteren Diskussion zugeführt werden sollten. Ihr gehörten neben den engsten Beratern Glöckels (Fadrus, Furtmüller, Fischl) pädagogische Experten aus allen politischen Lagern sowie Lehrer und Elternvertreter an. Ohne im Rahmen dieser Arbeit auf Details der fachlichen Verbesserungsvorschläge der Glöckelschen Reformabteilung eingehen zu können, so lassen sich diese doch mit den Prinzipien der „Arbeits- und Einheitsschule“ zusammenfassen. *„Die Arbeitsschule sucht das Problem zu lösen, alle Sinne des jungen Menschen in den Dienst des Unterrichts zu stellen, die Erkenntnisse soweit als möglich selbst zu erarbeiten. Unserem Volke überragende geistige Führer zu geben, deren es in der Zeit des Wiederaufbaus so notwendig bedürfen wird, soll dadurch erzielt werden, daß jede Begabung, welcher Art immer und wo sie sich auch finden mag, die Möglichkeit der Entfaltung gegeben wird“* (Glöckel 1983: 367). Der Lernerfolg in der Arbeitsschule war dementsprechend eng mit dem durch eigenständige Tätigkeiten erzielten Erlernen und mit dem Entdecken der eigenen Fähigkeiten im Hinblick auf eine spätere Berufswahl verbunden. Komplementär dazu sollte die Einheitsschule ihre Wirkung entfalten: *„Die so folgenschwere Entscheidung über den endgültigen Bildungsgang des jungen Menschen muß soweit als möglich auf ein Alter verlegt werden, wo doch schon mit einer gewissen Sicherheit die besondere Tauglichkeit für eine bestimmte Berufsrichtung erkannt werden kann“* (ebd.). Hinter der Einheitsschule stand also der Grundsatz, allen Kindern aus allen Bevölkerungsschichten dieselben Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen und eine Entscheidung über spätere schulische oder

berufliche Spezialisierungen möglichst weit hinauszuschieben. Die Prinzipien der Arbeits- und Einheitsschule können als radikaler Bruch mit den bisherigen der Lern- und Drillschule der Monarchie qualifiziert werden und stehen für den beschriebenen pädagogischen Neuaufbau des Schulwesens am Beginn der Ersten Republik. Wie sich dieser nun auf die Inhalte und Leitsätze der staatsbürgerlichen Erziehung niederschlug, soll nun beschrieben werden.

### **6.2.5 Neue Inhalte politischer Erziehung**

Wie schon angeklungen, erfordert jeder politische Systemwechsel auch eine Neuorientierung der politischen Erziehung oder politischen Bildung um die Bevölkerung mit den neuen politischen Normen, Institutionen und Prozessen vertraut zu machen, um also ihren politischen Orientierungsrahmen neu zu gestalten und diesen einer veränderten politischen Elitenkultur anzupassen. Dieses Vorhaben lässt sich seitens der politischen Entscheidungsträger am einfachsten im Rahmen politischer Bildung an Schulen durchführen: Einerseits treffen die neuen Inhalte und Lernziele dort auf Personen, die nicht vollständig im alten System sozialisiert worden sind und daher keine überholten Denk- und Verhaltensweisen politischer Kultur mitbringen. Andererseits können sich die Schülerinnen und Schüler der intendierten politischen Sozialisation in Form der schulischen politischen Bildung nur schwer entziehen, da sie ihnen im Rahmen ihres Lehrplans auferlegt wird.

Der Zusammenbruch der Monarchie und die Konstituierung der demokratischen Republik 1918 bildet in diesem Zusammenhang ein Paradebeispiel für die Notwendigkeit neuer politischer Orientierungsrahmen, da die alten auf räumlicher, sozialer und verfassungsmäßiger Ebene schlagartig ihre Geltung einbüßten. Zu diesen überholten politischen Identifikationssymbolen gehörten etwa das Kaiserhaus, der Vielvölkerstaat mit seiner Armee und schließlich auch der Staat an sich, der quasi über und unabhängig von den politischen Parteien bestand. Als abermalige Konstante politischer Identifikation fungierten, wie auch im Verfassungsprozess, die politischen Lager. Obwohl seitens der Reformabteilung kein klar formuliertes Programm politischer Erziehung nach dem Systemwechsel erarbeitet wurde, kann diese doch als Kernbereich der gesamten Reform ausgemacht werden, was auch die oben zitierten Passagen belegen. Denn nur eine Neuorientierung der politischen Bildung mit dem Ziel der Stimulierung einer republikanisch-demokratischen politischen Kultur innerhalb der heranwachsenden Bevölkerung verleiht der Glöckelschen Schulreform zumindest das Potential einer Gesellschaftsreform. Die Demokratisierung des Schulwesens sollte demzufolge, zumindest mittelfristig zu einer Demokratisierung der Gesellschaft führen.

Dass, wie angesprochen, seitens der Schulreformer in der Kürze der Zeit kein klar strukturiertes und detailliertes Konzept erarbeitet werden konnte, bedeutet selbstverständlich nicht, dass es zur Frage der politischen Erziehung in der Demokratie keine Überlegungen und Vorschläge gegeben hätte. Diese lassen sich aus diversen Aufsätzen und Reden der Schulreformer und aus den Erlässen der Jahre 1919 und 1920 herausdestillieren. Anhand dieser Vorgehensweise konnte Dachs vier inhaltliche Schwerpunkte politischer Erziehung am Beginn der Ersten Republik feststellen, nämlich *Demokratisierung*, *Nationalerziehung*, *Bodenständigkeit* und *Pflichterfüllung* (vgl. Dachs 1982: 58ff). Diese neuen Erziehungsschwerpunkte im Feld politischer Bildung sollen nun im Einzelnen vorgestellt werden.

Die Leitgedanken einer Erziehung zur Demokratie und einer *Demokratisierung* des Schulwesens verfügten im Rahmen der Glöckelschen Schulreform über einen zentralen Stellenwert, da sie unmittelbar mit dem Systemwechsel zusammenhingen. Der Demokratisierung der Staatsform hatte eine Demokratisierung der Gesinnung zu folgen. Dies sollte unter anderem durch eine Beteiligung der Lehrerschaft an der Schulverwaltung und durch verstärkten Einfluss der Schülerinnen und Schüler auf den Lehrbetrieb erreicht werden. Andererseits sollte die Demokratieerziehung zum Gegenstand politischer Erziehung im Unterricht gemacht werden um in diesem Sinne „*sittlich hochstehende, starke, aufrechte, arbeitsfreudige Tatmenschen heranzubilden für einen freien demokratischen Staat*“ (Glöckl zit. nach: Dachs 1982: 59). Der Schwerpunkt der Demokratisierung des Schulwesens und der politischen Bildung stellt in diesem Zusammenhang das deutlichste Signal der Abkehr von den bisherigen Strukturen und Inhalten dar, die im Wesentlichen darauf ausgelegt waren, Subjekte für das monarchische politische System zu erzeugen. Nun galt der Grundgedanke, dass eine funktionierende Demokratie nur durch eine Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche mit demokratischen Denk- und Handlungsweisen gewährleistet werden kann und die Schule unter diesen eine zentrale Stellung einnimmt. Demokratie wurde in diesem Sinne von den sozialdemokratischen Schulreformern als Prozess begriffen, den es durch kontinuierliche Bewusstseinspflege am Leben zu halten und voranzutreiben gelte. In diesen seien, analog zum Prinzip der Einheitsschule, alle Bevölkerungsschichten und -klassen gleichermaßen einzubeziehen, um einer weitreichenden demokratischen politischen Kultur als Stütze der demokratischen Republik den Boden zu bereiten. Mit dem Prinzip der Demokratieerziehung glaubten die sozialdemokratischen Schulreformer auch einen ersten Grundsatz gefunden zu haben, der bei Schülern, Lehrern und auch der restlichen Bevölkerung auf breite Zustimmung stoßen und somit auch von allen politischen Lagern unterstützt werden würde (vgl. Dachs 1982: 60).

Unter dem Schlagwort *Bodenständigkeit* wurde in erster Linie die Orientierung der politischen Erziehung an der „Heimat“ verstanden. In diesem Sinne sollte die Vermittlung staatsbürgerlicher Kenntnisse von der engsten Umgebung der Schülerinnen und Schüler ausgehen und erst in weiterer Folge höhere Ebenen, wie jene des Bundeslandes und schließlich die des Gesamtstaates, miteinschließen. Die Heimatorientierung als Unterrichtsprinzip wurde alsbald auch von Otto Glöckel aufgegriffen, indem er in einem Erlass vom August 1919 festlegte, den Sachunterricht an den Grundsätzen der Bodenständigkeit zu orientieren. Für all seine Gebiete sollten Anknüpfungspunkte in der engeren Heimat der Schülerinnen und Schüler gefunden werden. Dazu wurde eine intensive Erforschung der Heimat nach naturkundlichen, geografischen, volkskundlichen, geschichtlichen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten durch die Lehrerschaft eingefordert, um den Lerngegenstand für den Unterricht aufzubereiten. Durch Bodenständigkeit und Heimatorientierung im Unterricht sollten schließlich drei Ziele verfolgt werden (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 73): Zum einen erhoffte man sich eine Stärkung des Interesses auf Seite der Schülerinnen und Schüler, da sie die Unterrichtsinhalte mit sonstigen Erfahrungen aus ihren Lebenswelten leichter verknüpfen könnten. Dies galt insbesondere auch für den Bereich der veränderten staatsbürgerlichen Erziehung: *„Die Schule wird bei der Vermittlung staatsbürgerlicher Erkenntnisse von der engsten Heimat der Schüler ausgehen und an die natürliche Teilnahme anknüpfen müssen, die die Kinder ihrer unmittelbaren Umgebung entgegenbringen.“* (Scheuch zit. nach: Grossmann/Wimmer 1979: 73). Zweitens sollte die Heimatorientierung die Distanz der Schule zu ihrer jeweiligen Umgebung vermindern. Diesbezüglich waren insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer dazu aufgerufen, sich eingehender mit den beruflichen und privaten Lebenswelten der Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen, um einen besseren Zugang zu den alltagsbezogenen Problemen der Menschen ihrer Lokalität zu erhalten. Letztendlich sollte durch das Heimatprinzip, ergänzend zur kognitiven Wissensvermittlung, der Aufbau einer emotionalen Bindung der Heranwachsenden mit ihrem jeweiligen Lebensraum unterstützt werden. Es ging darum, die engere Heimat mit positiven Gefühlen der Geborgenheit oder des Vertrautseins zu verbinden und auf diese Art unter den Schülerinnen und Schülern ein Identifikationsgefühl zu fördern, auf dem weiterführende staatsbürgerliche Bildung aufbauen könne. Eine derartige Vorgehensweise erscheint insbesondere dann zweckmäßig, wenn höhere Ebenen politischer und gesellschaftlicher Ordnung großen Umwälzungen ausgesetzt sind. „Heimat“ kann in diesem Zusammenhang als konstanter Orientierungspunkt fungieren, mit dessen Hilfe eine fehlendes Zugehörigkeitsgefühl auf Gesamtstaatsebene abgedeckt und kompensiert wird. In diesem Sinne war das dahinter stehende Ziel der Heimatorientierung, angesichts der Umwäl-

zungen und Flüchtigkeiten auf gesamtösterreichischer Ebene nach dem Ersten Weltkrieg, in erster Linie die Erzeugung von Stabilität und Gemeinschaftsgefühl, was auf lokaler Ebene wesentlich leichter zu erreichen schien. Die Existenz lokaler Identitäten sollte schließlich die Basis für politische Beteiligung auf höheren Ebenen bilden. Die Ziele der Bemühungen um eine an der Heimat orientierten politischen Bildung, können dementsprechend mit den Worten des Schulreformers Leopold Scheuch wie folgt zusammengefasst werden: *„Wenn es uns gelingt, durch eine solche bodenständige Grundlegung der Bürgerlehre die für den Erfolg jedes Unterrichts erforderliche Teilnahme der Schüler zu wecken und wenn wir auf ein unaufhörliches Ineinanderfließen von Lehre und Tat hinarbeiten, so leisten wir eine sehr nützliche Arbeit für unser junges Staatswesen. Wir helfen damit ein Geschlecht heranzuziehen, das mit eigenen Augen sieht und mit dem eigenen Kopfe denkt, das sich nicht begnügt, über unangenehme Tatsachen zu schelten, (...) sondern das, an Selbständigkeit im Kleinen gewöhnt, auch den verwickelten politischen Verhältnissen des Gemeinschaftslebens prüfend gegenübersteht, Zusammenhänge untersucht und Kräfte und Grenzen abzuschätzen weiß. Vom Heimatboden aus muß die politische Bildung unseres Volkes erwachsen und mit ihr die sicherste Bürgerschaft unserer demokratischen Verfassung“* (zit. nach: Grossmann/Wimmer 1979: 74). Aus dem Beschriebenen wird deutlich, dass die Erziehungsschwerpunkte von Heimatorientierung und Bodenständigkeit klar als Gegenkonzepte zur Krise der Identität auf Gesamtstaatsebene und auf die Konfliktlinie zwischen einer traditionellen ländlichen politischen Kultur und jener der urban-säkularisierten Mentalitäten der Metropole Wien hin entworfen waren. Durch eine Fokussierung auf die Ordnung im engsten Lebensraum sollten Konflikte und Gegensätze im neu entstandenen Staat von der Jugend zunächst abgeschirmt werden. Die Liebe zur Heimat und lokale Identitäten sollten das fehlende gesamtösterreichische Identifikationsgefühl wettmachen und in weiterer Folge die Basis für die Entstehung gesamtstaatlicher Orientierungen legen. Die Rückbesinnung auf lokale und regionale Heimaten fungierte darüber hinaus – in den Zielvorstellungen – als Bindeglied zwischen den politischen Lagern und somit für eine Konfliktlinie politischer Kultur der Ersten Republik, da sie für Menschen aus allen Bevölkerungsschichten und Klassen Identifikation ermöglichen sollte und vordergründig keinen Boden für ideologische Gegensätze eröffnete.

Ergänzend zum Prinzip der Heimaterziehung und Bodenständigkeit sollte das Prinzip der *Nationalerziehung* wirken, das neben der Zugehörigkeit zu einer engeren Heimat die Pflege der nationalen Identifikation zur Aufgabe hatte. Diese war seitens der politischen Eliten klar an Deutschland orientiert, was ja auch durch die Namensgebung für die Republik und den gesetzlich verankerten Anschlussbestrebungen ausgedrückt wurde. Eine Orientierung an

Deutschland und am deutschen Volk schien geradezu selbstverständlich und gehörte ebenfalls zu einem verbindenden Element zwischen den politischen Lagern. Sie hing insbesondere mit dem weit verbreiteten Zweifel an der wirtschaftlichen Überlebensfähigkeit Deutschösterreichs und mit seiner oft betonten kulturellen Verbundenheit mit Deutschland zusammen. Für den Bereich der Geschichte und Vaterlandskunde, den damaligen Kernfächern politischer Bildung, hatte dies nun eine verstärkte Hinwendung zur Geschichte des deutschen Volkes und eine Abkehr von der Geschichte der Herrscher und Dynastien zur Folge. Anstelle der Herrscherhäuser und ihrer Kriege und Friedensschlüsse sollte die Geschichte des deutschen Volkes und seiner Entwicklung treten. Geschichte sollte also von nun an als Geschichte der Beherrschten, des Volkes und nicht mehr aus Sicht der Herrschenden erzählt werden. Otto Bauer sprach in diesem Kontext von einer „Republikanisierung der Geschichtsunterrichts“, indem dem Volk seine „eigene“ Geschichte erzählt werden soll und nicht jene vergangener Herrscherdynastien (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 75). Diese und ähnliche Lehrziele fanden in einem umfangreichen Erlass Otto Glöckels vom 10. September 1919 ihren Niederschlag, der auch die Verwendung der veralteten Lehrbücher in der Republik Deutschösterreich bis zum Erscheinen neuer Bücher regulierte. Diese konnten zwar vorerst weiterverwendet werden, es lag aber bei den Lehrern, die Kluft zwischen den Texten aus den veralteten Schulbüchern und den Leitsätzen der neuen republikanischen Geschichtsauffassung zu überbrücken. Auch was das Verhältnis zu Deutschland und das Ziel der Nationalerziehung betrifft, ließ der entsprechende Erlass keine Zweifel aufkommen: *„Die Loslösung Deutschösterreichs aus dem Staatenverbände mit den nichtdeutschen Völkern der alten Monarchie macht es zur Selbstverständlichkeit, daß wir in Zukunft die Geschichte unserer Heimat wieder mehr als bisher als einen Teil der Geschichte Deutschlands überhaupt darstellen. Die heranwachsende Jugend soll ihre Heimat als ein deutsches Land auch geschichtlich kennen und schätzen, sie soll auch aufgrund der Geschichte ihr Volk und sein Gebiet als untrennbar verknüpft empfinden mit dem gesamten Deutschtum, mögen die politischen Grenzen diese nationale Einheit auch heuten nicht voll zum Ausdruck bringen. Wie wir unsere Schüler schon in den vergangenen Jahrzehnten immer gelehrt haben, gehören wir auch jetzt nicht zum Deutschen Reich, aber wir haben immer zu Deutschland gehört; das ist eine durch die geschichtliche Entwicklung vieler Jahrhunderte geschaffene Tatsache, die unabhängig von aller wechselvollen Staatenpolitik besteht; und dieser Tatsache wollen wir eingedenk bleiben“* (Erlass, 10. September 1919). Die Hinwendung zu Deutschland sollte also Orientierung auf einer der lokalen und regionalen Heimat übergeordneten Ebene vermitteln. Gleichzeitig sollte gelehrt werden, dass Staaten oft nur vorübergehend bestehen und die Hoffnung auf eine

baldige Vereinigung mit dem deutschen Volk bestehen bliebe. Diese Einstellung entsprach den Zielsetzungen der politischen Eliten der Anfangsjahre der Republik, wenn auch insbesondere die Anschlussabsicht nach dem Staatsvertrag von St. Germain zurückgenommen werden musste. Interessant ist, dass der zitierte Erlass des Unterrichtsministeriums am selben Tag in Kraft trat, an dem in St. Germain der Staatsvertrag unterschrieben wurde und somit feststand, dass die Anschlussbestrebungen aufgegeben werden mussten. Nichtsdestotrotz blieb die Anschlussideologie fixer Bestandteil politischer Bildung in den 1920er Jahren, wie an späterer Stelle gezeigt werden wird.

Als vierter Schwerpunkt der Erziehungsstrategien am Beginn der Ersten Republik kann schließlich das Prinzip der *Pflichterfüllung* hervorgehoben werden. In diesem Zusammenhang wurde häufig betont, dass die neue Staatsform auch gewandelter Aktivitäten ihrer Bürgerinnen und Bürger bedarf. Die demokratische Republik gibt diesen zwar viele Freiheiten und Rechte, erfordert im Gegenzug aber kein subjekthaftes Untertanenverhalten, sondern die Erfüllung einer Reihe von Pflichten. Die Jugend sollte dementsprechend im schulischen Unterricht über die Pflichten des Staatsbürgers informiert und auf diese vorbereitet werden. Worin diese Pflichten genau bestanden, war allerdings meist offen gelassen oder nur vage formuliert worden. Auch diesem Erziehungsziel und seinen Inhalten wird im Rahmen der Schulbuchanalyse auf den Grund gegangen.

In einem ersten Resümee über die neuen Inhalte und Lehrziele politischer Erziehung lässt sich feststellen, dass diese eine deutliche Reaktion auf die neue politische Situation nach 1918 widerspiegeln. Der Verlust der alten Integrationssymbole der Monarchie sollte durch eine Förderung des heimatorientierten Unterrichts einerseits und der Pflege des an Deutschland orientierten nationalen Denkens und Fühlens andererseits begegnet werden. Die demokratisch-republikanische Staatsform brachte darüber hinaus die Vorstellung einer Erziehung zur Demokratie mit sich, die eng mit dem Prinzip der Pflichterfüllung verknüpft wurde. Inwiefern sich diese Erziehungsschwerpunkte im einschlägigen Unterricht und unter den geänderten politischen Machtverhältnissen nach 1920 etablieren konnten, soll in weiterer Folge besprochen werden.

### **6.2.6 Schulpolitische Entwicklungen 1920-1933**

Wie an anderer Stelle bereits besprochen, zerbrach im Juni 1920 die Koalition zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen, wobei man sich vor den Nationalratswahlen im Oktober noch auf die Verabschiedung des Bundes-Verfassungsgesetzes einigen konnte. Keine

Einigung kam diesbezüglich im Bereich des Schul- und Erziehungswesens zustande. Insbesondere die Frage der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern sowie die Regelung des Verhältnisses von Schule und Kirche waren zwischen den beiden großen politischen Lagern höchst umstritten und verhinderten Neuregelungen im Schulbereich. Der gefundene Kompromiss bestand schließlich darin, in diesem Politikfeld am verfassungsrechtlichen Status Quo der Monarchie festzuhalten und somit eine Kontinuität der schulischen Strukturen herbeizuführen. So wurde auf das Prinzip der „paktierten Gesetzgebung“ zurückgegriffen, welches bewirkte, dass alle schulpolitischen Gesetzesänderungen nur durch übereinstimmende Gesetze auf Bundesebene und aller neun Bundesländer erfolgen konnte. Damit waren Gesetzesänderungen im Schulbereich deutlich erschwert worden und konnten letztlich nur erzielt werden, wenn ein hohes Maß an Konsens zwischen den politischen Lagern gegeben war. Diese gesetzgeberischen Hürden erklären auch den Umstand, warum schulpolitischen Erlässen im Verlauf der Ersten Republik ein hoher Stellenwert zukam (vgl. Dachs 1982: 45). Neben der verfassungsrechtlichen Einzementierung des Schulbereichs brachte der Oktober 1920 mit dem Ausscheiden der Sozialdemokratie aus der Regierung auch weitere Auswirkungen auf die schulpolitischen Entwicklungen mit sich, die an dieser Stelle überblicksartig skizziert werden sollen. Otto Glöckel musste von der Leitung des Unterrichtsressorts zurücktreten und diese an den Christlichsozialen Walter Breisky abtreten. Glöckel wurde daraufhin sofort in den Wiener Bezirksschulrat entsandt und nach der endgültigen Trennung Wiens von Niederösterreich am 1. Jänner 1922 zum ersten Präsidenten des Wiener Landesschulrats, der gleichzeitig auch Stadtschulrat war, gewählt. Ab diesem Zeitpunkt waren die schulpolitischen Entwicklungen von einem Dualismus geprägt, der sich durch unterschiedliches Vorgehen in Wien und auf Bundesebene herausbilden konnte. Während Otto Glöckel sein Reformprogramm mit aller Konsequenz fortzusetzen begann, ist auf Bundesebene eine deutliche Abschwächung der Reformschritte zu verzeichnen. Es war das Bestreben Glöckels „*Wien zum Mittelpunkt der österreichischen Schulreform, zur Musterschulstadt zu gestalten*“ (Fischl 1950: 41) und für ein Viertel der Schulen Gesamtösterreichs die Reformvorhaben umzusetzen. Auf Bundesebene trat nach Ansicht Glöckels diesbezüglich völliger Stillstand ein, obwohl sein Nachfolger Breisky beteuerte, die Schulreform mit Behutsamkeit und Vorsicht fortzuführen. Die Reformabteilung wurde dementsprechend nicht aufgelöst, durch personelle und kompetenzmäßige Umstrukturierungen in den Folgejahren aber derart geschwächt, dass sie zusehends an realpolitischer Bedeutung verlor. Ihre Vorschläge und Vorhaben wurden, wenn überhaupt, nur schleppend von der Schulbürokratie aufgegriffen und umgesetzt. Der von Glöckel eingeleitete Wandel hin zu einem fachlich-pädagogischen Denken in der Schul-

verwaltung kam so zu einem relativen Stillstand, indem sich wieder die alten bürokratisch-juristischen Verhaltensmuster durchzusetzen begannen. Der mangelnde Umsetzungswille seitens der Christlichsozialen führte schließlich dazu, dass die Schulreform auf Bundesebene vollends zu erliegen kam und diese sich immer ausschließlicher auf das Bundesland Wien konzentrierte. Die im Bund regierenden Christlichsozialen kehrten verstärkt zu ihrer auch schon vor 1918 vertretenen Forderung der Einführung der konfessionellen Schule zurück und stellten sich immer stärker gegen die Schulreform nach Wiener Vorbild. Auch die Großdeutschen, die noch 1918 auf Seiten der Sozialdemokraten gegen konfessionelle Schulen auftraten, vollzogen in dieser Frage eine Wende und trugen die sozialdemokratischen Reformbestrebungen nicht mehr mit. Dies nicht zuletzt deshalb, da die Schulreform die von Großdeutscher Seite eingeforderte nationale Schule nicht gebracht hatte (vgl. Dachs 1981: 50). Der schulpolitische Dualismus zwischen Wien und dem Bund manifestierte sich dementsprechend zusehends. Als schließlich das Auslaufen des noch unter Glöckel konzipierten Volksschullehrplans im Jahre 1926 bevorstand, folgten heftige Debatten im Nationalrat, die kurzfristig in der Unmöglichkeit gipfelten, zwei unterschiedliche Lehrpläne nebeneinander einführen zu wollen. Schließlich einigten sich die beiden großen politischen Lager, die im Versuchslehrplan gegebenen Prinzipien der Bodenständigkeit, der Selbsttätigkeit und des Gesamtunterrichts beizubehalten und diese durch den Grundsatz der „sittlich-religiösen“ Erziehung, eine langersehnte christlichsoziale Forderung, zu ergänzen. Im Herbst 1926 ging es schließlich darum, die schulpolitischen Regelungen einer gesetzlichen Lösung zuzuführen. Dies begann damit, dass der von Bundeskanzler neu eingesetzte Unterrichtsminister Schmitz mit seiner „Richtlinie zur Neuordnung des Schulaufbaus“ zunächst Forderungen aufstellte, welche die Leitsätze der 1920 begonnenen Schulreform fast völlig außer Acht ließen und teilweise weit hinter diese zurückfielen. Naturgegebenermaßen konnte mit den Sozialdemokraten auf dieser Basis kein Konsens gefunden werden: Eine Einigung gelang erst nach der Nationalratswahl im Frühjahr 1927, aus der die Sozialdemokratische Partei gestärkt hervorgegangen war. Nachdem schließlich beide Seiten zu Abstrichen bereit waren, konnte ein schulpolitischer Kompromiss gefunden werden, der in den beiden Schulgesetzen vom 2. August 1927 seinen Ausdruck fand (vgl. Dachs 1981: 51f).

Welche Auswirkungen die schulpolitischen Neuregelungen für den Bereich der politischen Erziehung mit sich brachten, lässt sich sehr anschaulich aus dem allgemeinen Teil der Lehrpläne für die Mittelschulen herauslesen, wo es heißt, die Lehrkräfte sollten *„die geistigen, sittlichen und körperlichen Kräfte der ihnen anvertrauten Jugend entwickeln und die jungen Menschen in sozialem, staatsbürgerlichem, nationalem und sittlich-religiösem Geiste erzie-*

hen“ (zit. nach Grossmann/Wimmer 1979: 98). Die ursprünglich von der Sozialdemokratie angepeilten Ziele politischer Erziehung am Beginn der Ersten Republik wurden somit spätestens 1927 deutlichen Modifikationen unterzogen, auf die nun eingegangen wird.

### 6.2.7 Modifizierte Inhalte politischer Erziehung

Führt man sich die nun veränderten Ziele einer *sozialen, staatsbürgerlichen, nationalen* und *sittlich-religiösen* Erziehung vor Augen, so fällt zunächst auf, dass insbesondere das Prinzip der Demokratieerziehung nicht mehr explizit vorkommt. Auch bei näherer Analyse der modifizierten Erziehungsinhalte wird deutlich, dass diese nicht von Demokratisierungsbestrebungen sondern vielmehr von autoritären Tendenzen durchzogen waren.

So verbargen sich etwa hinter dem Schlagwort der *sozialen* Erziehung in erster Linie die Prinzipien der *Unterordnung unter das Ganze* einerseits und das Modell eines *Führer-Gefolgschaftsverhältnisses* andererseits. Ersteres kam einer klaren Absage an das aufklärerische Ziel der individuellen Entfaltung des Einzelnen nach seinen jeweiligen Fähigkeiten gleich und widersprach somit deutlich den Vorstellungen der Glöckel'schen Arbeitsschule, die das Individuum und die Förderung seiner Potentiale und Interessen in den Mittelpunkt gerückt hatte. Vielmehr sollten die Jugendlichen nun zur freudigen Einordnung in die bestehenden sozialen Strukturen und zur Erfüllung ihrer Pflichten gegenüber dem Ganzen erzogen werden. Dahinter lag die zusehends wieder an Popularität gewinnende Vorstellung, dass das „Ganze“, das sich im Staat manifestiert, nur stark sein könne, wenn sich der Einzelne in seiner Individualität zurücknimmt und sich diesem unterordnet. Die Aufgabe der Erziehung in diesem Bild lässt sich mit den Worten des pädagogischen Theoretikers Eduard Spranger wie folgt zusammenfassen: *„Wer für den Staat erzieht, erzieht zur Unterordnung unter eine Machtorganisation und zum Machtwillen. Er erzieht den einzelnen nicht für sich, sondern zum Dienen und Herrschen in einem überindividuellem Zusammenhang“* (zit. nach Grossmann/Wimmer 1979: 97). Es ging also in erster Linie um die Erziehung für einen starken Staat, die nicht von Einzelinteressen und schon gar nicht von unterschiedlichen parteipolitischen Vorstellungen beeinflusst sein sollte. *„Die Behandlung des Staates und seine Entwicklung muß auch zur Überzeugung führen, daß die Interessen des Einzelnen und der verschiedenen Gruppen oder Interessensgemeinschaften unlösbar mit dem Ganzen verbunden sind, daß der Staat über der Familie und über dem Berufe steht, daß er mehr als ein Interessens- und Zweckverband ist und daß alle Interessens- und Klassenkämpfe abgelöst werden müssen durch die Pflege des Gesamtwohles der Volksgemeinschaft* (zit. nach Grossmann/Wimmer

1979: 98). Aus den zitierten Stellen wird deutlich, dass sich ab Mitte der Zwanzigerjahre auch in den Vorstellungen politischer Bildung die Kritik am parteienstaatlichen Parlamentarismus breit zu machen begann, die ja auch außerhalb des Schulbereichs von konservativer Seite immer lauter wurde. Ergänzend hinzu kam die Befürwortung eines *Führer-Gefolgschaftsmodells*, das abermals einem deutlichen Bruch mit Glöckls Vorstellungen der Demokratisierung des Schulwesens gleichkam. Dementsprechend sollte von nun an wieder zu einer Gemeinschaftsvorstellung erzogen werden, die von der naturwüchsigen Existenz von Führern und Geführten ausgeht und die sich schon in der Schule in Form von Lehrern und Schülern widerspiegelt. Auf inhaltlicher Ebene lässt sich dies auch in einem Wandel der Geschichtsdarstellung nachzeichnen. Während Glöckel in seinen Reformvorschlägen wie schon beschrieben eine Abkehr von der in der Monarchie praktizierten Geschichtsdarstellung als Geschichte der Herrscher und eine Hinwendung zu einer Geschichte der Völker einforderte, stand nun eine Rückkehr zu den klassischen Verhältnissen auf der Tagesordnung. Geschichte sollte wieder verstärkt als Geschichte der großen Herrscher erzählt werden, was vom Schulbuchautor Woynar folgendermaßen begründet wurde: *„Die Herrscher würden aber damit ganz in der Versenkung verschwinden und damit würde der rein kollektivistische Gesichtspunkt in Kraft treten, die fast ausschließliche Betonung der Massen. Das ginge aber entschieden zu weit. Wohl müssen wir die Entwicklungen der ‚Völker und ihres Lebens‘, die Geschichte der Massen kennen, aber diese bedürfen und bedürfen immer der Führer. Und die Herrscher waren eben oft Führer. Manchmal große Führer“* (zit. nach Grossmann/Wimmer 1979: 98). Aus dem Gesagten wird deutlich, dass sich auch im Bereich der politischen Erziehung zusehends autoritäre Vorstellungen durchzusetzen begannen und die Demokratieerziehung praktisch keine Rolle mehr spielte.

Auch die unter dem Titel der *staatsbürgerlichen* Erziehung verborgenen Inhalte gingen in eine ähnliche Richtung. Die Schülerinnen und Schüler sollten, wie es in einer Verordnung aus dem Jahr 1928 heißt, zu *„Gliedern der im Staate verkörperten Rechtsgemeinschaft“* erzogen und *„treue und tüchtige Bürger der Republik Österreich werden, die den Gesetzen und Einrichtungen ihres Vaterlandes mit Verständnis und Achtung gegenüberstehen und sich dem staatlichen Ganzen willig und pflichttreu einordnen“* (zit. nach Dachs 1981: 70). Auch hier schwingt erneut der Aspekt der Unterordnung mit und wird durch das Prinzip der Pflichterfüllung ergänzt. Obwohl letzteres auch Bestandteil der Reformbestrebungen Glöckels unmittelbar nach 1918 war, lässt sich hier ein Wandel seiner Bedeutung feststellen. Wie beschrieben, bezog sich das Element der Pflichterfüllung bei Glöckel auf die Voraussetzung eines geänderten Staatsbürgerverhaltens im politischen System einer demokratischen Republik.

Diese bringe den Bürgerinnen und Bürgern einerseits eine wesentliche Ausweitung ihrer politischen Rechte, andererseits aber auch ein Mehr an politischen Pflichten. Nun hingegen war das Prinzip der Pflichterfüllung eindeutig auf das Ziel der Unterordnung unter das Ganze und nicht auf die Erfüllung demokratischer Pflichten ausgerichtet.

Wenig Modifikation erfuhr im Rahmen der Neuorientierung politischer Erziehung zunächst das Prinzip der *nationalen* Erziehung. Hier war es weiterhin das Ziel, die Heranwachsenden zu bewussten Glieder der deutschen Volks- und Kulturgemeinschaft zu erziehen. Die entsprechenden Lehrpläne und Erlässe waren von Bestrebungen bestimmt, den Schülerinnen und Schülern Österreich und seine Bewohner als Teil des deutschen Volkes, der deutschen Kultur und Geschichte näher zu bringen und auf diese Weise zu verhindern, dass sich die beiden Staaten bewußtseinsmäßig auseinander entwickeln (vgl. Grossmann/Wimmer 1979: 103). In diesem Sinne sollte die Verantwortung gegenüber dem Volksganzen gelehrt werden, das über alles Trennende, wie Stand, Klasse und Ideologie, existiert und die Basis einer überstaatlichen Gemeinschaft bildet. Hier tauchte also wiederum die Idee der Einordnung in ein „Ganzes“, diesmal als übergeordnete Volksgemeinschaft, auf, die der Schuljugend vermittelt werden sollte. Die so verstandene nationale Erziehung war selbstverständlich nicht als Widerspruch zur beschriebenen sozialen und staatsbürgerlichen Bildung gedacht, sondern war vielmehr als Ergänzung dieser konzipiert und bildete gewissermaßen auch ihre Grundlage (vgl. Dachs 1981: 71). Mit Ende der 1920er und insbesondere zu Beginn der 1930er Jahre erfuhr das Prinzip der nationalen Erziehung allerdings zusehends eine Veränderung seiner Schwerpunkte. Österreich sollte ab diesem Zeitpunkt nicht nur als staatliche sondern immer mehr auch als selbständige nationale Einheit im Unterricht dargestellt werden, die sich von Deutschland unterscheidet. Die reine Hinwendung zur deutschen Nation wurde von den politischen Eliten verstärkt kritisch beurteilt, was unter anderem auf außenpolitische Ursachen, wie der Annäherung Österreichs an Italien, zurückzuführen ist. Andererseits kann diese Entwicklung aber auch mit dem sukzessiven Erstarken der Nationalsozialisten in Österreich erklärt werden, die den konservativen Kräften als Konkurrenz gegenüberstanden. Der Höhepunkt der Kritik an der starken Orientierung der nationalen Erziehung an der deutschen Volksgemeinschaft kann schließlich Ende 1932 und Anfang 1933, also kurz vor dem Ende der demokratischen Republik, festgemacht werden. Diese ging in erster Linie von dem katholischen Schriftsteller Joseph August Lux aus, der im Verlauf des Jahres 1932 angeblich 200 österreichische Lese- und Geschichtslehrbücher auf Tendenzen innerhalb ihrer Darstellungen untersucht hatte. Seine Hauptkritikpunkte, die er in verschiedenen Reden und Publikationen veröffentlichte, waren die starke anti-österreichische Prägung der Lehrbücher, die unter-

schiedslose Subsumierung der Österreicher unter das deutsche Volk, die Missachtung der deutschen Sendung Österreichs und die ständige Anschlusspropaganda. Obwohl Lux für seine Vorwürfe seitens der betroffenen Schulbuchautoren vehemente Gegenkritik erntete, sollten seine Hauptaussagen schon wenige Monate später zur offiziellen Politik politischer Erziehung im austrofaschistischen Ständestaat werden.

Wie schon erwähnt, brachten die Schulgesetze des Jahres 1927 auf Drängen der Christlichsozialen eine Bekräftigung der *sittlich-religiösen* Erziehung. Die nachfolgenden Lehrpläne intensivierten schließlich diese Bestrebungen und machten sie zu einem Art Unterrichtsprinzip mit folgender Zielsetzung: „*Die sittliche Erziehung soll die Schüler dazu anleiten, ihren Willen durch das Bewußtsein der Pflicht und durch die Hingabe an überpersönliche Werte zu bestimmen. Als sittlich-religiöse Erziehung wird sie den Beweggrund für die Richtung des Willens auf die Überzeugung von der letzten Bestimmung des Menschen zurückführen. Hierbei wird es sich der Lehrer immer zur Pflicht machen, nicht nur die Anschauungen der Zöglinge in religiösen Dingen nicht zu verletzen, vielmehr den Schüler zur Wertschätzung religiöser Überzeugung und des offenen Bekenntnisses anzuleiten. Eine Erziehung, die dies beachtet, wird zugleich wahre Religiosität fördern und damit die wichtigste Wurzel echter Sittlichkeit kräftigen und stärken*“ (vgl. Lehrpläne für die Mittelschulen, BGBl 138/1928. Zit. nach Grossmann/Wimmer 1979: 102f). Mit diesem Leitgedanken sittlich-religiöser Erziehung war klargestellt, dass diese eine wesentliche Rolle in Rahmen der politischen Erziehung zu spielen hatte. Sie war zu einem neuen Erziehungsziel politischer Bildung erhoben worden.

Anhand der vorangegangenen Ausführungen konnte gezeigt werden, wie sehr sich die Inhalte politischer Bildung im Verlauf der Ersten Republik gewandelt haben und wie rasch von den ursprünglichen politischen Sozialisationszielen in der Schulreformbewegung unter Glöckel nach seinem Abgang wieder abgerückt wurde. Die Idee der „Erziehung zur Demokratie“ wurde dementsprechend im Keim erstickt und ansatzweise nur regional begrenzt in Wien betrieben. Auf Bundesebene fand sie in den entsprechenden Lehrplänen und Erläuterungen ab Mitte der 1920er Jahre kaum noch Erwähnung. Vielmehr waren die Grundsätze und Prinzipien politischer Bildung zusehends von autoritären Tendenzen geprägt, die in augenscheinlicher Gleichzeitigkeit mit den antidemokratischen Entwicklungen auf der politischen Ebene Eingang in die Jugendsozialisation fanden. Jene Erziehungsziele, die ursprünglich dafür gedacht waren, demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen, eine demokratisch-republikanische Staatsbürgerkultur, bei den Heranwachsenden hervorzurufen und zu entwickeln, fielen den autoritären Strömungen der an der Macht befindlichen politischen Eliten

zum Opfer. Daraus lässt sich vorläufig schlussfolgern, dass die politische Bildung bzw. die Schule als Subsystem der Gesellschaft, innerhalb der Ersten Republik nicht in der Lage war, den Prozess der Demokratisierung voranzutreiben. Vielmehr spiegelten sich in ihren Zielen politischer Sozialisation sehr schnell die Charakteristika der zusehends antidemokratischen und autoritären politischen Elitenkultur wider. Aufgrund dessen kann nicht davon ausgegangen werden, dass es erst im austrofaschistischen Ständestaat zu einer Instrumentalisierung der Schule im Allgemeinen und ihrer politischen Erziehung im Besonderen gekommen ist, sondern dass es auch schon die entsprechenden Kräfte der Ersten Republik verstanden, einer demokratischen Sozialisation zuwiderlaufende Inhalte in der Schule zu platzieren.

### **6.3 Schulbuchanalyse Erste Republik**

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die allgemeinen schulpolitischen Entwicklungen innerhalb der Ersten Republik sowie die sich in ihrem Verlauf geänderten Leitlinien politischer Erziehung vorgestellt wurden, wird nun ihrem konkreten Niederschlag in ausgewählten Schulbüchern dieser Zeit auf die Spur gegangen. Um dabei einen möglichst ausgewogenen Einblick sicherzustellen, wurde bei der Auswahl der Heimat- und Vaterlandskundebücher sowie jener der Geschichte darauf geachtet, dass diese unterschiedliche Jahrgänge sowie Schulstufen beinhaltet. Insgesamt stützt sich die Analyse auf Textpassagen von ausgewählten Schulbüchern deren Erscheinungsjahr im Zeitraum von 1919 bis 1933 liegt. Im Zuge der Untersuchung wird verstärkt darauf geachtet, ob sich zwischen den Schulbüchern am Beginn der Ersten Republik, deren Inhalte unter dem Einfluss der Schulreform Glöckels, und jenen an deren Ende, die unter modifizierten Leitlinien politischer Erziehung zustande kamen, signifikante Unterschiede feststellen lassen. In diesem Abschnitt der Arbeit wird bewusst auf zahlreiche direkte Zitate aus den historischen Dokumenten zurückgegriffen, um auch einen Eindruck der verwendeten Sprache zu ermöglichen.

#### **6.3.2 Ebene der Inhalte**

##### **6.3.2.2 Räume der Politik**

Wie beschrieben, waren neben Demokratieerziehung und Pflichterfüllung die Leitgedanken der Bodenständigkeit und Heimatverbundenheit sowie der Nationalerziehung zentrale Bestandteile der Schulreform unter Otto Glöckel. Wie sehr die Prinzipien Heimatorientierung

und Nationalerziehung schließlich Eingang in den Geschichtsunterricht sowie in die politische Erziehung während der Ersten Republik fanden, lässt sich auch anhand der Schulbuchinhalte belegen. In einer für die Lehrerschaft verfassten Zusammenschau des geschichtlichen Lehrstoffs für die österreichischen Volks-, Bürger-, Fach- und Fortbildungsschulen aus dem Jahr 1923 wird dahingehend unmissverständlich klar gemacht, dass jeglicher Geschichtsunterricht sich zunächst stets an der Heimat zu orientieren habe und der gute Lehrer gleichzeitig auch ein guter „Heimatforscher“ sein müsse. *„Im Geschichtsunterricht gehören wie in allen anderen Fächern die engste Heimat und das Heimatland an die erste Stelle; sie müssen den Ausgangspunkt jeder Stunde bilden und zur Erläuterung und Belebung des Neuen und Fremden herangezogen werden“* (Eidam 1923: 7). Dieses Prinzip der Orientierung am engsten Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler lässt sich folglich, so der Tenor der Ausführungen, auch auf die Welt der Politik und des Staates übertragen. Wem also das Kleine bekannt ist, der würde in weiterer Folge keine Schwierigkeiten haben, das Große zu begreifen: *„Das erste und kleinste Abbild des Staates ist die Familie. Und ist die Gemeinde nicht schon ein Staat im Kleinen? Wer eine klare Einsicht in die Vorgänge und Einrichtungen seines Ortes gewonnen hat, der hat auch den besten Weg eingeschlagen, Bau und Arbeit des Staates kennen zu lernen, denn die Ämter der Gemeinde wiederholen sich in Bezirk, in Land und Staat“* (ebd. 2f). Demgemäß stellen auch die entsprechenden Lehrbücher der Ersten Republik nahezu durchgängig zunächst die Fokussierung auf die engere Lebensumgebung ihres Zielpublikums in den Vordergrund. Dabei wird einleitend häufig die Frage aufgegriffen, warum sich Menschen zu einem Zusammenleben in Gruppen entschließen, um anschließend die Notwendigkeiten entsprechender Ordnungen gemeinschaftlichen Lebens abzuleiten. *„Jeder Mensch ist auf die Mithilfe seiner Mitmenschen angewiesen. Darum haben die Menschen ihre Wohnungen seit alters nebeneinander gebaut. So sind die Wohnorte der Menschen entstanden“* (Arbeitsgemeinschaft 1929: 80). Im Rahmen der nachfolgenden Behandlungen der jeweiligen „Wohnorte“, die *„ein Weiler, ein Dorf, ein Markt oder Marktflecken oder eine Stadt“* (ebd.) sein können, fällt auf, dass auch hier vom engsten Lebensraum ausgegangen wird, indem zahlreiche Facetten des Lebens in der Gemeinde beschrieben werden. Diese reichen von detaillierten geografischen und kulturgeschichtlichen Beschreibungen über die Pflanzen- und Tierwelt bis hin zu Schilderungen über die Gemeindeverwaltung inklusive diverser Detailangaben wie etwa solche über das Gemeindebudget. In einem nächsten Schritt wird häufig der Versuch unternommen, Gemeinden unterschiedlicher Größe miteinander zu vergleichen und Stadt- und Landleben einander gegenüberzustellen. So sind in einem Lehrbuch aus dem Jahre 1927 zur Beantwortung der Frage *„Wo lebt man besser, in der Großstadt Wien oder auf dem*

*Lande?*“ zunächst die Vorzüge der Großstadt hervorgehoben: *„Sie bietet mancherlei Bequemlichkeit. Sie bietet viel Gelegenheit zur Unterhaltung. Sie bietet Gelegenheit, etwas Tüchtiges zu lernen.“* Während anschließend unter dem Titel *„Die Großstadt hat aber auch viele Nachteile“* folgende Eigenschaften des Lebens in Wien herausgestrichen werden: *„Das Leben in der Großstadt ist unruhig und geräuschvoll. (...) Das Leben in der Großstadt ist weniger gesellig. (...) Das Leben in der Großstadt ist weniger gesund als das auf dem Lande.“* (Doiwa 1927: 69f.). Derartige Vergleiche zwischen Stadt und Land und darüber hinausgehende Lobpreisungen der landschaftlichen Schönheit des Heimatlandes sind nicht nur auf Geschichtslehrbücher beschränkt, sondern finden sich insbesondere auch in den Lesebüchern für den Deutschunterricht wieder. Zahlreiche Gedichte und Lesestücke, darunter auch solche berühmter Dichter wie Schiller oder Grillparzer, berichten über Arbeit und Feierabend im Dorfe, über Wald und Flur und vom Jagen und Fischen (vgl. Trötz Müller/Burbaum 1930: 16ff). Breiter Raum in den Schulbüchern wird neben der Beschreibung der „engeren“ Heimat auch jener der neun Bundesländer eingeräumt. Allerdings geschieht dies abermals vorwiegend durch die Darstellung ihrer Geografie, Geschichte und wirtschaftlichen Gegebenheiten. Die politischen Verhältnisse werden entweder völlig ausgeklammert (Horner 1926: 100ff) oder in Randbemerkungen erwähnt (Doiwa 1927: 50ff).

Begibt man sich nun auf die Suche nach Behandlungen des Gesamtstaates in den Lehrbüchern der Ersten Republik, so erstaunt zunächst, dass nicht selten seine offizielle Bezeichnung vermieden oder umschrieben wird. Dies äußert sich in besonderer Deutlichkeit in einem der ersten Lehrbücher der Ersten Republik, *Aus Vergangenheit und Gegenwart*, das kurz nach der Ratifizierung des Staatsvertrages von St. Germain (06.09.1919) und der anschließenden Namensänderung des Staates in Republik Österreich sowie der Streichung des „Anschlussparagrafen“ im Gesetz über die Staatsform (21.10.1919) veröffentlicht wurde. Dieses bespricht bereits den Staatsvertrag und *„seine allerschwerste Forderung, die enthielt, daß wir auf den Anschluß an das große deutsche Vaterland zur Zeit verzichten müssen“* (Schulbücher-Ausschuß 1919: 39), lässt aber die zweite Vorgabe des Vertrages, nämlich die Umbenennung Deutschösterreichs in Republik Österreich, völlig außer Acht. Durchgängig wird der neu gegründete Staat als Deutschösterreich bezeichnet, was als deutliches Indiz für den Unwillen der Schulbuchautoren und der politisch Verantwortlichen zu interpretieren ist, den neuen amtlichen Namen der Republik anzuerkennen und zu verbreiten. Auch die späteren Schulbücher der Ersten Republik, insbesondere in der ersten Hälfte der 1920er Jahre, folgen diesem Beispiel und kehren nach anfänglichen Erwähnungen der offiziellen Staatsbezeichnung zum Namen Deutschösterreich (auch in der Schreibweise „Deutsch-Österreich“) zurück

oder verwenden Umschreibungen wie Heimat- oder Vaterland. So wird etwa im bereits oben zitierten Schulbuch aus 1927 zu Fleiß und Sparsamkeit aufgerufen, damit „(...) *unser liebes Deutsch-Österreich wieder ein glückliches und frohes Land werde, daß ihr dann mit Stolz euer Vaterland nennen könnt*“ (Doiwa 1927: 8).

Neben dieser vorherrschenden Ignoranz der korrekten Bezeichnung der Republik mit ihren neuen Grenzen, wurden in den Schulbüchern auch die veränderten räumlichen Grenzen selbst breit thematisiert. So wurde der Zerfall der Habsburgermonarchie an sich als durchwegs positive und lang ersehnte Errungenschaft im Sinne des Selbstbestimmungsrechts der Nationen dargestellt. Im Schulbuch *Vaterlandskunde für die unteren Klassen der Mittelschulen* aus 1925 findet sich dazu folgendes: „*Während die ehemalige österreichisch-ungarische Monarchie ebenso wie das Kaisertum Österreich allein ausgesprochene „Völkerstaaten“ waren, ist die heutige Republik Österreich ein reiner deutscher Staat, der nicht mehr an fremdvölkischen Beimischungen aufweist als andere Staaten, in denen ein Volkstum unbedingt herrscht*“ (Hannak 1925: 18f). Als dementsprechend scheinbar logisches Staatsgebiet, wird in zahlreichen Schulbüchern erläutert, welche Gebiete denn dieser „rein deutsche Staat“ nach Auffassung der politischen Eliten ursprünglich umfassen hätte sollen. Dafür wird im *Lehrbuch der Geschichte* aus 1925 das vollständige *Gesetz vom 22. November 1918 über Umfang, Grenzen und Beziehungen des Staatsgebietes von Deutschösterreich* abgedruckt, wo es unter anderem heißt: „*Die Republik umfasst: Die Länder Österreich unter der Enns, einschließlich des Kreises Deutsch-Südmähren und des deutschen Siedlungsgebietes um Neubistritz, Österreich ob der Enns, einschließlich des Kreises Deutsch-Südböhmen, Salzburg, Steiermark und Kärnten mit Ausschluß der geschlossenen jugoslawischen Siedlungsgebiete, die Grafschaft Tirol mit Ausschluß des geschlossenen italienischen Siedlungsgebietes, Vorarlberg, Deutsch-Böhmen und Sudetenland, sowie die deutschen Siedlungsgebiete von Brünn, Iglau und Olmütz*“ (zit. nach Czerwenka/Bohmann 1925: 132). Im Anschluss an solche Auflistungen des ursprünglich erwünschten Staatsgebietes inklusive aller deutschsprachigen Gebiete der ehemaligen cisleithanischen Reichshälfte, erfolgt sodann die Klage über die bittere Realität, indem der Staatsvertrag von St. Germain als „Diktatfriede“ betitelt wird: Er sei ein Vertrag, „*der von Haß und Feindschaft diktiert wurde und den Namen „Friedensvertrag“ wahrlich nicht verdient*“ (Arbeitsgemeinschaft 1932: 98). Darüber hinaus spiegle er nicht nur die Gebietsvorstellungen der Siegermächte wider, sondern bevorzuge auch die anderen nicht-deutschsprachigen Völker der ehemaligen Monarchie. So richtet im schon zitierten Lehrbuch aus dem Jahr 1919 Staatskanzler Karl Renner in einem eigenen Beitrag höchstpersönlich sein Wort über die Gebietsabtretungen an die Jugend: „*Besiegt wurde in diesem Kriege der Habs-*

burgerstaat. Aber alle Demütigungen, alle Opfer, die der Stolz der Sieger den Besiegten auferlegen kann, haben die Westmächte uns Deutschösterreichern auferlegt, während sie die Tschechen und Polen, die Rumänen, Serben, Slowenen und Italiener, die ebenso wie wir diesem Habsburgerstaate angehört hatten, nicht bloß in ihre Reihen aufnahmen, sondern große deutsche Gebiete des alten Österreich: das reiche Deutschböhmen, Nord- und Südmähren, Westschlesien, Deutschsüdtirol und weite Gaue in Kärnten und Steiermark diesen ihren Bundesgenossen zusprachen.“ (Schulbücher-Ausschuß 1919: 38). Auch in späteren Schulbüchern der Ersten Republik für Geschichte und Vaterlandskunde wurde das Bild des „Diktatfriedens“ von St. Germain hochgehalten und das Staatsgebiet als Ergebnis des Willens der Siegermächte dargestellt. In der Ausgabe des Lehrbuchs *Aus Vergangenheit und Gegenwart* aus dem Jahre 1931 heißt es dazu exemplarisch: „Die Grenzen Österreichs wurden 1918 rein willkürlich gezogen. Der Vertrag von St. Germain nahm weder auf volkliche, noch auf wirtschaftliche, noch auf militärische Notwendigkeiten Rücksicht. Teile mit reindeutscher Bevölkerung wurden abgetrennt, wichtige Verkehrslinien zerschnitten und immer wurde der militärische Vorteil der anderen gewahrt“ (Obendorfer u.a. 1931: 77). Der Tenor der Schulbücher legt also unmissverständlich nahe, dass es die Ansprüche und taktischen Überlegungen der Siegermächte waren, die es Österreich, im Gegensatz zu anderen Nationen, verwehrten, ein Nationalstaat gemäß dem Selbstbestimmungsrecht der Völker zu werden. Seine neuen Grenzen wurden als „unnatürlich“ befunden, was auch folgende Textstelle auf den Punkt bringt: „Unser Vaterland ist kein abgerundetes Ganzes, wie es andere Staaten sind, seine Grenzen sind verstümmelt“ (Doiwa 1927: 9). Geht es in den untersuchten Schulbüchern schließlich um die Besprechung von Österreichs Nachbarstaaten, so werden auch diese meist unter dem Gesichtspunkt der Gebietsabtretungen abgehandelt. In einer diesbezüglichen Textpassage wird sogar der Versuch unternommen, der Existenz von „Deutschen“ in anderen Staaten etwas Positives abzugewinnen: „am größten und wichtigsten für uns ist das stammverwandte Deutsche Reich (Bayern), wo wir die meisten unserer Volksgenossen finden, doch auch in der Schweiz und Liechtenstein, in der Tschechoslowakei, in Ungarn, Südslawien (Slowenien), Italien (Südtirol) siedeln Millionen Deutsche. Sie sind zwar politisch größtenteils gewaltsam von uns getrennt worden, stellen aber andererseits Außenposten unseres Volkstums dar, denen es zu danken ist, daß wir uns auch jenseits der oft gekünstelten Grenze nicht völlig im ‚Ausland‘ fühlen“ (Hannak 1925: 6). Darüber hinaus werden die Nachbarstaaten mit der Ausnahme Deutschlands zumeist keiner tiefergehenden Auseinandersetzung unterzogen. Ähnliches gilt auch für die Staaten der restlichen Welt ausschließlich den Großmächten des Ersten Weltkrieges, die meist unter der Nennung ihrer Kriegsziele in den Schul-

büchern vorkommen: „*Frankreich denkt unablässig an Vergeltung für 1870/71. (...) England hält es für selbstverständlich, daß es der Beherrscher der Weltmeere sei (...) Russland hält sich für den Beschützer der slawischen Völker.*“ Viel Ausführlicheres ist über diese und andere Staaten in den Lehrbüchern der Zwischenkriegszeit auch nicht zu finden. Anders verhält es sich mit der Darstellung Deutschlands.

Wie schon an anderer Stelle beschrieben, sollte die von Otto Glöckel im Erlass vom 10. September 1919 eingeforderte Nationalerziehung unmissverständlich an der Geschichte und Gegenwart Deutschlands orientiert sein, auch wenn eine staatliche Einheit zur Zeit nicht möglich sei. Nach dem Zerfall der Habsburgermonarchie sollte nun endlich das eigene Volkstum ins Zentrum politischer Erziehung und Geschichtsunterricht gerückt werden, was auch von den Schulbuchautoren freudig aufgenommen wurde, wie die Ausführungen des schon zitierten Konrad Eidams über die Leitlinien des neuen Geschichtsunterrichts bestätigen: „*In unserem neuen Staate Deutschösterreich dürfen wir endlich die geschichtlichen Ereignisse vom Standpunkt unseres Volkes betrachten. Bisher durften wir aus lauter Rücksicht auf unsere von allen Regierungen verhättschelten Nationen in unserem zerbrochenem Staate nicht zeigen, daß wir Deutsche waren; jetzt sind wir die Nachbarn los, die uns an die Wand drückten, nun dürfen wir endlich deutsch sein in unserer deutschen Heimat. – Die Sprache dieses Buches ist auch frei von allen entbehrlichen Fremdwörtern.*“ (Eidam 1923: 8). Dass diese Zugehörigkeit zum deutschen Volk nicht in einem gemeinsamen Staat zum Ausdruck gebracht werden konnte, wurde einerseits auch von den Schulbuchautoren unter Kritik zur Kenntnis genommen, indem in zahlreichen Textstellen das Anschlussverbot und seine Ungerechtigkeiten Thema waren. Exemplarisch dazu: „*Der Anschluß an Deutschland, mit dem Deutsch-Österreich durch Jahrhunderte vereint gewesen ist, wohin es nach Sprache und Sitte gehört, ist ihm verboten worden*“ (Doiwa 1927: 8). Andererseits deutet die schon beschriebene konsequente Verwendung der Bezeichnung „Deutschösterreich“ bzw. von Umschreibungen wie Heimat- oder Vaterland und die Vermeidung des Namens „Republik Österreich“ darauf hin, dass die Trennung in zwei Staaten sowohl von den Schulbuchautoren als auch den politischen Eliten nur als vorübergehender Zustand angesehen wurde, den es so bald als möglich zu beseitigen gelte. Die Bezeichnung „Deutschland“ wird in den Schulbüchern in diesem Sinn für das gesamte geschlossene deutsche Siedlungsgebiet verwendet, in welchem eine Einstaatenlösung zurzeit verunmöglicht werde. Im Lehrbuch *Aus alter und neuer Zeit* aus dem Jahr 1929 wird dieser Umstand folgendermaßen beschrieben: „*Deutschland, die Heimat aller Deutschen, umfasst also zwei Staaten, die Republik ‚Das Deutsche Reich‘ und die Republik ‚Österreich‘.*“ (Arbeitsgemeinschaft 1929: 12). Da es sich dabei nur um eine vorüber-

gehende Lösung handeln könne, sei der Anschluss Deutschösterreichs an das große Deutsche Reich weiter zu verfolgen, wie es in einer anderen Textstelle heißt: *„Wir alle glauben innig und fest an eine frohe Zukunft des Deutschen Reiches, die ihm auch die letzten Ketten abnimmt, die es heute noch mitschleppen muß, an eine Zukunft, in der wir mit dem deutschen Volke des Reiches in einem Staat vereint sein werden. Wir Deutsche Österreichs wollen in treuer Pflichterfüllung, jeder an seiner Stelle, daran schaffen, diese glücklichere Zukunft herbeizuführen“* (Kende 1930: 85). Angesichts dieser Ausführungen wird deutlich, dass die im bereits zitierten Schulbuch aus dem Jahr 1919 von Karl Renner geäußerte Forderung *„Aber wir verzichten auf diesen Herzenswunsch und auf dieses hohe Ziel nicht für immer“* (Schulbücher-Ausschuß 1919: 39) auch am Ende der 1920er Jahre nach wie vor hochgehalten wurde.

Dieser feste Glaube an die Vorläufigkeit der Trennung beider deutscher Staaten und das durch den Zerfall der Habsburgermonarchie breit konsensfähige Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Nation hinterließen auch abseits der bereits beschriebenen Aspekte ihre Spuren in den Lehrmaterialien der Ersten Republik. Zahlreiche Lesebücher sind voll deutschen Volksliedern, Volksmärchen und Volksbräuchen, von germanischen Götter und Heldensagen sowie bedeutenden Persönlichkeiten der deutschen Geschichte. Eine dieser Personen, die überdurchschnittlich oft in österreichischen Lesebüchern vorkam, ist Otto von Bismarck. Im *Deutschen Lesebuch für österreichische Mittelschulen* von Standenat aus 1930 sind ihm gleich fünf Lesestücke gewidmet: Diese reichen von *„Jung-Bismarck“* von Theodor Fontane über *„Bismarcks erster Orden“* bis hin zum Text *„Wo Bismarck liegen soll“* (vgl. Standenat 1930). Im Lesebuch aus dem Jahr 1919 (Schulbücher-Ausschuß 1919: 12ff) finden sich dazu Texte mit den Titeln *„Von Vaterland und Volk“*, *„Du, dein Volk, die Welt“*, *„Schwarz-Rot-Gold“* oder *„Gegen die Trennung Österreichs von Deutschland“*, womit den Leserinnen und Lesern unmissverständlich klar gemacht wurde, was mit Volk und Vaterland gemeint war. Um alle Zweifel auszuräumen, bildet das letzte Stück des Lesebuchs das *„Lied der Deutschen“* von Heinrich Hoffmann von Fallersleben. In einem anderen Lesebuch (Standenat 1929: 13) findet sich mit einem Auszug aus dem *„Katechismus der Deutschen“* von Heinrich von Kleist ein weiteres aufschlussreiches Beispiel dafür, welchem Land die Vaterlandsliebe der Heranwachsenden zukommen sollte:

*„Du liebst dein Vaterland, nicht wahr, mein Sohn?‘  
,Ja, Vater, das tue ich.‘  
,Warum liebst du es?‘  
,Weil es mein Vaterland ist‘*

*„Du meinst, weil Gott es gesegnet hat mit vielen Früchten, weil viele schöne Werke der Kunst es schmücken, weil Helden, Staatsmänner und Weise, deren Namen anzuführen kein Ende ist, es verherrlicht haben?“*

*„Nein, Vater, du verführst mich“*

*„Ich verführe dich?“*

*„Denn Rom und Ägypten sind, wie du mich gelehrt hast, mit Früchten und schönen Werken der Kunst und allem, was groß ist und herrlich sein mag, weit mehr gesegnet als Deutschland. Gleichwohl, wenn deines Sohnes Schicksal wollte, daß er darin leben sollte, würde er sich traurig fühlen und es nimmermehr so lieb haben wie jetzt Deutschland“*

*„Warum also liebst du Deutschland?“*

*„Mein Vater, ich habe es dir schon gesagt!“*

*„Du hättest es mir schon gesagt?“*

*„Weil es mein Vaterland ist.““*

In einem ersten Resümee über die Darstellungen politischer Räume in den Schulbüchern der Ersten Republik lassen sich somit folgende Aussagen treffen: Sowohl das Prinzip der Heimatorientierung als auch jenes der Nationalerziehung finden breiten Niederschlag in den entsprechenden Lehrbüchern. Während die Heimerziehung am engsten Lebensraum der Schülerinnen und Schüler ansetzte, sich zumeist auf die Abhandlungen landschaftlicher Schönheiten und kultureller Errungenschaften konzentrierte und politische Gegebenheiten weitgehend außer Acht ließ, war die Nationalerziehung von einem eindeutig gesamtdeutsch orientierten Duktus geprägt. Die neuen Grenzen der Republik Österreich werden vorwiegend unter dem Aspekt der als ungerecht empfundenen Abtretungen deutschsprachiger Gebiete an andere Nachfolgestaaten der Monarchie und das neue Staatsgebiet folglich als „unnatürlich“ und „verstümmelt“ dargestellt. Österreichs Nachbarstaaten werden ebenfalls unter diesem Aspekt abgehandelt, während andere Staaten kaum oder nur unter der Beschreibung ihrer Rolle und ihrer vermeintlichen Interessen während des Ersten Weltkrieges Eingang in die Lehrbücher finden. Ein weiteres Indiz für die Grundeinstellung, dass die Republik Österreich ein Staat ist, den keiner wollte, ist die weitgehend konsequente Ausklammerung seiner korrekten Bezeichnung. Während dafür oft Synonyme wie Heimatland oder Vaterland zum Einsatz kamen, wurde auch unmissverständlich klar gemacht, dass das eigentliche Vaterland Deutschland heisse. Angesichts der beschriebenen Schulbuchinhalte während der Ersten Republik wird deutlich, dass es ihren Rezipienten nicht ermöglicht wurde, ein positives räumliches Bewusstsein zum Staatsgebiet ihrer Republik aufzubauen, da die Darstellungen geografischer und politischer Gebiete auf die engere Heimat bzw. auf das große deutsche Vaterland fokussiert waren.

### 6.3.2.3 Akteure der Politik

Der Systemwechsel von einer konstitutionellen Monarchie im Vielvölkerstaat hin zu einer demokratischen Republik stellte die Schulbuchautoren vor die Aufgabe, die neue Staatsform und ihr Regierungssystem ihrem Zielpublikum zu erklären. Schließlich galt die Demokratieerziehung als eines der vier Grundprinzipien der Glöckelschen Schulreform im Feld politischer Erziehung, das gewährleisten sollte, dass einer Demokratisierung des politischen Systems auch eine Demokratisierung der Bevölkerung folgen würde. Glöckel und seine Mitarbeiter waren sich in diesem Punkt bewusst, dass eine aus Zeiten der Monarchie eingeübte politische Kultur der Untertanenmentalität nicht zum Funktionieren eines demokratischen Systems beitragen würde und setzten diesbezüglich gezielt auf die Förderung demokratischer Denk- und Handlungsweisen in der Schule (vgl. Kap. 6.2.2). Damit glaubten die sozialdemokratischen Schulreformer einen Konsens gefunden zu haben, der über alle Parteigrenzen hinweg auf Akzeptanz stoßen müsse, da eine Erziehung zur Demokratie die Existenz der demokratischen Republik sichern würde.

Angesichts dieser Ausgangslage verwundert bei einer ersten Durchsicht der entsprechenden Lehrbücher der Ersten Republik zunächst, mit welcher Nüchternheit das politische System mit seinen Institutionen und Akteuren beschrieben wird. So emotional die Passagen über die im vergangenen Kapitel beschriebene Heimatorientierung und Nationalerziehung ausgefallen sind, so steril und sachlich sind jene Textstellen gehalten, die sich mit der demokratisch-republikanischen Form des politischen Systems beschäftigen. Einerseits wird zwar in den meisten Schulbüchern der Versuch unternommen zu erläutern, dass ein Systemwechsel stattgefunden hat und dass sich das neue System von seinem vorhergehenden unterscheidet. Dazu heißt es in einem Schulbuch aus 1927 etwa: *„Bis vor wenigen Jahren war unser Heimatland mit anderen Ländern zu einem großen Reiche vereinigt und stand unter der Herrschaft einer einzelnen Person, nämlich des Kaisers. Das alte Österreich war also eine Monarchie. (...) Von diesem Tage an ist das neue Österreich eine demokratische Republik. Demokratie ist ein griechisches Wort und heißt ‚Volksherrschaft‘. Das heutige Österreich ist also ein Volksstaat“* (Doiwa 1927: 129). Andererseits wird aber auf tiefer gehende Ausführungen darüber, was es denn heißt, ein „Volksstaat“ zu sein und welche Implikationen dies beinhaltet, verzichtet. Auch andere Schulbücher belassen es zumeist bei der Übersetzung der neuen Staats- und Regierungsform ins Deutsche und geben wenig Aufschluss über die Unterschiede zu früheren Verhältnissen: *„Österreich ist eine demokratische Republik‘, besagt der Artikel I unserer Bundesverfassung. Republik heißt ‚Sache der Öffentlichkeit‘ (res publica), Demokra-*

tie bedeutet ‚Volksherrschaft‘“ (Obendorfer (u.a.) 1931: 81). In weiterer Folge widmen sich viele Lehrbücher der Bürgerkunde dem Bundes-Verfassungsgesetz von 1920, indem dieses nicht selten schlicht eins zu eins abgedruckt wird. Entweder werden dabei die einzelnen Artikel völlig unkommentiert stehengelassen oder aber mit erläuternden Kurzkomentaren versehen (vgl. Arbeitsgemeinschaft 1927: 127ff). Damit wurde es den Schülerinnen und Schülern nicht gerade leicht gemacht, die Institutionen und ihr Zusammenspiel im politischen Prozess zu begreifen. In diese Richtung etwas engagiertere Lehrbücher geben sich hier mehr Mühe und handeln die einzelnen Organe nach der Reihe ab, wobei auch dies nicht über Einzeldarstellungen hinausgeht und ihre gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnisse außer Acht lassen (vgl. Obendorfer (u.a.) 1931: 82ff). Die Verfassungswirklichkeit bleibt also in den formal geprägten Darstellungen weitgehend ausgeblendet. Ein anderes Indiz dafür ist auch die vollständige Ausblendung unterschiedlicher Personen, die in dieser Zeit politische Ämter bekleidet haben.

Ein weiteres augenscheinliches Beispiel für die Außerachtlassung der politischen Wirklichkeit in den Schulbüchern der Ersten Republik ist die nahezu durchgängige Absenz politischer Parteien. Zwar finden sich immer wieder detaillierte Schilderungen zum Wahlsystem des österreichischen Nationalrats, die teilweise soweit gehen, dieses minutiös anhand von Beispielberechnungen auf allen drei Ebenen der Mandatsermittlung zu erklären, was oder wer aber zur Wahl steht wird ausgespart (vgl. Horner 1926: 252f). An anderer Stelle wird dazu etwa ein ganzer Wahltag mit all seinen organisatorischen Herausforderungen und Eventualitäten erklärt, um im Zuge dessen das allgemeine, geheime, freie, unmittelbare, gleiche und persönliche Wahlrecht zu erläutern. Wer aber gewählt wird, die Existenz politischer Parteien, bleibt auch hier unerwähnt. Einen abstrakter Hinweis darauf, dass bei Wahlen unterschiedliche Gruppierungen gegeneinander antreten, die danach trachten, die Wählerschaft von ihren Inhalten zu überzeugen, findet sich am Ende dieses Wahltagelestücks, wo es heißt: *„Knapp vor Schluß der Wahl gibt es noch eine kleine Störung. Vor dem Wahllokal sucht einer Stimmzettel zu verteilen. Einige Wähler wehren sich dagegen. Der Wahlleiter lässt den Zettelverteiler sogleich wegweisen, den in unmittelbarer Nähe des Wahllokals ist jede Wahlwerbung untersagt“* (Obendorfer (u.a.) 1931: 86f).

Durchgängig wird in den Schulbüchern zur Pflicht der Ausübung des Wahlrechts aufgerufen, wobei die Schülerinnen in dieser Frage einen besonderen Appell erhalten. Das Lehrbuch aus 1919, das also kurz nach der Einführung des Frauenwahlrechts erschien, enthält ein Lesestück das mit *„An die weibliche Jugend von heute“* betitelt ist und dieser die neue Errungenschaft in der demokratischen Republik näher bringen sollte: *„Jeder, welchen Alters und*

*Standes er auch sei, hat sein Scherflein beizutragen und ihr seid nicht ausgenommen. Wie wird wohl nun eure Mitarbeit aussehen? Daß den Frauen durch Erteilung des Wahlrechts, das sie bisher nicht besaßen, ein wertvoller Besitz zugebilligt wurde, wisset ihr wohl. Sie können fortan bei Entsendung von Vertretern in öffentliche Körperschaften mitsprechen (...)* (Schulbücher-Ausschuß 1919: 137).

Lediglich in einem einzigen der untersuchten Lehrbücher aus der späten Ersten Republik finden politische Parteien, wenn auch in abstrakter Art und Weise, im Rahmen der Erläuterungen zur Nationalratswahl eine direkte Erwähnung: *„Die Parteien, die Wahlwerber aufgestellt haben, bemühen sich, möglichst viele Stimmen für die Wahl zu bekommen. Sie veranstalten in jedem Orte Wählerversammlungen, in denen ihre Kandidaten darüber sprechen, welche Gesetze sie machen wollen, wenn sie in den Nationalrat gewählt werden. Auch die Zeitungen schreiben über die Wahl oder empfehlen diese oder jene Kandidatenliste, von den Mauern fordern große Anschläge zur Wahl auf und in die Häuser werden Flugblätter und Stimmzettel geschickt, auf denen der Name der betreffenden Partei steht“* (Janhuber/Prüger 1930: 140). Auf einen Überblick, wofür die unterschiedlichen politischen Gruppierungen stehen und wodurch sich ihre Programmatik und Ideologie charakterisiert, wird an dieser Stelle allerdings verzichtet.

Die Suche nach einer Behandlung von politischen Parteien, Interessensvertretungen oder auch auf einer breiteren Ebene von Weltanschauungen und politischen Ideologien in den Dokumenten politischer Sozialisation der Ersten Republik gestaltet sich daher als nahezu ergebnislos. Politische Parteien als wesentliche Akteure demokratischer Systeme und ihre unterschiedlichen Entwürfe einer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung bleiben in den Geschichts- und Staatsbürgerkundebüchern dieser Periode fast vollständig ausgeblendet. Diese Vermeidung jeglicher inhaltlichen Bezugnahme auf die politische Wirklichkeit mag insbesondere mit dem Bestreben der damaligen politischen Eliten zusammenhängen, diese aus den Schulen herauszuhalten. Die Jugend sollte demnach nicht mit den real existierenden Gegensätzen zwischen den Parteien der Ersten Republik vertraut gemacht werden, sondern vielmehr ein Idealbild von Demokratie vermittelt bekommen. Dass dies keine adäquaten Vorbereitungen auf die faktisch vorhandenen Konkurrenzsituationen der politischen Wirklichkeiten darstellte, liegt auf der Hand.

Zusammenfassend lässt sich über die sich mit politischen Akteuren beschäftigenden Passagen in den Schulbüchern der Ersten Republik somit sagen, dass diese in erster Linie als Wiedergaben der Rechtsverfassung ausfallen und sich somit auf der juristischen Oberfläche der Spielregeln der Republik bewegen. Damit ist zwar stets von der Norm oder von Gesetzen die

Rede, die politische Wirklichkeit mit ihren Konfliktlinien bleibt aber völlig ausgeblendet. Eine demokratische Bewusstseinspflege, wie sie unter dem Prinzip der Demokratieerziehung angedacht war, fand demnach keinen Eingang in die Lehrmaterialien der Ersten Republik. Ihr Grundduktus war die Institutionenkunde.

### 6.3.3 Ebene der Werte

Wie bereits an anderer Stelle ausführlich besprochen, tragen Schulbücher nicht alleine durch ihre sachbezogenen Inhalte über Staat, Verfassung und Politik, sondern gerade auch durch die in ihnen besprochenen Normen und Werthaltungen zur politischen Sozialisation ihrer Rezipienten bei. Dementsprechend stehen in einem ersten Schritt die propagierten *Tugenden* im Vordergrund der Betrachtungen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob das in den Lehrbüchern vermittelte Politikverständnis mit den real vorherrschenden politischen Bedingungen während der Ersten Republik und ihrer politischen Kultur in Einklang gebracht werden kann.

#### 6.3.3.2 Politische Tugenden

Führt man sich zunächst die Erziehungsziele „politischer Bildung“ am Beginn der Ersten Republik vor Augen, so waren es neben der bereits besprochenen Heimatorientierung und Nationalerziehung die Leitgedanken der *Pflichterfüllung* und der *Demokratieerziehung*, die in Richtung einer Werterziehung der Schülerinnen und Schüler abzielten. Während die Demokratieerziehung insbesondere das Ziel verfolgen sollte, die Heranwachsenden auf die neue Regierungsform mit all ihren Freiheiten und Rechten vorzubereiten und somit zum Entstehen einer demokratischen Kultur beizutragen, hatte die Erziehung zur Pflichterfüllung die Einforderung erhöhter politischer Aktivitäten der Staatsbürger in einer Demokratie zum Inhalt.

Ein Blick in die Schulbücher zeigt, dass insbesondere die Tugend der Pflichterfüllung breiten Eingang fand. So finden sich etwa im 1919 erschienen Buch *Aus Vergangenheit und Gegenwart* zahlreiche Lesestücke, die an Fleiß und Arbeitsfreude der Schülerinnen und Schüler appellieren. Im schon zitierten Text *An die weibliche Jugend von heute* heißt es dazu: „*Daheim und in der Schule bietet sich euch in Hülle und Fülle Gelegenheit, euch hilfsbereit, tüchtig und tapfer zu erweisen. So wappnet ihr euch für das Leben mit seinen vielen und schweren Anforderungen. Euer harren große Aufgaben, winken hohe Ziele. (...) Tüchtig muß geschafft werden, unermüdlich und ausdauernd, allen Hemmungen und Hindernissen zutrotz.*“

*Keine Arbeit zählt gering!*“ (Schulbücher-Ausschuß 1919: 137). Ziel dieser Ausführungen war es offensichtlich, der Jugend trotz der schwierigen Startbedingungen ein positiv besetztes Verständnis von Arbeit mit auf den Lebensweg zu geben. Denn nur durch sie, so der Tenor, könne es gelingen, Volk und Staat einer erfolgreichen und friedlichen Entwicklung zuzuführen, wie auch folgender Reim unterstreicht: *„Arbeit ist das Zauberwort, Arbeit ist des Glückes Seele, Arbeit ist des Friedens Hort! Nur die Arbeit kann erretten, nur die Arbeit sprengt die Ketten, Arbeit macht die Völker frei!“* (ebd. 112). Darüber hinaus wird an anderer Stelle mit dem Lesestück *„Bleibet im Lande“* vom Auswandern und vom Verlassen der Republik abgeraten und ehrliche Arbeit zum Aufbau des neuen Staates eingefordert (vgl. ebd. 136).

Neben diesen eher allgemein gehaltenen Aufrufen zur Arbeit und Pflichterfüllung ist in den Lehrbüchern der ersten Jahren der Republik relativ wenig anzutreffen, was unter Werteerziehung verzeichnet werden könnte. Besprechungen über demokratische Tugenden, über Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die eine demokratische Staatsbürgerkultur ausmachen und von einer Untertanenmentalität abheben, sucht man vergeblich. Die Demokratieerziehung bleibt demnach weitgehend auf den schon im vorangegangenen Kapitel besprochenen Aufruf zur Wahlpflicht beschränkt.

Dieses Prinzip der Demokratieerziehung, das im Lehrmaterial schon am Beginn der Ersten Republik keinen wesentlichen Niederschlag fand, kam in ihrem weiteren Verlauf unter den geänderten Leitlinien politischer Erziehung, vollends abhanden. Schon ab Anfang der 1920er Jahre wurde es, wie bereits detailliert ausgeführt (vgl. Kap. 6.2.4), vom *sozialen Prinzip* abgelöst, das insbesondere die Pflicht des Individuums der Unterordnung unter das Ganze beinhaltete.

So ist in den nachfolgenden Schulbüchern der Ersten Republik durchgängig davon die Rede, dass den Freiheiten und Rechten im neuen Staat auch wichtige Pflichten gegenüberstehen: *„Dazu gehören vor allem der Gehorsam gegen die Gesetze (...) und die Steuerleistung (...). Doch auch die Anteilnahme am politischen Leben ist Pflicht des Bürgers. Er muß sein Wahlrecht ausüben, er muß auch gewisse Ämter übernehmen (Schöffe, Geschworener) (Obendorfer (u.a.) 1931: 102). An anderer Stelle wird ebenfalls auf die staatsbürgerlichen Pflichten eingegangen, wobei hier anklingt, dass auch Patriotismus zu ihnen zu zählen sei: *Dem Vaterlande mit seinen Einrichtungen verdanken (...) alle seine Bürger nicht nur den Schutz ihres Lebens und Eigentums, sondern auch ihre Bildung in der Jugend und mannigfache Förderung im späteren Leben; wir schulden deshalb seinen Gesetzen und seinen Behörden Gehorsam, und wir sind unserem Vaterlande Österreich überhaupt als unserer weiteren Heimat in Treue und Anhänglichkeit zugetan: Die Vaterlandsliebe ist eines der schönsten und wert-**

vollsten Gefühle der Menschen, das die Bürger eines Staates zu einer engen Gemeinschaft in frohen und trüben Tagen zusammenschließt“ (Kende 1933: 16). Gewährleistet werde diese Pflichterfüllung durch die Einhaltung der allgemeinen quasi naturgegebenen Ordnung, wie sie durchgängig in den Lehrbüchern beschrieben wird. Erst durch Ordnung und Unterordnung, so wird vermittelt, könne gemeinschaftliches Leben funktionieren und dies spiegle sich auf allen Ebenen wider: *„Kein Zusammenleben und kein Zusammenarbeiten von Menschen ist möglich, wenn nicht Ordnung unter ihnen besteht, der sich alle Mitglieder der kleineren oder größeren Gemeinschaft fügen. Solche Ordnung gibt es schon in der Familie: die Eltern bestimmen, was zu geschehen und zu unterblieben hat, sie loben und tadeln, und wenn es notwendig ist, strafen sie auch. (...) Die höchste Gemeinschaft in einem Lande nun, diejenige Gemeinschaft, der alle Bewohner des Landes ihr ganzes Leben lang angehören und deren Ordnung über allen anderen Ordnungen im Lande steht, das ist der Staat“* (Kende 1933: 12). Auch die Klassengemeinschaft ist in diesem Zusammenhang als Ordnungsrahmen für die Schülerinnen und Schüler zu begreifen, die sie lehrt, Regeln zu befolgen und auf spätere, größere Ordnungen vorbereitet. Dazu heißt es beispielsweise: *„Die Klasse stellt sich zuerst gemeinsam mit dem Lehrer eine Klassenordnung oder ein Klassengesetz auf. Nach dieser Ordnung müssen sich alle Schüler richten. (...) Wer die Klassenordnung nicht hält, wird zur Verantwortung gezogen und gerügt oder bestraft“* (Janhuber/Prüger: 1930: 132). Die zitierten Passagen machen deutlich, dass im Zentrum politischer Werterziehung in erster Linie das Prinzip der Pflicht zur Ordnung und Unterordnung unter als höherwertig dargestellte Gemeinschaften verankert war. Damit sollte wohl seitens der politischen Eliten einer vermeintlich drohenden Individualisierung der Gesellschaft in der demokratischen Republik – mit all ihren Rechten und Freiheiten – entgegengewirkt werden. Über allen Freiheiten und Rechten stand die Pflicht zur Unterordnung unter das Staatsganze, wie es auch folgende Textpassage auf den Punkt bringt. *„Unsere Republik sichert ihren Bürgern Gleichheit und Freiheit. Freiheit heißt aber nicht, daß jeder im Staate tun kann, was er will. Dadurch würde er in vielen Fällen das Wohl seiner Mitbürger und das der Gesamtheit gefährden. Gerade in einem Freistaate ist es notwendig, daß jeder zuerst an das Gesamtwohl und dann erst an sich selbst denkt. Dienst am Volke und Gemeinschaftssinn bilden die vornehmsten Tugenden eines Bürgers im Freistaate. ‚Immer strebe zum Ganzen und kannst du selbst kein Ganzes werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an!‘ (Schiller).“* (Janhuber/Prüger 1930: 188). Geht man einem weiteren Unterrichtsprinzip der Werterziehung auf die Spur, das sich im Verlauf der Ersten Republik immer mehr zu verfestigen begann, nämlich jenem der sittlich-religiösen Erziehung, so erstaunt zunächst, dass diese in direkter Weise kaum Eingang in die

untersuchten Schulbücher der Heimat- und Bürgerkunde genommen hat. Natürlich mögen auch die beschriebene Erziehung zur Akzeptanz von Ordnung und zur Unterordnung unter die Gesamtheit des Staates sowie der Appell zu Arbeitsfreude und Tüchtigkeit Komponenten einer sittlichen Erziehung darstellen, auf explizit religiöse Inhalte wird aber fast durchgängig verzichtet. Lediglich in einem der untersuchten Lehrbücher findet sich ein direkter Verweis auf die sittlich-religiöse Erziehung als Teil der politischen Erziehung: *„Das heutige Österreich ist ein kleines Land, die regierenden Mächte sind heute nicht mehr jene wie einstmals, das entscheidende Wort hat das Volk selbst durch seine gewählten Vertreter im Nationalrate. (...) Gutes und schlechtes kann daraus entstehen, je nach dem Stand der Reife des Volkes. Um euch zu klarer Einsicht in die Verhältnisse des Landes zu verhelfen, euch zu guten, sittlich-religiösen Menschen zu erziehen und so euch für die Mitarbeit am Gedeihen des Staates vorzubereiten, darum besucht ihr die Schule“* (Doiwa 1927: 133).

In einem ersten Resümee über die Analyse der in den Schulbüchern vermittelten politischen Tugenden lassen sich nun folgende Aussagen treffen. Die Werteerziehung während der Ersten Republik war klar vom Dogma der Pflichterfüllung gegenüber der Gemeinschaft gekennzeichnet, wobei nicht auf den Punkt gebracht wurde, was genau darunter zu verstehen war. Unmissverständlich zum Ausdruck kam allerdings, dass jeder und jede gewissermaßen den vorgesehenen Platz in der Gemeinschaft einnehmen müsse, um dort durch harte Arbeit das „Gedeihen des Staates“ voranzutreiben. Die Unterordnung unter das Ganze, verkörpert durch den Staat, war diesbezüglich höchstes Gebot. Der Staat selbst bekam damit etwas Sakrales verliehen, das ihn unhinterfragbar und unveränderbar erscheinen ließ. Dass dies der ursprünglich von Glöckel erwünschten Demokratieerziehung und der Herausbildung aufrechter Tatmenschen für einen freien demokratischen Staat nicht unbedingt zuträglich sein konnte, liegt auf der Hand. Anpassung und nicht Mitgestaltung war das Gebot der Stunde.

### **6.3.3.3 Konsens und Konflikt in der Politik**

Anhand der Kategorie *Konsens und Konflikt* soll nun dem Grundtenor der Darstellung von „Politik“ in den Schulbüchern nachgegangen werden. Wurde die „Welt der Politik“ als tendenziell konfliktfreier Raum präsentiert oder aber als Feld eines Aufeinanderprallens unterschiedlicher Interessen und Gesellschaftsbilder?

Ein Blick in die Schulbücher zeigt, dass deren Inhalte hier ein ambivalentes Bild liefern, indem außen- und innenpolitische Sichtweisen auseinanderzuklaffen zu scheinen. Die außenpo-

litische Dimension wird in starkem Ausmaß als Feld der zwischenstaatlichen Konflikte und Feindseligkeiten thematisiert. Dies äußert sich in den Schulbüchern der Ersten Republik in erster Linie dann, wenn von der Aufteilung der Kriegsschuld die Rede ist. Wie beschrieben, wird diesbezüglich immer wieder angeführt, dass es insbesondere der deutschsprachige Rest der ehemaligen Monarchie gewesen sei, der die Folgen des Krieges zu tragen habe und dem darüber hinaus eine Vereinigung mit allen deutschsprachig besiedelten Gebieten verwehrt wird. Es wird somit vermittelt, dass sich die Allianz der Siegermächte gegen das kleine Österreich und seine zukünftige Entwicklung verschworen hätte, was sich auch an der breiten Thematisierung des so bezeichneten „Diktatfriedens“ offenbart. Die zwischenstaatliche politische Welt und Österreichs Verhältnis zu dieser wird dementsprechend als Feld des Dissenses und der Auseinandersetzung beschrieben.

So konfliktorientiert die Darstellungen der internationalen Politik in den Schulbüchern ausfallen, so konsensorientiert sind es jene der nationalen Ebene. Wie bereits ausgeführt, beschränken sich die Darstellungen des politischen Systems der Ersten Republik auf die formale Abhandlung ihrer Institutionen und Verfassungsartikel. Politische Akteure wie Parteien, Interessensvertretungen etc. und ihre gegensätzlichen Standpunkte kommen in diesem Zusammenhang nicht vor. Die Beschränkung des politischen Systems auf die Beschreibung seiner juristischen Oberfläche transportierte in den Schulbüchern zwangsläufig eine Art Scheinharmonie der politischen Welt, die mit den tatsächlichen Gegensätzen der politischen Wirklichkeit wenig gemein hatte. Schulbuchautoren, die erkannten, dass eine Ausklammerung der politischen Realität aus dem Schulunterricht der Herausbildung einer demokratischen politischen Kultur zuwiderläuft, gehörten der Seltenheit an. Einer davon war Konrad Eidam, der in dieser Frage ein Umdenken auch gegenüber den diesbezüglichen Gepflogenheiten in früheren Zeiten einforderte: *„Politik verdirbt den Charakter, also hinaus mit ihr aus den Schulen! Gemach, sie war noch gar nie recht drin. Wie wenig wir von Politik verstehen, hat der Weltkrieg gezeigt; wir sind erst sehend geworden, selbst unsere Führer waren blind. Es wird gut sein, wenn wir mehr davon zu verstehen trachten, und unsere Schüler wenigstens eine Ahnung davon erhalten“* (Eidam 1923: 4). Wie die weitgehende Absenz jeglicher Bezugnahmen auf die innerstaatlichen politischen Wirklichkeiten in den Schulbüchern zeigt, blieb er hier alleine. Neben den steril-formalen Abhandlungen des politischen Systems sollte sicherlich auch die in den Schulen vermittelte Tugend der Unterordnung zur Verfestigung innerstaatlicher Harmonie beitragen. Es gehe im Leben nicht, so wurde gelehrt, um die Durchsetzung individueller Interessen und Wünsche, sondern vielmehr um die Eingliederung in Gemeinschaft und Staat. Unterschiedliche Standpunkte könnten schließlich zu Konflikten

führen, die dem Staatsaufbau im Wege stünden. Von der konfliktreichen innerstaatlichen politischen Realität mit all ihren Gegensätzen sollten die Jugendlichen zumindest in der Schule erst gar nichts erfahren. Sie sollten demnach zu einem zukünftigen von Harmonie geprägtem System der Politik erzogen werden und nicht zu seinem unerfreulichen Bestehen.

### 6.3.4 Ebene der Vermittlung

Die vorangegangenen Kapitel standen im Zeichen der in den Lehrbüchern transportierten Inhalte und Werte politischer Erziehung in der Ersten Republik. Nun soll der Versuch unternommen werden, den dahinter liegenden pädagogischen Ansätzen der Vermittlung nachzugehen, da auch sie zur Herausbildung politisch-kultureller Orientierungen beitragen. Auch wenn Mangels entsprechender Quellen keine Aussagen über die stark von der jeweiligen Lehrerschaft abhängigen tatsächlichen Vermittlung im Schulalltag getroffen werden können, lassen sich doch die jeweiligen Vermittlungsangebote in den Texten einer näheren Betrachtung unterziehen. Diese orientiert sich an den drei Arten politisch-kultureller Orientierungen, innerhalb derer Einstellungen und Verhaltensweisen „erlernt“ werden können. Es sind dies die kognitive, die affektive und die evaluative Ebene.

Bei genauer Durchsicht des vorhandenen Materials lassen sich Elemente aller drei Vermittlungsebenen feststellen, wobei die quantitative Verteilung hier nicht gleichmäßig ausfällt. Mit großem Vorsprung dominieren in den Lehrbüchern der Geschichte und Bürgerkunde die *kognitiven*, rein auf das verstandesmäßige Erfassen abzielenden Darstellungen. Dies äußert sich etwa an den schon im Detail beschriebenen seitenlangen Abhandlungen der österreichischen Bundesverfassung anhand ihrer einzelnen Artikel, die entweder unkommentiert aufgelistet oder mit Kurzkomentaren versehen werden (vgl. Arbeitsgemeinschaft 1927: 127ff). Die in anderen Lehrmaterialien auffindbare nüchterne und juristisch orientierte Darstellung der einzelnen Institutionen geht hier in eine ähnliche Richtung. Obwohl sich auch ab und zu Versuche finden lassen, die Implikationen der Demokratie für das Alltagsleben der Bevölkerung den Schülerinnen und Schülern anhand altersgerechter Erzählungen, wie etwa in jener über einen Wahltag (vgl. Obendorfer 1931: 84ff), näherzubringen, bleiben auch diese in ihrer Weise steril, da von der politischen Wirklichkeit abgekoppelt. Die Absenz wichtiger politischer Akteure wirkt als ein die Dominanz der kognitiven Darstellung stabilisierender Faktor. Textstellen, die auf eine Absicht der Einbindung der Schülerinnen und Schüler hindeuten, gehören ebenso zur Seltenheit, wie bewusste Stellen der Wiederholung oder Fragensammlungen über den präsentierten Stoff.

Die *affektive* Ebene wird in den Lehrbüchern insbesondere und wenig verwunderlich dann bedient, wenn es um den Friedensvertrag bzw. um die Abtretung deutschsprachiger Gebiete ging. Plötzlich, im Gegensatz zu den Beschreibungen über das politische System und die Verfassung, werden dazu auch Fragen formuliert, die wohl eine emotionale Einbindung der Klasse bezwecken sollten. Dazu heißt es etwa in einem Schulbuch aus 1927: „*Welche Gebie-*

te wurden durch den Vertrag von St. Germain von dem Bundesland abgetreten, in dem du heimatberechtigt bist? Unter welchem Vorwand riß man sie los?“ (Arbeitsgemeinschaft 1927: 144). In ähnlich emotionalisierender Sprache ist die Kritik über die vereitelten Anschlussbestrebungen Österreichs an die Deutsche Republik gehalten. Belege dafür wurden bereits ausreichend erbracht. Auch die in der Lehrbüchern propagierte gesamtdeutsche Orientierung ist stark von affektiven Elementen geprägt, was sich am deutlichsten anhand der Lesebücher und ihrer Stücke mit den Titeln „*Deutschsein und Zusammenhalten*“, „*Deutschösterreichisches Fahnenlied*“ oder „*Denk es, o Deutschland*“ (vgl. Schulbücher-Ausschuß 1919: 40f, 46).

Abbildungen und insbesondere Fotografien, als Elemente der affektiven Ebene, sind in den Schulbüchern der Ersten Republik eher Mangelware. Sofern vorhanden, sind diese am Ende der Bücher gebündelt zusammengefasst und zeigen in erster Linie die Schönheiten der österreichischen Landschaft und prachtvolle Architektur. Diese sollten wohl bezwecken, den Schülerinnen und Schülern Eindrücke von Landschaft und Bauweise der über ihre ihnen bekannte engere Heimat hinausgehenden Räume mitzugeben. Abbildungen, die direkt auf die politische Erziehung Bezug nahmen, waren praktisch nicht vorhanden oder beschränkten sich auf schematische Darstellungen des Parlaments (vgl. Abb. 1). Gänzlich fehlten auch Fotografien damaliger Politiker, was einem weiteren Anzeichen der Depersonalisierung von Politik in den Lehrbüchern gleichkommt.

### Die Republik Österreich nach dem Weltkriege.

Die ersten Jahre nach dem Kriegsschlusse lasteten auf unserem kleinen Staate nicht minder schwer als die entbehrungsreichen Kriegsjahre. Durch hohe Zölle, welche die Nachfolgestaaten einfuhrten, wurde unserem Staate eine neue Hungerblode aufgelegt. Es fehlte in Österreich an Nahrungsmitteln, Kohle und Rohstoffen, die Eisenbahnen konnten nur mit großen Einschränkungen betrieben werden, weil sich die Lokomotiven, Wagen und Schienen in völlig verfallenen Zustände befanden, während das gute Eisenbahnmaterial den Nachfolgestaaten überlassen werden mußte.

Der Mangel an allen für das Leben und die Arbeit notwendigen Mitteln nahm einen so besorgniserregenden Umfang an, daß sich die Entente veranlaßt sah, die Lebensmittel- und Rohstoffversorgung in Österreich zu übernehmen; zugleich führte sie aber auch die Aufsicht über die Verwaltung und das Geldwesen ein. Für den Bezug von Nahrungsmitteln und Kohle aus dem Auslande mußte der kleine Staat hohe Summen ausgeben, ebenso für die Bezahlung der Staatsangestellten und für die Unterstützung der zahlreichen Arbeitslosen. Das Papiergeld wurde stark vermehrt; die Banknotenpresse arbeitete Tag und Nacht. Dadurch sank aber der Wert des österreichischen Geldes ununterbrochen, bis es im Herbst des Jahres 1922 nur mehr den fünfzehntausendsten Teil des Friedenswertes hatte. In dieser höchsten Not schloß die österreichische Regierung mit dem Völkerbunde zum Zwecke der Sanierung (Wiederherstellung, Heilung) den Genfer Vertrag. Österreich erhielt durch die „Völkerbundanleihe“ Darlehen, deren Rückzahlung auf lange Zeit befristet ist. Dafür wurde aber auch unsere Republik unter die Kontrolle des Völkerbundes gestellt und über sie ein Finanzkontrollor eingesetzt. Zur Besserung der Staatseinnahmen mußten die Eisenbahn- und Postgebühren und alle Steuern bedeutend erhöht und neue Abgaben eingeführt werden. Damit konnte dem Sinken des Geldwertes ein Ende bereitet werden und man schritt nach der Stabilisierung, der Wiederherstellung des festen Geldwertes, im Jahre 1925 zur Einführung der Schillingwährung an Stelle der früheren Kronenwährung mit dem Umrechnungsschlüssel: 10.000 Kronen = 1 Schilling.

Durch das Haager Abkommen vom Jänner 1930 wurden endlich alle finanziellen Verpflichtungen, die der Friedensvertrag von Saint-Germain der Republik Österreich auferlegte, gelöst. Damit trat auch das Pfandrecht außer Kraft, das durch die Friedensbestimmungen auf alle österreichischen Güter und Einkünfte gelegt worden war. Österreich wurde damit in die Lage versetzt, seine Wirtschaft ohne den Druck durch die Kriegsschulden neu aufzubauen.



Das Parlamentsgebäude in Wien, die Tagungsstätte des österreichischen Nationalrates.

## Bürgerkunde. Vom Staate und seiner Gliederung.

Was zu einem Staate notwendig ist.

Wenn wir die Landkarte von Europa betrachten, sehen wir größere und kleinere Gebietsflächen, die voneinander durch Grenzlinien getrennt sind. Diese Gebiete nennen wir Staaten. Die Grenzen der Staaten sind nicht immer gleichgeblieben; sie haben im Laufe der Zeit oft gewechselt, so wie das Schicksal der Völker, die in den Staaten wohnen. An die Grenzen setzt man Grenzpfähle, diese haben in jedem Lande andere Farben; die Grenzzeichen von Österreich tragen die Staatsfarben Rot-Weiß-Rot. Die Staatsgrenzen werden von Grenzbeamten bewacht, die darauf achten, daß niemand ohne Erlaubnis die Grenze überschreitet.

Das Land, auf dem ein Staat besteht, ist das Staatsgebiet; innerhalb seiner Grenzen wohnen die Staatsbürger, die man in ihrer

Abb. 2 „Bürgerkunde“ (Janhuber/Prüger 1930: 130-131)

Neben den überwiegend kognitiv ausgerichteten Texten und den affektiven Elementen finden sich in den Lehrbüchern auch Textpassagen, die unmissverständlich auf die Herausbildung von Wertekatalogen und politischen Verhaltensnormen auf einer evaluativen Ebene abzielen. Wie bereits beschrieben, betrifft dies insbesondere den Bereich der vermittelten politischen Tugenden wie Pflichterfüllung, Unterordnung unter das Staatsganze oder Einhaltung der Ordnung. Eine Werterziehung also, die eher die Prolongierung der bereits vorhandenen Untertanenmentalität unterstützte als die Förderung einer demokratischen Staatsbürgerkultur. Evaluative Elemente, die ein dahingehendes kritisches Hinterfragen bestehender Verhältnisse bzw. politische Partizipationsprozesse angeregt hätten, sind in den Lehrbüchern nicht auffindbar.

## **6.4 Synthese: Politische Kultur und politische Erziehung in der Ersten Republik**

Nach erfolgter Analyse der Schulbuchinhalte während der Ersten Republik soll nun der Versuch unternommen werden, die gewonnenen Ergebnisse den allgemeinen politisch-kulturellen Orientierungsmustern dieser Zeit vergleichend gegenüberzustellen. Damit ist die Frage verbunden, inwiefern die Inhalte politischer Erziehung ein Abbild der allgemein vorherrschenden politischen Kultur darstellen.

Die politische Kultur der Ersten Republik war sowohl auf der Ebene der Eliten als auch auf jener der Bevölkerung vorwiegend von Konflikten geprägt. Diese lassen sich anhand der drei folgenden Hauptspannungslinien oder Cleavages festmachen:

- österreichische vs. deutsche Identifikation (Identitätskonflikt)
- religiös-traditionale Provinzkultur vs. urban-säkularisierte Stadtkultur
- „christlich-bürgerliche“ vs. „sozialistische“ Gesellschaftsordnung.

Wie die Schulbuchanalyse gezeigt hat, war es zunächst der Identitätskonflikt, der breiten Eingang in die Lehrmaterialien der Ersten Republik fand. Dazu zählen einerseits die negativ geprägten Darstellungen über die Friedensbeschlüsse und die Behandlung der damit in Verbindung stehenden Abtretungen deutschsprachiger Gebiete. Das derart entwickelte Bild der Republik Österreich als Opfer des Willens der Siegermächte war der Herausbildung einer positiven Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrem neuen Staat nicht gerade zuträglich. Eine ähnliche Wirkung muss der durchgängigen Kritik des Anschlussverbotes sowie dem gesamtdeutschen Duktus der Lehrbücher zugesprochen werden. Die Orientierung nach Deutschland war die Devise der Stunde, was auch die fast durchgängige Titulierung der Republik mit „Deutschösterreich“ unterstreicht. Der eigene Staat wurde nur als Übergangslösung präsentiert, den es alsbald im Sinne der Vereinigung mit Deutschland zu überwinden gelte. Zeugnis dafür ist auch die äußerst formal-juristische Abhandlung seiner Organe und Institutionen. Ähnlich wie in der politischen Realität, dominierten in den Lehrmaterialien also die Hinwendung zu Deutschland und die Unzufriedenheit mit der „aufgezwungenen“ Republik Österreich. Die Herausbildung eines Österreichbewusstseins bzw. einer Akzeptanz des neuen Staates fand in der politischen Erziehung dementsprechend keinen Nährboden.

Was die Konfliktlinie zwischen Zentrum und Peripherie betrifft, so sind in den Schulbuchinhalten Tendenzen erkennbar, die wohl zur Abschwächung derselben beitragen sollten. Wie erläutert, wurde in den Lehrbüchern stets von der engsten Heimat der Schülerinnen und

Schülern ausgegangen und erst in einem zweiten Schritt andere „Wohnorte“ besprochen und miteinander verglichen. Diesbezüglich sind keine abwertenden Passagen über Stadt- oder Landleben feststellbar, beiden Lebensumgebungen werden Vor- und Nachteile apostrophiert. Damit wurde offensichtlich ein Ausgleich der real existierenden Gegensätze zwischen Stadt und Land angestrebt.

Betrachtet man nun die dritte Konfliktlinie, jene zwischen den politischen Lagern, so muss wiederholt werden, dass diese in den Lehrbüchern völlig ausgeklammert wurde. Gemäß der Devise „Politik verdirbt den Charakter“ finden sich mit einer Ausnahme keinerlei Bezüge zu politischen Parteien, Interessensvertretungen und schon gar nicht zu deren Programmen oder Standpunkten. Das politische System wurde vielmehr anhand der mechanischen Gestaltung seiner Organe und Institutionen und dahingehend in einem Zustand der Scheinharmonie beschrieben, der mit den tatsächlichen Gegensätzen sehr wenig gemein hatte. Dass Demokratie auch konflikthafte Auseinandersetzung bedeuten kann, wurde also bewusst aus den Schulbüchern verbannt, um die Jugendlichen von den tatsächlichen Verhältnissen möglichst fernzuhalten. Die „politische Bildung“ beschränkte sich somit im Wesentlichen auf juristische Institutionenkunde, die wohl kaum zum Entstehen demokratischer Orientierungen beigetragen hat.

## **7. Die Periode des austrofaschistischen Staates**

### **7.1 *Verfassung und politische Entwicklungen im Austrofaschismus***

Mit der Ausschaltung der parlamentarischen Demokratie und der Konstituierung eines sogenannten „Ständestaates“ im Mai 1934 wurde anhand eines Verfassungsbruchs ein bestehendes durch ein neues politisches System ersetzt. Einerseits wurde dieser Prozess mit dem Inkrafttreten der Maiverfassung 1934 und dem Umbau der staatlichen Grundordnung auf rechtlicher Ebene vollzogen, andererseits war er mit einschneidenden politisch-kulturellen Veränderungen verbunden. Bevor in den Folgekapiteln auf die Schulpolitik zwischen 1934 und 1938 und in weiterer Folge auf die Inhalte politischer Erziehung eingegangen wird, sollen zunächst überblicksartig die wesentlichen Elemente der Verfassung sowie Aspekte der Verfassungswirklichkeit dieses Herrschaftssystems beleuchtet werden. Anschließend werden seine politische Ideologie sowie Elemente seiner politischen Kultur besprochen.

Es bleibt voranzuschicken, dass die Bezeichnung des Herrschaftssystems zwischen 1934 und 1938 nicht unumstritten war und immer noch ist. Während seine Gründer und politischen Eliten das System des „Bundesstaates Österreich“ selbst als „autoritär“ und als „Ständestaat“ bezeichneten, waren in der Wissenschafts- und Alltagssprache der Nachkriegszeit unterschiedliche Begrifflichkeiten in Verwendung. Diese reichen von „Heimwehfaschismus“, „Halbfaschismus“ und „Imitationsfaschismus“ über „autoritäres Regime“ und „Regierungsdiktatur“ bis hin zur dominierenden Bezeichnung „Ständestaat“, die der Selbstdarstellung des Regimes entspricht. Da der Begriff „Ständestaat“ auch der Verfassungswirklichkeit innerhalb dieses Herrschaftssystems nicht vollends nahe kommt – der „ständische Aufbau“ des Staates blieb weit hinter den Vorstellungen der politischen Eliten zurück – wird in Teilen der neueren Forschungsarbeiten die Bezeichnung „Austrofaschismus“ verwendet (vgl. (Tálos/Manoschek 2005: 1).

#### **7.1.1 Konstitutionalisierung**

Nachdem die Bundesregierung nach der de facto Ausschaltung des Nationalrats am 4. März 1933 – von dieser als „Selbstaflösung“ ausgegeben – das Recht für sich in Anspruch genommen hatte, mittels Verordnungen agieren zu können, war vorerst noch nicht klar, womit

das real bereits beseitigte politische System ersetzt werden könnte. Zunächst standen noch Vorstellungen im Raum, das B-VG 1920 in der Fassung von 1929 in Richtung einer ständischen Ordnung zu novellieren, die jedoch bereits

Ende März 1933 zugunsten der Ausarbeitung einer neuen Verfassung fallengelassen wurden. Mit dieser Aufgabe war ab Juli 1933 ein eigens dafür eingesetzter „Verfassungsminister“, der Vorarlberger Landeshauptmann Otto Ender, betraut, dessen Bemühungen um eine neue rechtliche Grundordnung längere Zeit ohne Ergebnisse blieben, wenngleich ihre Ziele und Inhalte von Bundeskanzler Dollfuß im September 1933 unmissverständlich auf den Punkt gebracht wurden. Im Rahmen der berühmt gewordenen „Trabrennplatzrede“ umriss er die Vorstellungen über das zukünftige Staatswesen folgendermaßen: *„Und nun beginnt die Zeit des Neuaufbaus! (...) Wir wollen den sozialen, christlichen, deutschen Staat Österreich auf ständischer Grundlage unter starker, autoritärer Führung“* (zit. nach Brauneder 2003: 234). Der Proklamation der Verfassung am 1. Mai 1934, deren Text Ende April 1934 fertig gestellt wurde, ging schließlich ein zweifacher Akt voraus: Zum einen erließ die Bundesregierung am 24.4.1934 die Verordnung „Verfassung des Bundesstaates Österreich“ auf Basis des Kriegswirtschaftlichen Ermächtigungsgesetzes von 1917, was nicht zuletzt aufgrund der Zweckentfremdung des Ermächtigungsgesetzes einem Verfassungsbruch gleichkommt. Zum anderen legte die Regierung dem Nationalrat, der als Rumpfparlament ohne die sozialdemokratischen Abgeordneten, denen ihre Mandate aberkannt worden waren, zusammentrat, ein neues „Ermächtigungsgesetz“ vor. Dieses „Bundesverfassungsgesetz über außerordentliche Maßnahmen im Bereich der Verfassung“ wurde am 30. April 1933 von den christlichsozialen Abgeordneten und jenen des Heimatblocks beschlossen und übertrug der Bundesregierung ohne Beschränkungen die Gesetzgebung von einfachen Gesetzen, jene von Verfassungsgesetzen und insbesondere die Ermächtigung zur abermaligen Verlautbarung der bereits kundgemachten neuen Verfassung. Weiters beinhaltete dieses „Ermächtigungsgesetz 1934“ die Auflösung des National- und Bundesrates. Auch dieser zweite Weg lief klar den Spielregeln des B-VG 1920/29 zuwider und ist daher ebenfalls als Verfassungsbruch und als autoritärer Akt der Bundesregierung zu klassifizieren (vgl. Brauneder 2003: 234). Die Intention seines Zustandekommens war offensichtlich jene, den Schein der Rechtskontinuität zwischen der am 1. Mai proklamierten „Verfassung 1934“ und dem B-VG 1920/29 insbesondere auch gegenüber dem Ausland aufrechtzuerhalten (vgl. (Tálos/Manoschek 2005: 125).

Festzuhalten bleibt, dass die so genannte Maiverfassung von 1934 die politischen Strukturen des neuen Herrschaftssystems nur in allgemeiner und unvollständiger Art und Weise absteckte. Dies unterstreichen auch die Schlussbestimmungen der Verfassung selbst, wo festge-

schrieben ist, dass der Übergang zur neuen Verfassungsordnung durch ein eigens geschaffenes Bundesverfassungsgesetz zu regeln ist. Dieses Verfassungsübergangsgesetz vom 19. Juni 1934 legt schließlich fest, dass seine „Übergangsmaßnahmen“ zeitlich nicht beschränkt sind und belässt weiters das Ermächtigungsgesetz von 1934 in Kraft. Bewusstes Ziel der Regierung war es also, die Implementierung der politischen Strukturen der Maiverfassung noch hinauszuzögern und die autoritäre Staatsführung der Bundesregierung weiter zu stärken. So verblieb die Gesetzgebung – auch im Bereich des Verfassungsrechts – in der Kompetenz der Bundesregierung und wurde nicht, wie in der Maiverfassung vorgesehen, den vorberatenden (Staatsrat, Länderrat, Bundeskulturrat und Bundeswirtschaftsrat) und beschließenden Organen (Bundestag und Bundesversammlung) übertragen. Die Beschickung von Organen durch die Berufsstände wurde ebenfalls nicht eingeführt, diese wurden vom Bundespräsidenten auf Vorschlag des Bundeskanzlers ernannt. Die Wahl des Bundespräsidenten wurde ausgesetzt und seine Amtszeit verlängert. Darüber hinaus kam es in der Verfassungswirklichkeit des Austrofaschismus zu einer faktischen Negation des Föderalismus, da es dem Bundeskanzler oblag, die Landeshauptmänner und die Mitglieder der Landesregierungen nach seinem Ermessen abzurufen (vgl. Brauner 2005: 235f; Tálos/Manoschek 2005: 126ff). Die politische Wirklichkeit wich also, wie ansatzweise beschrieben, von dem in der Maiverfassung vorgegebenen strukturellen Rahmen ab. Nichtsdestotrotz lässt sich anhand ihrer Inhalte den Merkmalen des austrofaschistischen Regimes auf den Grund gehen.

### **7.1.2 Charakteristika des Austrofaschismus**

Geht man nun dem der Verfassung zugrunde liegenden ideologischen Selbstverständnis des Austrofaschismus auf die Spur, so wurde dieses bereits in der Trabrennplatzrede von Dollfuß umrissen und kann auf Basis heutiger Forschung folgendermaßen zusammengefasst werden: *„Autoritäre, elitäre, antimarxistische, antiparlamentarische Vorstellungen (...) sind verbunden mit gesellschaftsharmonisierenden Optionen – mit Zielrichtung Ausschaltung des Klassenkampfes und organisierter Zusammenfassung von UnternehmerInnen und ArbeitnehmerInnen“* (Tálos/Manoschek 2005: 126). Diese Charakteristika, ergänzt durch den Hinweis auf den metaphysischen Ursprung der Verfassung, finden sich auch weitgehend in der Präambel derselben wieder: *„Im Namen Gottes, des Allmächtigen, von dem alles Recht ausgeht, erhält das österreichische Volk für seinen christlichen deutschen Bundesstaat auf ständischer Grundlage diese Verfassung“*.

Im Vordergrund der Maiverfassung steht das *autoritäre Prinzip*, was sich nicht zuletzt dadurch äußert, dass das österreichische Volk diese „erhält“ und sich nicht selbst gibt. Das Prinzip der Volkssouveränität, der Gedanke der Identität von Herrschern und Beherrschten, sowie jenes der Demokratie erfahren dadurch eine klare Ablehnung. Der neue Staat sollte von nun an „von oben“ und nicht vom Volk ausgehend „von unten“ organisiert werden, was sich an der Ausschaltung der Bevölkerung im Prozess der Kreation der einzelnen Organe verdeutlicht. So wurden flächendeckend auf allen politischen Ebenen hierarchische Strukturen eingeführt und deren Funktionäre ernannt und nicht gewählt. Auch die Volkswahl des Bundespräsidenten wurde abgeschafft, seine Wahl, wenn auch niemals praktiziert, oblag allen Bürgermeister der österreichischen Gemeinden. Selbst einfachgesetzlich vorgeschriebene Wahlen wie z.Bsp. jene bei den Bünden, mit der Ausnahme jener des Berufsstands für Land- und Forstwirtschaft, wurden faktisch nicht durchgeführt. Ein Reststück demokratischer Mitbestimmung stellt ein in der Verfassung vorgesehenes Plebiszit dar, das aber nur zum Einsatz kommen sollte, wenn ein von der Regierung, die mit dem Monopol auf Gesetzesinitiative ausgestattet war, eingebrachter Gesetzesvorschlag vom Bundestag, der formalen Beschlussinstanz, eine Ablehnung erfahren würde. Weitere Aspekte des autoritären Prinzips stellen die verfassungsrechtlich gewährleistete Führungsposition des Bundeskanzlers innerhalb der Bundesregierung, seine erforderliche Zustimmung bei Landesgesetzen und seine zentrale Stellung bei der Berufung staatlicher Funktionsträger dar. Darüber hinaus war die Trennung von Exekutive und Legislative mit der Einbindung der Vollziehung in die Gesetzgebung oder, wie im beschriebenen außerordentlichen Gesetzgebungsrecht, der ausschließlichen Regierungsgesetzgebung aufgehoben. Ein plurales Parteiensystem mit seinen Konkurrenzsituationen hatte in der neuen, von Autoritarismus geprägten, politischen Struktur keinen Platz mehr. Nach Selbstaflösung der Christlichsozialen Partei und dem Verbot der anderen politischen Gruppierungen trat an ihre Stelle die Monopolorganisation Vaterländische Front (vgl. Tálos/Manoschek 2005: 126f). Seitens der regierenden politischen Eliten wurde die Ausschaltung der Opposition sowie die generelle Wende zum autoritären Staat als geeignetes Mittel erachtet, den wirtschaftlichen und politischen Krisen während der 1920er Jahre entgegenzutreten.

Neben dem autoritären Prinzip sollte der nach *Berufsständen* organisierte Aufbau des Staates ein zentrales Element der neuen politischen Struktur bilden. *„Daran ist der Anspruch geknüpft, daß den in Berufsständen (und Kulturgemeinschaften) organisierten gesellschaftlichen Interessen eine neue Rolle zukomme, nämlich die selbständige Wahrnehmung ihrer spezifischen Angelegenheiten (und damit eine Entlastung der staatlichen Verwaltung) zum einen,*

die Beteiligung an der politischen Entscheidungsfindung zum anderen“ (Tálos/Manoschek 2005: 136). Die Vereinigung von Arbeitnehmer- und Unternehmerinteressen in den einzelnen Berufsständen sollte somit dazu beitragen, den Klassenkampf zu überwinden und eine harmonische Gesellschaft zu realisieren. Gemäß Verfassung sollten sieben Berufsstände eingerichtet werden: Industrie, Gewerbe, Handel und Verkehr, Geld-, Kredit- und Versicherungswesen, Freie Berufe, Land- und Forstwirtschaft und öffentlicher Dienst. Die Vorstellung des Staatsaufbaus auf berufsständischer Grundlage wurde seitens der Regierung immer wieder, auch analog zum Selbstverständnis als christlicher Staat, mit der Berufung auf die Enzyklika *Quadragesimo Anno* in Verbindung gebracht. Allerdings bleibt anzumerken, dass diese die berufsständische Ordnung nur auf die Organisation der Gesellschaft, aber nicht auf jene des Staates bezog und dahingehend eine freiwillige Einrichtung von Ständen mit staatlicher Autonomie vorgeschlagen hatte. In der Verfassung 1934 werden diese aber explizit als Staatsorgane verankert (vgl. Brauneder 2005: 235). Allerdings geschah dies in höchst abstrakter Weise, da ihre Konkretisierung entsprechenden Ausführungsgesetzen übertragen war, die aber weitgehend ausblieben. Somit verwundert es wenig, dass die schon in der Verfassung marginalisierte berufsständische Ordnung auch in der politischen Realität zwischen 1934 und 1938 weit hinter den ursprünglichen Vorstellungen der politischen Eliten zurückblieb. Selbst die zur Vorbereitung der Berufsstände etablierten Interessensorganisationen (Bünde) konnten aufgrund der großen Abhängigkeit von der Regierung der für sie vorgesehenen Rolle nicht nachkommen. Von den in der Verfassung angeführten sieben Berufsständen wurden bis 1938 nur zwei, jener der Land- und Forstwirtschaft und jener des Öffentlichen Dienstes, eingerichtet. Alle anderen kamen über die Vorbereitungsphase nicht hinaus. Die „Verstaatlichung gesellschaftlicher Interessen“ in Form von Berufsständen war demnach aufgrund ihrer schwachen verfassungsrechtlichen Stellung sowie aufgrund der Dominanz des auf die Regierung zentrierten autoritären Prinzips in der politischen Realität zum Scheitern verurteilt. Wegen dieser faktisch weitgehenden Nichtrealisierung des Staatsaufbaus auf berufsständischer Grundlage erweist sich der Begriff „Ständestaat“ für die Bezeichnung des Herrschaftssystems zwischen 1934 und 1938 als ungeeignet (vgl. Tálos 2005: 404).

Die Anlehnung an das System der Berufsstände der Enzyklika *Quadragesimo Anno* ist, trotz ihrer Fehlinterpretation und ihrer mangelnden Umsetzung, deutliches Indiz für den – jauch in der Präambel genannten – zu errichtenden *christlichen* Staat. Liberale und säkulare Staatskonzeptionen wurden von den politischen Eliten ausdrücklich abgelehnt und als Irrwege der Aufklärung abgetan. Nun galt es, die Trennung von Staat und Kirche wieder zu überwinden und zu einem politischen Katholizismus zurückzukehren. Vorbild war in diesem Verständnis

das christliche Mittelalter, Feindbild die Aufklärung. In diesem Sinn bezogen sich die politischen Eliten des Austrofaschismus auf ein rückwärtsgewandtes Geschichtsbild, das die enge Verbundenheit Österreichs mit dem Christentum und die darauf beruhenden Verpflichtungen gegenüber dem Papsttum in den Vordergrund rückte. So wurde etwa Österreichs Rolle als Ostmark des Heiligen Römischen Reiches besonders betont oder aber seine angebliche spätere Rolle als „Bollwerk“ gegen Heiden und Barbaren und als Brücke für die christlich-deutsche Kultur. In diesem Sinn wollten die austrofaschistischen Eliten mit ihrer Politik der Rekatholisierung an der jahrhundertealten historischen Mission Österreichs anschließen und die Zwischenzeit „unösterreichischer“ Zustände beenden. Die neuen Feindbilder waren der Bolschewismus aus dem Osten sowie das säkularisierte mittlerweile nationalsozialistische Deutschland (vgl. Suppanz 1997: 63ff).

Nichtsdestotrotz definierten die politischen Eliten des Austrofaschismus das „neue Österreich“ als *deutschen* Staat und hielten dies auch in der Verfassung fest. Gleichzeitig wurde der in der Ersten Republik vorherrschende Anschlussgedanke vollends aufgegeben und dem österreichischen Staat eine Sonderstellung innerhalb des Deutschtums zugeschrieben. Der Frage nationaler Identität wurde seitens der austrofaschistischen Eliten dementsprechend mit der Entwicklung einer „Österreich-Ideologie“ begegnet, die bezwecken sollte, sowohl das Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Nation als auch die Eigenständigkeit eines österreichischen Staates miteinander zu vereinen. Österreich wurde in diesem Kontext als „zweiter“ oder auch als „besserer“ deutscher Staat positioniert, der eine bis ins Mittelalter zurückreichende Sonderstellung innerhalb des Deutschtums eingenommen hätte. Das „neue Österreich“ wurde diesbezüglich erneut als rechtmäßiger Nachfolger des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation postuliert, dem nun die Rolle der Errichtung des neuen Heiligen Reiches zukomme, wenn erst die aktuellen kleinstaatlichen Bedingungen überwunden seien. Dieser so bezeichneten „österreichischen Mission“ waren dabei zwei Herausforderungen aufgetragen: Zum einen ginge es um die innerdeutsche Missionierung des nationalsozialistischen Deutschland durch das „bessere“, weil katholisch und kulturell höher stehende, österreichische Deutschtum. Zum anderen um die Vormachtstellung des österreichischen Deutschtums innerhalb der „deutschen Mission“ in Europa und in der Welt (vgl. Staudinger 2005: 48). Grundgedanke war also, dass sich das nationalsozialistische Deutschland auf dem falschen Weg befände und mittelfristig durch das katholische österreichische Deutschtum missioniert werden müsse. Abseits dieser missionarischen Überlegungen sollte die von den austrofaschistischen politischen Eliten propagierte „Österreich-Ideologie“ insbesondere zwei Funktionen erfüllen: nach innen hin die Überwindung des nationalen Identitätskonflikts wäh-

rend der Ersten Republik sowie den Abbau von Anschlussbestrebungen innerhalb der österreichischen Bevölkerung. Nach außen hin hatte sie insbesondere eine defensive Aufgabe, indem ihr die Rolle eines Abwehrkonzepts gegen das nationalsozialistische Deutschland zukommen sollte.

Nachdem nun die Eckpunkte der Konstitutionalisierung des austrofaschistischen Herrschaftsregimes sowie seine zentralen Charakteristika überblicksartig behandelt worden sind, stehen im nächsten Abschnitt die Schulpolitik des Regimes sowie die Inhalte seiner politischen Erziehung im Vordergrund.

## **7.2 *Schulpolitik und politische Erziehung im Austrofaschismus***

### **7.2.1 Schulpolitische Entwicklungen 1933-1938**

Wie schon an anderer Stelle ausführlich erläutert, gab es seitens der Christlichsozialen auch vor 1933 zahlreiche Bestrebungen, Glöckels Schulreformbemühungen vom Beginn der Ersten Republik zu unterwandern und zu beseitigen. Da die dafür notwendige parlamentarische Zweidrittelmehrheit aber stets nur mit den Sozialdemokraten zu erreichen gewesen wäre, blieb eine vollständige Abkehr von den Reformzielen vorübergehend aus. Nichtsdestotrotz führte der politische Unwille der christlichsozial geführten Regierungen, den Reformprozess zu exekutieren dazu, dass dieser, ausgenommen im „roten Wien“, stark an Geschwindigkeit einbüßte. Die Schulgesetze von 1927, die einer Art Kompromiss zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen gleichkamen, zollten diesen Entwicklungen schließlich Rechnung, indem die ursprüngliche Schulreform eine Abschwächung erfuhr. Für den Bereich der politischen Erziehung bedeutete dies eine Abänderung ihrer Leitlinien: Zum einen wurde das Prinzip demokratischer Erziehung eliminiert, zum anderen fand der Grundsatz der Erziehung in sittlich-religiösem Geiste Eingang in die Lehrpläne. Auch wenn daraus ein erster Schritt zur Rekonfessionalisierung der Schulen abzulesen ist, blieb der Glöckel-Erlass aus dem Jahre 1919, der den Zwang zur Teilnahme an religiösen Übungen verbot, weiterhin aufrecht.

Nach der Ausschaltung des Nationalrates im März 1933 wurde das Feld der Schule schließlich sehr rasch zum Ziel autoritärer Politik, um dreierlei zu erreichen: Zum einen ging es darum, die früheren Machtverhältnisse wiederherzustellen und zum Status Quo Ante der Glöckelschen Reformbemühungen zurückzukehren. Zweitens ging es um die Disziplinierung von opponierenden Gruppen innerhalb der Lehrer- und Schülerschaft, wie etwa jenen den Sozialdemokraten oder den Nationalsozialisten nahe stehenden. Drittens stand die Legitimierung

des neuen politischen Systems und seiner geänderten Machtverhältnisse im Vordergrund der Schulpolitik. Die Erreichung dieser Ziele oblag einer Reihe von Verordnungen und Erlässen, von denen die wichtigsten hier skizziert werden.

Schon am 10. April 1933 hob Unterrichtsminister Rintelen den bei den Christlichsozialen seit jeher verhassten Glöckel-Erlass über die religiösen Übungen an den Schulen auf. Dies hatte zur Folge, dass sowohl Religionsunterricht als auch religiöse Übungen von nun an wieder zur verpflichtenden Aufgabe der Schulen gehörten. Dieser Anstoß zur Rekonfessionalisierung der Schulen im Sinne einer *sittlich-religiösen* Erziehung wird im Mai 1933 durch die Aufgabe der *vaterländischen* Erziehung ergänzt. In einem Erlass vom 12. Mai wird die Lehrerschaft über den Umgang mit den neuen Erziehungszielen unterwiesen: „*In besonderer Würdigung dieser Erziehungsaufgaben ordnet das Bundesministerium für Unterricht an, daß den bezüglichlichen Forderungen in den vorgeschriebenen Lehrplänen ein volles Augenmerk zugewendet wird. Namentlich wird darauf bedacht zu nehmen sein, daß die in den vaterländischen und sittlich-religiösen Bildungsgütern enthaltenen Werte in solcher Weise an die Jugend herangebracht werden, daß sie von ihr freudig aufgenommen und bejahend erlebt werden und daß sie sich schließlich durch stete Pflege zu Persönlichkeitswerten gestalten*“ (zit. nach Grossmann/Wimmer 1979: 108). Um dieser Forderung den nötigen Nachdruck zu verleihen, folgten weitere auf die Disziplinierung der Lehrerschaft abzielende Maßnahmen. Am 1. Juli 1933 wurde diese abermals auf die neuen Erziehungsziele festgelegt. So musste sie unter Eid und bei „Gott, dem Allmächtigen“ schwören, dass sie sich für sittlich-religiöse und vaterländisch-österreichische Erziehung einsetzen werde (vgl. Dachs 2005: 284). Um die diesbezügliche Loyalität der Lehrerinnen und Lehrer vollends abzusichern, wurden diese im Jänner 1934 durch Erlass aufgefordert, der Vaterländischen Front beizutreten. Denn nur durch die Klarstellung ihrer Zugehörigkeit zur Vaterländischen Front, wie es der neue Unterrichtsminister Kurt Schuschnigg ausführte, könne die Lehrerschaft im Bereich der vaterländischen Erziehung Vorbild sein (vgl. ebd.).

Analog dazu rückten auch bald nach der Ausschaltung des Nationalrates die Schulbücher in das Blickfeld der neuen Herrschaftsträger. Im Mai 1933 wurde diesbezüglich seitens des Unterrichtsministeriums angeordnet, dass nur jene Schulbücher weiterverwendet werden dürfen, die mit den neuen Erziehungszielen konform gingen. Wenn dies nicht der Fall wäre, sollten die entsprechenden Passagen im Unterricht richtig gestellt beziehungsweise ausgelassen werden. In diesem Sinn wurde hier seitens des austrofaschistischen Regimes die ein halbes Jahr zuvor vom katholischen Schriftsteller August Lux geäußerte Schulbuchkritik aufgegriffen und zur offiziellen Politik gemacht. Wie bereits erläutert hatte dieser in seiner Schrift

„Wie sieht Österreich in unseren Schulbüchern aus?“ die starke anti-österreichische Prägung, die unterschiedslose Subsumierung der Österreicher unter das deutsche Volk, die Missachtung der deutschen Sendung Österreichs und die immer wieder auftauchende Anschlusspropaganda scharf kritisiert. Kritikpunkte, die sich in der nationalen Frage mit dem Selbstverständnis des Austrofaschismus deckten. Am 28. Oktober 1933 befasste sich das Ministerium schließlich erneut mit dem Schulbuchthema. In einem weiteren Erlass wurde auf die Unmöglichkeit hingewiesen, alle Schulbücher mit der eigentlich notwendigen Geschwindigkeit auszutauschen und erneut die Pflicht zur Richtigstellung der überholten Inhalte durch die Lehrerschaft eingemahnt. Dies sollte insbesondere die Anschlussfrage betreffen, da die in Verwendung befindlichen Lehrbücher in einer Zeit entstanden seien, in der die Vereinigung mit Deutschland – im Gegensatz zu den jetzigen Verhältnissen – sowohl von der Regierung als auch von der Bevölkerung angestrebt wurde. Dazu heißt es im Erlass: *„Es ist aber klar, daß Bücher, in denen diese Einstellung an nicht wenigen Stellen mehr oder weniger deutlich zu erkennen ist, mit den gegenwärtigen so ganz geänderten politischen Verhältnissen nicht mehr im Einklang stehen und deshalb zu der Forderung Anlaß boten und bieten, daß in ihnen der besondere österreichische Staatsgedanke und die Pflege des österreichisch-vaterländischen Wesens viel stärker als bisher zum Ausdruck kommen soll“* (zit. nach Dachs 1982: 278). Aus diesen Ausführungen geht die allgemeine Unzufriedenheit der Unterrichtsverwaltung mit den im Umlauf befindlichen Schulbüchern hervor, die man aus wirtschaftlichen Gründen nicht auf einen Schlag auswechseln konnte, die aber eigentlich einer grundlegenden Revision im Sinne einer Anpassung an die geänderten Machtverhältnisse bedürften. Dieser Erlass vom 28. Oktober 1933 erinnert jedenfalls an jenen unter Otto Glöckel aus dem Jahr 1919, in dem die Weiterverwendung der Schulbücher aus der Monarchie und die entsprechenden Auslassungen nicht mehr gültiger Geschichtsbilder und Beschreibungen des politischen Systems geregelt wurden, und unterstreicht die beim Austausch von Schulbüchern auftretende Zeitverzögerung (Modernisierungsrückstand).

Es bleibt festzuhalten, dass die geschilderten schulpolitischen Maßnahmen seitens des Regimes dezidiert nicht als „Politik“ und schon gar nicht als Parteipolitik deklariert waren. Gemäß dem Grundsatz, die Schule habe von „Politik“ frei zu sein, wurde viel mehr der Anschein erweckt, die Bemühungen um eine österreichisch-vaterländische sowie religiös-sittliche Erziehung beruhten auf einer höheren Ebene, nämlich auf der Erziehungsaufgabe des Staates an sich. Dies brachte auch Unterrichtsminister Schuschnigg unmissverständlich auf den Punkt, indem er die Schaffung innerer Beziehungen der Jugend zu Religion und Vater-

land und damit auch zum Volkstum als selbstverständliche Grundvoraussetzung jeglicher Erziehungsarbeit bezeichnete, für die der Staat verantwortlich sei (vgl. Dachs 2005: 285).

Die zwischen März 1933 und April 1934 durch Erlässe, Verordnungen, Drohungen und Verbote im Schulbereich gesetzten Maßnahmen wurden schließlich in der Maiverfassung von 1934 endgültig festgeschrieben. Diese und das Konkordat hoben die bisher proklamierten Ziele – die religiös-sittliche und vaterländische Erziehung – in den Verfassungsrang. Wie in anderen Politikfeldern auch, brachte die Maiverfassung die Ausschaltung demokratischer und weitgehend auch föderaler Elemente im Schulbereich und ebnete den Weg für einen bürokratischen Zentralismus. Dieser sicherte den Zentralstellen umfassende Eingriffsrechte und Sanktionsmöglichkeiten gegenüber den unterstellten Behörden und auch gegenüber nicht kooperierenden Personen. Die neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen boten diesbezüglich also weitgehenden Handlungsspielraum, die Schule im Sinne des Regimes zu instrumentalisieren und sie zu einem Werkzeug der Legitimationsbeschaffung für das austrofaschistische Herrschaftssystem einzusetzen. Die nun verfassungsmäßig festgeschriebenen Erziehungsziele mündeten dann in umgehend durchgeführten Lehrplanänderungen und in eine Revision der Schulbücher. Schon 1935 wurden die Lehrpläne der Haupt- und Mittelschulen an die neuen Zielvorgaben angepasst, die mit den Attributen *religiös-sittlich*, *österreichisch-vaterländisch* und *sozial-volkstreu* umschrieben wurden. Zu den beiden schon angesprochenen ersten Prinzipien kam nun auch der Grundsatz der sozial-volkstreuen Erziehung hinzu, der, analog zur Selbstdefinition des „neuen Österreichs“ als deutscher Staat, auf die Zugehörigkeit seiner Bewohner zum deutschen Volk fokussierte. Etwas zeitlich versetzt folgte schließlich auch die Verabschiedung der neuen Lehrbücher, die seitens der Schulverwaltung mit Nachdruck verfolgt wurde, um die Übergangsphase möglichst kurz zu halten. Das übergeordnete Ziel des austrofaschistischen Regimes *„war eine Erziehung zur Hingabe an ein christliches, deutsches und freies Österreich und zur willigen Einordnung und Pflichterfüllung“* (Dachs 1982: 365).

Wie gezeigt werden konnte, wurden die schon in der Ersten Republik einsetzenden Bestrebungen, die von Glöckel initiierten Reformen zu beseitigen, nach 1933 konsequent weiterverfolgt. Das Feld der Schule wurde umgehend nach Ausschaltung des Nationalrats Ziel autoritärer Politik, welche durch zahlreiche Verordnungen und Erlässe einen raschen Umbau der Erziehungsziele einleitete. Damit in Verbindung stand die Vorstellung der Herrschaftsträger, die Schule als Instrument zur Ausbreitung der neuen Staatsidee zu instrumentalisieren. Sie galt in diesem Zusammenhang als wichtiges Mittel zur Schaffung einer neuen Massenbewe-

gung und zur Kompensation einer fehlenden Massenloyalität für die neuen politischen Verhältnisse.

Nachdem nun die Eckpunkte der schulpolitischen Entwicklungen im Austrofaschismus skizziert wurden, soll im folgenden Kapitel näher auf die dazugehörigen Erziehungsprinzipien eingegangen werden.

## 7.2.2 Inhalte politischer Erziehung

Wie schon angeklungen, fanden die Charakteristika der Maiverfassung auch in den Leitlinien der schulischen „politischen Erziehung“ im Austrofaschismus ihren Ausdruck. Diese hatten die Herausbildung einer *österreichisch-vaterländischen, sozial-volkstreuen* und *religiös-sittlichen* Jugend zum Ziel und sollten so möglichst rasch zur Beseitigung der relativ schwach ausgeprägten Massenloyalität gegenüber dem neuen Regime beitragen.

Stand im Verlauf der 1920er Jahre die nationale Erziehung im Vordergrund, die auf eine Integration Österreichs in die Deutsche Republik ausgerichtet war, so sollten nun unter dem Begriff der *vaterländischen Erziehung* die Weichen für eine systemkonforme politische Sozialisation im Austrofaschismus gestellt werden. Neben der Hinwendung zum neuen Österreich sollte ihr gleichzeitig die Aufgabe der Anerziehung einer Abwehrhaltung gegenüber dem nationalsozialistischen deutschen Staat, wenn auch nicht gegenüber dem Deutschen Volk, zukommen. Die vaterländische Erziehung, die in allen Fächern und Schulstufen als Unterrichtsprinzip und in der Abschlussklasse der Mittelschulen durch den Gegenstand „Vaterlandskunde“ Eingang in die Schulbildung fand, sollte dahingehend als eine Art Sammelbegriff für die politischen Erziehungsziele des Austrofaschismus fungieren, wie es auch die Ausführungen von Bundesrat Josef Tzöbl in den *Österreichischen Volksschriften* aus dem Jahre 1933 hervorheben. „So sehen wir das Wesen der vaterländischen Erziehung in der Konkordanz der glaubens-, der volksbürgerlichen und der staatsbürgerlichen Erziehung. Diese Eintracht ist für Österreich insoferne glücklich gegeben, als Österreich ein katholisches Land und ein durchaus deutsches Land ist. Dennoch erwachsen der vaterländischen Erziehung Schwierigkeiten von der volksbürgerlichen Seite her. Sie richtig zu lösen, macht einen Hauptbestandteil der vaterländischen Erziehung aus. (Tzöbl 1933: 18). Diese Aussage weist abermals auf die nicht leicht zu vermittelnde Zwischenposition hin, die das austrofaschistische Regime betreffend seiner nationalen Identität verfolgte: Nämlich einerseits die Positionierung als eigenständiger österreichischer Staat und andererseits die Zugehörigkeit zum deutschen Volkstum.

In diesen Kontext lassen sich auch die Lerninhalte der „politischen Erziehung“ im Austrofaschismus einordnen. So nahmen diese intensiv darauf bedacht, unter den Schülerinnen und Schülern ein patriotisches Bewusstsein gegenüber dem österreichischen Staat zu wecken. Eine starke Betonung des Österreichbewusstseins sollte an die Stelle der innerhalb der Ersten Republik vorherrschenden nationalen Orientierungslosigkeit treten, das die Jugend befähige, Loyalität und Zugehörigkeitsgefühl zu ihrem Staat aufzubauen. Welchen Wert das Vaterland diesbezüglich für seinen Bewohner erlangen kann, liest sich in den Worten von Tzöbl folgendermaßen: *„Unser Vaterland ist nicht einfach das Land, wo dem Zufall es beliebte, uns das Licht der Welt erblicken zu lassen. Vaterland ist ein geistiger Begriff. Mit ihm müssen wir verwachsen sein, mit vielen Wurzeln. Zum Vaterland zieht uns ein inniges Gefühl. Es ist das Gefühl der Liebe, der Sorge, aber auch das Gefühl des Stolzes, der Macht und der Würde. Sicherlich die Landschaft trägt zum vaterländischen Gefühl bei. Sie gehört zu den Grundlagen des vaterländischen Gefühls, aber an sich ist sie unbelebt. Atem empfängt sie erst durch ihre Bewohner“* (Tzöbl 1933: 33). In diesem Sinne sollten im Schulunterricht möglichst auf die Geschichte Österreichs, auf seine Helden und ihre Taten und Verdienste Bezug genommen werden.

Neben der Hervorhebung der Eigenstaatlichkeit Österreichs und der damit in Verbindung stehenden Erziehung zur Vaterlandsliebe und Staatsloyalität legten die Eliten des Regimes aber großen Wert darauf, den deutschen Charakter Österreichs herauszustreichen. Einerseits entsprach dies dem in der Verfassung verankerten Selbstverständnis des neuen Staates, andererseits wäre eine völlige Abkehr von jeglichem Deutschtum – angesichts der weit verbreiteten deutsch-nationalen Grundstimmung innerhalb der Bevölkerung – wohl auf wenig Akzeptanz gestoßen. Infolgedessen war man bemüht, hier keinen Gegensatz zwischen dem neuen Österreichbewusstsein und der Zugehörigkeit zum deutschen Volk aufzubauen, sondern beides als miteinander vereinbare Komponenten darzustellen. Dahingehend wurde versucht, wie bereits an anderer Stelle erläutert, Österreich eine bis ins Mittelalter zurückreichende Sonderstellung innerhalb des Deutschtums einzuräumen, die es auch im neuen Staat wieder wahrzunehmen gelte. Zur Vereinbarkeit von einem österreichischem Staat innerhalb der deutschen Nation im Rahmen der vaterländischen Erziehung heißt es in einem Erlass des Unterrichtsministeriums vom Jänner 1934: *„Eine wohlverstandene österreichisch-vaterländische Erziehung gibt auch die sicherste Gewähr für eine starke und gesunde nationale Erziehung, denn sie wird ‚österreichisch‘ und ‚deutsch‘ niemals als gegensätzliche Begriffe gegenüberstellen, sondern im Dienste am österreichischen Vaterland und in der Erhaltung der Werte des österreichischen Stammes zugleich den Dienst am gesamtdeutschen Volk erblicken“* (zit. nach

Tancsits 2004: 20). Die Betonung des weit zurückreichenden eigenständigen Weges Österreichs und seines besonderen Sendungsbewusstseins innerhalb der deutschen Nation sollte für die Schülerinnen und Schüler offensichtlich auch als Legitimationsgrundlage für den neuen österreichischen Staat dienen. Ein wohlverstandene Vaterlandserziehung muss also beide Komponenten jener österreichischer Identität beinhalten, wie sie im Austrofaschismus propagiert wurde: *„Der Nationalismus der österreichischen Jugend muß aus den Urquellen des Volkstums schöpfen, aus dem Glauben der Väter, dem Blut der Vorfahren, der Geschichte der Heimat; er muß sich der Verbundenheit des ganzen deutschen Volkes ebenso bewußt sein, wie der Sonderaufgabe Österreichs. Er darf das eine nicht verleugnen, das andere nicht verkennen.* (Tzöbl 1933: 60f). Worin diese „Sonderaufgabe“ Österreichs bestehe, erläutert Unterrichtsminister Kurt Schuschnigg im Vorwort der eben zitierten Schrift zur vaterländischen Erziehung: *„Wer (...) sein Oesterreichertum bekennt, vertritt gesamtdeutschen Geschichtskreis mindestens ebensogut wie die kleindeutsche Ideologie. Wollte man die reichsdeutschen Grenzen bis an den Neusiedlersee verlegen – es wäre noch immer eine kleindeutsche Lösung. Nur wenn es gelingt, das große Reich aufzurichten, zu dem auch die Auslandsdeutschen gehören, ist die großdeutsche Frage gelöst. Oesterreich aber ist berufen, Träger dieser Idee zu sein, deren Erfüllung einmal zwangsläufig kommen muß. Solche Gedanken könnten echte, offene, begeisterungsfähige Jugend innerlich ganz erfassen“* (Schuschnigg 1933: 8). Demnach sollte auch die Vorstellung einer innerdeutschen Missionierung durch Österreich Eingang in die vaterländische Erziehung halten.

Eine zentrale Aufgabe in der Vermittlung dieser historischen Sonderrolle Österreichs kam nahe liegender Weise dem schulischen Geschichtsunterricht zu, denn es galt die Maxime: *„Lehren wir der österreichischen Jugend die deutsche Vergangenheit Oesterreichs in vollem Maße kennen und sie wird sich begeistert zu Oesterreich bekennen. Kein deutscher Stamm hat die gleiche Geschichte. Oesterreich war stets ein Land von Weltgeltung* (Tzöbl 1933: 38). Dieser Grundgedanke fand in weiterer Folge in den neuen Lehrplänen aus dem Jahr 1935 seinen Niederschlag. So galt es in den Hauptschulen die Liebe zu Heimat, Vaterland und Volkstum durch eine intensive Beschäftigung mit der Geschichte des österreichischen Vaterlandes zu wecken und zu festigen. In ähnlicher Weise sollte in den Mittelschulen das Verständnis für die wertvolle Eigenart des österreichischen Wesens als eine besondere Ausprägung des Deutschen erschlossen werden und die Schülerinnen und Schüler dahin führen, sich als bewusste Österreicher zu fühlen und zu bewähren. Im Lehrplan für die Vaterlandskunde der letzten Schulstufe der Mittelschulen sollte schließlich die Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs noch einmal konzentriert zusammengeführt werden, um Österreichs

raumpolitische und kulturelle Bedeutung für Mitteleuropa und den abendländischen Kulturkreis herauszustreichen (vgl. Dachs 1982: 272). Freilich sollte diese Konzentration auf österreichische Geschichte im Schulunterricht keine Abkehr vom Gesamtdeutschtum auslösen, sondern konsequent die eigenständige österreichische Mission innerhalb desselben hervorheben. Denn nur wer sich zu seinem Deutschtum bekennt, konnte nach Auffassung der austrofaschistischen Eliten auch ein guter Österreicher sein, wie es auch die Ausführungen des Generalsekretärs der Vaterländischen Front aus dem Jahre 1936 auf den Punkt bringen: *„Wer deutsche Sitte, deutsche Rechtlichkeit, deutsche Treue, Duldsamkeit und Tapferkeit betätigt, wer deutsches Wissen, deutsche Kunst, deutsche Dichtung mit ganzer Seele in sich aufgenommen hat, ist nach österreichischer Auffassung ein guter Deutscher. (...) Der wahre Deutsche weiß, daß die Unabhängigkeit Österreichs kein deutsches Interesse verletzt und daß die Existenz eines unabhängigen deutschen Staates im sogenannten ‚Donauraum‘ mannigfach gesamtdeutschen Interessen in hohem Maße nützlich ist. (...) Der Österreicher gehört einem der begabtesten deutschen Stämme an und hat ein gewaltiges Kulturerbe zu verwalten“* (Adam 1936: 93). Wie beschrieben, entsprach auch das im Rahmen der vaterländischen Erziehung propagierte Österreichbild dieser Synthese aus einem die Unabhängigkeit des Vaterlandes betonenden österreichischen Patriotismus einerseits und einem nationalen Bekenntnis zum Gesamtdeutschtum andererseits.

Wendet man sich nun mit dem sittlich-religiösen Prinzip einer weiteren Komponente „politischer Erziehung“ im Austrofaschismus zu, so wird deutlich, dass auch diese eng mit dem propagierten Österreichbild in Verbindung stand. Schließlich wurde die Sonderrolle Österreichs seitens der politischen Eliten in erster Linie unter Berufung auf die katholische Tradition des Landes argumentiert, die es zu erhalten und fortzusetzen gelte. Katholische Religiosität wurde dahingehend zum essentiellen Bestandteil jeglicher österreichischen Identität erklärt: *„Wir stehen als Österreicher auf dem Standpunkt, daß ohne den Rückhalt der katholischen Weltanschauung, die ein Stück Österreichertum geworden ist, niemals wirklich Österreich sein kann. Da kann es keine vaterländische Bewegung geben, die irgendwie liberal oder antikirchlich eingestellt ist“* (zit. nach Grossmann/Wimmer 1979: 116). Dem folgend wurde nach Aufhebung des Glöckel Erlasses die religiös-sittliche Erziehung zum öffentlichen Anliegen und zu einer wesentlichen Komponente schulischer Erziehung. Gleich einem Unterrichtsprinzip wurde sie zur Querschnittsmaterie erklärt, die in jedem Gegenstand und jeder Schulstufe zur Geltung gebracht werden sollte. In den Lehrplänen für die Mittelschulen aus 1935 heißt es dazu: *„Die gesamte Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit wird daher von einer Welt- und Lebensauffassung getragen sein müssen, die geeignet ist, in den Schülern religiöse*

*Überzeugung und Gesinnung auszubilden und wirksam zu machen“ (Lehrpläne für die Mittelschulen 1935, zitiert nach Grossmann/Wimmer 1979: 115). Die Trennung von Staat und Kirche wurde entschieden abgelehnt, wie es auch in der schon zitierten Schrift über die vaterländische Erziehung unter der Kapitelüberschrift *Forderungen der Jugend* zum Ausdruck gebracht wird: „Die österreichische Jugend will die Religion nicht gebannt wissen in das stille Kämmerlein des einzelnen oder als höchsten Umkreis ihr die Familie zuweisen lassen, sie verlangt, daß das staatliche Leben durchleuchtet und gehoben wird vom Geiste gnadenvoller Gottverbundenheit, vom Geiste der katholischen Weltanschauung, so daß seine Gesetzgebung in allen Beziehungen des Rechtes den Forderungen des Christentums voll und ganz entspricht. Wo der Staat auf die Erziehung gesetzgeberisch Einfluß nimmt, muß er für ihre sittlich-religiösen Grundlagen Vorsorge treffen“ (Tzöbl 1933: 47). Was das „Unterrichtsprinzip“ sittlich-religiöse Erziehung letztendlich für die Schule und auch ihre Lehrerschaft zu bedeuten habe, führte 1935 der Wiener Bürgermeister und vorherige Unterrichtsminister Richard Schmitz näher aus: „Die ganze Tätigkeit der Schule ohne Ausnahme muß vom religiösen Geist getragen sein. Es gibt keinen Gegenstand, bei dem man nicht gegen dieses Grundgebot sich verfehlen könnte, und wenn es in der Rechenstunde wäre, kann bei der Auswahl hier gesündigt werden und ist gesündigt worden (...). Nicht darum handelt es sich, wie der einzelne Lehrer für seine Person hierüber denkt. Er hat hier seine Berufspflicht zu erfüllen, die Pflicht der religiösen Erziehung. Er hat sich dem einzuordnen, er darf dagegen nicht verfehlen“ (Schmitz 1935: 12). Die sittliche Erziehung sollte in Ergänzung dazu die Pflicht zur Hingabe an überpersönliche Werte bei gleichzeitiger Abkehr von individuellen Interessen fördern. Nicht das Persönliche, sondern Gehorsam und Aufopferung gegenüber Höherem standen im Vordergrund der Erziehung, was in diesem Zusammenhang an das Prinzip der Pflichterfüllung während der Ersten Republik erinnert.*

Insgesamt gesehen kann von einem Bestreben der austrofaschistischen Eliten gesprochen werden, die in der Verfassung verankerten Grundsätze in politische Erziehungsprinzipien für die heranwachsende Jugend umzumünzen. Die Schule wurde diesbezüglich rasch zur Zielscheibe und zum Propagandainstrument autoritärer Politik und im Sinne systemkonformer politischer Erziehung umgebaut. Das dahinter liegende Ziel war es, die zunächst noch eher schwach ausgeprägten Loyalitäten gegenüber dem neuen Staatswesen durch systemtreuen Nachwuchs innerhalb der Bevölkerung zu festigen.

Inwiefern und auf welche Weise die beschriebenen Inhalte politischer Erziehung ihren Eingang in die Schulbücher zwischen 1934 und 1938 fanden, wird im nächsten Kapitel besprochen.

### **7.3 Schulbuchanalyse Austrofaschismus**

Wie in den vorangegangenen Kapiteln näher ausgeführt, wurden das Schulwesen im Allgemeinen und seine Aufgaben im Bereich „politischer Erziehung“ im Speziellen nach erfolgreichem Systemwechsel einem raschen Umbau unterzogen. Dieser hatte insbesondere das Ziel, die politische Schulsozialisation der Jugend dem Selbstverständnis des austrofaschistischen Regimes anzupassen. Diesbezüglich sollten an den Schulen Inhalte gelehrt werden, die dazu beitragen, die Heranwachsenden im systemkonformen Sinn und in weiterer Folge zu loyalen Trägern des neuen Staatswesens zu erziehen.

Nach erfolgter Darstellung der in den Lehrplänen verankerten Prinzipien „politischer Erziehung“ zwischen 1934 und 1938, geht es nun darum, ihrem Niederschlag in den dazugehörigen Unterrichtsmaterialien auf die Spur zu gehen. Im Zuge dessen wird eine Auswahl „ständestaatlicher“ Geschichts- und Vaterlandskundebücher einer näheren Analyse unterzogen. Diese orientiert sich, wie im Fall der Untersuchung von Schulbüchern der Ersten Republik, am bereits vorgestellten Analyserahmen. Auf der Ebene der Inhalte wird demnach zunächst eruiert, welche Räume und welche Akteure der Politik in den Schulbüchern zur Sprache kommen. Anschließend gilt es wiederum den dahinter liegenden Normen auf den Grund zu gehen und propagierte politische Verhaltensweisen und Tugenden herauszuarbeiten. Schließlich wird in einem dritten Schritt auf der Ebene der Vermittlung dem didaktischen Konzept innerhalb der präsentierten Inhalte nachgegangen.

#### **7.3.1 Ebene der Inhalte**

##### **7.3.1.1 Räume der Politik**

Im Gegensatz zum nationalen Selbstverständnis während der Ersten Republik, das durch eine grundsätzliche Abneigung gegenüber der als erzwungen empfundenen Republik Österreich und von Anschlussbestrebungen an das große deutsche Vaterland geprägt war, zeichneten die austrofaschistischen Eliten ein völlig anderes Bild nationaler Identifikation. Der selbständige

Staat Österreich und nicht das mittlerweile nationalsozialistische Deutschland sollte als Orientierungspunkt räumlich-mentaler Zugehörigkeit dienen. Folglich stand nun mehr Österreichbewusstsein und weniger Deutschbewusstsein am Lehrplan der Schülerinnen und Schüler, wenngleich auch die besondere Stellung Österreichs innerhalb des Gesamtdeutschtums zur Geltung gebracht werden sollte.

Gemäß diesen Vorgaben orientierten sich die Heimat-, Vaterlands- und Geschichtslehrbücher zwischen 1934 und 1938, ähnlich wie jene der Ersten Republik, in den unteren Schulstufen zunächst an der engsten Umgebung ihrer Leserschaft. In diesem Zusammenhang wurde – und dies deutlich stärker als in den Schulbüchern der 1920er Jahre – die zentrale Stellung der Familie als kleinste Einheit im Staat hervorgehoben, die eine wichtige Sozialisationsfunktion zur Aufgabe habe und die Kinder auf ihre zukünftige Rolle im Staat vorbereite. Dazu heißt es in einem Lehrbuch der Geschichte für die vierte Volksschulklasse: *„Mit der Geburt tritt der Mensch in die Familie ein, deren Oberhaupt der Vater ist. (...) Von den Eltern erfährt das Kind schon in den ersten Lebensjahren, was es tun darf und was nicht, was gut und was böse ist, es lernt gehorchen und sich unterordnen, wobei es auf manchen selbstsüchtigen Wunsch aus Rücksichtnahme auf die anderen Familienmitglieder verzichten muß. (...) Denn diese Eigenschaften benötigt es später für das Zusammenleben mit seinen Mitmenschen“* (Kende/Hinner 1937: 141). Daran anschließend werden größere Gemeinschaften – wie die Sippe oder der Stamm – vorgestellt, die ihre Zusammengehörigkeit durch gemeinsame Mundart, Sitten und Gebräuche, durch gemeinsame Abwehr von Feinden und gleiche Abstammung ausdrücken. Aus einer größeren Anzahl von germanischen Stämmen habe sich im Verlauf der Geschichte das deutsche Volk herausgebildet, zu dem auch die Bewohner Österreichs zu zählen seien. Interessanterweise ist einige Sätze weiter von einer eigenen österreichischen Volksgemeinschaft die Rede, die sich aus den Umständen seiner Sonderrolle ergeben habe: *„Die deutsche Bevölkerung Österreichs hat sich zu einer eigenen Volksgemeinschaft entwickelt, da sie gemeinsam mit anderen Völkern Jahrhunderte lang in einem selbständigen Staatswesen lebte, dem besondere geschichtliche Aufgaben gestellt waren“* (ebd. 142). Diese Bestimmung Österreicher als eigene Volksgemeinschaft findet sich in den anderen untersuchten Schulbüchern jedoch nicht wieder. Vielmehr ist durchgehend vom deutschen Volk die Rede, das sich aus unterschiedlichen Stämmen zusammensetze, die entweder im geschlossenen deutschen Sprachgebiet oder in Sprachinseln lebten. *„Unser Bundesstaat Österreich gehört zu diesem geschlossenen Sprachgebiet. (...) Wir Österreicher sind nach unserer Sprache und Abstammung Deutsche. Österreich ist ein deutscher Staat“* (Brunner/Stöger 1936: 23). Anschließend wird wiederum auf die spezielle Rolle des österreichischen Stammes innerhalb

des Deutschtums verwiesen: „*Die Deutschen Österreichs hatten immer ihre besonderen Aufgaben. Auch heute ist das deutsche Österreich dazu bestimmt, deutsche Art und Sitte im Osten und Süden des gesamten deutschen Sprachgebietes zu pflegen und zu schützen und weiter zu verbreiten*“ (ebd. 24). Das klare Bekenntnis zum Deutschtum – ergänzt durch die Betonung der Sonderrolle Österreichs – zieht sich wie ein roter Faden durch die Gesamtheit der untersuchten Schulbücher. In einer Einführung in die österreichische Bürgerkunde heißt es dazu exemplarisch: „*Österreich kann gar nicht anders als deutsch sein und wird seine innige Verbundenheit mit dem deutschen Gesamtvolke niemals verleugnen. Wenn es trotzdem an seiner Selbständigkeit festhält, so geschieht dies aus der Überzeugung, daß es im Rahmen des deutschen Volkes eine ganz besondere Aufgabe und Sendung hat*“ (Schier 1935: 9). Immer wieder wird in diesem Zusammenhang auch auf selbstverständliche Vereinbarkeit beider Identitäten verwiesen, wie es im Schulbuch *Mein Vaterland mein Österreich* heißt: „*Wir Österreicher sind Deutsche. Wir gehören zum deutschen Volk. Wer ein guter Österreicher ist, ist zugleich ein guter Deutscher. Der Bundeskanzler Dr. Engelbert Dollfuß, der für unser Vaterland gestorben ist, hat gesagt: ‚Wir bekennen uns freudig zu unserem Deutschtum‘*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935b: 3).

Aus den zitierten Passagen wird deutlich, dass die Positionierung Österreichs als deutscher Staat gemäß dem in der Verfassung verankerten Selbstverständnis der austrofaschistischen Eliten in umfassender Weise zum Thema politischer Schulsozialisation gemacht wurde. Dies geschah aber nicht ohne in konsequenter Art und Weise darauf hinzuweisen, dass die Zugehörigkeit zum deutschen Volk einem eigenständigen Staat Österreich nicht entgegenstünde. Die derartig geprägte doppelte Identität bringt ein Schulbuchzitat von Kurt Schuschnigg *Der Österreicher hat ein Vaterland* auf den Punkt: „*Ein Staat Österreich muss sein, und dieser Staat ist unser Vaterland. Die Bejahung Österreichs ist kein Widerspruch zu einem deutschen Bekenntnis, im Gegenteil, sie gehört zum richtig gesehenen gesamtdeutschen Gedanken*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935c: 109). Dementsprechend sind die „ständestaatlichen“ Schulbücher durchgehend vom Bemühen geprägt, die Notwendigkeit der Existenz eines selbständigen Österreichs zu argumentieren und zu rechtfertigen. Dies geschah einerseits durch eine Überbetonung seiner historischen Sonderrolle und andererseits durch die daraus quasi zwangsläufig abgeleitete auferlegte Sendung und Mission für die Zukunft des eigenständigen Staates. Allein schon die Titel ausgewählter Geschichts- und Vaterlandskundebücher, wie etwa *Ich bin ein Österreicher*, *O du mein Österreich*, *Mein Vaterland, mein Österreich* oder *Der Österreicher hat ein Vaterland* machen diesbezüglich deutlich, dass von nun an die Förderung des Österreichbewusstseins und die Akzeptanz des österreichischen Vaterlandes im

Mittelpunkt politischer Sozialisation stehen sollten. Eine bedeutende Rolle in der Hervorhebung des eigenen Weges, den Österreich gegangen war, kam den Darstellungen seiner unterschiedlichen Geschichtsabschnitte zu, denn es galt der Grundsatz: *„Ein Volk ist so groß wie seine Geschichte, verglichen mit seinen Leistungen in der Gegenwart. Wie wahr dies Wort ist, so wahr ist es auch, daß die Geschichte Österreichs groß ist. Unser Land ist zwar klein, aber auf die Größe des Landes allein kommt es nicht an, ob man in der Welt etwas gilt. Auf die Größe der Vergangenheit kommt es an und darauf, ob wir die Größe erkennen, davor Ehrfurcht haben und in der Gegenwart beweisen, daß wir auch heute noch dieser Größe würdig sind“* (Österreichischer Bundesverlag 1935a: 65). Wie ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse betreffender Lehrbücher mit geschichtlichen Inhalten zeigt, waren diese durchgängig ähnlich aufgebaut und rückten stets die historische Entwicklung Österreichs ins Zentrum ihrer Abhandlungen. So finden sich im Schulbuch der Vaterlandskunde beispielsweise Abschnitte, die sich mit *„Österreich in urchristlicher Zeit“*, *„Österreich zur Römerzeit“* beschäftigen, anhand diesen der Eindruck suggeriert wird, *„Österreich“* habe schon ewig bestanden. Großer Raum wird auch den Habsburgern und ihren Verdiensten um Österreich gewidmet. In Abschnitten die mit *Die habsburgische Hausmacht: ihr geschichtliches Werden und ihre Bedeutung für das Deutsche Reich* und *Der Aufstieg des Hauses Habsburg zur Weltmacht* betitelt sind, geht es vorrangig darum, die großen Leistungen des habsburgischen Österreich für das Gesamtdeutschtum hervorzuheben. Besonders werden in diesem Zusammenhang die Rolle Österreichs als deutsches Grenzland gegen Osten (*„Österreich als Bollwerk gegen die Türken“*) sowie seine Verdienste um die katholische Kultur (*„Österreich als Träger und Stütze katholischer Kultur in Mitteleuropa“*) gewürdigt. Im 19. Jahrhundert angekommen wird schließlich seine Abwehrleistung gegenüber dem napoleonischen Frankreich (*„Der Kampf Österreichs um den Bestand des Deutschen Reiches gegen Napoleon“*) besonders betont (vgl. Hinner/Kende 1938: III). Um die Darstellungen möglichst plastisch zu gestalten, strichen diese historische „Helden“ Österreichs besonders hervor: *„Mit Ehrfurcht hören wir von Menschen, die für das Wohl der Allgemeinheit lebten und zum Segen ihres Volkes wirkten. Wir nennen solche Menschen Helden. In schweren Notzeiten, wenn oft alle anderen Menschen verzagen, haben solche Helden ihr Volk wieder einer besseren Zukunft zugeführt“* (Brunner/Stöger 1936: 25). Dazu werden in den Schulbüchern *„Siegfried der Drachentöter aus der Nibelungensage, Leopold der V. von Babenberg (...), Andreas Hofer, der Tiroler Freiheitskämpfer, der heldenmütige Verteidiger Wiens, Graf Rüdiger von Starhemberg, die Feldherrn Prinz Eugen, Radetzky, Laudon, Admiral Tegetthoff und viele andere mehr“* (ebd. 26) gezählt. In einem anderen Schulbuch werden unter dem Titel *„Helden der Heimat“* diese

folgendermaßen ins Gedächtnis der Schülerinnen und Schüler gerufen: „Für Österreich haben viele Helden gekämpft und ihr Leben geopfert. Schmücket das Heldendenkmal in eurem Heimatort mit Blumen! Allen Helden, die für ihr Vaterland Österreich gefallen sind, ist das Heldendenkmal im Wiener Burgtor geweiht“ (Österreichischer Bundesverlag 1935b: 4). Auch die Behandlung des Ersten Weltkrieges fällt in den Schulbüchern des austrofaschistischen Regimes anders aus als in jenen der Ersten Republik. Während die Lehrbücher vor 1933/34 die Rolle des Deutschen Reiches im Krieg hervorstrichen, stellte die austrofaschistische Geschichtserzählung wiederum die Verdienste der österreichisch-ungarischen Armee in den Mittelpunkt. So ist insbesondere von jenen Kriegseignissen die Rede, bei denen sich österreichische Heerführer wie die Erzherzöge Friedrich und Eugen hervortun konnten. Auch in derartigen Darstellungen wurde wohl ein Potential erkannt, die österreichische Jugend zur Identifikation mit ihrem Vaterland zu animieren.

Eine ähnliche Aufgabe in der Betonung der Besonderheit und Eigenständigkeit des österreichischen Weges kam der Darstellung von kulturellen und technischen Leistungen seiner „Helden des Friedens“ in den Schulbüchern zu. So wird darauf verwiesen, dass Österreich und seine Bewohner überdurchschnittlich viel zur kulturellen Entwicklung der Welt und des Deutschtums beigetragen haben und dieser Weg trotz der neuen Kleinheit des Staates fortgesetzt werden wird. Dazu heißt es im Lehrbuch *Der Österreicher hat ein Vaterland*: „Österreich genießt in der Welt ein hohes Ansehen, und man liebt die Österreicher; Österreich hat dem deutschen Volke, zu dem es gehört, und der ganzen Welt viel Großes, Schönes, Einmaliges geschenkt: Siege (...), Musik vor allem, medizinische Größen und Erfindungen“ (Österreichischer Bundesverlag 1935c: 82). Diese Stilisierung Österreichs als Kulturnation mit ihren Schwerpunkten im Bereich der Musik findet sich auch in zahlreichen anderen Textpassagen wieder: „Musik ist ein Geschenk Österreichs an die ganze Welt. Mozart, Haydn, Schubert, Bruckner, Strauß – so heißen große, weltberühmte Tondichter aus Österreich. Die Gabe der Musik ist eine Gnade Gottes; der Österreicher hat diese Gnade“ (Österreichischer Bundesverlag 1935b: 8). Allerdings, so der Grundtenor der Ausführungen in den Schulbüchern, müssten die Österreicher ihre kulturellen Leistungen stärker zur Schau stellen und diese selbst wertschätzen, denn der „Österreicher schätzt seine eigenen Dinge zu wenig, er ist bescheiden, lebenswürdig und kritisch, er weiß oft selbst nicht, was in seinem Vaterland Großes geleistet wurde“ (Österreichischer Bundesverlag 1935c: 82). Dieses vermeintliche Unwissen der Österreicher über die großen Leistungen ihrer Vorfahren und Zeitgenossen zu beseitigen und ein Bewusstsein für die Kulturnation zu wecken, kann als zentrale Intention der Schulbuchtexte festgestellt werden.

Neben dieser Hervorhebung der angeblichen österreichischen Sonderrolle bedingt durch seine Geschichte und seine großen kulturellen Leistungen waren auch die Darstellungen des „Neuen Österreichs“ darauf ausgerichtet, bei den Schülerinnen und Schülern österreichischen Patriotismus und Vaterlandsliebe zu wecken. So wird in den Schulbüchern an vielen Stellen auf die große Bedeutung der österreichischen Sendung hingewiesen, die der neue Staat nun endlich wieder zu erfüllen bereit sei. Um die Bedeutung dieser Mission zu unterstreichen, kommen in diesem Zusammenhang die Funktionäre des Regimes selbst zu Wort, indem Auszüge ihrer Reden abgedruckt werden, wie beispielsweise im Lehrbuch *O du mein Österreich*: „*Unser Bundespräsident hat Österreich einmal in einer Ansprache als das Herz Europas genannt und hinzugefügt: ‚Wenn das Herz leidet, ist der ganze Körper krank, und stirbt dieses Herz Europas, so stirbt mehr als Österreich, es stirbt der Kontinent. Seit Jahrhunderten hat Österreich eine Mittelrolle gespielt, die ihm von seiner geographischen Lage zugewiesen ist. Wir wollen auf diese Sendung nicht verzichten, die wir in Europa zu erfüllen haben‘*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935d: 107). An anderer Stelle, im Schulbuch *Der Österreicher hat ein Vaterland*, sind es die Bundeskanzler, die an Vaterlandsliebe und Eigenständigkeit Österreichs appellieren. Unter der Überschrift *Ich glaube an Österreich (Führerworte)* wird zunächst Dollfuß mit seinem Glaubensbekenntnis für die Jugend zitiert: „*Wir wollen das Gelöbnis ablegen, alles einzusetzen, damit die Liebe zu unserer Heimat wieder lebendig werde, damit Österreich uns und unseren Kindern eine Heimat bleibe. (...) Ich bin überzeugt, daß es der Wille einer höheren Macht ist, daß wir unser Heimatland Österreich erhalten, ich bin überzeugt, daß dieses Österreich in der Gestaltung des öffentlichen Lebens beispielgebend sein wird für andere Völker, daß wir in Österreich dem gesamten Deutschtum große, wertvolle Dienste zu erweisen und zu erfüllen haben. (...) Man hat gesagt: Österreich lebt noch! Und ich sage euch aus tiefstem Herzen: Österreich wird ewig leben!*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935c: 107f). Daran anschließend sind es die Ausführungen seines Nachfolgers Schuschnigg, die erneut die österreichische Mission für ganz Europa herausstreichen: „*Wir glauben an die Richtigkeit der Idee unseres Landes, wir glauben an die geistige Bedeutung Österreichs und wir werden uns freuen wenn Österreich vielleicht irgendwie an zentraler Stelle dazu beitragen kann, einen mächtigen Brückenpfeiler zu bilden auf dem Wege, der zu einem friedlichen, glücklichen Europa der Gemeinschaft führt*“ (ebd. 109).

Ergänzt werden derartige *Führerworte* durch zahlreiche Gedichte, Reime und Geschichten mit patriotischem Charakter. Unter Überschriften wie *Gedichte und Sprüche zum Preis des Vaterlandes* findet sich dazu beispielsweise bunt zusammengestellte Lyrik, die in unterschiedlichsten Zeiten über Österreich geschrieben wurde. Immer wieder sind in diesem Zu-

sammenhang Friedrich Schiller („*Der Österreicher hat ein Vaterland und liebt's und hat auch Ursach', es zu lieben*“), Anton Wildgans mit seinem *Österreichischen Credo*, Richard Schaukal („*Erhebe dich, mein starkes Österreich*“) oder Rudolf Henz („*Schön ist, Österreich zu lieben*“) abgedruckt (vgl. Österreichischer Bundesverlag 1935d: 40ff; 1935b: 111ff). Ebenfalls nicht fehlen durfte im Reigen der Vaterlandslobpreisungen der *Katechismus der Deutschen* von Heinrich Kleist, der im Vergleich zur Ersten Republik in abgewandelter Form zum Einsatz kam. In der Gesprächsweise *Von der Liebe zu Heimat und Vaterland*, die zur Durchführung vor der ganzen Schule bei einer Schulfeier gedacht war, richtet ein *Führer* sein Wort an die Schülerinnen und Schüler: „*Warum lieben wir unser Vaterland Österreich? – Ich stelle die Fragen so ähnlich, wie sie der Dichter Heinrich Kleist in drangvoller Zeit (...) einen Vater an seinen Sohn stellen ließ. Du liebst dein Vaterland, nicht wahr mein Sohn? Ja, mein Vater, das tu ich. Warum liebst du es? Weil es mein Vaterland ist! (...) Warum also liebst du Österreich? Mein Vater, ich habe es dir schon gesagt! Du hättest es mir schon gesagt? Ja. Weil es mein Vaterland ist!*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935d: 87f). Die Fragen des Vaters, der jetzt eigentlich als *Führer* zur Klasse sprach, wurden tatsächlich so ähnlich gestellt wie im zitierten Schulbuch aus der Ersten Republik. Nur war das Vaterland jetzt nicht mehr Deutschland sondern Österreich.

Wie gezeigt werden konnte, war es eines der vorrangigsten Ziele „politischer Erziehung“ im Austrofaschismus, das neue nationale Selbstverständnis des Regimes den Schülerinnen und Schülern mit auf den Weg zu geben. Neben dem klaren Bekenntnis zum Deutschtum wurde in den Schulbüchern vehement die Sonderstellung Österreichs verfochten, die einerseits eine historische und andererseits eine kulturelle Begründung fand. Das „Neue Österreich“ wurde anschließend als Träger dieser ihm auferlegten Sendung und als einzige logische Konsequenz der historischen Entwicklungen präsentiert. Der zahlreiche Einsatz von die Vaterlandsliebe bekräftigenden *Führerworten* sowie von patriotischen Sprüchen, Gedichten, Lesestücken sollten diese Auffassung bekräftigen.

### **7.3.1.2 Akteure der Politik**

Vergleichbar mit der Situation zu Beginn der Ersten Republik, standen die Schulbuchautoren nach 1934 erneut vor der Aufgabe, die geänderte staatliche Ordnung einer Beschreibung und Erklärung zuzuführen. Schließlich wurde das politische System der demokratischen Republik Österreich durch ein neues Verfassungssystem ersetzt, das mit der vorhergehenden Grund-

ordnung nicht mehr viel gemein hatte. Im Gegensatz zum Systemwechsel am Beginn der Ersten Republik war aber jener von 1933/34 bewusst und, wie schon beschrieben, anhand eines Verfassungsbruchs herbeigeführt worden. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die neuen politischen Eliten den demokratischen Parlamentarismus als nicht funktionstüchtig betrachteten und seine Abschaffung konsequent betrieben.

Angesichts dieser Ausgangslage verwundert es wenig, dass die Schulbuchabhandlungen über den neuen „Bundesstaat Österreich“ zunächst darauf fokussierten, das abgelöste System zu diskreditieren und die Notwendigkeit seiner erfolgten Ablöse zu argumentieren. Insbesondere die politischen Parteien wurden in den Schulbüchern für das Scheitern der Demokratie verantwortlich gemacht, da diese die eigentliche Volksherrschaft verhindert hätten. In einem Schulbuch aus dem Jahr 1936 heißt es dazu: *„Es zeigte jedoch die folgende Zeit, daß diese Rechte des Volkes in Wahrheit gar nicht vorhanden waren, daß nicht das Volk, sondern die Parteien die Wahlen machten (...). Die einzelnen Parteien veranstalteten Wahlversammlungen, in denen dem Volk alles Mögliche und Unmögliches versprochen wurde, um nur bei der kommenden Wahl möglichst viele Stimmen zu bekommen. (...) Dabei versuchten die Parteien, führende Männer der Gegenpartei zu verleumden und zu beschimpfen. Vor Wahlen kam es oft zu blutigen Zusammenstößen zwischen einzelnen Parteigängern. Der Nationalrat selbst wurde wiederholt Schauplatz von wildem Streit und Pultdeckelkonzerten“* (Arbeitsgemeinschaft 1936: 79). Die Darstellungen des politischen Systems der Ersten Republik in anderen Lehrbüchern, die in der Regel sehr kurz gehalten waren, gingen in eine ähnliche Richtung. Häufig finden sich Ausführungen, welche die parlamentarische Demokratie als Parteienherrschaft abtun, die letztendlich, wie das Beispiel der Ersten Republik gezeigt habe, zu einer Lähmung des politischen Systems führe. Im Schulbücher *Der neue Bundesstaat Österreich* wird dazu erläutert: *„Der demokratische Bundesstaat bewährte sich nicht. Immer heftiger wurde der Kampf der Parteien. Das Parlament, das eine Stätte sachlicher Arbeit zum Wohle des Staates sein sollte, wurde der Schauplatz langwieriger Redekämpfe“* (Froschauer 1934: 17). Daher, so wurde in den Schulbüchern argumentiert, musste dem System parlamentarischer Demokratie von der Bevölkerung zwangsläufig seine Legitimität entzogen werden, da es nur den Parteienstreit begünstige und daher funktionsuntüchtig sei. *„Dieser Zustand wurde seit einer Reihe von Jahren von einem großen Teile der Bevölkerung immer mehr als schädlich und als Hemmnis für die Wohlfahrt des Staates empfunden; daher verlangte man die Abschaffung der Parteienherrschaft“* (Hinner/Kende 1937: 135). Oder in ähnliche Richtung gehend: *„So war es selbstverständlich, daß in den weitesten Kreisen der österreichischen Bevölkerung der Wunsch nach einer neuen Verfassung laut wurde; so konnte es nicht weiter-*

gehen, der Staat wäre zugrunde gegangen“ (Arbeitsgemeinschaft 1936: 79). Als Retter des Staates und als Wegbereiter des neuen Österreich wurde in den Schulbüchern schließlich der „selbstlose Mensch und bedeutende Staatsmann“ Ignaz Seipel angeführt, von dem der Gedanke stammt, „daß Österreich eine neue Verfassung auf Grund einer berufsständischen Gliederung erhalten müsse, um die politischen Parteien aus dem Staatsleben auszuschalten“ (Hinner/Kende 1937: 136). In weiterer Folge war es schließlich Seipels Nachfolger Dollfuß der nach der „Selbstauflösung“ des Nationalrates die Gunst der Stunde nützte, so der Tenor der Schulbücher, und unverzüglich an die Neugestaltung des Staates schritt: „das Volk begrüßte es, daß mit dem Parlament auch die politischen Parteien aufhören und nunmehr eine starke Regierung, gebildet aus vaterlandstreuen, erfahrenen Männern, die Führung im Staat übernahm (Schier 1934: 116). Der Bürgerkrieg vom Februar 1934 wird in vielen Schulbüchern gänzlich ausgespart oder, wenn erwähnt, als letztes Aufbäumen der Parteien und insbesondere der Sozialisten abgehandelt: „Jetzt sahen die Parteien den Untergang kommen und versuchten noch mit letzten Kraftanstrengungen den Lauf der Geschichte zu hemmen. So kam es (...) zu einer Revolte der Sozialisten, die sich hauptsächlich auf Wien und die größeren Städte und Industrieorte beschränkte. Durch gewissenlose und größtenteils volksfremde Menschen verhetzt, erhoben sich viele Volksgenossen gegen die bestehende Regierung. Der Aufstand wurde von der Polizei, der Gendarmerie, dem Heer und den freiwilligen Wehrverbänden niedergeschlagen (...)“ (Arbeitsgemeinschaft 1936: 80).

Die zitierten Textpassagen machen deutlich, welches Bild des Systemwechsels den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollte: Die parlamentarische Demokratie habe sich nicht als Volks- sondern als Parteienherrschaft entpuppt, deren tagtägliche Konflikte staatsgefährdende Auswüchse annahmen und das politische System zur Handlungsunfähigkeit trieben. Dies erkannt habend, wünschte sich die österreichische Bevölkerung einen Systemwechsel herbei, der letztendlich durch glückliche Fügung von vaterlandstreuen Männern vollzogen werden konnte.

Den Versagensgründen der parlamentarischen Demokratie wird schließlich auf breitem Raum das politische System des neuen Österreich gegenübergestellt. Dies sollte zunächst durch die Vermittlung der grundlegenden Charakteristika der neuen Verfassung erfolgen, die in den Schulbüchern, im Gegensatz zu den institutionenkundlichen Abhandlungen während der Ersten Republik, anhand von Überschriften wie „Was ist das neue Österreich?“ oder „Fragen, die in Österreich auch schon jedes Kind beantworten kann.“ auf plastische Art und Weise besprochen werden. In leicht verständlicher Weise wird in diesen Textstellen auf „Die

*drei Hauptgrundsätze, nach denen der österreichische Bundesstaat geführt wird“* (Österreichischer Bundesverlag 1935d: 65) eingegangen und den Schülerinnen und Schülern in altersgerechten Worten erklärt, warum Österreich ein christlicher, deutscher Staat auf ständischer Grundlage sei. Während die Begründungen für den christlichen Staat – *„Weil mehr als neun Zehntel der Österreicher Christen sind und weil die Entwicklung Österreichs seit seinen Anfängen durch die Grundsätze des Christentums stark und segensreich bestimmt wurde“* – und den deutschen Staat – *„Weil die Österreicher Deutsche sind, deutsch reden, deutsch fühlen und für ihr Deutschtum durch die Jahrhunderte erfolgreich gekämpft haben“*) (ebd.) – durchgängig eindeutig und relativ knapp erfolgen, wird den Erklärungen des ständischen Aufbaus in den Schulbüchern mehr Raum gewidmet.

Der Ständestaat, so wird vermittelt, würde als Heilmittel für den sozialen Frieden dafür Sorge tragen, die Klassengegensätze der Vergangenheit endgültig zu überwinden. In einem Schulbuch heißt es dazu exemplarisch: *„Der neue Staat kennt nur Berufsstände; sie beraten und vertreten ihre eigenen Angelegenheiten. Es gibt keine Trennung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer mehr, keinen Kampf der Klassen gegeneinander“* (Froschauer 1934: 18). In weiter Folge werden die einzelnen Berufsstände inklusive ihrer Symbole eingehend beschrieben und darauf hingewiesen, dass der ständische Aufbau, wenn er erst vollzogen ist, die wahre Demokratie bringen wird: *„Der ständische Aufbau hat erst begonnen. Den ständischen Gebilden wird eine große Aufgabe beschieden sein. In ihnen wird sich edelste Demokratie in wahrer Selbstverwaltung entfalten können.“* (Österreichischer Bundesverlag 1935c: 99). Dieser Gedanke einer nach der Überwindung der Parteienherrschaft nun möglich gewordenen edelsten Form von Demokratie auf ständischer Grundlage zieht sich bei genauer Durchsicht wie ein roter Faden durch die Lehrbücher: *„Sie setzt an die Stelle einer rein formalen Demokratie, wie sie der Liberalismus verfochten hatte, eine organische, die auf den Berufsständen aufbaut“* (Montzka/Lesowsky 1938: 165). Auch andere Textpassagen unterstreichen diese Absicht, den Begriff „Demokratie“ nicht völlig aus der Schulbuchrhetorik zu verbannen und das neue politische System als ein eigentlich demokratisch-republikanisches zu qualifizieren. Im Schulbuch der Vaterlandskunde für die oberste Klasse der Mittelschulen heißt es dazu: *„Die Staatsform wird in der Einleitung nicht ausführlich erwähnt. Dennoch ist ihr republikanisch-demokratischer Charakter eindeutig bestimmt“* (Hinner u.a. 1938: 253).

Als weiterer Akteur, der maßgeblich dazu beitragen sollte, am Neuaufbau des Staates und der wahren Demokratie mitzuwirken, wird in den Schulbüchern neben den einzelnen Berufsständen die Vaterländische Front besprochen. In diesem Zusammenhang wurde auch sie als logische Folge des an parteipolitischen Konflikten zugrunde gegangenen Parlamentarismus und

als neue Trägerin politischer Willensbildung im Staat transportiert. Um dies den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, sind der Vaterländischen Front zumeist eigene Kapitel gewidmet, in denen ihre Entstehungsgeschichte und Funktionen erläutert werden: „*Die Vaterländische Front ist eine politische Organisation, die alle Männer und Frauen, die sich zu einem unabhängigen, christlichen, deutschen, ständisch gegliederten Österreich bekennen, vereinigen soll. (...) Sie ist der einzige Träger politischer Willensbildung (Bildung der öffentlichen Meinung in politischen Sach- und Personalfragen*“ (Hinner u.a. 1938: 253f). In diesem Sinn wird an anderer Stelle auch darauf verwiesen, dass die Vaterländische Front hier die Aufgaben der politischen Parteien übernommen hätte: „*Während früher die politischen Parteien, in die sich das Staatsvolk spaltete, das große Wort sprachen, was in Gemeinde, Land und Bund zu geschehen habe, so ist dies jetzt Sache der Vaterländischen Front. (...) Wer ein öffentliches Amt bekleiden will, muß ihr Mitglied sein*“ (Kotz 1937: 233f). Die Vorstellung der Vaterländischen Front wurde von den Schulbuchautoren auf dafür genutzt, der Jugend die Prinzipien autoritärer Führung näher zu bringen, wie folgender Textausschnitt unterstreicht: „*Die Vaterländische Front ist auf autoritärer Grundlage aufgebaut. Frontführer ist der Bundeskanzler*“ Weiter unten heißt es dann: „*Autoritäre Führung heißt aber nicht, verschlossen sein gegenüber den Wünschen und Erfordernissen der Geführten. Es ist daher mit den Grundsätzen der Autorität durchaus vereinbar, wenn der autoritäre Führer die Meinung erfahrener Vertreter aus den verschiedensten Gebieten des öffentlichen Lebens hören will*“ (Hinner u.a. 1938: 254).

Ein weiteres zentrales Element der „politischen Erziehung“ im Austrofaschismus bildete die Inszenierung seiner Herrschaftsträger. So sind seine Führerfiguren auch in jedem Lehrbuch in Form von Abbildungen oder durch Abdruck diverser Reden vertreten. Besondere Aufmerksamkeit wurde in diesem Zusammenhang Engelbert Dollfuß in zahlreichen Lesestücken zuteil, dessen Ermordung im Zuge des nationalsozialistischen Juliputsch 1934 in den Schulbüchern zum Märtyrer stilisiert wurde, der für sein Vaterland gestorben war. Im Schulbuch *O du mein Österreich* erfuhren die Schülerinnen und Schüler etwa, dass Engelbert Dollfuß in seiner Studentenzeit hinter seinem Vaterhaus in Niederösterreich ein kleines Nussbäumchen aufgezogen hatte, das er besonders liebte und solange pflegen wollte, bis aus ihm ein großer Baum werden würde. Auch als sein Vater es unabsichtlich zertreten hatte, richtete es Dollfuß wieder auf und pflegte es auch später noch mit sorgsamer Treue. Daraus war schon der Charakter des verstorbenen Bundeskanzler abzulesen, denn „*wie er einst das Nußbäumchen auf der Baumwiese seines Vaters gepflegt hatte, so bemühte er sich jetzt um das Gedeihen Österreichs, es sollte groß und stark werden und viele Früchte tragen. Er entzündete die Liebe zum*

*Vaterland in aller Herzen*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935d: 62f). Ein anderes Lese-  
stück, das die Güte von Engelbert Dollfuß illustrieren sollte, findet sich im Volksschulbuch  
*Mein Vaterland, mein Österreich*. Die Geschichte *Engelbert und der Krüppel* erzählt davon,  
wie sich Dollfuß während seiner Schulzeit für seinen behinderten Klassenkollegen Fredl ein-  
setzte, den die Klasse wegen seines Gebrechens verspottete. In der darauf folgenden Rauferei  
bekam Engelbert von einem Klassenkollegen ein Loch in den Kopf geschlagen. Der hinzu-  
kommende Lehrer verteidigte schließlich Engelberts Einsatz und bekräftigte, dass jede Belei-  
digung eines Mitmenschen eine Beleidigung Gottes sei, worauf die Klasse große Reue zeigte.  
Das Stück schließt mit der Enthüllung, wer der selbstlose Junge gewesen ist: „*Aus jenem  
Engelbert ist etwas Großes geworden: der österreichische Bundeskanzler Dr. Engelbert  
Dollfuß, der im Jahr 1934 von Aufrührern getötet worden ist. In seiner Sterbestunde hat er  
seinen Mördern verziehen*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935b: 44f). Auch andere Schul-  
buchpassagen huldigen dem Leben und Werk des ermordeten Bundeskanzlers und heben  
insbesondere seinen Märtyrertod und dessen Bedeutung für das neue Österreich hervor:  
„*Ganz Österreich steht heute noch erschüttert von Schmerz durchdrungen am Grabe des  
großen Führers. Ein Trost aber verklärt unseren Schmerz und dieser Trost zeigt uns nun erst  
so recht die ganze Größe des Heldenkanzlers; er ist tot, aber sein Werk lebt, wächst und führt  
uns einer neuen und schöneren Zukunft entgegen*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935c:  
106).

Während in den Schulbüchern der Ersten Republik gänzlich auf die Darstellung von Perso-  
nen und Parteien als Akteure im politischen Prozess verzichtet und ein formal-juristisches  
Bild des politischen Systems vermittelt wurde, zeigen die Schulbuchinhalte zwischen 1934  
und 1938 hier ein völlig gegensätzliches Bild. So waren es nicht so sehr die Institutionen und  
Organe des neuen politischen Systems, die zur Sprache kamen, sondern vielmehr die Biogra-  
fien und Reden seiner Funktionsträger, wie am augenscheinlichsten Beispiel von Engelbert  
Dollfuß gezeigt werden konnte. In diesem Sinn kann von einer Personalisierung der „Politik“  
in den Schulbüchern gesprochen werden. Des Weiteren verdeutlichen die Schulbuchinhalte  
die intensiven Bemühungen um eine Legitimation des neuen politischen Systems, indem es,  
im Sinne der Staatsräson, als einzige Alternative zum sich selbstzerstörenden Parteienstaat  
präsentiert wurde.

### 7.3.2 Ebene der Werte

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln darauf eingegangen wurde, wie der geänderte politische Kurs und das neue politische System mit seinen Akteuren Eingang in die Schulbücher fand, wird nun der dahinter liegenden Wertevermittlung auf die Spur gegangen. Zunächst stehen in diesem Zusammenhang die propagierten gesellschaftlichen und politischen Tugenden im Zentrum der Betrachtungen. Anschließend wird darauf eingegangen, welches generelle Bild von „Politik“ in den Lehrbüchern vermittelt wurde.

#### 7.3.2.1 Politische Tugenden

Wie schon an anderer Stelle näher beschrieben, war es vor allem das Prinzip der sittlich-religiösen Erziehung, das ins Zentrum der Werterziehung an den Schulen rücken sollte. Neben dem Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern religiöse Gesinnung und Überzeugung zu wecken und zu pflegen, beinhaltete die sittliche Komponente insbesondere die Hingabe an überpersönliche höhere Werte. Im Zentrum dieser eingeforderten Hingabe stand in den Schulbüchern zweifellos die Pflichterfüllung gegenüber dem Vaterland, die an zahlreichen Stellen zur Sprache kommt. So wird immer wieder daran erinnert, dass auch die Schülerinnen und Schüler ihren Beitrag zum neuen Staatswesen zu leisten hätten, wie es auch in einer abgedruckten Schulfunkrede Schuschniggs zum Ausdruck kommt: *„Wie sollt jetzt ihr, liebe Schüler und Schülerinnen, an diesem Neuaufbau des Vaterlandes praktisch Anteil nehmen? Ihr könnt und sollt es, und zwar mit Kopf, Herz und Hand. Mit dem Kopf, indem ihr euch bemüht, das Neue zu verstehen (...), mit dem Herzen, indem ihre es weit aufschließt für euer Volk, indem ihr euch begeistert für euer Vaterland und mit innerer Wärme alles begleitet, was vaterländisch ist; und mit der Hand, indem ihr jetzt auf der Schulbank und später im Leben tüchtig zugreift und unentwegt eure Pflicht erfüllt, wohin euch das Leben auch stellen mag“* (Österreichischer Bundesverlag 1935c: 116). Vaterlandsliebe war also unmissverständlich zur Bürgerpflicht erklärt worden, die der Jugend bewusst gemacht werden sollte und an der diese auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten mitzuwirken hatte: *„Euer augenblicklicher Pflichtenkreis ist rasch umschrieben. Ihr wisst es alle: ihr müsst fleißige, lernbegierige und tüchtige Schüler sein! Das ist die Pflicht, die ihr euren Eltern und eurem Vaterland gegenüber zu halten habt!“* (ebd.).

Während die Schulbücher der unteren Klassen eher in allgemeiner Weise von der Tugend der Pflichterfüllung sprechen und dies, wie eben zitiert, in altersgerecht ansprechende Politikerreden verpacken, gehen jene für höhere Stufen differenzierter vor. Meist am Ende der jeweiligen Abschnitte, die sich mit dem neuen politischen System beschäftigen, finden sich Kapitel die in konzentrierter Form auf „*Die Pflichten des österreichischen Staatsbürgers*“ eingehen. Ohne Gehorsam, ohne Pflichterfüllung der Staatsgewalt gegenüber, so wird argumentiert, gebe es keine Ordnung und ohne diese kann kein Staat existieren. Die Erfüllung dieser Staatsbürgerpflichten setze die Anerkennung der allgemeinen Menschenpflichten voraus, die christlichen Pflichten gleichgesetzt werden und in denen schon der Grundstein der Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze gelegt sei: „*Denn nach christlicher Ansicht ist der Mensch mit seinen gesellschaftlichen Anlagen erschaffen, um sich in Gehorsam gegen die gesellschaftliche Autorität zur ganzen Fülle dessen zu entfalten, was Gott an Keimen in ihn hineingelegt hat. (...) Dann aber setzt die Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten auch die Anerkennung der sozialen Menschenpflicht voraus: d.h. in der Erkenntnis, dass die Kräfte nur innerhalb der Gemeinschaft voll entfaltet werden können, und im Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller Glieder der Gesamtheit wie in der Dankesschuld an sie hat der einzelne der Gemeinschaft mit seiner ganzen Persönlichkeit zu dienen, zu dienen bis zur Selbstaufopferung*“ (Hinner u.a. 1938: 282). Denn nur wenn sich der Einzelne dienend der Gemeinschaft unterordnet, so heißt es weiter, und seinen ihm vorhergesehenen Platz einnimmt, könne er seinen Beitrag zum allgemeinen Wohl „*zur Ehre Gottes, unserer Volke und Vaterland aber zum Heile*“ (ebd.) leisten. In ähnliche Richtung gehen die Ausführungen in anderen Lehrbüchern, indem nach Erwähnung staatsbürgerlicher Rechte als Gegenleistung auf die sich selbstverständlich ergebende Pflichterfüllung gegenüber dem Staat verwiesen wird: „*Der richtige Staatsbürger weiß auch, was die Gemeinschaften für ihn leisten. Er erkennt dies und ist bereit, die Pflichten zu erfüllen, die sie von ihm abverlangen. Zu den ersten staatsbürgerliche Pflichten gehören: der Gehorsam, die Treue und die Steuerleistung*“ (Kotz 1937: 282). Häufig wird im Zusammenhang mit der Aufzählung erwünschter politischer und gesellschaftlicher Tugenden auch auf die diesbezügliche Rolle der Familie verwiesen, der neben der Schule hier eine besondere Sozialisationsfunktion zukomme. Dazu heißt es: „*Für das Leben in den größeren Gemeinschaften ist das Familienleben eine gute Vorschule. Denn da werden Ordnungs- und Arbeitsliebe, Selbstzucht und Opfersinn geübt, Tugenden, die die Bürger besitzen müssen, sollen die Gemeinschaften gedeihen*“ (Kotz 1937: 255f). Der Dienst an der Gemeinschaft, die Opferbereitschaft gegenüber dem Vaterland und das selbstzüchtige Zurückdrängen persönlicher Interessen standen also im Vordergrund der Vermittlung poli-

tisch-kultureller Werthaltungen im austrofaschistischen Staat. Schon die Jüngsten sollten begreifen, dass es im Leben nicht um die Verwirklichung persönlicher Ziele gehen darf, was folgende Textpassage aus einem Volksschulbuch zur Geltung bringt: „*Ich? Ich! Ich! Immer Ich! Jeder für sich! Das ist falsch. Wir Österreicher sagen anders: ‚Einer für alle, alle für Einen‘*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935b: 7).

Einen etwas anderen Blickwinkel auf typische und von der Jugend anzustrebende österreichische Tugenden und Eigenschaften wirft Anton Wildgans in seiner Charakterbeschreibung *Der Österreicher*. In dieser geht es erneut darum, das eigenständige österreichische Wesen in überhöhter Weise darzustellen und gegenüber vermeintlichen Abwertungen zu verteidigen. Dazu heißt es auszugsweise: „*Und der Österreicher ist tapfer, rechtschaffen und arbeitsam; seine Tapferkeit, so sehr sie auch immer wieder Schwung bewiesen hat, erreicht ihre eigentliche sittliche Höhe aber erst, wenn seine Weltweisheit in Kraft tritt: im Dulden. Und was seine Rechtschaffenheit anbelangt, so ist sie mehr Gesundheit und Natürlichkeit der Anlagen als sittliche Lehre. Und sein Fleiß wird ihm nicht so leicht Fron, die den Menschen aushöhlt und abstumpft und ihn feierabends zu grellen und aufpeitschenden Mitteln greifen läßt, auf daß er seiner gerade noch inne bleibt*“ (Österreichischer Bundesverlag 1935c: 73f). Im Folgenden wird erläutert, warum die Österreicher diese speziellen Charaktereigenschaften aufweisen würden: „*Das hängt damit zusammen, daß der Österreicher irgendwie eine Künstlernatur ist und daß seine Methode der Arbeit mehr die des schöpferischen Einfalls und des schaffenden Handwerks geblieben als die der geregelteren, aber auch mechanischeren Erzeugung geworden ist*“ (ebd. 74). Trotz seiner großen kulturellen Leistungen sei er dafür von anderen Völkern verächtlich gemacht worden, wie es weiter im Text heißt: „*Man hat uns Österreicher ein Volk der Phäaken genannt und hat uns damit als zwar liebenswürdig, aber zugleich auch als allzu unernste und genießerische Leute abfertigen wollen, die Gott einen guten Mann sein lassen und spielerisch in den Tag hineinleben*“ (ebd.). Diese Zuschreibungen, die den Österreicher zum Genussmenschen abwerten, seien falsch, denn der Österreicher habe immer die Tugend der Pflichterfüllung gehabt, wie es weiter heißt: „*Der Großteil unseres Volkes aber war immer regsam, tätig und in seinen Genüssen bescheiden. Nur daß es vielleicht das Wenige, das es zu genießen hatte, seiner ganzen Art nach auskostender, mitteilbarer und heiterer zu genießen wusste, als dies anderwärts der Fall sein mag. Aber hat es deshalb jemals, wenn es aufgerufen wurde von der Geschichte, seine Pflicht verabsäumt?*“ (ebd. 75).

Pflichterfüllung an der zugewiesenen Stelle, persönliche Unterordnung und Gehorsam gegenüber dem Staat sowie Vaterlandsliebe können somit insgesamt gesehen als dominante

Eigenschaften und Tugenden schulischer „politischer Erziehung“ festgestellt werden, welche die jungen Staatsbürger auf ihre zukünftige Rolle im Staat vorbereiten sollten.

### 7.3.2.2 Konflikt und Konsens in der Politik

Des Weiteren war es starke Intention der austrofaschistischen Eliten und in weiterer Folge der Schulbuchautoren, das neue politische System in den Schulbüchern als möglichst harmonisch und konfliktfrei abzubilden. In diesem Sinn wurde insbesondere Österreichs Berufung zur Eigenstaatlichkeit hervorgehoben, die durch seine weit zurückreichende Sonderrolle innerhalb des deutschen Volkes begründbar sei. Während „österreichische“ Heldentaten der Vergangenheit hier spezielle Hervorhebungen erfuhren, wurden anderer Ereignisse und Phasen der Geschichte, die nicht in das Bild einer kontinuierlichen Entwicklung passten, weitgehend unterbelichtet. Zum deutschen Volke zu gehören und sich gleichzeitig als Österreicher zu fühlen, sollte für die Schuljugend keinen Widerspruch mehr darstellen und nicht zu Disharmonie beitragen. Die Österreich-Ideologie mit ihrer doppelten Identität war zum Elitenkonsens und zum Lehrinhalt der politischen Erziehung geworden.

Eine weitere Vorgehensweise, das neue politische System als Quelle gesellschaftlicher Harmonie zu präsentieren, war es, das vorhergehende System parlamentarischer Demokratie zu diskreditieren. Dieses, so der Tenor der Schulbücher, habe sich, ausgelöst von zunehmendem Parteienhader, selbst zerstört, worauf der Staat von „vaterlandstreuen Männern“ vor dem Untergang bewahrt werden musste. Der Systemwechsel selbst wurde in diesem Zusammenhang selbstverständlich nicht als Verfassungsbruch sondern als kontinuierlicher Übergang von einer Parteienherrschaft hin zur „edelsten Form der Demokratie“ ausgegeben.

Auch die Darstellung der Akteure und Institutionen des neuen Staates hatten die Suggestion einer Demokratie jenseits aller Konflikte zum Ziel. Obwohl in der politischen Realität noch nicht annähernd verwirklicht, waren es die Beschreibungen der Berufsstände, die in den Schulbüchern breiten Platz einnahmen. So wurden diese als zentrale staatliche Akteure vorgestellt, die jegliche Klassengegensätze oder unterschiedliche Interessenslagen zwischen Arbeitern und Unternehmern unterbinden und so zur konfliktfreien Gesellschaft beitragen. In diesem Zusammenhang wurde auch die neue Harmonie zwischen Stadt- und Landbevölkerung betont, wie folgender Schulbuchreim unterstreicht: *„Das Land, die Stadt – ein jedes seinen Vorzug hat. Stadt und Land – Hand in Hand! Glück und Friede können nur walten, wenn Land und Stadt zusammenhalten.“* (Österreichischer Bundesverlag 1935b: 6).

Dieselbe Stoßrichtung des Aufrufs zu Harmonie, Gemeinsamkeit und Zusammenhalt verfolgten auch die zuvor dargestellten Schulbuchpostulate für tugendhaftes Verhalten und liefern so ihren Beitrag zur Gesamtdarstellung des Bundesstaates Österreich als „edelste Demokratie“ und konfliktfreies Gemeinwesen.

### 7.3.3 Ebene der Vermittlung

Während in den vorangegangenen Abschnitten die in den Schulbüchern enthaltenen Inhalte sowie Normen „politischer Erziehung“ im Zentrum der Untersuchung standen, geht es nun darum, den dahinter liegenden pädagogischen Ansätzen der Vermittlung nachzugehen. Es gilt also zu klären, auf welche Art und Weise die präsentierten Inhalte ihrer Leserschaft näher gebracht werden sollten und ob in diesem Zusammenhang *kognitive*, *affektive* oder *evaluative* Komponenten im Vordergrund standen.

Wie anhand der zuvor bereits angeführten Schulbuchzitate verdeutlicht werden konnte, waren die Schulbücher des austrofaschistischen Regimes im Gegensatz zu jenen der Ersten Republik durchgängig von stark affektiven Komponenten durchzogen. Dies äußert sich bereits in den Versuchen, die Existenz Österreichs bis in die urchristliche Zeit in den Lehrbüchern der Geschichte nachzuzeichnen und in diesem Zusammenhang stets die ruhmvollen Taten österreichischer Helden hervorzuheben. Die Konstruktion der österreichischen Sonderrolle innerhalb des Deutschtums verfolgte stets das Ziel, Österreichs angebliche Überlegenheit gegenüber dem preußischen oder deutschen Weg herauszustreichen. In diesem Zusammenhang wurde auch die Idee von der österreichischen Mission und Sendung konsequent in die Schulbücher hineingetragen, die ihren Adressaten auf emotionale Weise die große Vorhersehung ihres Vaterlandes vor Augen führen sollte. In ähnliche Richtung ging die Stilisierung Österreichs als Kulturnation, die im Vergleich zum restlichen deutschsprachigen Raum und auch zu Staaten der restlichen Welt weit mehr „Helden des Friedens“ hervorgebracht und somit überdurchschnittlich zum globalen Kulturschaffen beigetragen hätte. Auch die Disqualifizierungen der parlamentarischen Demokratie der Ersten Republik als Parteienherrschaft die, von Zwist, Hader und Konflikten bestimmt, staatszersetzende Züge angenommen habe, sind in einer emotionsgeladenen Sprache gehalten und hatten mit sachlichen Darstellungen wenig gemein. Die Grundlagen des neuen politischen Systems wurden den Schülerinnen und Schülern in weiterer Folge zumeist anhand direkter Zitierung seiner Führerfiguren erklärt. Zeugnis dafür ist der ausgiebige Abdruck von Reden und „Führerworten“ austrofaschistischer Funktionsträger, die in einer an den jugendlichen Wortschatz angepassten Sprache an

Vaterlandsliebe und Staatstreue appellieren (vgl. Österreichischer Bundesverlag 1935c: 107f). Unmissverständliches Ziel dieser Praxis war es, bei den Jugendlichen positive Emotionen gegenüber dem neuen Staatswesen zu wecken und sie nicht mit nüchternen Erläuterungen über die Mechanismen seiner Organe zu überfordern oder zu langweilen. Derartige Führerreden in den Schulbüchern nahmen auch immer darauf bedacht, die wichtige Rolle der Jugend beim Neuaufbau des Staates zu betonen und betrieben gleichzeitig eine wertschätzende Involvierung ihrer Adressaten. Dies bringt auch der im Schulbuch *Schöne Heimat Österreich* abgedruckte Auszug der berühmten Dollfuß Rede anlässlich der Jugendfeier im Wiener Stadion vom 1. Mai 1934 beispielhaft zum Ausdruck: „*Ihr, die Jugend, unser Schatz, unsere Freude, unser Stolz, unsere Hoffnung, seid brav, Kinder, mit reinem Herzen, mit reiner, gottesfürchtiger Seele, bewahret Liebe und Dankbarkeit und Gehorsam (...). Bewahret Kameradschaft! Es gibt keinen Unterschied zwischen Euch. Ihr seid alle Kinder eures, unseres Österreich, unseres Vaterlandes. (...) Ihr seid Österreicher!*“ (Lehrergemeinschaft 1937: 270). Ergänzt wurden derartige Originalzitate staatlicher Funktionsträger durch zahlreich eingesetzte Lyrik zum Lob und Preis des Vaterlandes. Gedichte, Sprüche und Sprechstücke erkoren die Vaterlandsliebe zum höchsten aller Gefühle und dies insbesondere dann, wenn das Vaterland Österreich heißt: „*Wenn Gott im Himmel spräch zu mir: ‚Welch Land der Welt erwählst du dir?‘ Ich säumte nicht und sagte gleich: ‚Mein Vaterland – mein Österreich!‘*“ (Österreichischer Bundesverlag: 1935b: 1).

Ein weiteres affektives Element in den Schulbüchern zwischen 1934 und 1938 bilden ihre zahlreichen Abbildungen, die sich in vier Gruppen einteilen lassen. Einerseits handelt es sich um Landschafts- und Architekturbilder aus verschiedensten Regionen, die wohl bei den Jugendlichen eine emotionale Verbundenheit mit der landschaftlichen Schönheit des Landes und der kulturellen Hochwertigkeit seiner Bauwerke erwecken sollten. Zum anderen sind es immer wieder Fotografien jubelnder Menschenmengen und insbesondere fahnenschwenkender Kinder und Jugendlicher, wie etwa jene von der Kinderhuldigung im Wiener Stadion vom 1. Mai 1934, die in die Schulbücher übernommen wurden.



Abb. 3: „Kinderhuldigung im Wiener Stadion“ (Österreichischer Bundesverlag 1935d: 68-69)

Angesichts der Tatsache der starken Personalisierung von Politik und des Führerkults im Austrofaschismus sind es die Funktionsträger selbst, von denen sich die Schuljugend ein Bild machen sollte und deren Portraits in nahezu jedem der untersuchten Schulbücher abgedruckt waren.

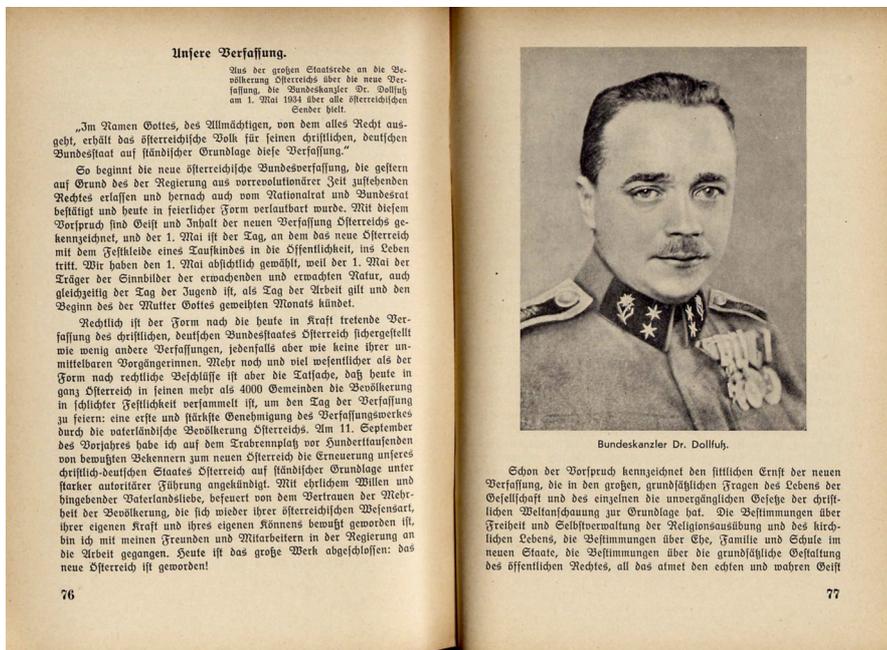


Abb. 4: Bundeskanzler Dollfuß im Schulbuch (Österreichischer Bundesverlag 1935a: 76-77)

Letzendlich gehörten auch Darstellungen der Symbole und Zeichen des neuen Staatswesens zu immer wieder auftauchenden Abbildungen in den Schulbüchern.

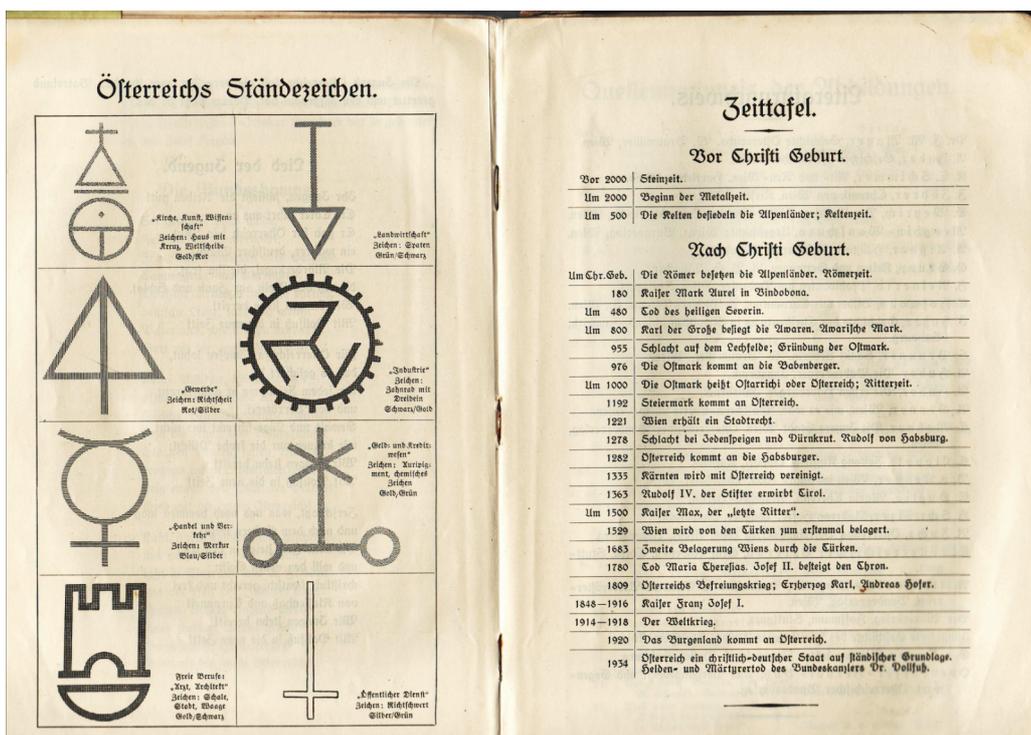


Abb. 5: Österreichs Ständezeichen (Arbeitsgemeinschaft 1936: 152-153)

Trotzdem sich in den Schulbüchern der oberen Schulstufen sich auch Elemente von kognitiver und evaluativer Wissensvermittlung aufspüren lassen, kann angesichts der beschriebenen emotionalisierenden Wortwahl sowie dem verstärkten Einsatz von Abbildungen die Feststellung getroffen werden, dass die Lehrbücher der austrofaschistischen Periode auf eine stark affektiven Ebene angesiedelt waren. Dahinter liegendes Ziel der politischen Eliten und Schulbuchautoren war es diesbezüglich offensichtlich, einen deutlichen Kontrast zu den verstärkt auf verstandesmäßiger Wissensvermittlung aufbauenden Lehrbüchern der Ersten Republik zu setzen und die Vermittlung des neuen staatlichen Selbstverständnisses bewusst auf der gefühlsmäßigen Ebene anzusiedeln.

#### **7.3.4 Exkurs: Gegenüberstellung politischer Erziehung im Austrofaschismus und im Nationalsozialismus**

Obwohl im Rahmen vorliegender Arbeit keine umfassende Analyse nationalsozialistischer Schulbücher in Österreich zwischen 1938 und 1945 geboten werden kann, soll es an dieser Stelle nicht verabsäumt werden, der „politischen Erziehung“ im Austrofaschismus jene des Nationalsozialismus gegenüberzustellen. Dieser Vergleich erscheint insbesondere deshalb interessant, da es eines der erklärten Ziele des austrofaschistischen Regimes war, eine Abwehrhaltung gegenüber dem Nationalsozialismus einzunehmen und diesem das autoritär verordnete Konzept einer Österreich-Ideologie entgegenzustellen, das breiten Eingang in die politische Erziehung der Jugendlichen fand. Nichtsdestotrotz lassen sich auch zahlreiche methodische und inhaltliche Gemeinsamkeiten „politischer Erziehung“ in beiden Regimen feststellen. In diesem Zusammenhang kann die Annahme getroffen werden, die politische Instrumentalisierung der Schule im Austrofaschismus habe die erfolgreiche Machtübernahme des Nationalsozialismus eher unterstützt als verhindert, da sie die Basis für politisch-kulturelle Einstellungen schuf, die in den Maßnahmen politischer Sozialisation im NS-Regime ihre Fortsetzung fanden. Zum besseren Verständnis „politischer Erziehung“ im Nationalsozialismus werden nachfolgend ihre zentralen Charakteristika auch anhand ausgewählter Schulbuchpassagen beschrieben.

Wie die politischen Eliten des Austrofaschismus waren sich auch jene des Nationalsozialismus der Wichtigkeit der Jugenderziehung im Sinne einer systemkonformen Prägung bewusst. Diese Aufgabe der Verbreitung und Indoktrination nationalsozialistischer Einstellungen und Werthaltungen kam der umfassenden NS-Propagandamaschinerie zu, in der auch die Schule

als politische Sozialisationsinstanz ihre Rolle zu spielen hatte. Obwohl für die „politische Erziehung“ an den Schulen kein einheitliches Erziehungs- und Sozialisationskonzept existierte, standen die Erziehungsziele unmissverständlich fest: Die Jugend sollte zu gehorsamen und überzeugten Nationalsozialisten erzogen werden. Die Schule sollte dementsprechend, in der damaligen Diktion ausgedrückt, zur Formung des „nationalsozialistischen Menschen“ oder zum „ganzen Deutschen“ beitragen. Diese Ziele „politischer Erziehung“ waren nicht durch den Erwerb von Wissen und Fakten, sondern insbesondere durch „Charakterbildung“ zu erreichen. Hitler selbst lehnte die Anwendung des kognitiven Wissenserwerbs entschieden ab: *„Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend“* (zit. in: Rauschnig 1944: 237). Mit den Worten eines führenden NS-Pädagogen können die Erziehungsziele im Nationalsozialismus folgendermaßen zusammengefasst werden: *„die allererste Aufgabe in der Erziehung (...) nicht technische Wissensvermittlung, sondern Charakterbildung, d.h. Stärkung jener Werte, wie sie zutiefst im germanischen Wesen schlummern und sorgfältig hochgezüchtet werden müssen“* (zit. nach Schuster 1991: 30). Die „Hochzüchtung“ eines nationalsozialistischen Charakters wollte Hitler allerdings nicht der politischen Erziehung in der Schule alleine überlassen, da er insbesondere der Lehrerschaft gegenüber skeptisch eingestellt war, sondern betonte den diesbezüglichen hohen Stellenwert der Jugendorganisationen der Partei, die einen kontinuierlichen Einfluss auf den Sozialisationsprozess der Jugend gewährleisten mussten. Dementsprechend hatte die Schule im Nationalsozialismus ihre dominierende Rolle im Feld der Jugendernziehung verloren und stand in einem gewissen Spannungsverhältnis mit den Jugendorganisationen der NSDAP.

Nach dem „Anschluss“ wurden auch die österreichischen Schulen auf Linie der neuen Erziehungsinhalte gebracht, was neben neuen Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien zunächst auch mit einer raschen Ablöse nicht systemkonformer Lehrer verbunden war. Dass nur überzeugte Nationalsozialisten als Lehrer tätig sein konnten, machen auch die Richtlinien für deutsche Volksschulen deutlich, wo es heißt: *„Deutscher Erzieher kann nur der werden oder bleiben, der sich selbst hingezogen fühlt zu den rassistischen und seelischen Ewigkeitswerten des deutschen Volkes. Mit dem künftigen deutschen Erzieher steht und fällt die deutsche Schule“* (Reichsstatthalter 1940: 8).

In derselben Publikation wird auch an wiederholter Stelle auf die Erziehung der Jugendlichen zur Volksgemeinschaft hingewiesen, mit der schon im ersten Schuljahr zu beginnen sei. *„Die Volksschule hat nicht die Aufgabe, vielerlei Kenntnisse zum Nutzen des einzelnen zu vermitteln. Sie hat alle Kräfte der Jugend für den Dienst an Volk und Staat zu entwickeln und nutzbar zu machen“* (ebd. 5): Neben dem Bewusstmachen der Volksgemeinschaft sollte, wie in

abgeschwächter Form im Austrofaschismus, das Führerprinzip im Rahmen der Volksschule von den Kindern spielerisch erlernt werden. Der Lehrer ist der Führer der Klasse und wird ermutigt mit dieser eine „Führerauslese“ im Unterricht der Leibeserziehung vorzunehmen: „*Man bestimme Klassenführer, Turn-, Spiel- und Sportführer, Riegen- und Mannschaftsführer, Führer für den Ordnungs-, Hilfs- Sicherheits- und Gerätedienst u.ä.*“ (ebd. 9). Das Führertum und die Heldenverehrung fand selbstverständlich auch Eingang in die Geschichtslehrbücher der NS-Zeit. Das Schulbuch *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* für die erste Klasse der ostmärkischen Höheren Schulen besteht beispielsweise ausschließlich aus Biografien deutscher Helden von Adolf Hitler bis Andreas Hofer (vgl. Kumstler/Haacke/Schneider 1942: 7ff). Deutsche Geschichte wurde also teilweise als Lebensgeschichte ihrer Helden erzählt. Auch andere NS-Geschichtslehrbücher haben einzig und allein die deutsche Geschichte zum Inhalt, wobei der größte Raum der Machtergreifung Hitlers und seinen Eroberungsfeldzügen gewidmet ist. Erwähnenswert ist auch die Selbstbeschreibung des NS-Regierungssystem im Geschichtslehrbuch, die an jene des Austrofaschismus erinnert: „*Hitlers Führertum ist keine Diktatur geworden (...), sondern das neue Reich ist eine veredelte Art von Demokratie, in der Kraft des Volkes autoritär regiert wird*“ (Kumstler/Haacke/Schneider 1943: 237). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schulsozialisation im Nationalsozialismus in den Dienst der Vermittlung der Einstellungen und Orientierungen des Regimes gestellt wurde. Dies sollte nicht auf einer kognitiven Ebene durch die Aneignung von Wissen geschehen, sondern sollte auf möglichst affektive Art und Weise zur nationalsozialistischen „Charakterbildung“ der Jugendlichen beitragen, was auch der zahlreiche Einsatz von Bildmaterial in den Schulbüchern belegt.

Zusammenfassend gesprochen lassen sich die Propagierung des Führerkults und die damit verbundene Unterordnung des Einzelnen, die Selbstbeschreibung beider Systeme als „edelste Form der Demokratie“ sowie einzelne Aspekte der Ausrichtung der politischen Tugend- und Charakterbildung als Gemeinsamkeiten „politischer Erziehung“ in beiden diktatorischen Regimen hervorheben. Darüber hinaus lässt sich auch in der stark emotional aufgeladenen Sprache, im affektiven Grundtenor eine Parallele zwischen austrofaschistischen und nationalsozialistischen Lehrbüchern feststellen.

## **7.4 Synthese: Politische Kultur und politische Erziehung im Austrofaschismus**

Nach erfolgter Untersuchung austrofaschistischer Schulbücher und der Inhalte „politischer Erziehung“ sollen die gewonnenen Ergebnisse nun mit den allgemeinen Mustern der austrofaschistischen Elitenkultur in Verbindung gebracht werden. Es geht also um die Frage, inwiefern das politisch-kulturelle Selbstverständnis der Eliten tatsächlich in die Schulsozialisation der Jugend dieser Periode österreichischer Geschichte einfließt.

Betrachtet man die Charakteristika politisch-kultureller Orientierungen des austrofaschistischen Regimes, so lassen sich diese als klare Reaktion auf jene während der Ersten Republik interpretieren. Der Staat erforderte und forcierte geradezu neue politisch-kulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen, die für das gewandelte politische System legitimierend und systemunterstützend wirken sollten und welche die stark fragmentierte und „versäulte“ politische Lagerkultur der Ersten Republik entlang der beschriebenen drei Konfliktlinien überwinden sollten. So wurde der Frage nationaler Identität und den damit verbundenen Konflikten innerhalb der Ersten Republik mit der Entwicklung einer „Österreich-Ideologie“ begegnet, die bezwecken sollte, sowohl das Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Nation als auch die Eigenständigkeit eines österreichischen Staates miteinander zu vereinen. Österreich wurde in diesem Kontext als „zweiter“ oder auch als „besserer“ deutscher Staat positioniert, der eine bis ins Mittelalter zurückreichende Sonderstellung innerhalb des Deutschtums einnahm. Die Betonung dieser „Österreichischen Mission“ hatte im Wesentlichen zwei Funktionen: nach innen sollte sie nationale Identifikation und Bekenntnis zum eigenständigen österreichischen Staat ohne Anschlussbestrebungen bewirken, nach außen war sie als Abwehrkonzept gegen das nationalsozialistische Deutschland konzipiert. Wie die Analysen gezeigt haben, ist dieses Selbstverständnis österreichischer Identität auf breitem Raum in den Schulbüchern abgehandelt worden. Als eine Art Mittelweg im Sinne einer doppelten Identität sollte den Schülerinnen und Schülern das Gefühl vermittelt werden, dass ihre Zugehörigkeit zum deutschen Volk durchaus mit einem Bekenntnis zu ihrem Vaterland Österreich vereinbar sei. Dies war durchgängiges Thema in den Lehrbüchern.

Als weitere Komponenten der politischen Elitenkultur des Dollfuß-Regimes können das katholische Christentum und die damit in Verbindung stehende Organisation von Staat und Gesellschaft nach Berufsständen gelten. Die Trennung von Staat und Kirche wurde entschieden abgelehnt und unter Berufung auf die Enzyklika *Quadragesimo anno* sollte der gesellschaftliche Umbau von einem liberal-kapitalistischen System zu einer berufsständisch organisierten

Ordnung erfolgen. Auch sie waren darauf ausgerichtet, den Konfliktlinien der Ersten Republik, dem Klassenkampf und den Konflikten zwischen einer urban-säkularisierten Kultur der Metropole und einer religiös-traditionellen Provinzkultur entgegenzuwirken und fanden ihrerseits eingehende Behandlung in den untersuchten Schulbüchern. Allerdings bleibt anzumerken, dass in den Lehrmaterialien zumeist auf die idealtypisch zukünftige Gestalt des neuen Staatswesens eingegangen wurde und nicht auf sein tatsächliches Bestehen. Dies äußert sich etwa daran, wenn nur sehr selten erwähnt wird, dass sich das System der Stände erst im Aufbau befunden hatte.

Darüber hinaus gehören das autoritäre Führerprinzip und der damit verbundene Personenkult zur politischen Kultur des Austrofaschismus. Wie anhand der zahlreichen „Führerworte“, biografischen Lesestücke und Abbildungen illustriert werden konnte, gehörte die Inszenierung staatlicher Funktionsträger zu den zentralen Inhalten der Lehrbücher.

Einmal dahingestellt, ob diese Strategie letztendlich zum Erfolg geführt hätte, lässt sich die Feststellung treffen, dass es die austrofaschistischen Eliten verstanden haben, die Schule im Allgemeinen und ihre „politische Erziehung“ im Besonderen für ihre Interessen zu instrumentalisieren. Die Schulbücher wurden in diesem Zusammenhang zu einem Sprachrohr einer Propaganda neuer politisch-kultureller Muster.

## 8. Resümee

Das Ziel dieser Dissertation war es – anhand der Entwicklung und Anwendung eines neuen Analyseinstruments – einen Beitrag zur politischen Kulturforschung in Österreich zu leisten. Im Zuge dessen ging es zunächst darum, das politikwissenschaftliche Konzept „politische Kultur“ einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Anhand der Beschreibung seiner Genese konnte aufgezeigt werden, dass das Konzept seit seiner Einführung bis hin zur Gegenwart zahlreichen Modifikationen unterzogen war, was sich unter anderem auch in der Methodenvielfalt politischer Kulturforschung widerspiegelt (vgl. Kap. 2). Gemeinsame Grundannahme blieb jedoch stets, dass politisch-kulturelle Orientierungsmuster auf individueller Ebene im Prozess politischer Sozialisation (vgl. Kap. 3) erworben und durch seine unterschiedlichen Einflussfaktoren geprägt werden. Ausgehend von der zugespitzten Feststellung „politische Sozialisation produziert politische Kultur“ standen in weiterer Folge die politischen Sozialisationsinhalte in den Schulen der österreichischen Zwischenkriegszeit im Zentrum des Forschungsinteresses. Da sich herkömmliche Methoden – allen voran die politische Meinungsforschung – für die Analyse historischer politischer Kultur nicht eignen, wurde im Rahmen vorliegender Arbeit ein alternativer Analyseansatz vorgestellt, der in der bisherigen Forschung wenig Beachtung fand.

Im Konkreten wurde im zweiten Teil der Dissertation der Ansatz einer Beschäftigung mit „politischen Inhalten“ in Schulbüchern verfolgt, da diese aus unterschiedlichen Gründen einen ergiebigen Fundus für politische Kulturforschung darstellen (vgl. Kap. 4): Schulbuchinhalte sind stets durch Geschichts- und Gesellschaftsbilder der jeweiligen politischen Eliten gekennzeichnet und beinhalten somit jene Themengebiete, die zur Weitergabe an die heranwachsende Bevölkerung ausgewählt wurden. In diesem Zusammenhang fungieren Schulbücher als Transportmedium politischer Kultur, das die Vorstellungen und Anschauungen der Eliten aufbereitet und an nachfolgende Generationen zur Rezeption weitergibt (vertikale Dimension politischer Kultur). Denn Schulbücher sind in diesem Sinn auch als Massenmedien und als ständige Begleiter im schulischen politischen Sozialisationsprozess zu begreifen, deren Einfluss sich Kinder und Jugendliche nur schwer entziehen können. Schließlich und mit dem vorher Gesagten in Verbindung stehend können Schulbücher allgemein als Spiegel der Mentalitätsgeschichte eines Landes betrachtet werden, da sie als historische Dokumente Aufschluss über das jeweilige Funktionsgedächtnis sowie über Gegenwarts- und Zukunftsvorstellungen innerhalb einer bestimmten Periode geben. Somit kann in Reaktion auf die eingangs aufgestellten Hypothesen festgehalten werden, dass anhand von Schulbüchern eine

Tradierung politisch-kultureller Orientierungsmustern stattfindet, deren Untersuchung aufschlussreiche Ergebnisse liefern kann.

Angesichts dessen war es zentrales Anliegen vorliegender Arbeit, einen geeigneten Rahmen der Schulbuchanalyse als Instrument politischer Kulturforschung zu entwerfen (vgl. Kap. 5). Hierbei wurde insbesondere darauf geachtet, nicht nur die vordergründigen Inhalte von Lehrmaterialien zu untersuchen, sondern die dahinter liegende Vermittlung politischer Werte sowie die Methode der Vermittlung miteinzubeziehen. Analog zu der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage ging es somit darum, den Inhalten, Wertvorstellungen und Vermittlungstechniken „politischer Erziehung“ in den Schulbüchern der Zwischenkriegszeit auf die Spur zu gehen. Die gewonnenen Ergebnisse wurden in einem nächsten Schritt mit den bereits allgemein festgestellten Mustern politischer Kultur jener Periode in Beziehung gesetzt.

Nach einer Beschreibung der allgemeinen politischen Entwicklungen sowie insbesondere der Veränderungen im Schulbereich, die vor allem den Zweck hatte, die Diskontinuitäten und Brüche der 1920er und 1930er Jahre, die Charakteristika der jeweiligen politischen Systeme und ihre Auswirkungen auf politisch-kulturelle Orientierungsmuster herauszuarbeiten, stand im dritten Teil der Arbeit die Anwendung der entwickelten Methode der Schulbuchanalyse im Zentrum der Ausführungen (vgl. Kap. 6.3 und Kap. 7.3). Die dabei gewonnenen Ergebnisse sollen an dieser Stelle rekapituliert werden.

Über die „politisch-bildenden“ Schulbuchinhalte zwischen 1918 und 1933/34 lassen sich folgende Aussagen treffen: Es war insbesondere der nationale Identitätskonflikt (österreichische vs. deutsche Identifikation), der ausführlich in den Schulbüchern behandelt wurde. Ausgehend von einer negativ geprägten Darstellung der Friedensverträge und der damit in Zusammenhang stehenden Abtretung deutschsprachiger Gebiete der Monarchie wurde in den Schulbüchern das Bild eines österreichischen Staates gezeichnet, der zum Opfer des Willens der Siegermächte geworden war. In ähnlich intensiver Weise fand das Missfallen der politischen Eliten mit dem Anschlussverbot an Deutschland Eingang in die Lehrmaterialien. Damit in Verbindung stehend wurde der österreichische Staat als weitgehend aufgezwungene Übergangslösung präsentiert, den es, im Sinne einer Vereinigung mit Deutschland, so bald als möglich zu überwinden galt. Zeugnis dafür ist der starke gesamtdeutsche Grundduktus der Lehrbücher, der an vielen Stellen unmissverständlich hervortritt. Das derart präsentierte Bild eines österreichischen Staates als aufgezwungenes und vorläufiges Gebilde musste der Entwicklung eines positiv besetzten Österreichbewusstseins innerhalb der Schülerschaft zwangsläufig zuwiderlaufen. Ebenso wenig ist es in den Schulbüchern der Ersten Republik gelun-

gen, ein Verständnis für die Funktionsweise des neuen politischen Systems der Demokratie zu vermitteln. Die Darstellungen der politischen Institutionen bewegten sich fast ausschließlich auf einer formal-juristischen Ebene, indem entweder einzelne Verfassungsartikel wortgleich abgedruckt oder mit Kurzkomentaren versehen wurden. Politische Gegensätze, Parteien und ihre Weltanschauungen und andere Akteure des politischen Systems gehörten in den Schulbüchern zu den „weißen Flecken“ und sollten in den mechanischen Beschreibungen keine (störende) Rolle spielen. Das in den Schulbüchern vermittelte Bild der Demokratie entsprach also vielmehr jenem einer Scheinharmonie, das mit den Verhältnissen der politischen Wirklichkeit wenig gemein hatte. Dies legt den Schluss nahe, dass die heranwachsenden Generationen nicht zum unerfreulichen Gegenwartszustand der Demokratie in den 1920er Jahren, sondern zu einer Art Idealzustand von Demokratie erzogen werden sollten.

Im Vergleich zu den Ergebnissen für die Erste Republik lieferte die Analyse von Schulbüchern des austrofaschistischen Staates ein anderes Bild. Wie gezeigt werden konnte, ist es den austrofaschistischen Funktionsträgern rasch gelungen, die Schulbuchinhalte an die veränderten politischen Verhältnisse anzupassen und die politische Erziehung in Richtung einer Propaganda der neuen politisch-kulturellen Orientierungsmuster zu instrumentalisieren. Diese, wie die „Österreich-Ideologie“, das katholische Christentum, die ständische Organisation von Staat und Gesellschaft sowie das Führerprinzip sind als klare Reaktion zur Überwindung der politisch-kulturellen Konfliktlinien der Ersten Republik zu interpretieren und fanden breiten Eingang in die Lehrmaterialien. So wurde in den Schulbüchern durchgängig darauf bedacht genommen, die angeblich bis ins Mittelalter zurückreichende Sonderstellung Österreichs hervorzukehren, die auch seinen heutigen eigenständigen Weg und seine „Mission“ innerhalb des Deutschtums rechtfertige. Der österreichische „Ständestaat“ wurde in diesem Kontext als „zweiter“ oder auch „besserer“ deutscher Staat positioniert, dessen Existenz einer Zugehörigkeit der österreichischen Bevölkerung zum Gesamtdeutschtum aber nicht zuwiderlaufe. Dieser Versuch einer doppelten Identitätsstiftung für die heranwachsenden Generationen war durchgängiges, emotional behaftetes Thema in den Lehrbüchern. Darüber hinaus waren es die Darstellungen des ständischen Aufbaus von Staat und Gesellschaft, denen großer Platz eingeräumt wurde. So war es insbesondere die zukünftige idealtypische Gestalt einer ständischen Ordnung, die als Allheilmittel zur Überwindung von Klassegegensätzen und als edelste Form von Demokratie beschrieben wurde. Schließlich kamen die Schulbücher auch als Plattformen der Selbstdarstellung austrofaschistischer Funktionsträger zum Einsatz: So finden sich zahlreiche Lesestücke über austrofaschistische Politiker sowie direkt an die Schülerinnen und Schüler gerichtete „Führerworte“. Wie beschrieben, wurde der austrofa-

schistische Personenkult auf diesem Weg zum direkten Sozialisationsinhalt politischer Erziehung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Beschäftigung mit Schulbüchern einen aufschlussreichen Ansatz politischer Kulturforschung darstellt. Anhand der entwickelten Methode politikwissenschaftlicher Schulbuchanalyse war es möglich, politischen Inhalten in den Lehrbüchern auf die Spur zu gehen, diese mit den allgemeinen Mustern politischer Kultur in Beziehung zu setzen und so den Transfer politischer Orientierungen ausgehend von den Eliten hin zur Bevölkerung zu beleuchten. Für die Periode der österreichischen Zwischenkriegszeit ist dies mit vorliegender Dissertation untersucht worden – eine dahingehende Auseinandersetzung mit dem Österreich der Zweiten Republik wäre eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige politische Kulturforschung.

## 9. Bibliographie

### 9.1 Sekundärliteratur

Adam, Walter: Das neue Österreich. In: Kimmel, Josef (Hg.): Das österreichische Staatsbürgerbuch. Wien 1936. S. 93.

Almond, Gabriel: Comparative Political Systems. In: Journal of Politics 18 Jg., 1956.

Almond, Gabriel; Verba Sidney (Hg.): The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton 1963.

Almond, Gabriel; Powell, Bingham: Comparative Politics. Boston und Toronto 1966.

Almond, Gabriel: Politische Kultur-Forschung – Rückblick und Ausblick. In: Berg-Schlosser, Dirk; Schissler, Jakob (Hg.): Politische Kultur in Deutschland. Bilanz und Perspektiven der Forschung. Opladen 1987. S. 27-38.

Alt, Christian; Teubner, Markus; Winklhofer, Ursula: Familie und Schule – Übungsfelder der Demokratie. In: Sozialisation von Kindern. Aus Politik und Zeitgeschichte. 41/2005. S. 24-31.

Assman, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999.

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin und New York 1995.

Bauer, Otto: Schulreform und Klassenkampf. (1921). In: Adam, Erik; Kucher, Primus-Heinz (u.a.): Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Entwicklung und Vorgeschichte. Wien 1983. S. 318-321.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main 1996.

Berg-Schlosser, Dirk: Politische Kultur. Eine neue Dimension politikwissenschaftlicher Analyse. München 1972.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/Main 1973.

Brauneder, Wilhelm: Österreichische Verfassungsgeschichte. Wien 2003.

Claußen, Bernhard: Was ist und wie erforscht man politische Sozialisation? In: Claußen, Bernhard; Wasmund, Klaus (Hg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig 1982. S. 1-22.

Claußen, Bernhard: Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. In: Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer: Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen 1996. S. 15-48.

Dachs, Herbert: „Revolution“ und „Reform“ in österreichischen und deutschen Geschichtsbüchern. In: Reinalter, Helmut (Hg.): Revolution und Gesellschaft. Zur Entwicklung des neuzeitlichen Revolutionsbegriffs. Vergleichende Gesellschaftsgeschichte und politische Ideengeschichte der Neuzeit. Band 1. Innsbruck 1980. S. 203-229.

Dachs, Herbert: Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918-1938. Wien, München 1982.

Dachs, Herbert: Schule in der „Ostmark“. In: Tálos, Emmerich; Hanisch, Ernst; Neugebauer, Wolfgang; Sieder, Reinhard (Hg.): NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien 2000. S. 446-466.

Dachs, Herbert: „Austrofaschismus“ und Schule. In: Tálos, Emmerich; Neugebauer, Wolfgang (Hg.): Austrofaschismus. Politik-Ökonomie-Kultur. 1933-1938. Wien 2005. S. 283-296.

Deth van, Jan W.: Kinder und Politik. Sozialisation von Kindern. Aus Politik und Zeitgeschichte. 41/2005. S. 3-6.

Eatwell, Roger (Hg.): European political Cultures. Conflict or Convergence? London und New York 1997.

Ehs, Tamara: Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Wien 2007.

Erllass des Unterrichtsministeriums vom 10. September 1919 (Nr. 54), betreffend den Gebrauch der deutschen Lehrbücher und den Unterricht in der Geschichte und Vaterlandskunde an den dem Staatsamt unterstehenden Schulen Deutschösterreichs.

Flessau, Kurt-Ingo: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977.

Fischl, Hans: Schulreform, Demokratie und Österreich 1918-1950. Wien 1950.

Geißler, Rainer: Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer: Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen 1996. S. 51-70.

Gerlich, Peter: Die Kehrseite der politischen Kultur – Tabus in der österreichischen Gesellschaft. In: Heinrich, Hans-Georg; Klose, Alfred; Eduard, Ploier (Hgg.): Politische Kultur in Österreich. Linz 1989. S. 10-18.

Gerlich, Peter; Pfefferle, Roman: Tradition und Wandel. In: Dachs, Herbert u.a. (Hgg.): Politik in Österreich. Das Handbuch. Wien 2006. S. 501-511.

Glöckl, Otto: Schulreform und Volksbildung in der Republik. In: Adam, Erik (u.a. Hg.): Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Entwicklung und Vorgeschichte. Wien 1983. S. 358-365.

Glöckel, Otto: Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht Otto Glöckel über die nächsten Phasen der Schulverwaltung in der Sitzung des Ausschusses für Erziehung und Unterricht am 22. April 1919. In: Adam, Erik (u.a. Hg.): Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Entwicklung und Vorgeschichte. Wien 1983. S. 365-368.

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

Hanisch, Ernst: Politische Symbole und Gedächtnisorte. In: Tálos, Emmerich u.a. (Hgg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933. Wien 1995. S. 421-430.

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialisationsstruktur und Persönlichkeit, Weinheim und Basel 1990.

Jäckel, Michael: Zwischen Autonomie und Vereinnahmung. In: Gerhards, Maria; Klingler, Walter; Roters, Gunnar (Hg.): Mediensozialisation und Medienverantwortung. Baden-Baden 1999. S. 113-127.

Kaase, Max: Sinn oder Unsinn des Konzepts Politische Kultur für die vergleichende Politikforschung, oder auch: Den Versuch, einen Pudding an die Wand zu nageln. In: Kaase, Max; Klingemann, Hans-Dieter (Hg.): Wahlen und politisches System. Analysen aus Anlaß der Bundestagswahl 1980. Opladen 1983.

Kiefer, Marie-Luise: Medienkomplementarität und Medienkonkurrenz. Notizen zum weitgehend ungeklärten „Wettbewerbsverhältnis von Medien“. In: Gottschlich, Maximilian; Langenbacher, Wolfgang (Hg.): Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Wien 1997. S. 208-220.

Kissling, Walter: „...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“ – Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main, 1995. S. 116-174.

Kriechbaumer, Robert: Die großen Erzählungen der Politik. Politische Kultur und Parteien in Österreich von der Jahrhundertwende bis 1945. Wien, Köln, Weimar 2001.

Lehner, Oskar: Verfassungsentwicklung. In: Tálos, Emmerich u.a. (Hgg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933. Wien 1995. S. 45-58.

Lehnert, Detlef: Politisch-kulturelle Integrationsmilieus und Orientierungslager in einer polarisierten Massengesellschaft. In: Tálos, Emmerich u.a. (Hgg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933. Wien 1995. S. 431-443.

Loitfellner, Sabine: „Furchtbar war der Blutzoll, den Österreich entrichten musste...“ Die Wehrmacht und ihre Soldaten in österreichischen Schulbüchern. In: Heer, Hannes (u.a. Hg.):

Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerung an Wehrmacht und Zweiten Weltkrieg. Wien, 2003. S. 171-191.

Löffler, Berthold: Politische Kultur als Teil der gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit. Eine theoretische Skizze. In: Dornheim, Andreas; Sylvia Greiffenhagen: Identität und politische Kultur. Stuttgart 2003. S. 127-138.

Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien 2007.

Matjan, Gregor: Lebensstile als strukturierende Elemente politischer Kultur in pluralistischen Gesellschaften. Ein kulturdynamisches Mehrebenen-Modell für die Politikwissenschaft. Dissertation, Wien 1996.

Meyers, Peter: Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. In: Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun 1976.

Müller, Wolfgang C.: Zum Konzept der Politischen Kultur. Zeitgeschichte Nr. 1 1984, 26-35.

Nohlen, Dieter (Hg.): Kleines Lexikon der Politik. München 2002.

Öhlinger, Theo: Verfassungsrecht. 6., überarbeitete Auflage. Wien 2005.

Pannagl, Oswald; Gerlich, Peter: Wörterbuch der politischen Sprache in Österreich. Wien 2007.

Pelinka, Anton: Die Politik der politischen Kultur. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 35 Jg., Heft 3, 2006. S. 225-235.

Pelinka, Anton; Welan, Manfred: Austria Revisited. Demokratie und Verfassung in Österreich. Wien 2001.

Pelinka, Anton: Parlament. In: Tálos, Emmerich u.a. (Hgg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933. Wien 1995. S. 59-71.

Pfefferle, Roman: Politische Kultur in Niederösterreich. Kontinuitäten und Brüche. In: Eminger, Stefan; Langthaler, Ernst: Niederösterreich im 20. Jahrhundert. Band 1: Politik. Wien-Köln-Weimar 2008. S. 337-369.

Plasser, Fritz; Ulram, Peter A.: Institutionenvertrauen in Österreich. Vertrauenslücke oder Vertrauenskluff? In: Informationen zur Politischen Bildung. Nr. 13, 1997. S. 21-27.

Plasser, Fritz; Ulram, Peter A.: Das österreichische Politikverständnis. Von der Konsens- zur Konfliktkultur? Wien 2002.

Pöttker, Horst: Politische Sozialisation durch Massenmedien: Aufklärung, Manipulation und ungewollte Einflüsse. In: Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer: Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen 1996. S. 149-157.

Pye, Lucian; Verba Sidney (Hg.): Political Culture and Political Development. Princeton 1965.

Rauschnig, Hermann: Gespräche mit Hitler. Zürich – New York, 1940.

Reinders, Heinz: Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit. Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenz. Opladen 2001.

Rohe, Karl: Politische Kultur und ihre Analyse. In: Dornheim, Andreas; Sylvia Greiffenhagen: Identität und politische Kultur. Stuttgart 2003. S. 110-126.

Sarcinelli, Ulrich: Medienkompetenz in der politischen Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte. 25/2000. S. 13-32.

Sauer, Birgit: Die Asche des Souveräns. Staat und Demokratie in der Geschlechterdebatte. Frankfurt, Frankfurt, New York 2001.

Schmitz, Richard: Die Bedeutung der Schule für den Neuaufbau Österreichs. Wien-Leipzig 1935.

Schüddekopf, Otto-Ernst: 20 Jahre Schulbuchrevision in Westeuropa 1945-1965. Tatsachen und Probleme. In: Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts. Band 12, Braunschweig, 1966.

Schuschnigg, Kurt: Um Österreichs Jugend. In: Tzöbl, Josef: Vaterländische Erziehung. Wien 1933. S. 5-9.

Schuster, Walter: Der Erdkundeunterricht als Instrument der politischen Erziehung an Höheren Schulen im Nationalsozialismus. Wien 1991.

Seliger, Maren; Ucakar, Karl: Wien. Politische Geschichte 1740-1934. Entwicklung und Bestimmungskräfte großstädtischer Politik. Teil 2: 1896-1934. Wien-München 1985.

Spieker, Dagmar: Wie bedingen sich politische Sozialisation im Kindesalter und politisch-soziales Lernen im Elementar- und Primarbereich. In: Claußen, Bernhard; Wasmund, Klaus (Hgg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig 1982. S. 180-200.

Steiner, Kurt: Politics in Austria. Boston 1972.

Strohmeier, Gerd: Politik bei Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg. In: Sozialisation von Kindern. Aus Politik und Zeitgeschichte. 41/2005. S. 7-15.

Sünker, Heinz: Informelle Gleichaltrigen-Gruppen im Jugendalter und die Konstitution politischen Alltagsbewußtseins. In: Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer: Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen 1996. S. 101-111.

Suppanz, Werner: Geschichtsbilder im Ständestaat. In: Prutsch, Ursula; Lechner, Manfred (Hg.): Das ist Österreich. Innensichten und Außensichten. Wien 1997. S. 61-92.

Tálos, Emmerich: Das austrofaschistische Herrschaftssystem. In: Tálos, Emmerich; Neugebauer, Wolfgang (Hg.): Austrofaschismus. Politik-Ökonomie-Kultur. 1933-1938. Wien 2005. S. 394-420.

Tálos, Emmerich; Manoschek, Walter: Aspekte der politischen Struktur des Austrofaschismus. In: Tálos, Emmerich; Neugebauer, Wolfgang (Hg.): Austrofaschismus. Politik-Ökonomie-Kultur. 1933-1938. Wien 2005. S. 124-161.

Tálos, Emmerich; Manoschek, Walter: Zum Konstitutionalisierungsprozeß des Austrofaschismus. In: Tálos, Emmerich; Neugebauer, Wolfgang (Hg.): Austrofaschismus. Politik-Ökonomie-Kultur. 1933-1938. Wien 2005. S. 6-25.

Tancsits, Claudia: Österreichbewusstsein und Schulunterricht in der Zwischenkriegszeit. In: Die Österreichische Nation. Band 2. Wien 2004. S. 6-22.

Thonhauser, Josef: Zeitgeschichte im Unterricht. Österreichbewusstsein und Vergangenheitsbewältigung im Spiegel der Lehrbücher. In: Zeitgeschichte 1987, Heft 1 (15. Jahrgang) Wien 1987,

Tzöbl, Josef: Vaterländische Erziehung. Wien 1933.

Ucakar, Karl: Verfassung – Geschichte und Prinzipien. Politik in Österreich. Das Handbuch. Wien, 2006. S. 119-138.

Ulam, Peter A.: Hegemonie und Erosion: Politische Kultur und politischer Wandel in Österreich. Wien, Köln, Graz 1990.

Vocelka, Karl: Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik. Graz, Wien, Köln 2002.

Wasmund, Klaus: Welchen Einfluß hat die Schule als Agent der politischen Sozialisation? In: Claußen, Bernhard; Wasmund, Klaus (Hgg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig 1982. S. 64-83.

Wiater, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn 2003. S. 11-21.

Wodak, Ruth; Kissling, Walter: „Die meisten KZler zeigten sich für jede Hilfeleistung sehr dankbar.“ Schulbuch und Schulbuchdiskussion als Paradigma politischer Kommunikation in Österreich. In: Austriaca, Nr. 31, 1990. S. 87-104.

## **9.2 Primärliteratur**

### **9.2.1 Schulbücher Erste Republik**

Arbeitsgemeinschaft: Aus Vergangenheit und Gegenwart. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Bürgerschulen. Wien und Leipzig 1927.

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern: Aus alter und neuer Zeit. Band 1. Wien 1929.

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern: Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die vierte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen. Wien 1932.

Czerwenka, Karl; Bohmann, Alfred: Lehrbuch der Geschichte für die Unterstufe der Mittelschulen. Wien, Leipzig 1925.

Doiwa, Johann: Die Bundesrepublik Österreich in Unterrichtsbildern. Wien 1927.

Eidam, Konrad: Der geschichtliche Lehrstoff für österreichische Volks-, Bürger-, Fach- und Fortbildungsschulen. Wien 1923.

Hannak, Lukas: Vaterlandskunde für die unteren Klassen der Mittelschulen. Wien 1925

Horner, Alfred: Österreichische Heimat- und Bürgerkunde mit einem Abriss der allgemeinen Wirtschaftsgeographie für die oberste Klasse der Mittelschulen. Wien und Leipzig 1926.

Janhuber, Karl; Prüger, Josef: Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen aus Vorzeit, Altertum, Mittelalter und Neuzeit für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. 4. Teil Geschichte der Neuzeit in Bildern vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. – Bürgerkunde. Wien, Leipzig 1930.

Kende, Oskar: Lehrbuch der Geschichte, 4. Teil, Wien 1930.

Kende, Oskar: Lehrbuch der Geschichte für die erste Klasse. Wien 1933.

Obendorfer, Heinz (u.a.): Aus Vergangenheit und Gegenwart. Bilder aus der Geschichte für österreichische Hauptschulen. 4. Teil. Wien und Leipzig 1931.

Schulbücher-Ausschuß des Deutschösterreichischen Unterrichtsamtes: Aus Vergangenheit und Gegenwart (6., 7., 8., und 9. Schulstufe). Wien 1919.

Standenat, Rudolf: Deutsches Lesebuch für österreichische Mittelschulen. Fünfter Band. Wien 1929.

Standenat, Rudolf: Deutsches Lesebuch für österreichische Mittelschulen. Vierter Band. Wien Leipzig 1930.

## **9.2.2 Schulbücher Austrofaschismus und Nationalsozialismus**

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern: Geschichte für österreichische Hauptschulen. Erster Teil für die 1. Klasse. Wien 1936.

Arbeitsgemeinschaft: Geschichte und Bürgerkunde. Arbeits- und Lernbuch für einen zeitgemäßen Sachunterricht an Volksschulen. Wien 1936.

Brunner, Josef; Stöger, Ludwig: Geschichte in Tafelbildern und Zusammenfassungen. Horn 1936.

Froschauer, Josef: Der neue Bundesstaat Österreich. Von der Beendigung des Weltkrieges bis zur Verfassung 1934. Wien 1934.

Hinner, Alois (u.a.): Vaterlandskunde. Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs für die achte Klasse der Mittelschulen. Wien 1938.

Kende, Oskar; Hinner, Alois: Lehrbuch der Geschichte. IV. Teil für die vierte Klasse. Wien 1937.

Kotz, Heinrich: Geschichte. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Tiroler Hauptschulen. Innsbruck, Wien, München 1937.

Kumsteller, Bernhard; Haacke, Ulrich; Schneider, Benno: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Klasse 1. Wien 1942.

Kumsteller, Bernhard; Haacke, Ulrich; Schneider, Benno: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Klasse 5. Wien 1943.

Lehrergemeinschaft: Schöne Heimat Österreich. Lesebuch für die erste Klasse der Hauptschulen. Wien – Leipzig 1937.

Montzka, Heinrich; Lesowsky, Anton: Woyinars Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Wien 1938.

Österreichischer Bundesverlag: Ich bin ein Österreicher! Wien 1935a.

Österreichischer Bundesverlag: Mein Vaterland, mein Österreich. Wien 1935b.

Österreichischer Bundesverlag: Der Österreicher hat ein Vaterland. Wien 1935c.

Österreichischer Bundesverlag: O du mein Österreich. Wien 1935d.

Österreichischer Bundesverlag: Der neue Bundesstaat Österreich. Wien 1934.

Reichsstatthalter in Oberdonau (Hg.): Lehrstoffverteilung für die Volksschulen in Oberdonau. Ausgabe A für die ersten vier Schulstufen. Linz 1940.

Schier, Wilhelm: Einführung in die österreichische Bürgerkunde. Wien 1935.

Schier, Wilhelm: Unser Vaterland im Wandel der Zeiten. Wien 1937.

Schier, Wilhelm: Um Freiheit und Weltgeltung. Wien – Leipzig 1934.

## 10. Anhang

### 10.1 *Abbildungsverzeichnis*

Abbildung 1: Schulbücher als Dokumente politischer Kulturforschung.....	56
Abbildung 2: „Bürgerkunde“ (Janhuber/Prüger 1930: 130-131).....	114
Abbildung 3: „Kinderhuldigung im Wiener Stadion“ (Österreichischer Bundesverlag 1935d: 68-69).....	150
Abbildung 4: Bundeskanzler Dollfuß im Schulbuch (Österreichischer Bundesverlag 1935a: 76-77).....	151
Abbildung 5: Abb. 5: Österreichs Ständezeichen (Arbeitsgemeinschaft 1936: 152-153)....	151

## **10.2 Abstract**

Politische Erziehung und Bildung produzieren politische Kultur. Ausgehend von dieser zugespitzten Feststellung versteht sich vorliegende Dissertation, die sich mit der schulischen politischen Sozialisation im Österreich der Zwischenkriegszeit beschäftigt, als Beitrag zur politischen Kulturforschung.

Im Zentrum des ersten Teils der Arbeit steht eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Konzept politischer Kultur sowie mit jenem politischer Sozialisation. Im Zuge dessen wird der starke Einfluss politischer Sozialisation auf das Entstehen politischer Orientierungsmuster auf individueller Ebene aufgezeigt. Kritisch wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben, dass es die politische Kulturforschung bislang weitgehend verabsäumt hat, sich diesen Aspekten zu widmen und sich zu stark auf die Interpretation von Meinungsforschungsdaten konzentrierte.

Mit der Einführung der Schulbuchanalyse wird im Folgeabschnitt ein alternatives Instrument politischer Kulturforschung vorgestellt. Schulbücher werden in diesem Zusammenhang als historisch bedeutsame Dokumente verstanden, die im Prozess politischer Sozialisation zum Einsatz kommen und als Transfermedium politischer Orientierungsmuster von der politischen Elite hin zur Bevölkerung Wirkung erlangen. Daran anschließend wird ein konkreter Analyserahmen entwickelt, der es ermöglicht, Inhalte, Wertvorstellungen und Vermittlungstechniken aus den untersuchten Schulbüchern herauszufiltern und sie für die politische Kulturforschung nutzbar zu machen.

Der dritte Teil der Arbeit steht schließlich im Zeichen der Praxisanwendung dieser neu entwickelten Methode im Untersuchungszeitraum österreichische Zwischenkriegszeit. Nach einer überblicksartigen Beschreibung der allgemeinen politischen Entwicklungen sowie insbesondere der Schulpolitik während der Zeit der Ersten Republik und während der austrofaschistischen Periode werden in weiterer Folge ausgewählte Schulbücher „politischer Erziehung“ einer intensiven Analyse unterzogen. Die gewonnenen Ergebnisse werden anschließend stets mit den allgemeinen Mustern politischer Kultur jener Perioden in Beziehung gesetzt und auf Gemeinsamkeiten und Abweichungen hin überprüft.

## 10.3 Lebenslauf

### Roman Pfefferle

geboren am 15.03. 1977 in Innsbruck

#### Schulbildung

- 1995 - 1996 Bundesrealgymnasium in 1150 Wien  
Mär.-Jul. 1994 Schüleraustausch an die Shining-Mountain-Waldorf-School, Boulder, Colorado  
1983 – 1995 Rudolf-Steiner-Schule Wien Pötzeleinsdorf

#### Akademische Laufbahn

- Dez. 2008 Interdisziplinäre Tagung mit Workshop „Zwischen Vergangenheit und Gegenwart“, Dresden.  
Aug. 2008 Alpbacher Sommerschule für Europäische Integration 2008 über das Recht der Europäischen Union (im Umfang von 55 Stunden).  
Jul. 2008 28. Symposium des NÖ Instituts für Landeskunde in Klosterneuburg. Niederösterreich im 20. Jahrhundert. Politik – Wirtschaft – Kultur. Vortrag: „Politische Kultur in Niederösterreich“  
2004-2009 Doktoratsstudium Politikwissenschaft an der Universität Wien  
2003 – 2005 Universitätslehrgang „Universität&Arbeitsmarkt“ (Schwerpunkt Projektmanagement) am Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, Universität Klagenfurt  
1997 – 2003 Studium der Politikwissenschaft und der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien und an der University of Limerick/Irland  
Aug. 2006 Oslo Summer School in Comparative Social Science Studies. PhD course: Democratic Attitude, Democratic Culture, Democratic System  
Sept. 2005 ECPR General Conference, Budapest  
Aug. 2005 DAAD/ECPR PhD Summer School der Universität Lüneburg on Governance in Central Eastern Europe (paper presentation)  
Feb. 2005 Europäisches Forum Alpbach: Europa und Österreich aus der Sicht von Akteuren. Konferenz, Innsbruck  
Juli 1999 First International Summer College on Media and Minorities. Initiative Minderheiten, Wien  
Aug. 1998 International Summer Program of the University of Vienna on European Studies, Strobl; Abschluss mit Auszeichnung

#### Berufliche Tätigkeit

- seit Sept. 2008 Projektmitarbeiter im Projekt „Entnazifizierung an der Universität Wien nach 1945“  
2004-2008 Univ. Ass. in Ausbildung am Institut für Staatswissenschaft der Universität Wien  
2004-2008 Vize-Studienprogrammleiter der Studienrichtung Politikwissenschaft, Universität Wien (Betreuung von Lehrenden sowie Gastprofessoren, Doktoratsberatung und -zulassung)  
seit 2004 Lehrtätigkeit am Institut für Staatswissenschaft (Österreichische Politik, Österreichs Nachbarstaaten, Europäische Integration, ausgewählte Länderbeispiele)  
Jul. 2006 Lehrtätigkeit an der Internationalen Sommerhochschule der Universität Wien, Strobl. „European political systems in a comparative perspective“

- 2006 Lehrtätigkeit am Institute for European Studies (IES), Wien. „Western European political Systems“
- Aug. 2002/03/04 Internationale Sommerhochschule der Universität Wien, Strobl; Staff
- 2002 – 2004 Studienassistent / Tutor (alternierend) am Institut für Staatswissenschaft der Universität Wien / Prof. Peter Gerlich

## **Projekte und Praktika**

---

- 2007-2008 Projektleitung: EU-Wiki – politikwissenschaftliches Fachlexikon auf Wiki-Basis zu EU-Begriffen. <http://euwiki.univie.ac.at>
- seit Okt. 2006 PoWiki – das politikwissenschaftliche Fachlexikon auf Wiki-Basis. <http://powiki.univie.ac.at>(gemeinsam mit Mag. Gerd Valchars)
- 2004-2006 Projektleitung: The European Union as a political System. Jean Monnet Projekt (Europäische Kommission) an der Universität Wien
- 2004 Mitorganisator der ersten österreichischen Graduiertenkonferenz Politikwissenschaft „Powi 04“ (Universitäten Wien, Salzburg, Innsbruck)
- 2003 Workshopleitung im Rahmen des Schulprojekts *Europawochen* des *Interkulturellen Zentrums* in Groß-Siegharts/NÖ
- 2001 – 2002 Leitung unterschiedlicher politischer Bildungsprojekte am Wiener-Lern-Zentrum
- 2001 Mitarbeit am Mosaik „Das apokalyptische Lamm“ von Max Weiler
- Mai 2000 Workshopleitung "Minderheiten in Europa in der NS-Zeit am Beispiel Österreich“ im Rahmen der Veranstaltung Youth against old times des Österreichischen Bundesjugendrings (anlässlich 55 Jahre Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen)
- Aug. 1999 Praktikum beim Markt- und Meinungsforschungsinstitut Fessel/GfK, Wien
- 1998 – 2000 Koordination des Projekts Radio Stimme für den Verein Initiative Minderheiten; freier Radiomacher bei Orange 94.0 – Das freie Radio in Wien
- 1996 – 1997 Zivildienst bei der Bundespolizeidirektion Wien

## **Publikationen**

---

- Kunst/Politik: Motivation und Wirklichkeit staatlicher Kunstförderungs politik in Österreich.* Diplomarbeit, Wien, 2003.
- Der Staat ist tot. Lang lebe der Staat!* In: Stimme von und für Minderheiten. Nr. 40 / III + IV 2001. S. 12-13.
- Present and future Involvement of national-parliaments in the process of EU policy-making: The scrutiny systems of Austria, Germany and Hungary in a comparative perspective.* Paper presented at the international DAAD/ECPR PhD Summer School, University of Lüneburg, 2005.
- Politische Kultur. Tradition und Wandel.* In: Dachs u.a. (Hgg.) Politik in Österreich. Das Handbuch. Manz, 2006. (gemeinsam mit Peter Gerlich).
- Politische Kultur in Niederösterreich: Kontinuitäten und Brüche.* In: Emminger, Stefan; Langthaler Ernst (Hgg.) Niederösterreich im 20. Jahrhundert. Band 1: Politik. Böhlau, 2008.