universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Politische Bildung in Österreich

Historische Betrachtung und empirische Studie

Verfasser

Alexander Nigrowics

gemeinsam mit Rupert Rappersberger

angestrebter Akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 313 482
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, UF Bewegung und Sport
Betreuer:	Univ. -Prof. Dr. Hans-Georg Heinrich

Vorwort

Im Laufe unseres Lehramtstudiums besuchten wir vor einigen Semestern das verpflichtende Seminar „Politische Bildung“. Diesen Kurs empfanden wir nicht nur als sehr spannend, er brachte uns auch dazu, uns erstmals konkret mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Bedeutung die Politische Bildung für den Schulunterricht hat, bzw. was genau Politische Bildung eigentlich ist. Der entscheidende Anstoß, diese Arbeit zu schreiben, kam etwa ein Jahr später. Nachdem infolge des Regierungswechsels im Oktober 2006 und den damit verbundenen Wahlrechtsreformen das aktive Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt worden war, führten wir eine Diskussion bezüglich der Sinnhaftigkeit dieser Innovation. Schnell kamen hierbei unsere unterschiedlichen Positionen zum Vorschein. Der eine war Absolvent einer Allgemeinbildenden höheren Schule und hatte Politische Bildung infolge des regulären Geschichteunterrichts genossen. Er vertrat die Meinung, dass der Geschichteunterricht in der AHS sehr wenig bis gar nicht auf politische Themen eingehe, die Schüler dementsprechend wenig wissen und in weiterer Folge zum Großteil auch mit 18 Jahren nicht wirklich als wahlfähig bezeichnet werden können. Die Frage, ob 16 Jährige wahlberechtigt sein sollten, erübrigte sich für ihn somit. Der andere maturierte an einer Handelsakademie, in der das Fach „Politsche Bildung und Recht“ unterrichtet wird. Er war wiederum der Meinung, im Alter von 18 Jahren ausreichend politisches Wissen vermittelt bekommen zu haben, um wählen zu können.

Angeregt durch das Thema „Wählen mit 16“ führten uns unsere Gespräche und Diskussionen einerseits zu grundlegenden Überlegungen bezüglich des allgemeinen politischen Wissensstandes von MaturantInnen der AHS und MaturantInnen der HAK sowie, um wieder auf den Anfang zu sprechen zu kommen, zu der Frage, welche Rolle die Politische Bildung in diesem Zusammenhang in der Schule spielt. Dem Thema der Poltischen Bildung in der Schule wollten wir uns auf empirischem Weg nähern, allerdings war dies erst nach einem intensiven Studium der Literatur möglich, und so entstand die Idee, eine historische Betrachtung der Politischen Bildung mit einer empirischen Studie zu kombinieren.

Dankeswort

Im Rahmen des Vorworts möchte ich wir einigen Personen unseren Dank aussprechen, die uns maßgeblich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützten.

An erster Stelle möchten wir uns bei unserem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Hans - Georg Heinrich bedanken, der uns stets mit Rat und Tat zur Seite stand und letzlich ermöglichte, diese Arbeit zu schreiben.

Dem Team vom „Zentrum Polis – Politik in der Schule“ möchten wir ebenfalls einen ganz herzlichen Dank für die Unterstüzung bei der Erstellung unseres Fragebogens, sowie in vielen anderen Belangen aussprechen.

Weiters möchten wir uns bei Mag. Dr. Petra Grünanger-Hilscher bedanken, die uns großzügig ihre Freizeit opferte und uns in vielen Fragen tatkräftig unterstützte.

Des weiteren möchte ich mich bei meinen Eltern dafür bedanken, dass sie mich bei der Finanzierung meines Studium unterstützt haben und immer ein offenes Ohr für mich hatten. Meiner Großmutter und meinen Geschwistern danke ich für ihre Geduld, ihre moralische Unterstützung und kulinarische Versorgung.
Besonderer Dank gilt meiner Verlobten Manuela, die mir während des Studiums stets mit Rat zur Seite stand und mich immer wieder aufs Neue motiviert und angetrieben hat. Sie war stets der ruhende Pol in den stürmischen Gewässern meiner Universitätskarriere.

Inhaltsverzeichnis:

Vorwort (Rappersberger, Nigrowics) S. 1

1 **Einleitung** (Rappersberger, Nigrowics)

1.1 Hinführung zur Fragestellung S. 6

1.2 Ziel der Arbeit S. 8

1.3 Aufbau Teil 1 (Rappersberger) S. 9

1.4 Aufbau Teil 2 (Nigrowics) S. 10

1. Teil (Rupert Rappersberger)

Zur Geschichte der Politischen Bildung im Schulwesen

2 Politische Bildung vor 1918

2.1 Von der Aufklärung bis zur Revolution 1848/49 S. 12

2.2 Bildungspolitik in der Zeit des Neoabsolutismus S. 13

2.3 Die Phase des polititschen Liberalismus in Österreich S. 15

2.4 Auf dem Weg zur Staatsbürgerlichen Eziehung S. 18

2.4.1 Die Arbeiterbewegung und ihre Bedeutung für die schulpolitische Entwicklung S. 20

2.4.2 Die Novellierung des Reichsvolkschulgesetztes 1883 S. 23

2.5 Wesen der Staatsbürgerlichen Erziehung S. 29

3 Politische Bildung in der ersten Republik

3.1 Die gesellschaftliche Situation nach Ende des ersten Weltkrieges S. 33

3.2 Otto Glöckel und die Phase der sozialdemokratischen Dominanz in der Schulpolitik S. 36

3.2.1 Demokratisierung des Schulwesens S. 38

3.2.2 Die politsche Erziehung im Unterricht S. 41

3.3 Die Zeit der Rückdrängung des sozialdemokratischen Einflusses auf die Schulpolitik S. 44
3.3.1 Auswirkungen auf den Unterricht S. 47
3.4 Bildungspolitik zur Zeit des autoritären Regimes S. 53
3.4.1 Intensivierung der autoritären Bemühungen um die politische Erziehung der Jugend S. 56

4 PB nach 1945

4.1 Ausgangslage nach dem 2. Weltkrieg S. 62
4.1.1 Die Demokratischen Impulse des Jahres 1945 S. 63
4.1.2 Stagnation der demokratischen Bemühungen S. 64
4.2 Der Erlass zur Staatsbürgerlichen Erziehung S. 66
4.3 Das Schulorganisationsgesetz von 1962 S. 67
4.4 Politische Bildung Neudenken S. 68
4.4.1 Bemühungen um eine Einführung der Politischen Bildung an Österreichs Schulen S. 71
4.4.2 Der Versuch der Einführung eine Pflichtgegenstandes „Politische Bildung“ S. 72
4.5 Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung S. 74
4.6 Entwicklungen nach 1978 S. 79
4.7 Politische Bildung heute S. 84
4.8 Die Bedeutung des Faktenwissens für die Politsche Bildung S. 86

2. Teil (Alexander Nigrowics)

Politische Bildung in Österreich – eine empirische Studie

5 Untersuchungsdesign

5.1 Datenerhebung und Stichprobe S 89
5.2 Erstellung und Aufbau der Fragebögen S. 91
5.3 Forschungsfragen und Hypothesen S. 91
5.4 Untersuchte Schulen S. 94

6 Deskriptive Statistik

6.1 Deskriptive Statistik der AHS-Fragebögen S. 101

6.2 Deskriptive Statistik der HAK-Fragebögen S. 125

7 Interferrenzstatistischer Vergleich – nach Schultyp S. 148

7.1 Signifikante Unterschiede zwischen den zwei Schultypen S. 157

8 Interferrenzstatistischer Vergleich–nach Politischem Interesse S. 158

8.1 Signifikante Unterschiede hinsichtlich des Politischen Interesses S. 167

9 Zusammenfassung S. 168

9.1 Zusammenfassung aller Fragebögen S. 168

9.2 Zusammenfassung des Vergleichs nach Schultyp S. 170

9.3 Zusammenfassung des Vergleichs nach Politikinteresse S. 171

10 Abstract S. 173

11 Literaturverzeichnis S. 174

12 Tabellenverzeichnis S. 179

13 Diagrammverzeichnis S. 180

14 Anhang S. 183

1 Einleitung

1.1 Hinführung zur Fragestellung

Seit jeher sahen sich menschliche Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften mit der Frage konfrontiert, wie sie ihr Zusammenleben organisieren, regeln und strukturieren können. Ausgehend von der Definition Thomas Meyers, dass Politik die „Gesamtheit aller Aktivitäten zur Vorbereitung und Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugute kommender Entscheidungen“[1] ist, galt es, diese politischen Prozesse, den Mitgliedern der Gesellschaft und hierbei insbesondere den jüngeren Generationen, zu vermitteln. Zum Prozess der Sozialisation von Kindern, ihrer Einführung in die Selbstverständlichkeiten einer Gesellschaft, gehörte stets auch die politische Sozilisation, also der Erwerb und die Verinnerlichung jener Werte, Einstellungen, Überzeugungen, Wissensbestände und Handlungsdispositionen, die man für die Stabilität der politischen Ordnung einer Gesellschaft als erforderlich betrachtetete. Bereits zu Beginn des modernen Schulwesens hat sich gezeigt, dass die politische Integration junger Menschen als eine der zentralen Aufgaben des schulischen Lernens angesehen wurde.[2]

Seit es Institutionen gibt, die für Erziehung und Ausbildung der Kinder und Jugendlichen verantwortlich sind, wurde in diesen stets auch politisch gebildet. Die Heranwachsenden sollten „hinsichtlich ihres Verhaltens und Denkens, hinsichtlich ihres Gesellschaftsbildes und ihrer sozialen Umgangsformen funktional auf die Erfordernisse ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Umwelt“[3] vorbereitet werden. Die Machthabenden hatten stets bestimmte Vorstellungen davon, wie sich diese politische Sozialisation in der Schule vollziehen sollte und waren aktiv um eine Beeinflussung des politischen Bewusstseins der Heranwachsenden bemüht. Grundsätzlich ging es hierbei bis ins 20. Jht. hinein um die Legitimierung des jeweils herrschenden Systems.

---

[1] Meyer, Thomas. Was ist Politik (München, Wien, Zürich 2003), s. 41.

[2] Vgl. Sander, Wolfgang. Theorie der politschen Bildung: Geschichte – Didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Sander, Wolfgang (Hg.). Handbuch Politsche Bildung: Praxis und Wissenschaft, Schwalbach, 1997. S. 5..

[3] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 9

Politische Bildung ist und war immer schon ein Thema, das äußerst umstritten war, kontrovers diskutiert wurde und sich auch heute noch mit vielen Vorurteilen, Problemen und Schwierigkeiten konfrontiert sieht. Die Politsche Bildung hat eine sehr lange Geschichte, die noch immer kein Ende gefunden hat, und Diskussionen rund um sie sorgen nach wie vor für viel Zündstoff. Die Schule wurde hierbei seit jeher als ein geeigneter Ort angesehen, um die Heranwachsenden politisch zu bilden bzw. zu erziehen. Ein aktueller Bezug besteht und bestand hierbei zu jeder Epoche, ob zu Zeiten der sozialdemokratischen Dominanz im Schulwesen und den damit verbundenen Versuchen, die Politische Bildung nach demokratischen Prinzipien zu strukturieren, oder heute, wenn es um Themen wie „Wählen mit 16“ oder „Forderung nach einem eigenen Fach Politsche Bildung“ geht. Die Möglichkeiten, die man mit der Politischen Bildung verbindet, reichen von der allgemeinen Vermittlung politisch relevanter Informationen und Entwicklung von bestimmten Fähigkeiten, Einsichten und Kompetenzen bis hin zu einem aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft.

Dennoch ist die Politische Bildung (mit Ausnahme der Berufsschulen) nach wie vor kein eigenes Unterrichtsfach an Österreichs Schulen. Es besteht zum momentanen Zeitpunkt „nur“ als Unterrichtsprinzip und in Kombination mit anderen Fächern.

Grundsätzlich zielt die Politische Bildung darauf ab, die Bürger einer Gesellschaft mit dem Wissen, den Fähigkeiten und den Kompetenzen auszustatten, dass sie benötigen um sich aktiv am politischen Geschehen und somit an der Gestaltung ihrer Gesellschaft beteiligen zu können. Diese Kompetenzen können zusammengefasst werden als Sach- Methoden- und Sozialkompetenz, wobei sich die Sachkompetenz hauptsächlich auf das politische Faktenwissen bezieht, das es sozuagen als Grundvoraussetzung für alle weiteren Schritte, zu erwerben gilt.

Ausgehend von der These, dass die MaturantInnen einer AHS diese Grundqualifikation im Gegensatz zu den MaturantInnen einer HAK nicht besitzen, stellten wir uns die Frage:

„Gibt es Unterschiede bezüglich des politischen Faktenwissens von SchülerInnen der Handelsakademien, und SchülerInnen Allgemeinbildender höherer Schulen?“

In Zusammenarbeit mit dem Institut „Polis – Politik in der Schule“ entstanden verschiede Unterfragen, da wir uns auch mit individuellen Einstellungen und Meinungen der SchülerInnen auseinandersetzen und diese miteinander vergleichen wollten.

- Gibt es Unterschiede bezüglich des allgemeinen Politikinteresses?
- Welche Rolle spielt der Meinung der Schüler nach die Politische Bildung in ihrem Geschichteunterricht, und sind sie damit zufrieden?
- Halten die Schüler Politische Bildung für wichtig?
- Wie unterscheiden sich ihre Einstellungen/Meinungen zur Eu – Mitgliedschaft?
- Wie unterscheiden sich ihre Einstellungen zu den freien Wahlen? Wissen sie, dass sie wahlberechtigt sind? Machen sie von diesem Recht Gebrauch?
- Wissen sie etwas über die Vermittlung Politischer Bildung in anderen Schultypen und sehen sie hierin Vor- und Nachteile?
- Machen sich die Schüler Gedanken über politische Partizipation, und wie unterscheiden sich hierbei ihre Vorstellungen?
- Welche Auffassungen von Demokratie haben die Schüler? Gibt es hierbei Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede bezogen auf die beiden Schultypen?
- Wie unterscheiden sich ihre Ansichten zu wesentlichen Themen, die die PB behandelt?

1.2 Ziel der Arbeit

Da die Politische Bildung in beiden Schultypen ihre ganz spezielle Ausprägung hat, sei es aufgrund der jeweiligen Verankerung im Lehrplan, der konkreten Fachbezeichnung, der vorgegebenen Stundenzahlen oder der im Unterricht zu behandelnden Inhalte, wollten wir in erster Linie nach Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten, bezogen auf die beiden Schultypen suchen. Dies betraf sowohl die „Faktenfragen“ wie auch die „Meinungsfragen“. In einem weiteren Schritt zielten wir darauf ab, Aussagen über Zusammenhänge zwischen SchülerInnen, die sich selbst als politisch interessiert bezeichneten und der korrekten Beantwortung der Faktenfragen treffen zu können.

1. 3 Aufbau Teil 1

Mit einer historischen Betrachtung der Politischen Bildung in Österreichs Schulwesen möchten wir in erster Linie einen Überblick zu diesem Thema schaffen und dem Leser die Möglichkeit bieten, sich ein Bild von der Thematik zu machen. Außerdem war es uns ein Anliegen, die Arbeit möglichst interessant und spannend zu gestalten. Eine Abhandlung der Politischen Bildung und ihrer Entwicklung kann zudem unterstützend für ein besseres Verständnis der gegenwärtigen Situation wirken.

Politische Bildung spielte in jeder Epoche eine bedeutende Rolle. Sie hatte stets ihrer Zeit entsprechende, spezifische Ausprägungen und Charakteristika und trug verschiedene Bezeichnungen, die im Laufe der ersten Kapitel aufgezeigt werden. Außerdem war es immer vom jeweils vorherrschenden politischen System abhängig, welche Ziele man mit ihr verfolgte, welche Möglichkeiten man mit ihr verband und mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen hatte. Diese Zusammenhänge von politischem System und Politischer Bildung möchten wir anhand der einzelnen Kapitel aufzeigen. Weiters möchten wir in den ersten Kapiteln erläutern, wo die Ursprünge der politischen Bildung zu finden sind, welche Aufgaben sie zu erfüllen hatte, und wie bzw. warum sich die Vorstellungen diesbezüglich im Lauf der Zeit änderten. Welche geschichtlichen Ereignisse führten zu welchen veränderten Meinungen und Einstellungen der Menschen, und wie änderte sich die Form der Vermittlung Politischer Bildung im jeweiligen Zeitabschnitt. Auch auf die Rolle der katholischen Kirche und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Politischen Bildung nehmen wir in den ersten Kapiteln stets Bezug. Gewisse Wesenzüge wurden der Politischen Bildung zu jeder Zeit nachgesagt; auf diese möchten wir ebenfalls im ersten Teil dieser Arbeit zu sprechen kommen.

Im Kapitel „Politische Bildung nach 1945“ möchten wir veranschaulichen, wie es zu einem grundlegenden Neudenken der Politischen Bildung kam, und wie sich diese Gedanken manifestierten. Welche Faktoren waren ausschlaggebend dafür, dass zunehmend frischer Wind in die Diskussionen um die Politische Bildung gebracht wurde. Welche Bemühungen wurden hinsichtlich einer Institutionalisierung unternommen, und woran scheiterten sie. Wie entstand die Idee eines Grundsatzerlasses, und wie sehen die weiteren Entwicklungen seit der Etablierung dieses Erlasses aus. Auch auf verschiedene empirische Studien, die seit 1978 durchgeführt wurden, gehen wir hierbei ein.

Abschließend zu dieser historischen Betrachtung möchten wir im Kapitel „Politische Bildung heute“ auf die momentane Situation der Politischen Bildung in Österreich eingehen. Mit

diesem und dem letzten Kapitel möchten wir einen Übergang zu unserem empirischen Teil schaffen. Wie ist die Politische Bildung heute im österreichischen Schulsystem verankert, und was bedeutet das. Verschiedene Unterschiede bezüglich der beiden Schultypen AHS und HAK in Hinsicht auf die Politische Bildung sollen hierbei angeführt werden, um unsere Hypothesen und Überlegungen zu erläutern.
Außerdem gehen wir im letzten Kapitel auf die Aufgaben und Ziele der Politischen Bildung ein, um zu zeigen, warum wir uns speziell mit dem Faktenwissen auseinandergesetzt haben, und welche Bedeutung dieses für den Prozess der Politischen Bildung hat. Auch unsere Forschungsfrage wird in diesem Zusammenhang erneut beleuchtet.

1.4 Aufbau Teil 2

Zu Beginn des empirischen Teils möchten das Untersuchungsdesign unserer Studie darlegen. Welche empirische Methode wurde zur Erfassung der Daten gewählt? Was wollten wir mit dieser Arbeit herausfinden? Welche Hypothesen und Fragestellungen entwickelten wir? Wie entstanden die Fragebögen? Auch eine chronologische Abhandlung unserer Arbeitsschritte und die Auflistung der an der Studie beteiligten Schulen sind in diesem Kapitel enthalten. Anschließend folg die deskriptive Statistik.
Diese beschäftigt sich mit der Veranschaulichung der durch die Forschung gewonnenen Daten. Mit Hilfe von Tabellen, kurzen Texten und Diagrammen werden die mehr als 550 Fragebögen zusammengefasst und objektiv präsentiert. Dieser Teil wird noch keine Ergebnisse auf die Forschungsfrage liefern, viel mehr Einblick in das Thema und die Methodik geben. Des Weiteren ist die deskriptive Statistik wesentlicher Bestandteil einer statistischen Auswertung. Zuerst werden alle Fragebögen, unabhängig vom Schultyp gesamt beschrieben, um anschließend auf die zwei Schultypen genauer einzugehen.
Der deskriptiven Statistik folgt die Inferenzstatistik. In diesem Teil werden statistisch signifikante Unterschiede zwischen zwei Gruppen herausgearbeitet und berechnet. Welche rechnerischen Methoden angewandt werden und ab wann ein Ergebnis als signifikant gilt wird ebenso in diesem Teil erläutert. Im Laufe dieser statistischen Berechnungen werden wir die Antworten auf unsere Forschungsfragen liefern können. Bestehen signifikante Unterschiede zwischen den SchülerInnen der beiden Schultypen Ahs und Hak oder nicht. Die Antworten werden anhand einer übersichtlichen Tabelle veranschaulicht und im Fazit vertextet. Des Weiteren wollen wir herausfinden ob sich das Antwortverhalten zwischen

Schülern, die von sich behaupten sie seien politikinteressiert, von jenen die kein politisches Interesse haben, unterscheidet. Auch hier werden alle Antworten in einer Tabelle präsentiert.

Zur Geschichte der Politischen Bildung im Schulwesen

2 Politische Bildung vor 1918

2.1 Von der Aufklärung bis zur Revolution 1848/49

Gegen Ende des 18. Jht. kam es in Folge der Bildungsbemühungen der Aufklärung zu ersten Rufen nach politischer bzw. staatsbürgerlicher Erziehung. Die Gedanken und Ideen dieser Zeit spiegelten sich in verschiedenen neuen Erziehungskonzepten wieder und wurden in diversen pädagogischen Schriften festgehalten. Zum einen zielten diese Bestrebungen darauf ab, die Gesellschaft auf die neuen wirtschaftlichen Entwicklungen vorzubereiten, zum anderen ging es darum, den Menschen die „Notwendigkeit und Legitimität der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse“[4] verständlich zu machen.[5] Die vom Aufgeklärten Absolutismus getragene Modernisierungswelle brachte einen Strukturwandel der Ökonomie von einer grundsätzlich „agrarisch – feudalen Produktionsweise zu einem an einem größeren Markt orientierten industriell - kapitalistisch orientierten Wirtschaften“[6] mit sich und verlangte nach einer Neuorganisation des gesamten Bildungs- und Erziehungswesen.[7]

Bereits Josef II. verwies darauf, „wie man das gesamte Bildungswesen in den Dienst der wirtschaftlichen und politischen Zielsetzungen des aufgeklärten Absolutismus stellen könnte. Gerade eine zweckmäßige Erziehung für den Staat schaffe die dauerhafte Grundlage für das Verständnis der bestehenden politischen Ordnung und biete letztlich das einzig hinlänglich wirksame Sicherungsmittel gegen revolutionäre und ruhestörende Ansichten“[8]

---

[4] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 11.

[5] Vgl. ebenda, s. 10f.

[6] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Lehrerrolle und Politische Bildung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1975/2, s. 155.

[7] Vgl. ebenda, s. 155

[8] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s.11.

Unser Bildungssystem ist zweifelsohne maßgeblich von den Gedanken der Aufklärung und des Humanismus beeinflusst. Konkrete inhaltliche und organisatorische Veränderungen brachte jedoch erst das Jahr 1848. Die Erfolge und Errungenschaften der revolutionären Geschehnisse von 1848 hatten allerdings nur vorübergehend Bestand. Dem Staat und seinen tragenden Kräften gelang es relativ rasch, die zuvor bestehende Ordnung großteils wiederherzustellen und zu den autoritären Herrschaftsformen zurückzukehren.

2.2 Bildungspolitik in der Zeit des Neoabsolutismus

Die Machthaber zogen insofern ihre Schlüsse aus den kämpferischen Ereignissen von 1848, als es in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu einer umfassenden Modernisierung kam. „In Verwaltung, Justiz, Finanz- und Bildungswesen und in weiten Bereichen der Wirtschaft sind damals gleichsam in Form einer „Revolution von oben“ die Grundlagen entstanden, auf die aufbauend sich die weitere Entwicklung der Monarchie bis zu ihrem Ende vollzog.“[9]

Während es in Bereichen des höheren Schulwesens und bei den Universitäten, also bei jenen Bildungsstätten , die dem Adel und dem Bürgertum vorenthalten waren, zu grundlegenden Reformen kam, blieben die Volkschulen, die für den Großteil der Bevölkerung den einzig möglichen Zugang zu Bildung darstellten, von diesen ausgeschlossen.

Durch die Neuorganisation der Gymnasien unter Minister Thun – Hohenstein und die „Bindung der Laufbahnbestimmungen in der staatlichen Bürokratie an das Absolvieren von Gymnasien oder Universitäten“[10] war es der bürgerlichen Gesellschaft von nun an möglich, Spitzenpositionen in der Verwaltung zu übernehmen[11] und in der sozialen Hierarchie der Gesellschaft aufzusteigen. Der erfolgreiche Abschluss eines speziellen Bildungswegs war mit bestimmten Privilegien verbunden und ermöglichte einen dementsprechenden Einstieg.

Die Aufhebung der traditionellen geburtsständischen Sozialordnung durch die vom Staat vorangetriebenen Reformen führte dazu, dass Bildung zu einem sozialen Besitztum wurde. Die verschiedenen Schichten der Gesellschaft determinierten sich von nun an aufgrund ihres

[9] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s.12.

[10] ebenda, s. 13.

[11] Vgl. ebenda, s. 10-13.

Besitzes und ihrer Bildung. Individuelle Entfaltungsmöglichkeiten waren abhängig vom jeweiligen Bildungsweg.

Durch den durch Besitz determinierten, ungleichen Zugang zu den verschiedenen Bildungschancen und die damit verbundenen unterschiedlichen Möglichkeiten des jeweiligen beruflichen Werdegangs, hatte die Obrigkeit die Schule zu einem wichtigen Steuerungsinstrument gemacht, welche die strukturelle Funktion und Aufgabe hatte, „die hierarchische Schichtung der Gesellschaft nach Statusgruppen sicher zu stellen".[12] Dadurch schirmte der Staat das Bürgertum einerseits „gegen die Konkurrenz der von unten nachdrängenden Arbeiterschaft ab"[13] und sicherte sich andererseits deren Gehorsam gegenüber den Machthabenden.[14]

Dennoch blieb die „Bildungspolitik des Neoabsolutismus durch das Bemühen gekennzeichnet, jedes Aufkommen eines liberalen aufgeklärten Gedankenguts zu vermeiden und die absolute Kontrolle über das Denken und Fühlen der Untertanen zu sichern."[15]

2.3 Die Phase des politischen Liberalismus in Österreich

Während es dem Staat nach 1848 noch gelang, den bürgerlichen Einfluss auf die Ausübung der Staatsgewalt auf ein Minimum zu beschränken, kam es im Laufe der 60er Jahre des vorvorherigen Jahrhunderts zu einer Reihe von politischen Zugeständnissen an das liberale Bürgertum, die den Prozess der Konstitutionalisierung der Staatsgewalt einleiteten und zu den Staatsgrundgesetzen von 1867 führten.[16]

Norbert Schausberger schreibt in seinem Buch „Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie", dass es bis ins 20 Jht. die Aufgabe der Schule war, „die bestehenden Verhältnisse des Spätabsolutismus als „gegebene Ordnung" zu interpretieren und die

[12] Wimmer, Rudolf. Demokratisierung von oben: Untersucht am Beispiel des Schulunterrichtsgesetzes 1974, in : Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1977/4 s. 464.

[13] ebenda, s. 464.

[14] Vgl. ebenda, s. 464f.

[15] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 13.

[16] Vgl. ebenda, s.12f.

Heranwachsenden zu treuen Untertanen von Herrscherhaus und Kirche zu erziehen“.[17] Dem liberalen Bürgertum oblag es zu jener Zeit, angetrieben durch die Ideen der Aufklärung, genau diese „gegebene Ordnung“ zu hinterfragen. Es forderte eine auf der Vernunft basierende und allgemein einsichtige Legitimierung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse und die Prüfung der in der Tradition begründeten metaphysischen Prinzipien.[18]
Die Beziehung des einzelnen Mitglieds der Gesellschaft zur Staatsgewalt sollte „auf eine gesetzlich geregelte, für den einzelnen auch einklagbare und damit kontrollierbare Grundlage (…) [gebracht werden, d. Verf.] um das Maß obrigkeitlicher Willkür einzudämmen.“[19] Diesen politischen Grundrechten des einzelnen Bürgers wurde mit der Aufnahme der allgemeinen Rechte der Staatsbürger in die Staatsgrundgesetze von 1867 Rechnung getragen.

Das Jahr 1867 markiert zudem den Beginn der Herrschaft des politischen Liberalismus in Österreich. Infolge der politischen Aufbruchstimmung und der Reformbegeisterung dieser Zeit, die auch einen Großteil der Lehrerschaft ergriffen, kam es in Wien zum ersten allgemeinen österreichischen Lehrertag der unter anderem

- „die Hebung der Bildungsziele der Volksschule
- eine grundlegende Verbesserung der Lehrerbildung und
- eine Aufhebung der politischen Schulverfassung sowie der kirchlichen Schulaufsicht“[20]

forderte.

[17] Schausberger, Norbert. Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie: Pädagogik der Gegenwart, Wien/München, 1970. s.26.

[18] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Lehrerrolle und Politische Bildung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1975/2, s. 158..

[19] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 13.

[20] ebenda, s.14

Die Liberalen nutzten den Umstand, dass sie erstmals entscheidenden Einfluss auf die Staatsgewalt hatten und unterstützten diese Forderungen. Zwei Gründe waren hierfür ausschlaggebend.

Aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklungen, von denen Österreich zur damaligen Zeit erfasst wurde, vertraten die Liberalen die Meinung, dass es auf der einen Seite zu einer Mobilisierung und Zunahme der vorhandenen Arbeitskräfte kommen müsse, und dass diese auf der anderen Seite ein höheres Maß an Qualifikationen mit sich bringen müssten. Um das zu erreichen, musste man die bis dahin bestehende breite Massenbildung grundlegend überdenken. Zugleich wollte man den seit Jahrhunderten bestehenden klerikalen Einfluss auf die Schule zurückdrängen und somit eine Säkularisierung vorantreiben, da der Kirche, als einer der Hauptsäulen der bestehenden traditionellen Kräfte, die neuen konjunkturellen Entwicklungen missfielen und sie sich diesen entgegenstellte.

„Zwei Gesetze ebneten diesem Vorhaben den Weg: Das Gesetz über das Verhältnis der Schule zur Kirche aus dem Jahre 1868 und das Reichsvolkschulgesetz aus 1869.“[21] Erstgenanntes war dafür verantwortlich, dass die Schule endgültig zu einer Veranstaltung des Staates gemacht und dem kirchlichen Einfluss somit entzogen wurde. Dies zeigte sich unter anderem in einer völlig neuen Organisation der Schulaufsicht.

Von nun an sollte sich die Kirche auf die Durchführung und Kontrolle des Religionsunterrichts konzentrieren. Der Einfluss der Religion auf die anderen Fächer sollte gestoppt werden. Argumentiert wurde auf Seiten der Liberalen damit, dass die Wissenschaft konfessionslos sei und „ein Alltagsbewusstsein voll von Mythologien, Aberglauben und Fatalismus (…) den wirtschaftlichen Modernisierungsbestrebungen nur hinderlich sein“[22] konnte. Weiters sollte Lehrern nicht mehr aufgrund ihrer Konfession oder ihrer areligiösen Überzeugung der Zugang zu ihrem Beruf verweigert werden.[23]

[21] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 14.

[22] Ebenda, s.17.

[23] Vgl. ebenda, s. 13ff.

Doch auch wenn sich im Bereich der Schulorganisation und der Schulaufsicht fortlaufend ein Prozess der Säkularisierung abzeichnete, so waren sich Staat und Kirche hinsichtlich der Bildungsziele noch lange Zeit einig.[24]

Der Kompromisscharakter des Reichsvolkschulgesetzes, das die Umsetzung der oben genannten Pläne der Liberalen gewährleisten sollte, wird bereits bei der Zielsetzung dieses Gesetzes deutlich.[25]

„Aufgabe der Volksschule ist: die Kinder sittlich – religiös zu erziehen, deren Geistestätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen.“[26]

Weiters heißt es im Erlass des Ministeriums für Kultur und Unterricht vom 10.Nov. 1884

„ (…) dass es die Aufgabe des Unterrichts ist, alle geistigen Fähigkeiten der Kinder anzuregen und die lebensfreudige Entwicklung des Gemüts zu fördern, aber auch eben deshalb in den realistischen, insbesondere geschichtlichen Gegenständen auf das sorgfältigste alles zu vermeiden, was, wenngleich wissenschaftlich feststehend und wertvoll für die Forschung und Lehre, doch in der Volkschule nur geeignet ist, die kindlichen Begriffe zu verwirren und die Grundlagen der in den Schülern heranzubildenden religiösen Überzeugung oder ihrer Anhänglichkeit und Liebe zum gemeinsamen Vaterlande unsicher und schwankend werden zu lassen.“[27]

---

[24] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Lehrerrolle und Politische Bildung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1975/2, s. 158.

[25] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 15.

[26] Reichsvolkschulgesetzes vom 14. Mai 1869[4] (zit nach: Rauchberg Heinrich. Österreichische Bürgerkunde, Wien, 1912[2], s. 181)

[27] Erl. D. Min. f. Cult. U. Unt. v. 10. Nov. 1884, Z. 20691. (zit nach: Grossmann Ralph/Wimmer Rudolf. Lehrerrolle und Politische Bildung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1975/2, s. 160.)

Auch an den höheren Schulen wurde Wert auf eine religiöse und sittliche Erziehung gelegt. Neben dem Unterricht war die wesentliche Aufgabe der Gymnasien, den Entwicklungsprozess der Schüler zu überwachen, zu begleiten und gegebenenfalls auch korrigierend einzugreifen. Dies bezog sich insbesondere auf die religiöse Entwicklung der Schüler[28]

Einerseits war es erklärtes Ziel der Liberalen, die Schule zu säkularisieren und dem Einflussbereich der Kirche zu entziehen, andererseits war eine der zentralen Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes, die Kinder religiös – sittlich zu erziehen, sodass die Religion in ihrer althergebrachten Funktion als Erzieher der Jugend bestehen blieb.

Bei allen Diskussionen über die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Schule, war man sich dennoch einig, dass es unumgängliche Aufgabe der Schule sei, ein positives Bild des Staates abzuzeichnen, für eine erfreuliches Verhältnis der Kinder zur bestehenden Ordnung zu sorgen und in weiterer Folge deren politische Loyalität zu sichern.[29]
„Diese Übereinstimmung fand in der Formel von der „sittlich – religiösen“ Erziehung ihren Ausdruck“[30]

2.4 Auf dem Weg zur Staatsbürgerlichen Erziehung

Der konjunkturelle Auftrieb in der zweiten Hälfte des 19. Jht. brachte wie bereits erwähnt grundlegende sozioökonomische Veränderungen mit sich. Motiviert durch ausgesprochen günstige Gewinnchancen, versuchten viele Menschen ihr Glück mit Spekulationen an der Börse und anderen risikoreichen Investitionen. Es kam zu einer Vielzahl waghalsiger Gründungen von Unternehmen wie Banken bis hin zu Baugesellschaften.
Der Börsenkrach von 1873 trieb viele Menschen in den Ruin. Durch die dadurch eintretende wirtschaftliche Krise verloren unzählige Menschen ihre gesamten Ersparnisse, etliche Unternehmungen mussten Konkurs anmelden, und es kam zu einer radikalen Senkung der

[28] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Lehrerrolle und Politische Bildung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1975/2, s. 160.

[29] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s 15f.

[30] Ebenda, s. 17.

Löhne; zudem machte sich eine großflächige Arbeitslosigkeit breit. All das bewirkte eine ungeheure Verschlechterung der bestehenden Lebens- und Existenzbedingungen der arbeitenden Gesellschaft.

Die Folge dieses ökonomischen Zusammenbruchs war ein tief greifendes Misstrauen gegenüber den erst seit kurzem bestehenden neuen Wirtschaftsformen und liberalen Prozessen, das sich in großen Teilen der Bevölkerung breit machte.

Während die Liberalen in Österreich aufgrund dieser Ereignisse zunehmend unter Kritik gerieten und sich eine allgemeine antiliberale Stimmung ausbreitete, gelang es den konservativen Kräften, kontinuierlich ihr althergebrachtes Machtmonopol erneut zu etablieren. Durch den wirtschaftlichen Niedergang war es zu einem ideologischen und weltanschaulichen Umdenken und einer erneuten Hinwendung zu traditionellen Werten und gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen gekommen. „Für die politische Kultur des Landes bedeutete dies eine Abkehr von bürgerlich – aufklärerischen Positionen und eine Hinwendung zu obrigkeitlichen, paternalistischen Formen der Politikgestaltung, die eher den vorindustriellen, feudalen Sozialstrukturen entsprachen und damit auch letztlich dem Herrschaftsinteresse der konservativen Teile der staatlichen Bürokratie und dem Herrscherhaus entgegenkamen.“[31]

Die politische Führung übernahm ab 1979 die Regierung Taaffe, die ideologisch gesehen dem katholisch – konservativen Lager zuzuordnen war, womit die kurze Phase des Liberalismus in Österreich zu Ende ging. Dieser Wechsel brachte verständlicherweise erneut grundlegende Veränderungen für das Schulwesen mit sich.

Die Geschichte der Arbeiterbewegung spielt an dieser Stelle eine wesentliche Rolle, will man die Reformen und Erneuerungen der Taaffe Regierung in Bezug auf die Schulpolitik nachvollziehen und verstehen, warum es wieder vermehrt zu einer Rückkehr und -besinnung auf traditionelle Werte kam.

[31] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 23.

2.4.1 Die Arbeiterbewegung und ihre Bedeutung für die schulpolitische Entwicklung

Während der Zeit des Absolutismus war es den Arbeitern unter Androhung schwerer Strafen verboten, sich auf jegliche Art und Weise zusammen zu schließen, um für eine Verbesserung ihrer Lage einzutreten.[32] Nachdem durch die von den Liberalen 1867 durchgesetzte Verfassungsreform das Habsburgerreich in eine konstitutionelle Monarchie umgewandelt worden war, und dadurch neue rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen worden waren, traten die Massen der Lohnarbeiter, in Form verschiedener Vereine, immer stärker als selbstständige politische Kraft in Erscheinung.[33] Als in weiterer Folge mit dem Vereinsgesetz von 1867 die rechtliche Basis für die Gründung von Arbeiterorganisationen geschaffen wurde, erkämpfte sich die Arbeiterschaft 1870 das Koalitionsrecht. Dennoch mussten sie in den folgenden Jahren einen harten Kampf um dessen Anerkennung führen. „Das rasche organisatorische Erstarken der Arbeiterbewegung in diesen Jahren und ihre wachsende Kampfbereitschaft veranlassten die staatlichen Behörden zu massiven Repressionsmaßnahmen“[34]gegen die Arbeiterkoalitionen.
Hinzu kam, dass die Arbeiterbewegung, bedingt durch die Wirtschaftskrise 1873, einen massiven Zusammenbruch ihrer Organisationsstrukturen erlitt. Die lang anhaltende Rezession und die damit einhergehende Verschlechterung der Lebens- und Arbeitsbedingungen führte Anfang der 1880er Jahre zu einer Radikalisierung von Teilen der Arbeiterschaft in Österreich. Es kam vereinzelt zu gewaltsamen Aktionen, die die Aufmerksamkeit des Staatsapparates auf sich zogen, sowie zu massenhaften Arbeitsniederlegungen und lang andauernden Streiks, die fast täglich stattfanden.

Langsam aber doch wurde auch der katholisch – konservativen Regierung bewusst, dass man den wachsenden organisierten Widerstand der Arbeiterschaft nicht allein mit polizeistaatlichen Mittel brechen könne. Sie stellte sich die Frage, auf welchem Weg man konsequent Einfluss auf das Bewusstsein der arbeitenden Gesellschaft, auf ihr Denken und Fühlen nehmen könnte.

---

[32] Vgl.ebenda, s. 21ff.

[33] Vgl. Ucakar Karl. Demokratie und Wahlrecht in Österreich: Ein historischer Abriss, in: Informationen zur Politischen Bildung, 1994/7, s. 26f.

[34] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 24.

In einem ersten Schritt kam es zu einigen sozialpolitischen Veränderungen um die Situation der Arbeiterschaft zu verbessern:

- Einrichtung von Gewerbeinspektoren
- Gesetz betreffend Bergarbeiter
- Regelung der Sonn- und Feiertagsruhen
- Regelung der Kinder- und Frauenarbeit
- Unfall- und Krankenversicherung

Neben diesen Maßnahmen war sich die Regierung aber auch klar darüber, dass man gezielt bewusstseinsbildende Maßnahmen setzen musste, wollte man auf Dauer Erfolge erzielen und die Empfänglichkeit der Arbeiter für revolutionäres Gedankengut und staatsgefährdende Ideologien zurückdrängen.[35]

So verweist auch M. Göhring in seinem Artikel zu den Anfängen staatspolitischer Erziehung darauf, dass die führenden Politiker zu der Einsicht gekommen waren, dass sich kein Regime jemals gegen ihre Gegner behaupten könne, wenn es nicht im Herzen der Staatsbürger verankert sei. Die Grundsätze des Staates und seine Institutionen müssten für jeden einzelnen zu einem lebenden Begriff werden. Dieses Ziel war ihrer Ansicht nach durch das Zusammenwirken des öffentlichen Unterrichts mit einer systematischen staatspolitischen Erziehung zu erreichen. [36]

[35] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 23ff

[36] Vgl. M. Göhring. Die Anfänge staatspolitischer Erziehung in der Neuzeit, in: Bildungsfragen unserer Zeit, Stuttgart, 1956, s. 208ff. (zit nach: Schausberger, Norbert. Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie: Pädagogik der Gegenwart, Wien/München, 1970)

In den zu dieser Thematik geführten Debatten gab es zwei unterschiedliche Positionen:

Die konservativen Kräfte sprachen sich einerseits für eine erneute Hinwendung zur Religion als fächerübergreifendem Unterrichtsprinzip und somit für eine Intensivierung der religiösen Erziehung aus, andererseits befürworteten sie eine Herabsetzung des Bildungsangebotes aus Gründen, auf die wir in weiterer Folge noch eingehen werden.
Die liberalen Teile der Bürgerschaft verlangten nach der Einführung eines säkularisierten Moralunterrichts mit Hilfe dessen die bewusstseinsmäßige Basis für eine Identifikation des einzelnen mit seinem Staat geschaffen werden sollte.[37]
„In dieser Strategiediskussion, die in den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts intensiver begonnen hatte, liegen die Wurzeln für das staatliche Bemühen um eine politische Bildung in der Schule“[38]

Wesentlich an diesen Diskussionen ist, dass sich alle Überlegungen auf die Schule und ihre „erzieherischen Fähigkeiten“ bezogen und es zu einem weitgreifenden pädagogischen Umdenken kam. Man erkannte, dass sich bestimmte erwünschte Verhaltens- und Denkweisen nicht durch brachiale Gewalt und Unterdrückung erzwingen lassen, sondern viel eher auf indirektem Weg Früchte tragen würden. Durch die Gestaltung des Unterrichts sollten die Jugendlichen von sich aus entsprechende Einsichten entwickeln und verinnerlichen. Es ging um das „freiwillige“ Akzeptieren bestimmter Tatsachen. Durch langfristige Gewöhnung und väterliche Zuwendung an ein System der Über- und Unterordnung, sollte dieses nicht nur akzeptiert, sondern bestenfalls auch gutgeheißen werden.[39]

Das aufgeklärte Bürgertum, wie auch die konservativen Kreise waren sich also prinzipiell einig, dass es Aufgabe der Schule war, die heranwachsende Gesellschaft zu loyalen und

[37] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 25.

[38] Ebenda, s. 25.

[39] Wimmer, Rudolf. Demokratisierung von oben: Untersucht am Beispiel des Schulunterrichtsgesetzes 1974, in : Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1977/4, s. 467.

treuen Untertanen zu erziehen. Bei der Frage nach der dafür geeigneten Methode schieden sich allerdings, wie oben erwähnt, die Geister.[40]

Für die Regierung Taffee stand jedenfalls fest, dass die Kirche wieder ihren traditionellen Einfluss auf die Schule, das Unterrichtsgeschehen und speziell auf die Erziehung der Jugend nehmen sollte. Es ist also verständlich, dass eines ihrer ersten erklärten Ziele eine Reform des von den Liberalen verabschiedeten Reichsvolkschulgesetzes von 1869 war.[41]

Auf diese Weise wollte man nicht nur dem Problem der aufstrebenden Arbeiterbewegung begegnen, sondern auch die „Schäden", welche der Liberalismus und die bürgerliche Aufklärung bereits verursacht hatten, beseitigen.[42] Außerdem waren nach einer Umfrage der katholischen politischen Landesvereine für das Königreich Böhmen 1880 eine Vielzahl an Beschwerden über die seit der Machtübernahme durch die Liberalen bestehende Lehrerschaft eingetroffen. Diese sei dem Christentum großteils gleichgültig oder gar feindlich gegenüber eingestellt, von einer Zusammenarbeit mit der Kirchen konnte keine Rede sein.

2.4.2 Die Novellierung des Reichsvolkschulgesetztes von 1883

Mit der Novelle des Reichsvolkschulgesetzes von 1883, die nur mit knapper Mehrheit und gegen heftige Proteste von Seiten der Liberalen sowie der Lehrerschaft beschlossen werden konnte, war Religion erneut als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in der Schule etabliert worden. Somit kam der Einfluss der Kirche wieder stärker zur Geltung. Dies zeigte sich unter anderem darin, dass nur solche Lehrer zum Schulleiter gemacht werden konnten, die die Befähigung zur Ausübung des Religionsunterrichts nachweisen konnten.

---

[40] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 20.

[41] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 26.

[42] Vgl. Wimmer, Rudolf. Lehrerfortbildung und politische Bildung oder: Über die Widerstände der Schule gegenüber dem Anspruch politischer Aufklärung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 92.

Die Schule hatte erneut zur Aufgabe, die gegebenen sozialen und politischen Zustände, sowie die jeweilige individuelle Existenz mithilfe religiöser Interpretationen zu erklären. Ein weiteres Ziel der Novelle war es, den in der Schule zu erlangenden Grad der Bildung zu verringern. Dies betraf gleichermaßen die Schüler wie die Lehrer. Zum einen wurden die Pflichtschulzeiten modifiziert, zum anderen wurde bei den Lehrern ein geringeres Maß an Qualifikationen vorausgesetzt, da die inhaltlich -fachlichen Anforderungen in der Schule ebenfalls heruntergesetzt wurden. Nach dem Motto „Was du nicht weißt , macht dich nicht heiß“, sollte jedem Bürger nur soviel Bildung zugute kommen, wie er seinem jeweiligen gesellschaftlichen Stand nach benötigte. Die Auseinandersetzung mit der persönlichen Situation oder gar selbstständiges Denken gehörten keinesfalls zu den erklärten Bildungszielen der Schule. Aufklärerische Inhalte waren im Unterricht von den Lehrern um jeden Preis zu vermeiden. [43]

„Für die breite Masse wurde als Ziel das genügsame und abgestumpfte Sichabfinden mit den gegebenen, schwer erträglichen Lebens- und Arbeitsbedingungen ihrer Zeit formuliert.“[44] Dem aufgeklärten Bürgertum, dem es grundsätzlich ebenfalls um eine Integration der arbeitenden Gesellschaft in die bestehenden Herrschaftsverhältnisse ging, erschien die Religion als alleiniges Mittel zur Darlegung der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht ausreichend.[45] Man suchte nach neuen, nicht an die Religion gebundenen Erklärungen, um die großen ökonomischen Ungleichheiten und die bestehenden Klassengegensätze glaubhaft rechtfertigen zu können.[46]

Eduard Suess, Generalredner der Liberalen, „fürchtete das weltanschauliche Vakuum, das entstehen kann, wenn die religiösen Interpretationsweisen der sozialen Wirklichkeit für breite Kreise der Arbeiterschaft brüchig werden und deshalb ihre Herrschaftslegitimierende Funktion langsam einbüßen.“[47]

---

[43] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 26ff.

[44] Ebenda, s. 28.

[45] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 20.

[46] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 33.

[47] Ebenda, s. 31.

Da man der Religion ihre sinnstiftende Kraft absprach und sie als nicht mehr in der Lage dazu betrachtete, das erwünschte positive Verhältnis der Untertanen zu ihrem Staat herzustellen, forderten die Liberalen den Staat auf, selbst offensive, bewusstseinsbildende Maßnahmen zu ergreifen. Als den am besten geeigneten Ort hiefür sah man die Schule an, in der durch ethisch – moralische Unterweisung die gesellschaftlichen Umstände plausibel und gut dargestellt werden sollten.[48]

Die beiden Hauptvertreter eines solchen Moralunterrichts waren der Reichstagsabgeordnete Bartholomäus Ritter von Carneri und der Pädagoge Ludwig Fleischner.[49] 1886 verfasste Carneri eine Abhandlung über die „Moral in der Volkschule“, in der er die Aufgaben eines solchen Unterrichts erläuterte.[50]

Dieser Moralunterricht sollte sich in erster Linie mit dem Verhältnis jedes einzelnen Bürgers zum Staat beschäftigen und als Ergänzung zum Religionsunterricht in der Schule eingeführt werden. Außerdem sollten den Menschen ihre persönlichen Pflichten dem Staat und ihren Mitmenschen gegenüber bewusst gemacht werden. Carneri wollte die Beziehung der Bürger zu ihrem Staat auf eine emotionale Ebene lenken, sodass dieser den Menschen als unabdingbare Vorraussetzung ihrer persönlichen Existenz erschien. Die Schüler sollten ein Gefühl der Verbundenheit mit und ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber ihrem Staat und der Obrigkeit entwickeln. Die bestehenden Klassenunterschiede, die ungleiche Verteilung der Güter, und somit der Chancen, die einem im Leben geboten wurden, sollten nicht als von Gott auferlegtes Schicksal, sondern ganz allgemein als logischer und notwendiger Ansporn für Arbeit und Produktivität begriffen werden. Im darauf folgenden Jahr erschien auf Initiative Carneris ein weiteres Lehrbuch mit dem Titel „Pflichten und Rechte in der bürgerlichen Gesellschaft.“[51]

---

[48] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 20.

[49] Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 14.

[50] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 21.

[51] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 32f.

Basierend auf den Vorschlägen Fleischners und Carneris forderte der Wiener Gemeinderat Alexander Rieß dazu auf, den Bezirksschulrat über die dringende Notwendigkeit der Einführung eines Unterrichts über die Rechte und Pflichten der bürgerlichen Gesellschaft zu informieren. Entweder solle dies in Form eines eigenen Faches oder in Zusammenarbeit mit anderen Fächern, wie Geschichte, Sprachlehre usw. geschehen. In der Presse wurden diese schulpolitischen Vorschläge zunehmend diskutiert und rückten dadurch langsam ins Bewusstsein der Öffentlichkeit.[52]

1891 bekam das Thema dann sozusagen akademischen Charakter, da der Rektor der Universität Wien, Alexander Exner, politische Bildung als fächerübergreifende Wissenschaft für alle Fakultäten forderte. Der Rechtsgelehrte Friedrich Tezner sprach sich 1897 mit seiner Studie „Politische Bildung und Patriotismus“ ebenfalls für eine staatsbürgerliche Unterweisung der jungen Gesellschaft aus, da nur auf diesem Weg das Verständnis des Volkes für die öffentlichen Einrichtungen gefördert werden könnte.

Die großen Bedenken der Unterrichtsverwaltung gegen die Einführung des geforderten Unterrichtsgegenstandes konzentrierten sich auf folgende Punkte:[53]

- Die modernen Massenparteien gewannen in den politischen Entwicklungen und Prozessen zunehmend an Bedeutung und waren im Begriff, sich endgültig organisatorisch zu festigen. Man befürchtete, ihnen mit der Einführung eines Unterrichtsgegenstandes, indem politische Themen behandelt werden würden, eine Basis zur Verbreitung ihrer jeweiligen Ideologien zu schaffen.
- Hierbei spielten wiederum die Lehrer, bzw. die Angst vor „falschen“ Lehrern eine wesentliche Rolle, da ihnen als Vermittler des Wissens, eine bedeutende Funktion zukam und die Schulverwaltung zögerte, sie mit der unmittelbaren Aufgabe der politischen Bildung zu betrauen.[54]„Die Erweiterung des schulischen Lehrangebots in

[52] Vgl. ebenda, s. 33.

[53] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 22.

[54] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 34f.

Richtung staatsbürgerlicher Erziehung wurde daher erst zu einem Zeitpunkt möglich, als sich einigermaßen sicherstellen ließ, dass die Lehrer einen Unterricht betreiben würden, der den ideologischen Bedürfnissen des Obrigkeitsstaates Rechnung trägt“[55]

- Da es in einem solchen Unterricht auch zur Aufzählung und Erläuterung verschiedener Härten der Gesetze und diverser Unvollkommenheiten der staatlichen Einrichtungen kommen würde, fürchtete man, der Jugend ein nicht allzu positives Bild von den Zuständen im eigenen Vaterland zu vermitteln und somit das Gegenteil des eigentlichen Zieles zu bewirken.

In all diesen Bedenken und diesem Zögern spiegelte sich im Grunde die Angst der Monarchie vor dem Verlust ihrer Machtposition und der Auflösung der bestehenden Verhältnisse wider. Mit der Einführung des allgemeinen Männerwahlrechts sollte sich die Situation grundlegend ändern.[56]

Die Entwicklung des freien und gleichen Wahlrechts in Österreich war ein Produkt längerfristiger gesellschaftlicher Prozesse. Mit dem Anstieg der potentiellen Wählerschaft kristallisierten sich zunehmend zwei Massenparteien heraus. Die Christlichsoziale Partei und die Sozialdemokraten. Der Druck in Richtung eines allgemeinen Wahlrechts wurde damals immer stärker, und Diskussionen zu diesem Thema wurden immer heftiger und emotionaler geführt. Nachdem die Ereignisse 1905 in einem Aufmarsch gipfelten, bei dem rund 250 000 ArbeiterInnen für ihr Recht auf freie Wahlen demonstrierten, kam es 1907 mit der so genannten Bech´schen Wahlrechtsreform zur langersehnten Einführung des allgemeinen Männerwahlrechts. Frauen sollten dieses Privileg erst ab 1918 erhalten.[57]

Folge dieser Entwicklung war, dass nun die seit jeher bestehenden sozialen Spannungen und politische Konflikte öffentlich diskutiert wurden, und sich die Parteien endgültig als entscheidende Faktoren des politischen Lebens etablieren konnten.

[55] Vgl. ebenda, s. 35.

[56] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 23.

[57] Rathkolb Oliver. Demokratieentwicklung in Österreich seit dem 19. Jahrhundert, in : Informationen zur Politischen Bildung, 2008/28, s. 7f.

Angesichts dieser Situation und der Tatsache, dass der Obrigkeitsstaat die bewusstseinsbeeinflussende Kraft der Parteien fürchtete, überwand er seine Bedenken hinsichtlich der Einführung eines staatsbürgerlichen Unterrichts, um den allgemeinen Demokratisierungsversuchen entgegen zu wirken[58] .

1907 erschien ein neuer Normallehrplan für die Bürgerschulen. Der Geographie- und Geschichteunterricht in der dritten Klasse sollte von nun an mit besonderer Berücksichtigung des Vaterlandes und dessen Verfassung gelehrt werden. Folgende Themen galt es insbesondere zu berücksichtigen:
„Der Staat. Gesetzgebung und Regierung. Rechte und Pflichten der Staatsbürger“[59]

Auch für das Gymnasium waren Reformen geplant. Ab 1908 sah der Lehrplan für die achte Klasse das Fach „Bürgerkunde“ vor, das, gemeinsam mit Geschichte und Geographie, insgesamt drei Stunden pro Woche unterrichtet werden sollte. Schwerpunkte und Themenbereiche, die es abzudecken galt, waren:
„Verfassung und Verwaltung der österreichisch – ungarischen Monarchie unter besonderer Berücksichtigung der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder aufgrund einer allgemeinen Einführung in das Wesen und die wichtigsten Funktionen des Staates in politischer und kultureller und wirtschaftlicher Beziehung; staatsbürgerliche Rechten und Pflichten.“[60]

Bis zum Beginn des ersten Weltkriegs wurden für alle Schultypen immer wieder neue Schritte in Richtung Erweiterung der Bürgerkunde unternommen, wobei die Bürgerkunde für die fachlichen Fortbildungsschulen, die heutigen Berufsschulen, am ausführlichsten formuliert wurden. Bedenkt man, dass diese Schulen die einzige Möglichkeit des Staates waren, auf das

[58] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 23.

[59] Verordnungsblatt des Ministeriums für Cultus und Unterricht 1907, Nr.43., in: Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 39.

[60] Ebenda, s. 39.

Bewusstsein der heranwachsenden Arbeiterschaft in der Übergangszeit von Pflichtschule zu Militärdienst einzuwirken, wird das verständlich.[61]

Mit all diesen Lehrplanänderungen und Reformen verfolgte die Schulverwaltung das Ziel, eine Hinwendung der Schüler zum Staat, ein Gefühl der Verbundenheit, aber auch der Pflicht diesem gegenüber zu fördern.[62]

2.5 Wesen der Staatsbürgerlichen Erziehung

Zu dem Zeitpunkt, als die staatsbürgerliche Erziehung in Form der Bürgerkunde zwecks Intensivierung der von der Monarchie gewünschten politischen Sozialisation, als eigenes Fach eingeführt wurde, „war die Gefahr einer Öffnung der Schule für gesellschaftskritische, aufklärerische Inhalte längst gebannt“[63]. Durch geschickt und konsequent betriebene Personalpolitik, war es der katholisch-konservativen Christlich – Sozialen Partei in Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung gelungen, die ideologische Vereinheitlichung der Lehrerschaft großteils zu gewährleisten.[64]

Nachdem also der so genannte Gleichheitssatz, der in den Staatsgrundgesetzen von 1867 festgelegt worden war, und der besagte, dass niemandem aufgrund seiner Konfession oder seiner politischen Gesinnung der Zugang zu den Lehrstellen verweigert werden durfte, praktisch außer Kraft gesetzt worden war, bekamen nur noch linientreue Lehrer eine Stelle. Seit sie im Laufe der 90er Jahre des 19. Jht. zunehmend Einfluss auf die Schulpolitik gewonnen hatte, wurde die Christlich – Soziale Partei zu einer wichtigen Stütze der Dynastie.[65]

---

[61] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 39.

[62] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 23.

[63] Wimmer, Rudolf. Lehrerfortbildung und politische Bildung oder: Über die Widerstände der Schule gegenüber dem Anspruch politischer Aufklärung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 92.

[64] Vgl. ebenda, s. 92.

[65] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 49f.

Nach Rudolf Wimmer war die Staatsbürgerliche Erziehung grundsätzlich durch vier Wesenszüge charakterisiert.

- Ein bestimmter Staatsbegriff
- Eine bestimmte Gefühlsdisposition dem Staat gegenüber
- Ein besonderes Verhältnis zum Heer
- Ein bestimmtes Parteienverständnis

Der Staatsbegriff der staatsbürgerlichen Erziehung
In der allgemeinen Staatslehre ging man damals davon aus, dass die Menschen aufgrund ihrer vielseitigen und unterschiedlichen Interessenslagen nicht dazu in der Lage seien, ihr gesellschaftliches Zusammenleben geordnet zu regeln. Deshalb benötige man eine über allen Dingen stehende, neutrale Instanz, die nur am Wohle aller interessiert und für das Funktionieren der Gesellschaft verantwortlich sei: den Staat.

Die rechte Staatsgesinnung
Wie schon weiter oben erwähnt, strebte die staatsbürgerliche Erziehung danach, ein spezifisches Verhältnis des einzelnen zu seinem Staat zu schaffen. Die Menschen sollten sich ihrem Staat gegenüber sowohl verbunden, als auch verpflichtet fühlen. Im Sinne patrimonialer Herrschaftsformen, hatte die Schule die Aufgabe, die Heranwachsenden in eine Art kindliche Abhängigkeit zu ihrem „Vater Staat“ zu führen. Nur durch eine solche emotionale und kritiklose Identifikation mit seinem Staat könne man schließlich Eigenschaften wie Loyalität, Pflichterfüllung, Opferbereitschaft und bedingungslosen Gehorsam bei den Heranwachsenden fördern.

Herbert Dachs beschreibt die Versuche der damaligen Zeit, dieses Ziel zu erreichen, folgendermaßen:
„Durch Belehrung und Informationen über die Verfaßtheit und das Funktionieren des Staates hoffte man, Verständnis für ihn zu erreichen; auf der emotionalen Ebene wurde durch entsprechende Anstrengungen „dynastisches Gefühl“, „Liebe zum angestammten Herrscherhaus“ und Vertrauen und Anhänglichkeit gegenüber dem Staat zu erzielen gesucht,

und durch Zucht und Disziplinierung strebte man schließlich die Herausbildung von Pflichterfüllung gegenüber dem Staate an“[66]

Auch Heinrich Rauchberger schreibt in der Vorrede seines Buches „Österreichische Bürgerkunde“ davon, dass das Ziel der Bürgerkunde, das Verständnis für den Staat nur durch Einsicht in sein Wesen und seine Aufgaben erreicht werden kann. In erster Linie handle es sich hierbei aber nicht um die bloße theoretische Erkenntnis, „sondern um das lebendige Verständnis und Gefühl für den eigenen Staat“[67]

Staatsbürgerliche Erziehung und Militär

Da man den Militärdienst zunehmend als entscheidenden sozialen Integrationsfaktor betrachtete, mehrten sich die Bemühungen der Obrigkeit, schulische und militärische Ausbildung miteinander zu verbinden. Für die Schulverwaltung boten sich hierfür zwei Möglichkeiten: einerseits die Intensivierung des Turnunterrichts, andererseits die Einführung eines eigenen Schießunterrichts, im Rahmen freiwilliger Übungen. Außerdem war es Aufgabe der Lehrer, wann immer es ging, dafür zu sorgen, das Interesse der Jugend an militärischen Einrichtungen zu wecken. Die erzieherischen Möglichkeiten des Turnunterrichts wurden in den Lehrplänen stark hervorgehoben und die Lehrer dazu aufgefordert, von ihnen Gebrauch zu machen. Durch militärische Ordnungsübungen, Geländespiele, Schießübungen und dergleichen, sollte die Herausbildung von Eigenschaften wie Gehorsamkeit, Unterordnung, Selbstdisziplin und das automatische Befolgen von Befehlen gefördert werden.[68]

„Diese kollektiven Verhaltensmuster waren sowohl für das Heer als auch für das Funktionieren des staatlichen Herrschaftsapparates im Allgemeinen von eminenter Bedeutung.“[69]

---

[66] Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 25f.

[67] Rauchberg Heinrich. Österreichische Bürgerkunde, Wien, 1912[2], s.4.

[68] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 41ff.

[69] ebenda, s. 46.

Die Rolle der Parteien

Je mehr die Parteien als bestimmende politische Faktoren an Bedeutung gewannen, desto mehr gerieten sie in direkte Konkurrenz zur Monarchie. Diese sah sich und ihren Herrschaftsanspruch durch die neuen politischen Kräfte bedroht und versucht so bald wie möglich, Gegenmaßnahmen zu setzen. Die Schule wurde hierfür als der geeignete Ort angesehen. Parteien und ihre Programme sollten im Unterricht bewusst nicht behandelt werden, allerdings sollten die Schüler mit dem nötigen Wissen ausgestattet werden, das ihnen ermöglichte „wahre und falsche, schlechte und gute Politik zu unterscheiden". Die 1907 eingeführte Bürgerkunde kann also als Defensivmaßnahme hinsichtlich des entstandenen Demokratisierungsdrucks verstanden werden.[70]

Seit dem Erstarken der Arbeiterschaft, der Entstehung der politischen Parteien, den immer lauter werdenden Rufen nach politischem Mitbestimmungsrecht und dem langsam aber doch entstehenden öffentlichen politischen Bewusstsein, sah sich die Monarchie zunehmend in ihren Herrschaftsansprüchen gefährdet. In den letzten Jahren seiner Macht, gelang es dem monarchischen Obrigkeitsstaat, die Schule zu einem Ort der Gegenreformation zu entwickeln und den von allen Seiten eindringenden Demokratisierungsversuchen entgegenzuwirken. Die politische Instrumentalisierung der Schule hatte die hierarchische Rollen- und Machtverteilung zur Voraussetzung.

Durch einen hierarchisch strukturierten Unterricht wird politische Bildung steuerbar. Anstelle eigener Interpretationen treten jene des Lehrers, der das gesamte Wissen sozusagen verwaltet und darüber bestimmt, was und wie gelernt werden soll. Das Sammeln eigener Erfahrungen, selbstständiges Denken und das Hinterfragen der Gegebenheiten, oder gar ein Mitbestimmungsrecht der Schüler an den zu erlernenden Inhalten, waren nicht erwünscht. Vielmehr sollten die Schüler bereits von klein auf daran gewöhnt werden, sich unterzuordnen und zu gehorchen.[71]

[70] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 26.

[71] Vgl. Brandner Anton. Schule und Politische Bildung III: Demokratieerziehung in der Schule – Analyse eines Lehrers, Klagenfurt, 1982, s. 69ff.

Das Ziel der Staatsbürgerkunde war es, bei den Schülern ein Bewusstsein zu entwickeln, das die tatsächliche Realität, die konkreten sozialen Geschehnisse, die Vielzahl an gesellschaftlichen Widersprüchen und alltägliche Erfahrungen ausblendet und ignoriert. Sie war zutiefst antiparteienstaatlich und antipluralistisch konzipiert und sollte sich auf formale Strukturmerkmale des Staates, wie seine Verfassung, seinen Aufbau und die Aufgaben seiner Organe konzentrieren und vom realen politischen Leben, „von den gesellschaftlich organisierten Kräften, den politischen Parteien, den ökonomischen und sozialen Gegensätzen und deren unterschiedlichen Auswirkungen auf das Leben der Menschen“[72] ablenken.[73]

3 Politische Bildung in der ersten Republik

3.1 Die gesellschaftliche Situation nach Ende des ersten Weltkrieges

Österreich befand sich nach dem Ende des ersten Weltkriegs in politischer, ökonomischer, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht in einer sehr schwierigen Lage. Mit dem Zusammenbruch des Heeres als dem Fundament des alten Systems und der traditionellen bestehenden Ordnungskräfte, war das Ende der Donaumonarchie unabwendbar, was eine klare Verschiebung der gesellschaftlichen und sozialen Machtverhältnisse zur Folge hatte.

Am 12. November 1918 verkündete Karl Renner als Staatskanzler der provisorischen Regierung die Gründung der Republik Deutschösterreich. Die Menschen hatten jedoch kein Vertrauen in den aus den Trümmern der Monarchie entstandenen neuen Staat, und so gehörte die Loyalität des Großteils der Bevölkerung einem der gegensätzlichen Lager, die von nun an die politische Führung übernahmen.[74] Die soziale Situation der Menschen begünstigte diesen Umstand zusätzlich.

Der lange Krieg hatte der Regierung keine andere Wahl gelassen als ökonomische Zwangsmaßnahmen, wie z. b. die Senkung der Mehlration, was insbesondere die Lage der

[72] Wimmer, Rudolf. Lehrerfortbildung und politische Bildung oder: Über die Widerstände der Schule gegenüber dem Anspruch politischer Aufklärung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 92.

[73] Vgl. ebenda, s. 92f.

[74] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 56ff.

Industriearbeiter verschlimmerte. Hinzu kamen eine hohe Arbeitslosigkeit und eine allgemeine katastrophale Unterversorgung an Lebensmitteln und Brennmaterial. Langanhaltende Streiks zeugten für das revolutionäre Potential der Arbeiterschaft, die auf „grundlegende Veränderungen der sozialen und politischen Verhältnisse“[75] pochten.

In dieser von Unsicherheiten erfüllten Atmosphäre waren letztendlich die Parteien die einzigen Instanzen, die den Menschen Halt und ein Gefühl der Sicherheit boten. So verwundert es nicht, dass es damals zu einer starken Lagerbildung kam.

Die Sozialdemokratische Partei, die aus den Wahlen 1919 als stärkste Partei hervorgegangen war, trat vor allem für die Arbeiterschaft und die überwiegende Mehrheit der Lohnabhängigen ein. Sie war auch, als einzige politische Kraft, dazu in der Lage, Einfluss auf die revolutionären Bestrebungen der Arbeiterbewegung zu nehmen und deren „Gefahrenpotential“ zu entladen und großteils zu kontrollieren. [76] Die Interessen des Adels, des Bürgertums und einzelner Teile der Bauernschaft wurden vom konservativen Lager, der Christlich – Sozialen Partei und der Großdeutschen Partei vertreten. Insbesondere die beiden erst genannten Bevölkerungsgruppen, sahen sich durch den Umstand der Auflösung der Monarchie, die ihnen ihren bisherigen Lebensstandard ermöglicht hatte, und des Erstarkens der proletarischen Massen, existentiell bedroht.
Während sich also die Arbeiter vom Zusammenbruch der alten Ordnung grundlegende Veränderungen und im speziellen eine Verbesserung ihrer sozialen Lage erhofften, befürchteten Adel und Bürgertum durch genau diese Veränderungen den Verlust ihres gesellschaftlichen Status. Diese Tatsache erklärt mitunter, warum es zu einer so starken Spaltung der Bevölkerung kam, und warum die jeweiligen Weltanschauungen kaum gegensätzlicher hätten sein können. Auch soziale Kontakte schienen zur damaligen Zeit nicht über die Lagergrenzen hinauszureichen.
Da in erster Linie die jeweils Lagerzugehörigkeit als Integrationsfaktor und Medium der politischen Erziehung, sowie der Bewusstseinsbildung fungierte, war eine über diese Grenzen hinauswirkende gesamtgemeinschaftliche Integration mit dem Staat nicht gegeben.

[75] Neumayr Sascha. Politische Bildung in Österreich: eine historische Betrachtung der politischen Bildung an Österreichs Schulenseit 1918; mit einer Bestandsaufnahme der Gegenwartsbedeutung Politischer Bildung, Traun 1997, s. 5.

[76] Vgl. ebenda, s. 4ff

Ralph Grossmann und Rudolf Wimmer beschreiben diesen Zustand zu Beginn der ersten Republik folgendermaßen.[77]

„In der ersten Republik fehlte von allem Anfang eine, die vorhandenen Gegensätze integrierende staatliche Identität, es fehlte das gemeinsame lagerübergreifende Staatsbewusstsein; ein Umstand, der für die politisch erziehende Rolle der Schule von großer Bedeutung werden sollte.“[78]

Es ist geradezu erstaunlich, dass es angesichts dieser Ausgangslage, trotzdem zur Bildung einer Koalition zwischen der sozialdemokratischen Arbeiter- Partei und den Christlich – Sozialen kam. Doch in Hinblick auf die schier aussichtlose Gesamtsituation (viele Menschen glaubten damals nicht einmal daran, dass dieser neue Staat überlebensfähig war) und die vielen grundlegenden staatspolitischen Entscheidungen, die es zu treffen galt, blieb den beiden Lagern nichts anderes übrig.[79]

Außerdem änderte die Koalition nichts daran, dass die parlamentarische Demokratie als neue Herrschaftsform durchaus umstritten war und bezüglich ihrer speziellen Ausformung kein Konsens erzielt werden konnte. Während das konservative Lager eher für autoritäre Ordnungsmuster plädierte, mussten sich die Sozialdemokraten in ihren eigenen Reihen mit den Befürwortern eine Rätedemokratie auseinandersetzen.[80]

Die Sozialdemokratie hatte nämlich, trotz ihrer starken parlamentarischen Orientierung, wesentlich zur Gründung der Arbeiterräte beigetragen und diese unterstützt. Sie sollte in weiterer Folge auch bis zu deren Ende die führende Rolle in der österreichischen Rätebewegung spielen. Allerdings war es ihr gelungen, die Arbeiterräte als Unterstützung des parlamentarischen Systems zu integrieren.[81]

---

[77] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 58ff.

[78] Vgl. ebenda, s. 59.

[79] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 31f.

[80] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 59f.

[81] Vgl. Ucakar Karl. Demokratie und Wahlrecht in Österreich: Ein historischer Abriss, in: Informationen zur Politischen Bildung, 1994/7, s. 28.

Da also keine Übereinstimmung bezüglich der speziellen Ausformungen der neuen Herrschaftsform erzielt werden konnte, und es kein allgemeines Bekenntnis zum Mehrparteiensystem und zum Pluralismus gab, kann die mehrparteienstaatliche Demokratie mit dem Parlament als primärem Ort der Staatsgewalt, als eine Art momentane Notlösung betrachtet werden.[82]

Der einzige Punkt, in dem sich die Parteien damals einig waren, war die positive Einstellung gegenüber dem Anschlussgedanken an das Deutsche Reich.[83]

3.2 Otto Glöckel und die Phase der sozialdemokratischen Dominanz in der Schulpolitik

Der Zusammenbruch der Donaumonarchie und der Wandel des politischen Systems hin zur Republik brachten tiefgreifende Veränderungen mit sich, die noch lange nachwirken sollten. Die Tatsache, dass es sich dabei nicht um einen längerfristigen Prozess handelte, sondern es aufgrund der militärischen Niederlage sozusagen „von heute auf morgen“ geschah, erschwerte die Situation zusätzlich.

Diese Veränderungen bezogen sich unter anderem auf die Bereiche des gesellschaftlichen und politischen Lebens. Das neue politische System, in diesem Fall die demokratische Republik, brachte neue Regeln für das Zusammenleben in der Gesellschaft mit sich. Es galt nun, diese neuen Regeln der Allgemeinheit so bald wie möglich zu vermitteln, um sie einerseits als verbindlich erklären zu können und andererseits Zustimmung dafür zu erhalten. Hierfür erachtete man das Schulwesen, als altbewährtes Erziehungsinstrument, als am brauchbarsten.[84]

Die Sozialdemokraten waren die einzigen, die sich gegen Ende des ersten Weltkriegs ernsthaft Gedanken für den Fall einer Niederlage gemacht und sich darauf vorbereitet hatten. Da sie der Schule seit jeher eine große und wichtige Bedeutung zugeschrieben hatten, wie sich z. b. in ihren Parteiprogrammen nachlesen lässt, bestellten sie, nachdem sie aus den

---

[82] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 60.

[83] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 32.

[84] Vgl. Achs Oskar, Politische Bildung an Österreichs Schulen, in: Karner Stefan/Mikoletzky Lorenz (Hg.). Österreich: 90 Jahre Republik, Innsbruck, 2008, s. 319; Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 55.

Wahlen vom 16. Februar 1919 als Sieger hervorgegangen waren, ihren langjährigen Sprecher in Schulfragen, Otto Glöckel, als Unterstaatssekretär im Staatsamt für Inneres und Unterricht. Damit übernahm dieser faktisch die Leitung der gesamten Unterrichtsverwaltung.[85]

Glöckel war fest entschlossen, die bildungspolitischen Ziele der Sozialdemokraten umzusetzen, wobei alle seine, bis zum Ende der Koalition 1920, getroffenen Entscheidungen und Maßnahmen, die unter dem Begriff der „*Schulreform*" zusammengefasst werden können, von dem Grundgedanken getragen waren, dass durch eine Demokratisierung der Schule, folgend auch eine Demokratisierung der Gesellschaft erreicht werden könnte.[86] Da Glöckel den strukturellen Zusammenhang zwischen dem politischen System der alten Monarchie und der damaligen Schule erkannte und wusste, welche bedeutende bewusstseinsbildende und erzieherische Rolle die Schule übernehmen konnte,[87] betrachtete er seine Schulreform als integrierten Teil der gesamten Gesellschaftsreform.
Bereits gegen Ende des 19. Jht. war Otto Glöckel Mitbegründer einer eigenen Lehrerorganisation, die sich „die Jungen" nannten und 1898 ihr erstes Schulprogramm verfassten. Er war Mitglied im 1905 gegründeten Gremium der „freien Schule", womit in erster Linie eine konfessionslose Schule gemeint war. 1907 wurde Glöckel Abgeordneter im Reichsrat und entwickelte sich in der Folge zum führenden Schulpolitiker der Sozialdemokratie. Mit Antritt seiner neuen Arbeit als Unterstaatssekretär, konnte er endlich daran gehen, die seit Jahrzehnten gereiften Programme und Überlegungen in die Tat umzusetzen.[88]

---

[85] Vgl. Engelbrecht Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien, 1988, s. 65.; Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 34f.

[86] Vgl. Dachs, Herbert. Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick, in : Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien, 2008. s. 18f.

[87] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 61.

[88] Vgl. Engelbrecht Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien, 1988, s. 69.; Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 35ff.

3.2.1 Demokratisierung des Schulwesens

Im März 1919 trat Glöckel sein neues Amt an. Der alte bestehende Behördenapparat des Unterrichtsressorts, den er vorfand, war zu sehr auf die Vorstellungen der monarchischen Obrigkeit ausgerichtet und dementsprechend strukturiert, als dass er für eine Demokratisierung der Schule geeignet war. Eine Reformierung der gesamten Unterrichtsverwaltung nach demokratischen Vorstellungen war also eines seiner ersten erklärten Ziele. Deshalb schuf er gleich zu Beginn seiner Tätigkeit die so genannte *Schulreformabteilung*, die ihm direkt unterstand.[89] Ihre Aufgabe war, „die Richtlinien der Schulerneuerung zu beraten und auszuarbeiten, die zur Durchführung notwendigen Erlässe zu formulieren sowie die Lehrpläne zu entwerfen.“[90] Von nun an sollten also pädagogische Entscheidungen ausschließlich von Pädagogen getroffen werden, während sich die zuvor dominierenden Juristen lediglich um deren exakte gesetzliche Formulierung zu kümmern hatten. Somit hatte er die alte Schulbürokratie faktisch entmachtet, und ein erster Schritt in Richtung Umsetzung der Reformen war getan.

Mit Glöckel hatte die Schulpolitik einen Mann an ihrer Spitze, der dem alten System der Monarchie äußerst kritisch gegenüber stand. Die Tatsache, dass er 1897 aufgrund seiner politischen Tätigkeit für die Sozialdemokraten und ohne jegliche Angabe von Gründen aus dem Schuldienst entlassen wurde, sowie der Umstand, dass er erlebt hatte, wie ungerecht die Zugänge zu den Bildungsmöglichkeiten verwaltet und geregelt wurden, waren nur zwei der vielen Gründen hierfür.[91]

Während die Schulerziehung in der Monarchie darauf ausgerichtet 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,“[92] und

---

[89] Vgl. Fischl, Hans. Schulreform, Demokratie und Österreich 1918 – 1950, Wien, 1950, s. 12f; Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 63f.

[90] Engelbrecht Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien, 1988, s. 72.

[91] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 34f.; s. 56.

[92] Scheuch, Leopold. Die Demokratissierung unseres Schulwesens, in: Volkserziehung, Pädagogischer Teil, Wien, 1919, s. 2f. (zit nach: Dachs, Herbert. Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick, in : Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien, 2008. s. 18.)

die Schule somit einzig und allein Herrschaftsinstrument der Monarchie und ihrer Vertreter war, mit dem Ziel der „Züchtigung gedankenloser, nur auf die Lenkung von oben vertrauender Herdenmenschen“[93], sollte sie nun „sittlich hochstehende, starke, aufrechte, arbeitsfreudige Tatmenschen heranbilden, für einen freien demokratischen Staat.“[94]

„Der neue Staat, die neue demokratische Republik benötigt demokratische Organisationsformen und demokratische Staatsbürger – auch im Schulbereich.“[95]

Sozusagen oberstes Ziel der sozialdemokratischen Reformbemühungen war die Demokratisierung des Schulwesens, da diese, wie gesagt, als Voraussetzung für eine grundlegende Demokratisierung der Gesellschaft gesehen wurde. Otto Glöckel war sich sicher, dass ein demokratisches Schulwesen als zuverlässiges Fundament eines demokratischen Staates fungieren würde. Sein Mitarbeiter Leopold Scheuch, ebenfalls ein Reformer der ersten Stunde, entwarf hierfür einen detaillierten Reformplan.

Dieser konzentrierte sich im Wesentlichen auf folgende Punkte:

- Demokratische Schule und demokratische Verwaltung
- Mitbeteiligung der Lehrerschaft an der schulischen Verwaltung
- Einfluss der Schüler auf den Lehrbetrieb

Mit der Schaffung der Reformabteilung wurden die ersten konkreten Schritte zur Verwirklichung der genannten Ziele eingeleitet. Zudem legte Glöckel Wert auf eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und Lehrern und zog in den kommenden Wochen

[93] Ebenda, s. 3

[94] Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 37.

[95] Achs Oskar, Politische Bildung an Österreichs Schulen, in: Karner Stefan/Mikoletzky Lorenz (Hg.). Österreich: 90 Jahre Republik, Innsbruck, 2008, s. 320.

und Monaten viele Pädagogen, Lehrer und Eltern zur Mitarbeit an schulischen Belangen sowie zum Informationsaustausch heran.[96]

Anstelle des so genannten „Verordnungsblattes“ der alten Monarchie schuf er mit der Zeitschrift „Volkserziehung“ eine Art Diskussionsforum für einschlägige Fachfragen. Der wesentliche Schritt, um die Lehrerschaft in die grundlegenden Entscheidungen der Schulverwaltung mit ein zu beziehen, war die Schaffung der so genannten „Lehrerkammern“. Sie hatten im Unterrichtsministerium eine beratende Funktion in allen schulpolitischen Fragen und waren für die Begutachtung der Reformpläne zuständig. Außerdem erhoffte sich Glöckel von dieser Maßnahme eine stärkere Beteiligung und Unterstützung an und für die Reformpläne seitens der Lehrerschaft.
Da ihm weiters die Aus- und Fortbildung der Lehrer sehr wichtig war, gründete er 1923 das „Pädagogische Institut der Stadt Wien“, an dem angehenden Lehrern, neben ihrem Studium eine umfassende schulpraktische und pädagogische Ausbildung angeboten wurde.[97]

Da ein demokratischer Staatsbürger nach Glöckels Vorstellung auch ein verantwortungsbewusster Staatsbürger sein müsse, sollten die Schüler auch ein gewisses Maß an Selbstverantwortung übernehmen. Seit Beginn 1919 wurden von den Mittelschülern selbst bereits viele Versuche unternommen, ihr Mitspracherecht in schulpolitischen Fragen zu erstreiten. Somit stand der Gründung der Schulgemeinden nichts im Wege. Sie dienten der Verbesserung des Kommunikationsaustausches zwischen Schülern und Lehrern und standen für eine stärkere Beteiligung der Schüler an der Regelung des innerschulischen Lebens. Allerdings waren es hier vor allem die Lehrer selbst, die nicht bereit waren, den Schülern eine nennenswerte Beteiligung an der schulischen Verwaltung zu überlassen.

Nachdem die Kirche im Anschluss an die kurze Phase des Liberalismus, entgegen den Bestimmungen von 1868 (*„Gesetz über das Verhältnis der Schule zur Kirche“)*, wieder verstärkt um ihren Einfluss auf das Schulwesen bemüht gewesen war, Glöckel aber davon überzeugt war, dass dieser nur negative Folgen mit sich bringen würde, war es ihm ein

[96] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 36ff; s. 56.

[97] Vgl. Engelbrecht Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien, 1988, s. 85.

weiteres Anliegen, die Trennung von Schule und Kirche erneut zu vollziehen. Mit dem Erlass vom 10. April 1919 konnte er den Zwang zur Teilnahme an religiösen Übungen aufheben.[98]

3.2.2 Die politische Erziehung im Unterricht

Die Veränderungen, die der Zerfall der Donaumonarchie mit sich brachte, hatten verständlicherweise auch Auswirkungen auf die inhaltliche Entwicklung der politischen Bildung. Da ein Großteil jener Symbole, die für die soziale Integration zu Zeiten der Monarchie ausschlaggebend waren, nun keine Gültigkeit mehr besaß, musste man sich nach neuen emotionellen Leitbildern und Integrationsmechanismen umsehen.[99]
Anstelle gefühlsmäßig besetzbarer Bezugspunkte wie dem Militär, dem Kaiserhaus oder dem Vielvölkerstaat, traten Begriffe wie Heimat, Volk und Vaterland. Die Hinwendung und Orientierung auf die engere Heimat spielte eine wesentliche Rolle in den sozialdemokratischen Vorstellungen politischer Erziehung.

Der Unterricht sollte beim unmittelbaren Erfahrungs- und Lebensraum der Schüler ansetzen. Damit wollte man ein größeres Interesses für die staatsbürgerlichen und demokratischen Inhalte der politischen Erziehung bei den Schülern wecken. Diese Zielsetzung brachte mit sich, dass sich auch die Lehrer intensiver mit der tatsächlichen Lebenswelt der Heranwachsenden auseinander setzen mussten und somit „die soziale Distanz der Schule zu ihrer jeweiligen Umgebung“[100] verringert werden konnte. Weiters sollten die Schüler eine tiefe emotionale Beziehung zu ihrer eigenen Heimat aufbauen und sich mit der neuen österreichischen Republik identifizieren.[101]

---

[98] Vgl. Fischl, Hans. Schulreform, Demokratie und Österreich 1918 – 1950, Wien, 1950, s. 16ff; Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 64ff.

[99] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 72.

[100] Ebenda, s. 73

[101] Vgl. Neumayr Sascha. Politische Bildung in Österreich: eine historische Betrachtung der politischen Bildung an Österreichs Schulenseit 1918; mit einer Bestandsaufnahme der Gegenwartsbedeutung Politischer Bildung, Traun, 1997, s. 12f; Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 36; s. 60f.

Die Bedeutung des Heimatgedanken beschreibt Herbert Dachs folgendermaßen:

„Die Rückbesinnung auf die eigene Heimat konnte zumindest vorübergehend das verloren gegangene staatliche und politische Identitätsgefühl ersetzen, konnte das emotionale Vakuum füllen, welches durch den Zerfall der Donaumonarchie bei einem sehr großen Teil der Bevölkerung entstanden war.“[102]

Da die Orientierung und Hinwendung zur eigenen Heimat als politisches Bildungsziel relativ allgemein formuliert war, konnte in diesem Punkt zudem ein Konsens zwischen den unterschiedlichen Lagern erzielt werden, da sie diesem Ziel alle zustimmten. Die Heimatkunde wurde sozusagen zum fächerübergreifenden Träger des Unterrichts.[103]

Auch die Pflege des nationalen Denkens und Fühlens war ein wesentliches Anliegen der politischen Bildung Otto Glöckels. Schwerpunktmäßig waren die Fächer Geschichte und Vaterlandskunde, sowie teilweise Geographie und Deutsch für die politische Erziehung verantwortlich. Da ein Großteil der alten Lehrbücher unbrauchbar geworden war – die meisten Ansichten der Reformer standen ja im Gegensatz zu denen der alten Monarchie – stellte das Unterrichtsministerium Richtlinien zur Verfügung, die den Lehrern bei der Vermittlung der neuen Inhalte behilflich sein sollten. Bei den Lesebüchern ging es insbesondere um die Entfernung des patriotischen Lesestoffs. Die Behandlung kriegsgeschichtlicher Ereignisse, dynastisch-patriotischer Gedichte oder diverser Habsburgeranekdoten sollte anderen Inhalten weichen. An die Stelle der Geschichte der Herrschenden sollte die Geschichte des Volkes treten.
Ein weiterer Bereich, in dem die Reformer bewusstseinsbildend tätig werden wollten, war die Annäherung der eigenen Geschichte an die Deutschlands. Mit dem Verlust der nicht-deutschsprachigen Teile des Vielvölkerstaates ging ein großes Stück der Identität der neuen Republik Österreichs verloren. Durch die Annäherung an die Geschichte Deutschlands sollte dieser Verlust kompensiert werden. „Der Glaube an die deutsche Nation und ihre

[102] Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 36; s. 61.

[103] Vgl. Engelbrecht Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien, 1988, s. 80ff.

Überlebenskraft sollte also Orientierung und Hoffnung zugleich vermitteln“[104] Otto Glöckel schreibt dazu in seinem Erlass vom 10. September 1919, in dem es um den Gebrauch der Lehrbücher ging:[105]

„die Loslösung Deutschösterreichs aus dem Staatsverband 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.“[106]

Mit dieser starken Betonung der nationalen Erziehung im Unterricht konnten sich einerseits erneut alle Parteien anfreunden, andererseits ließ es der undifferenzierte Umgang mit Begriffen wie „Nation“ und „Erziehung zum nationalen Fühlen“ jedem Lehrer offen, seine ganz persönlichen Interpretationen und Vorstellungen zu diesen Themen in den Unterricht einzubringen und den Kindern zu vermitteln.

Das letzte große Bildungsziel, auf das wir hier eingehen wollen, ist der Appell zur Pflichterfüllung. Immer wieder wurde seitens der Reformer betont, dass die Demokratie als das neue politische System, im Gegensatz zur Monarchie, viele Freiheiten und Rechte für die Menschen mit sich bringe; dass dies aber genauso bedeute, dass damit jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft eine Reihe von Pflichten zu übernehmen habe. Diese mussten erfüllt werden, da eine Demokratie ohne aktive Mitbeteiligung ihrer Mitglieder nicht funktionieren könne.
Der treue Staatsbürger Deutschösterreichs, der gewissenhaft seine Pflichten erfüllt, wurde der Jugend ständig vor Augen geführt.

[104] Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 62f.

[105] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 74ff.; Neumayr Sascha. Politische Bildung in Österreich: eine historische Betrachtung der politischen Bildung an Österreichs Schulenseit 1918; mit einer Bestandsaufnahme der Gegenwartsbedeutung Politischer Bildung, Traun, 1997, s. 14ff.

[106] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 76.

Zusammengefasst können wir sagen, dass es die Sozialdemokraten waren, die sich am stärksten für eine Neuorientierung im Erziehungsbereich einsetzten und auch am besten darauf vorbereitet waren. Ihre erzieherischen, politisch bildenden Konzepte setzten sich aus einer Mischung von sowohl alten wie auch neuen Überlegungen und Ideen zusammen. Neu war die Fülle der sehr weit reichenden demokratischen Vorstellungen und die kritische Betrachtung und Auseinandersetzung mit der Monarchie, alt, wenn auch früher nicht ganz so stark hervorgehoben, waren die Bemühungen um eine nationale Erziehung zu Heimat und Volk, sowie die Betonung der Pflichten jedes einzelnen Mitglieds der Gesellschaft. Von den Erziehungszielen erhoffte man sich vor allem eine verbindende, versöhnende und integrierende Wirkung, die den Großteil aller Bevölkerungsschichten ansprechen sollte.[107]

3.3 Die Zeit der Rückdrängung des sozialdemokratischen Einflusses auf die Schulpolitik

Trotz des Koalitionsbruchs zwischen den Sozialdemokraten und den Christlich – Sozialen war es den beiden Parteien noch gelungen, eine Bundesverfassung auszuarbeiten, die ab dem 1. Oktober 1920 in Kraft trat. Österreich war nun eine stark parlamentarische Demokratie. Damit traten die Parteien nach Jahrzehnten, in denen sie im Reichsrat keinen wesentlichen Einfluss ausüben konnten,[108] „an die Stelle des Herrscherhauses, der Bürokratie und der k. u. k. Armee.“[109]

Die Einigung auf einen Verfassungsentwurf war keine leichte Aufgabe. Wesentliche Schwierigkeiten beim Zustandekommen bereiteten den Parteien die Fragen des Schul- und Erziehungswesens. Besonders heftig wurde über die Aufteilung der Kompetenzen zwischen dem Bund und den Ländern, sowie über die Regelung des Verhältnisses von Schule und Kirche diskutiert. Welchen politischen Stellenwert diese Thematik einnahm, welche große

[107] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 62ff.

[108] Vgl. Ucakar Karl. Demokratie und Wahlrecht in Österreich: Ein historischer Abriss, in : Informationen zur Politischen Bildung, 1994/7, s. 29.; Rathkolb Oliver. Demokratieentwicklung in Österreich seit dem 19. Jahrhundert, in : Informationen zur Politischen Bildung, 2008/28, s. 10

[109] Rathkolb Oliver. Demokratieentwicklung in Österreich seit dem 19. Jahrhundert, in : Informationen zur Politischen Bildung, 2008/28, s. 10.

Bedeutung beide Seiten dem Schulwesen zuschrieben, lässt sich auch daran erkennen, dass bis zum Abschluss der Verhandlungen keine endgültige Übereinstimmung in diesen Fragen erzielt werden konnte. Im Endeffekt können wir die Verfassung als einen notgedrungenen Kompromiss verstehen, in dem man sich darauf einigte, am verfassungsrechtlichen Status Quo der Vorkriegsverhältnisse festzuhalten.[110]

Ausgearbeitet wurde die Verfassung von Universitätsprofessor Hans Kelsen. Zu dessen Person möchten wir an dieser Stelle kurz anmerken, dass er ein starker Befürworter der Demokratie und des Pluralismus war und sich zu Beginn der ersten Republik für eine politische Bildung im Rahmen der Wiener Volksbildung engagierte. Ihm ging es vor allem darum, mündige und kritikfähige Menschen zu erziehen, die auf ihr eigenes Urteil vertrauen. Die Menschen sollten die Spielregeln der Demokratie, in der die sie lebten, kennen, verstehen und anwenden können, da er dies als Voraussetzung für das Funktionieren der Demokratie verstand.[111]

Am 10.6. 1920 kam es zum Bruch der Koalition, woraufhin der Christlichsoziale Michael Mayr eine Proporzregierung unter Beteiligung aller Parteien bildete. Bei den darauf folgenden Wahlen am 17. Oktober wurden die Christlichsozialen mit fast 42% der Stimmen zur stärksten Partei in Österreich, während die Sozialdemokraten 5% verloren. Aufgrund dieses Ergebnisses schieden sie kurz darauf aus der Regierung aus und gingen in die Opposition.[112] Der Bruch der Koalition war ein klares Zeichen veränderter gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. Das bürgerliche Lager hatte sich zunehmend vom Schock des Zusammenbruchs der Monarchie erholt und wieder an Kraft gewonnen. Es begann nun aktiv, gegen die von den Sozialdemokraten eingeleiteten Demokratisierungsbestrebungen vorzugehen. Zudem hatten die Sozialdemokraten mit Kritik innerhalb der eigenen Reihen zu kämpfen, da ein Großteil der Arbeiterschaft gegen das Bündnis mit dem Bürgertum war.

---

[110] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 81f.

[111] Vgl. Lenitz-Zeitler, Patrizia. Politische Bildung im Österreichischen Bildungssystem: Politische Bildung im berufsbildenden Schulwesen, Wien, 2009, s. 58ff.

[112] Vgl. Kleindel, Walter. Die Chronik Österreichs, Dortmund, 1984, s. 482.

Mit dem Koalitionsbruch setzte also ein Prozess der Rückdrängung jeglicher Demokratisierungsversuche ein.

Otto Glöckel musste nach der Wahlniederlage der Sozialdemokraten die Leitung des Unterrichtsressorts wieder aufgeben. Er wechselte an die Spitze des Wiener Stadtschulrates, und war von dort aus bemüht, seine Bestrebungen fortzusetzen. In weiterer Folge kam es relativ rasch zu einem Verschwinden der Lehrerkammern, woraufhin sich die Kontakte innerhalb der Lehrerschaft wieder auf die herkömmlichen Lehrervereinigungen beschränkten. Die kurzzeitig verbesserte Kommunikation innerhalb der Lehrerschaft war somit beendet, bevor sie richtig begonnen hatte, und die Lehrer bewegten sich wieder ausschließlich innerhalb ihrer jeweiligen politischen und weltanschaulichen Lagergrenzen.

Auch die Schulgemeinden gerieten in eine schwere Krise und scheiterten schließlich am Widerstand der Mittellehrer. Diese nannten ein Desinteresse der Schüler, schlechte Erfahrungen, die sie mit den bisher gemachten Versuchen erlebt hatten und die Angst davor, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern gestört werden könnte, als die Hauptgründe ihres reaktionären Verhaltens.

Den Gegenkräften der Schulreform gelang es weiters, durch eine Reihe amtstechnischer Umgruppierungen und Zusammenlegungen mit anderen Abteilungen dem Wirken der Schulreformabteilung ein Ende zu setzen und sie zu den alten bürokratisch – juristischen Strukturen zurückzuführen.[113] Glöckels Stelle wurde mit dem Beamten Walter Breisky besetzt. Dieser machte die Schulreform zwar nicht rückgängig, aber er sorgte dafür, dass weder die bereits eingeleiteten Versuche gefördert, noch die geplanten Projekte umgesetzt wurden.[114]

[113] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 81ff.

[114] Vgl. Engelbrecht Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien, 1988, s. 96.

Die „letztlich gescheiterten Versuche einer Demokratisierung des Schulwesens weisen ein gemeinsames Strukturmerkmal auf: Sie versuchten neben eine vollkommen unberührt bleibende bürokratisch – obrigkeitliche Struktur eine neue Struktur zu stellen, die nach demokratischen Ordnungsprinzipien funktionieren sollte, die aber keinerlei Entscheidungskompetenz besaß, sondern lediglich beratend neben die alte Struktur treten sollte.“[115]

Es ist auch verständlich, dass derartig grundlegende Veränderungen, wie sie von den Reformern in Angriff genommen wurden, eben solche Personen an der Spitze der Unterrichtsverwaltung benötigten, die einen derartigen Wandel persönlich befürworteten und unterstützten. Diese Voraussetzung war nach den Ereignissen von 1920 nicht mehr gegeben. Sicherlich auch aufgrund der relativ kurzen Zeitspanne, welche Otto Glöckel und den sozialdemokratischen Bemühungen zur Verfügung stand, konnten die Gegenkräfte der Reform die vor 1918 bestehenden innerschulischen Strukturen, rasch wieder herstellen.[116] Zuletzt sei noch die Tatsache erwähnt, dass weder die „normalsterblichen“ Mitglieder der Gesellschaft, noch die Politiker geübt im Umgang mit demokratischen Lebensweisen war. Walter Kleindel schreibt hierzu:
„Ein ratloses Volk wurde von ratlosen Politikern geleitet, die sich befähigt wähnten, sich selbst und dem Volk demokratisches Verhaltenübermitteln zu können, ohne es jemals erlernt zu haben.“[117]

3.3.1 Auswirkungen auf den Unterricht

Während unserer Auseinandersetzung mit den Erläuterungen zur politischen Bildung in dieser Zeit stellten wir fest, dass im Laufe der 1920er Jahre die Nationalerziehung in den Lehrplänen stets am stärksten, die Demokratieerziehung hingegen am schwächsten Beachtung fand.
Die in Form der Bürgerkunde vollzogene und vermittelte politische Erziehung beschränkte sich auf die Darstellung der Institutionen und Normen und zielte darauf ab, „die Schüler auf

[115] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 85.

[116] Vgl. ebenda, s. 85f.

[117] Kleindel, Walter. Die Chronik Österreichs, Dortmund, 1984

Einordnung, Integration, allgemeine Pflichterfüllung, Treue gegenüber den bestehenden Gesetzen usw. zu beeinflussen.“[118] Auf die Stärkung des Kritik- oder Widerstandsvermögens wurde trotz aller Veränderungen, die die Phase der sozialdemokratischen Dominanz in der Schulverwaltung mit sich gebracht hatte, kein besonderer Wert gelegt.[119]

Konkret hieß es z. b. in den Lehrplänen für den Bürgerkundeunterricht der Mittelschule 1928:

„b) Staatsbürgerliche Erziehung: Erziehung zu Gliedern der im Staat verkörperten Rechtsgemeinschaft; zu Gesetzestreue, Gerechtigkeit, Billigkeit; zu treuen und braven Bürgern der Republik Österreich; zu Verständnis und Achtung für ihre Gesetze und Einrichtungen, zur bereitwilligen Übernahme des eigenen Teiles an Verantwortung und Leistungen.

c) Nationale Erziehung: zur Kulturgemeinschaft des Volkes Österreich; zur Erkenntnis der Größe der geistigen und materiellen Kultur Österreichs und des deutschen Volkes; zum Bewusstsein der Schicksalsgemeinschaft.

d) Sittliche Erziehung: und zwar religiös – sittliche Erziehung; wahre Religiosität die „wichtigste Wurzel echter Sittlichkeit“; zugleich aber müsse zur Achtung vor anderen Überzeugungen erzogen werden.“[120]

Dazwischen erwähnt Ludwig Hänsel, dass die Nationale Erziehung sogar als Grundlage der sozialen und staatsbürgerlichen Erziehung bezeichnet wird.

[118] Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 211.

[119] Vgl. ebenda, s. 211f.

[120] Hänsel, Ludwig. Staatsbürgerliche Erziehung in der ersten und zweiten Republik Österreichs, in: Österreich in Geschichte und Literatur, 1958, s.158.

Ab 1920 verschwanden also jegliche Demokratisierungsversuche kontinuierlich von der Bildfläche und die Erziehung zu *„kräftigem nationalen Denken und Fühlen“* dominierte die Lehrpläne. Während die Lese- und Geschichtsbücher vom Herbst 1919 noch die Schwerpunkte

1. Kritik an der Monarchie
2. Lob der Demokratie
3. Aufforderung zur Pflichterfüllung
4. Nationale Erziehung

setzten, forcierten die darauf folgenden Geschichtslehrbücher die Themen

1. Zufriedenheit mit den vollbrachten Taten während des ersten Weltkrieges
2. Bestenfalls nüchternes Eingehen auf die demokratische Republik Österreich
3. Massive Anstrengungen zu deutschem Denken und
4. Pflichterfüllung für das Volk

Hinzu kamen eine strikte Ablehnung der Friedensverträge und vehemente Forderungen für den Anschluss an Deutschland. Auch die Sozialdemokraten traten entschlossen für eine nationale Erziehung ein.

Der staatsbürgerkundliche Unterricht war also dominiert von institutionenkundlichen Darlegungen. Nüchterne Erläuterung des demokratischen Prinzips Österreichs und der österreichischen Verfassung, Aufforderungen zur Pflichterfüllung und die Betonung der Gemeinschaft wurden geboten, während zum Beispiel den Parteien und Interessensverbänden oder den Konfliktmaterien der österreichischen Innenpolitik, sowie Anleitungen zur politischen Analyse kein Platz in den Lehrbüchern eingeräumt wurde.[121]

[121] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 211ff.

Angesichts der nach wie vor eher abstrakt formulierten Lehrplaninhalte kann man davon ausgehen, dass die Lehrer ihren Unterricht jeweils zur Auslegung und Verbreitung ihres persönlichen Gedankenguts nutzten.[122]

Innerhalb der Lehrerschaft waren die deutschnationalen die am stärksten vertretene Gruppe. An zweiter Stelle folgten die Katholiken, während die sozialdemokratischen Lehrer die kleinste Gemeinschaft darstellten. Der Unterricht und das Schulleben wurden also von deutschnationalen und katholischen Lehrern dominiert. Während die Sozialdemokraten bedingungslos für die demokratische Republik Österreich eintraten, distanzierten sich die katholischen Lehrer wie gewohnt von demokratischen Vorstellungen.
Die deutschnationale Lehrerschaft trat entschieden gegen die Demokratie als politisches System auf, vor allem gegen den, aufgrund der parlamentarischen Verfassung gegebenen, und ihrer Meinung nach viel zu großen Einfluss der verschiedenen Parteien. Ihr Motto lautete: „Gegen den undeutschen Parteienstaat und für die Stärkung der über den Einzelinteressen stehenden Staatsgewalt“[123]

An dieser Stelle möchten wir zu bedenken geben, welche Bedeutung es für die Bewusstseinsbildung der heranwachsenden Jugend hatte, dass die Schule zu einem Ort parteipolitischer Personalpolitik geworden war: deutschnationale Gesinnung konnte undifferenziert und uneingeschränkt verbreitet werden.Für eine Erziehung zur deutschen Nation und für den Anschluss an das deutsche Reich traten alle Lehrergruppen ein. Allerdings sprachen sich die sozialdemokratischen von Anfang an gegen Hitler und jede Art von Faschismus aus.[124]

Ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre entwickelte sich die politische Pädagogik zunehmend in Richtung einer *ganzheitlichen* Sichtweise von Staat und Gesellschaft. Dieser Konzeption liegt der Kerngedanke zu Grunde, „daß (sic!) alles menschliche Leben sich in sozialen

[122] Dachs, Herbert. Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick, in : Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien, 2008. s. 19.

[123] Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 214.

[124] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 212ff.

„Ganzheiten“ (wie Familie, Betrieb, Gemeine, letztlich im Staat) abspielt und das Erziehung deshalb heißt, auf die Übernahme jener Aufgaben vorzubereiten, die dem einzelnen entsprechend seinen Anlagen von diesen Ganzheiten zuwachsen. Das Ziel der Schule kann also nicht sein, den Heranwachsenden zur optimalen Verwirklichung seiner eigenen Wünsche und Interessen zu befähigen, sondern sie muss ihn zur freudigen Einordnung in die bestehenden sozialen Strukturen und zur verantwortungsbewussten Erfüllung seiner Pflichten gegenüber dem Ganzen bewegen“[125]

Es ging also darum, der Jugend von Beginn an bewusst zu machen, dass sie sich selbst immer nur als kleinen Teil des großen Ganzen zu sehen hatte und dass individuelle Wünsche und Vorstellungen sich den Zielsetzungen des Ganzen unterzuordnen hatten. Dass mit dem großen Ganzen der Staat gemeint ist, ist offensichtlich.

Die im vorherigen Kapitel erwähnte Kritik an den Schulgemeinden bezog sich unter anderem auf das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern. Man argumentierte damit, dass mit einem Anstieg der den Schülern zugeschriebenen Kompetenzen, zugleich jene der Lehrer vermindert würden, und dass die Lehrer so zu wenig Führungspersönlichkeit bieten würden bzw. bieten könnten. Nachdem die Schulgemeinden aufgelöst worden waren, sollte nun innerhalb der Schule zu einer Gemeinschaftsvorstellung erzogen werden, die naturgemäß die Existenz von Führenden und Folgenden kannte. Gemeinschaft in diesem Sinne war definiert durch das Vorhandensein von Über- und Unterordnung, durch das Dasein eines Führers und seiner Gefolgschaft, sowie einem zwischen diesen Ebenen bestehenden emotionalen Abhängigkeitsverhältnis.

Auch auf der inhaltlichen Ebene waren diese erzieherischen Vorstellungen deutlich erkennbar. So kam es im Geschichte- und Bürgerkundeunterricht wieder vermehrt zu einer, an bestimmten Persönlichkeiten orientierten Darstellung der Vergangenheit. Im Gegensatz zu Otto Glöckels Vorstellungen, der ja statt einer Geschichte der Herrschenden eine Geschichte des Volkes befürwortete, wurde nun wieder die Hinwendung zu den „Großen“ (Herrschern und Führern) der Geschichte forciert.

[125] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 97.

Zum Verhältnis zwischen Religion und Schule, möchten wir an dieser Stelle anmerken, dass mit dem Schulgesetz 1927 wieder großer Wert auf eine sittlich – religiöse Erziehung gelegt wurde. Die Lehrer wurden durch die Lehrpläne sogar dazu verpflichtet, eine Intensivierung der religiösen Inhalte voranzutreiben.

Wie schon in der Phase des sozialdemokratischen Einflusses auf die Schulpolitik, wurde auch in den 20er Jahren daran festgehalten, die Österreichische Geschichte als Teil der Geschichte Deutschlands darzustellen. Nach wie vor ging es darum, den Identitätsverlust, den der Ausgang des Krieges mit sich gebracht hatte, zumindest zum Teil zu kompensieren. Dies hing auch mit der Tatsache zusammen, dass ein Großteil der Bevölkerung von der Notwendigkeit eines Anschlusses an Deutschland überzeugt war. Da Österreich, kurzfristig gesehen, ein Anschluss an Deutschland aufgrund der Friedensverträge untersagt war, wollte man mit solchen Schwerpunkten im Geschichteunterricht zumindest bewusstseinsmäßig die Voraussetzungen für einen späteren Anschluss schaffen.

Die staatsbürgerliche Erziehung hatte also dafür Sorge zu tragen, dass die Heranwachsenden zu treuen und tüchtigen Staatsbürgern der Republik Österreich wurden, die die Gesetze und Institutionen ihres Landes achten und wertschätzen und sich pflichtgetreu dem staatlichen Ganzen einordnen; Gekennzeichnet war sie durch Begriffe wie: Disziplin, Dienst und Einfügung in das Ganze.[126]

Außerdem sollte sie den Staat als interessensneutrale, über allen Konflikten stehende Instanz darstellen, dessen integrierende Funktion nur das Gemeinwohl aller im Sinn hatte. Er sollte als Garant für Harmonie sowie schichten- und klassenübergreifendes Integrations- und Identifikationssymbol präsentiert werden. Der *autoritäre Staat* wurde somit zum Mittelpunkt der politischen Erziehung. Die Erziehung war es auch, durch die die Menschen zur Einsicht gebracht werden sollten, ihre Loyalität und Zuwendung auf diesen, ihren Staat, zu konzentrieren. Erziehung ist in diesem Zusammenhang als ein spezielles Politikverständnis zu

[126] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 97ff.

verstehen Ein Verständnis, das Staat und Politik trennt und die Menschen unfähig macht, eine parteienstaatliche, pluralistische Demokratie zu verstehen. [127]

3.4 Bildungspolitik zur Zeit des autoritären Regimes

Wir haben in den vorherigen Kapiteln versucht aufzuzeigen, dass die Schule seit jeher anfällig für autoritäre Strukturen war. Sie stand immer Dienst bestimmter Machthaber und musste, vereinfacht gesagt, deren Vorstellungen gemäß funktionieren. Die bereits zu Zeiten des Obrigkeitsstaates aufklärungsfeindliche Grundeinstellung der schulischen Erziehung „bildete in der ersten Republik eine wichtige sozialisatorische Unterstützung für die in breiten Bevölkerungsgruppen wachsende Distanzierung von der parteienstaatlichen Demokratie“[128] und deren Hinwendung zu einem autoritären Staat.

Das Schulwesen, wie es zu Zeiten der Monarchie bestand, schuf gleichermaßen für Lehrer und Schüler ein soziales Erfahrungsfeld, indem man tagtäglich die Herrschaft von Menschen über andere Menschen erleben und sich in dieses System integrieren konnte. Die Schule hatte unzählige Möglichkeiten, die sich in ihr bewegenden Menschen Macht und Autorität, bzw. das eigene Unvermögen und die individuelle Wirkungslosigkeit spüren zu lassen, um jene gehorsamen, pflichtbewussten und sich für ihren Staat aufopfernden Persönlichkeiten heran zu bilden, wie es die Obrigkeit von ihr verlangte. Ständig erfuhr man, dass es nicht darum ginge, was man selbst wolle, sondern darum, was der Staat von einem verlangte bzw. welche Aufgaben einem aufgrund der persönlichen Stellung in der Gesellschaft von diesem zugeteilt waren. Das Ergebnis dieser erzieherischen Maßnahmen wird verallgemeinert unter dem Begriff der „*autoritätsgebundenen Persönlichkeit*“ zusammengefasst.[129]

[127] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 219f.

[128] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 105.

[129] Vgl. ebenda. S. 54f; 105

„Solche Persönlichkeitsstrukturen bilden das psychische Substrat für die längerfristige Stabilität und das Funktionieren autoritärer Herrschaftsformen“[130]

Am 4. März 1933 kam es zur so genannten „*Selbstausschaltung des Parlaments*“. Im Laufe der Abstimmung über die Anträge zur Eisenbahnerstreikdebatte war es im Nationalrat zu so großen Meinungsverschiedenheiten gekommen, dass nacheinander alle drei Nationalratspräsidenten zurücktraten. Dies eröffnete dem christlich – sozialen Bundeskanzler Engelbert Dollfuß die Möglichkeit, das Parlament vom politischen Prozess auszuschließen. Am 7. März wurde in einer Proklamation die Auflösung des Nationalrats öffentlich verkündet, und bereits einen Tag später begann der autoritäre Kurs der Regierung Dollfuß[131]; damit war auch der politischen Katholizismus in Österreich an die Macht gelangt.

Wieder einmal war es das Schulwesen, das, diesmal allerdings „bewusster, direkter und zielstrebiger, als das in früheren Jahren der Fall gewesen war, zur Legitimationsbeschaffung für das neue autoritäre Regime“[132] instrumentalisiert werden sollte. Um systematisch eine Kontrolle über den gesamten Lebenszusammenhang aller am Schulleben Beteiligten zu erlangen, und sowohl Schüler als auch Lehrer nach einheitlichen Denk- und Verhaltensmustern auszurichten, kam es in einem ersten Schritt zu einer starken Rekonfessionalisierung des Schulwesens. Davon erhoffte man sich eine engere Symbiose von politischem und religiösem Denken.[133]

Am 10. April 1933 hob der damalige Unterrichtsminister Anton Rintelen, den von Anfang an umstrittenen Glöckel – Erlass über die Religion und religiöse Übungen an der Schule auf. Damit war die 14jährige Trennung von Schule und Religion wieder aufgehoben und der Religionsunterricht erneut zum Zweck der Schule erklärt worden. Religiöse Übungen wurden

---

[130] Wimmer, Rudolf. Lehrerfortbildung und politische Bildung oder: Über die Widerstände der Schule gegenüber dem Anspruch politischer Aufklärung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 94.

[131] Vgl. Kleindel, Walter. Die Chronik Österreichs, Dortmund, 1984, s. 507.

[132] Dachs, Herbert. Schule in der Ostmark, in: Talos, E./Hanisch, E./ Neugebauer, W./Sieder, R (Hg.). NS – Herrschaft in Österreich 1938-1945, Wien, 1988, s. 448.

[133] Vgl. Brandner Anton. Schule und Politische Bildung III: Demokratieerziehung in der Schule – Analyse eines Lehrers, Klagenfurt, 1982, s. 72; Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 106.

wieder verpflichtend (für Kinder mit katholischen Glaubensbekenntnis), ebenso wie das Schulgebet und gemeinsame Gottesdienste, wobei die Lehrer und Schulleiter die Beteiligung der Schüler an diesen Geschehnissen zu überwachen hatten.[134]
Kurz gesagt: „Die religiöse Haltung und der religiöse Unterricht wurden zu einer Berufspflicht für den Lehrer“[135] und der klerikale Einfluss auf das Schulwesen lebte erneut auf.

Um den Schülern die enge Verbundenheit von Politik und Religion zu verdeutlichen, wurde unter anderem im Juli 1933 angeordnet, dass nach Beendigung des Gottesdienstes, am Beginn und am Ende des Schuljahres, die Bundeshymne zu singen sei.[136] Eine weitere Möglichkeit, von der man sich erhoffte, die Schüler im gewünschten Sinne beeinflussen zu können, sah man in der Betonung der *vaterländischen Erziehung.* Mit einem Erlass ordnete das Unterrichtsministerium an, dass von nun an, neben der sittlich – religiösen, auch die vaterländische Erziehung wieder verstärkt forciert werden solle.

Wie diese vaterländische Erziehung zu erfolgen hatte, wurde eher allgemein formuliert. Allerdings wurden die Zielvorgaben in den nächsten Monaten mit Formulierungen wie „Erfassung des inneren Menschen und Bildung einer gediegenen Gesinnung“ expliziter beschrieben, und es war sehr bald ersichtlich, dass der politische Erziehungsauftrag der Lehrer in der direkten Beeinflussung und Formung der Schüler bestand, und zwar im Sinne einer Legitimation des herrschenden Systems.[137]

---

[134] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 227ff.

[135] Brandner Anton. Schule und Politische Bildung III: Demokratieerziehung in der Schule – Analyse eines Lehrers, Klagenfurt, 1982, s. 72.

[136] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 114f.

[137] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 230ff.

Ab dem 1. Juli 1933 mussten die Lehrer einen neuen Diensteid leisten, der sie dazu verpflichtete ihre Aufgabe im „vaterländisch – österreichischem Sinne zu erfüllen. In weiterer Folge wurde sogar ein rot-weiß-rotes, vaterländisches Schülerabzeichen mit dem Spruch „Seid einig“ eingeführt, und auch von den Lehrern wurde das Tragen von Abzeichen in den Staatsfarben erwartet.[138]

3.4.1 Intensivierung d. autoritären Bemühungen um d. politische Erziehung der Jugend

Mit der Zerschlagung der Arbeiterbewegung im Bürgerkrieg von 1934 waren die letzten Reste der Demokratie in Österreich beseitigt.[139] Die Ereignisse boten dem Regime außerdem eine willkommene Gelegenheit, die Lehrerschaft von sozialdemokratisch gesinnten Mitgliedern zu „säubern“.[140]

Nach der Verabschiedung der Maiverfassung vom 1. Mai 1934 wurden die bisherigen erzieherischen Ziele grundsätzlich weiterverfolgt, aber auch konsequent in den Lehrplänen verankert. Umschrieben wurden sie mit den Attributen *religiös – sittlich*, *vaterländisch* und *sozial – volkstreu*. Die Neuaufsetzung der Lehrpläne war der autoritären Herrschaft einerseits wichtig, um die erwünschten Ziele expliziter hervorstreichen zu können, als dies bisher der Fall war, bzw. um sie durch spezielle Passagen und Formulierungen zu ergänzen. Andererseits waren sie die Antwort auf die immer stärker werdenden und durchaus viele Schüler begeisternden nationalsozialistischen Einflüsse, mit denen das autoritäre Regime zu kämpfen hatte.

Die nationalsozialistische Machtergreifung in Deutschland hatte große Auswirkungen auf Österreich, da der Nationalsozialismus hohe Attraktivität bei vielen Schülern und auch Lehrern genoss. Dies wird verständlich, bedenkt man, dass es zwischen den jeweiligen Vorstellungen der Nationalsozialisten und dem christlichen, autoritären Regime in Österreich

---

[138] Vgl. Engelbrecht Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien, 1988, s. 270.

[139] Vgl. Ucakar Karl. Demokratie und Wahlrecht in Österreich: Ein historischer Abriss, in : Informationen zur Politischen Bildung, 1994/7, s. 30f.

[140] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 111.

einige Berührungspunkte gab:

- Instrumentalisierung der Schule
- Führergedanke
- Für die Ausschaltung der Parteiendemokratie
- Ähnliche Politikbegriffe
- Wehrhaftmachung
- Erziehung zu Ordnung und Opfermut
- Ein- und Unterordnung etc.

Deshalb war es wichtig, dem deutschen Nationalsozialismus etwas entgegen zu setzen und die Schüler für eine Hingabe an ein eigenständiges, christliches, deutsches und freies Österreich und somit auch für das neue politische System zu gewinnen.[141]

Die mit den Attributen „religiös-sittlich“ und „vaterländisch“ versehenen Bemühungen zielten also darauf ab, die Legitimation des neuen herrschenden Systems im Bewusstsein der Menschen zu verankern und sie zur willigen Ein- und Unterordnung, sowie zur Erfüllung ihrer Pflichten als treue Staatsbürger zu bewegen.

Der Geschichte- und Bürgerkundeunterricht (grundsätzlich alle gesinnungsbildenden Fächer, also auch Deutsch und Geographie), sollte ab jetzt verstärkt die Existenz eines eigenständigen Österreichs betonen, um sich bewusst gegenüber der deutsch-nationalen Tradition abzugrenzen. Zwar sollte Österreich nach wie vor als Teil des deutschen Volkes vorgeführt werden, aber eben nicht als Anhängsel, sondern als selbstständig agierendes Subjekt. Die Begriffe des Vaterlandes und der vaterländischen Gesinnung sollten „lebendig“ dargebracht werden, die Werke der österreichischen Geschichte besonders hervorgehoben und österreichische Helden und ihre großen Taten, wann immer es möglich war, in den

[141] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 364f.

Vordergrund gestellt werden. Außerdem sollte die Liebe zur Heimat, zum Vaterland und zum österreichischen Volkstum durch intensive Beschäftigung mit der Geschichte des österreichischen Vaterlandes geweckt und die Eigenart des österreichischen Wesens als besondere Ausprägung des deutschen vermittelt werden. Man wollte das Bedürfnis der Heranwachsenden nach der „Zugehörigkeit zu einer größeren sozialen Einheit, aus der Selbstbewusstsein und emotionale Sicherheit geschöpft werden kann“,[142] befriedigen.[143]

Für die achte Klasse der Mittelschule wurde sogar eine eigenes Fach „Vaterlandskunde“ eingeführt, in dem unter anderem Folgendes vermittelt werden sollte: „genaue Kenntnis der Grundlagen des neuen Österreichs und des Aufbaus seines politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und geistig – kulturellen Lebens. Erziehung zur Hingabe an ein christliches, deutsches, freies Österreich und zu verständnisvoller Teilnahme am öffentlichen Leben.“[144]
Konkret formuliert wurden außerdem: „die Rechte und Pflichten des Staatsbürger“, die „Liebe zum Vaterland und zur willigen und pflichtgetreuen Einordnung in die staatliche Gemeinschaft“, sowie die bereits erwähnte „wertvolle Eigenart des österreichischen Wesens als einer besonderen Ausprägung des deutschen“. Eindeutig neu in den Lehrplänen war die „vormilitärische Erziehung der männlichen Jugend zur Wehrhaftigkeit.“[145]

In den Turnunterricht wurden Exerzierübungen integriert, Museen wurden vermehrt besucht, und man war verpflichtet Heldendenkmäler zu grüßen. Außerdem fanden Geländespiele und Übungsmärsche auf Wandertagen statt, und die Lehrer hatten auch sonst an geeigneten Stellen im Unterricht auf das Wehrwesen Bezug zu nehmen. Ab dem Schuljahr 1937/38 wurde in den oberen Klassen der Mittelschule zudem eine Schießausbildung eingeführt.[146]

---

[142] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 110.

[143] Vgl.ebenda, s. 108ff.

[144] Dachs, Herbert. Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick, in : Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien, 2008. s. 21.

[145] Vgl. Hänsel, Ludwig. Staatsbürgerliche Erziehung in der ersten und zweiten Republik Österreichs, in: Österreich in Geschichte und Literatur, 1958, s. 158.

[146] Vgl. Engelbrecht Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien, 1988, s. 271.; Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 121f.

Auch im außerschulischen Bereich wollte man, durch die Gründung einer einheitlichen staatlichen Jugendorganisation, dem „österreichischen Jungvolk“, dafür sorgen, dass die Heranwachsenden nach den gleichen politischen Vorstellungen, wie sie innerhalb der Schule vorherrschten, erzogen werden; zu geistig und körperlich tüchtigen Menschen und treuen Staatsbürgern. Sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule sollten sich die Schüler in Organisationen bewegen, die nach autoritären Vorstellungen strukturiert waren. Das Ziel, das damit verfolgt wurde, war das Einstudieren und Erlernen bestimmter sozialer Verhaltensweisen, wie:

- Das automatische Funktionieren in Befehls- und Gehorsamsstrukturen
- Das Absehen von eigenen individuellen Bedürfnissen
- Eine nicht hinterfragte Opferbereitschaft
- Die Bereitschaft zur Aggression gegenüber „Feinden“
- Das blinde Vertrauen auf Autoritäten und das Zurücksetzung der eigenen Denkfähigkeit[147]

Neben der vaterländischen Komponente spielte, wie erwähnt, die religiös – sittliche, die als Grundlage einer jeden Erziehung angesehen wurde, eine wesentliche Rolle bei der politischen Bildung der Jugend.[148]

Die „sittliche“ Erziehung in diesem Zusammenhang sollte die Schüler dazu bringen, „ihr Wollen und Handeln durch das Bewusstsein der Pflicht und durch die Hingabe an überpersönliche Werte zu bestimmen.“[149] Es geht nicht um individuelle Entfaltung und die Wahrnehmung eigener Interessen, sondern um Pflichtgefühl und Gehorsam gegenüber einer Obrigkeit.

[147] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 120ff.

[148] Vgl. Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982, s. 365.

[149] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 115.

Zudem deckten sich ja die Vorstellungen, der zur damaligen Zeit (wieder) sehr mächtigen und einflussreichen katholischen Kräfte in Österreich und jene des autoritären Regimes in vielerlei Hinsicht:

- Ablehnung einer parlamentarischen, parteienstaatlichen Demokratie
- Befürwortung autoritärer Ordnungsprinzipien, wie einem hierarchisch organisierten Befehls- und Gehorsamzusammenhang
- Führerprinzip
- Autoritäre Konfliktlösungs- und Entscheidungsmustern
- Faschistisches Gemeinschaftsideal
- Intolerante Behandlung und Verfolgung anderer Meinungen

Sowohl die vaterländische, als auch die religiös – sittliche Erziehung sind Ausdruck der bewusstseinsbildenden Bemühungen, mit denen sich das autoritäre System abzusichern versuchte.

Was das Lehrer – Schüler Verhältnis betraf, so verwundert es nicht, dass das Führerprinzip als primäres Modell der pädagogischen Herrschaft herangezogen wurde. Der persönliche Einfluss des Lehrers wurde als sehr wichtig für die Ausprägung eines bestimmten erwünschten Bewusstseins der Schüler angesehen. Er sollte die Existenz einer personalen Autorität erlebbar machen, da dies als Voraussetzung für eine kritiklose Ein- und Unterordnung der Schüler gesehen wurde.[150]

Zusammengefasst wiesen die Bemühungen um eine politische Bildung der Jugend in den Jahren 1920 - 1938 folgende Merkmale auf.

- Ein sehr enges, antiparlamentarisches und antipluralistisches Politikverständnis, sowie die Hinwendung zu autoritären Ordnungsvorstellungen.

[150] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 115ff.

- Die Formulierungen von erstrebenswerten Zielen, die gegen jegliche Kritik immunisiert und tabuisiert wurden, wodurch wesentliche Konflikte, Probleme, Zweifel,

  usw. von vornherein nicht diskutiert, geschweige denn einer kritischen Erörterung unterzogen wurden, was wiederum dazu führte, dass die Heranwachsenden zu Kritiklosigkeit, Unmündigkeit, Leichtgläubigkeit und einer Anfälligkeit für ideologisches Denken, erzogen wurden.
- Die übermäßige Betonung von Tugenden wie Disziplin, Tüchtigkeit, Fleiß, Sittlichkeit, Unter- und Einordnung, Pflichterfüllung, Gemeinschaftssinn, Gehorsam und ein blindes, nicht hinterfragtes Vertrauen auf Führungspersönlichkeiten.

All diese Bemühungen trugen dazu bei, den Weg für diverse autoritäre Führungen und letztendlich auch den so genannten „Anschluss“ vorzubereiten.[151]

Aufgrund der besonderen Stellung, die die Politische Bildung während der Zeit des Nationalsozialismus einnahm, ihrer speziellen Verstrickung in das damalige politische System und ihrer damit verbundenen, andersartigen und abweichenden Strukturen, soll die Zeit von 1938-1945 hier nicht näher behandelt werden.

[151]Vgl. Dachs, Herbert. Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick, in : Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien, 2008. s. 21f.

4 Politische Bildung nach 1945

4.1 Ausgangslage nach dem 2. Weltkrieg

Am 27. April 1945 feierte Österreich den Geburtstag seiner zweiten Republik. An diesem Tag wurde die Selbstständigkeit Österreichs proklamiert und eine provisorische Regierung mit Karl Renner als Staatskanzler gebildet. Aufgrund der Rolle, die er in der ersten Republik gespielt hatte und des damit verbundenen Ansehens, dass er als Sozialdemokrat bei den Alliierten erlangt hatte, sahen die Sowjets in ihm den geeigneten Mann, um eine Konzentrationsregierung aller antifaschistischen Kräfte in Österreich zu Stande zu bringen.

Die Parteien der „ersten Stunde“ waren die Österreichische Volkspartei (ÖVP), als Nachfolger der ehemaligen Christlich – Sozialen Partei, die Sozialistische Partei Österreich (SPÖ) als Nachfolger der früheren Sozialdemokratischen Partei und die Kommunistische Partei Österreich (KPÖ). In weiterer Folge wurde am 1. Mai 1945 die Bundesverfassung vom 1. Oktober 1920 in der Fassung von 1929 in Kraft gesetzt.[152]

Im Gegensatz zur Zeit der ersten Republik, die durch Klassenkampf und Bürgerkrieg gekennzeichnet war, arbeiteten die politischen Parteien nun zusammen. Angesichts der erschreckenden Situation, in der sich Österreich nach dem Ende des 2. Weltkriegs befand, setzte man auf Kooperation anstatt Konfrontation.[153]

Aufgrund der furchtbaren Ereignisse des Krieges und der Erfahrungen, die man gemacht hatte, besonders aber in Anbetracht der Tatsache, dass man erlebt hatte, wie der Schul- und Erziehungsbereich vom nationalsozialistischen System für dessen Zwecke missbraucht worden war, erklärte die Unterrichtsverwaltung, eine grundlegende Erneuerung des Erziehungssystem zu einer ihrer ersten Aufgaben.

[152] Vgl. Schätz, Luise. Politische Bildung in den Schulen Mitteleuropas im Zeitraum 1945 – 1955, Wien, 2003, s 20f.

[153] Vgl. Welan Manfried. Politische Kultur in der zweiten Republik, in : Informationen zur Politischen Bildung, 2009/30, s. 15.

4.1.1 Die Demokratischen Impulse des Jahres 1945

Mit dem Ziel eine verhaltens- und bewusstseinsmäßige Voraussetzung für einen demokratischen Neubeginn zu schaffen, waren die Alliierten in Deutschland sehr darum bemüht, Einfluss auf das Schul- und Universitätswesen zu erlangen. In weiterer Folge wurden (vor allem im westlichen Teil Deutschlands) regelrechte Umerziehungsmaßnahmen, eine so genannte Re – Education - Politik, im Sinne einer grundlegenden, antifaschistischen Aufarbeitung in Angriff genommen.[154]

Auch in Österreich schien man, wie zuvor angesprochen, unmittelbar nach Ende des Krieges solche Maßnahmen geplant zu haben. In einem Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 3. September 1945 wurden allgemeine Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an Österreichs Schulen formuliert. Verurteilt wurden insbesondere „der überhebliche deutsche Nationalismus“ und die „falsche Herrlichkeit des Führertums.“ Außerdem mussten jegliche Inhalte bezüglich der vollkommen unwissenschaftlichen „Rassenlehre“ des nationalsozialistischen Systems aus dem Lehrplan gestrichen werden, und auch der Turnunterricht wurde von sämtlichen militärischen Übungen befreit. Stattdessen wurde die Erziehung der Jugend zu demokratischem Denken betont, wobei unter Demokratie „die freiwillige Beteiligung möglichst breiter Massen an der Gestaltung des sozialen Lebens“[155] verstanden wurde. Konkret wurde als Ziel formuliert:

„die Ideen der sozialen Hingabe, der persönlichen Freiheit und gleichzeitiger Anerkennung der Rechte der anderen sowie die Pflicht, alle Kräfte in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen.“[156]

---

[154] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 123f.

[155] Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 3. September 1945, Z1. 469/IV/45 (zit. nach: Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 22)

[156] Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 3. September 1945, Z1. 469/IV/45 (zit. nach: Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 125.)

Im Sinne Otto Glöckels sollten anstelle eines personenzentrierten Geschichtsunterrichts, sozialgeschichtliche Aspekte der Vergangenheit behandelt werden. In methodischer Hinsicht sollte vom ausschließlichen Frontalunterricht abgerückt werden und die Schüler, wann immer es möglich war, aktiv in die Unterrichtsarbeit miteinbezogen werden, da auf diese Weise demokratisches Denken und Handeln geschult werden könne.

4.1.2 Stagnation der demokratischen Bemühungen

In den darauf folgenden Jahren, fanden diese Impulse jedoch keine Fortführung. Ganz im Gegenteil verstärkten sich nach den Wahlen im November 1945 und dem Beginn der großen Koalition sogar die Bemühungen, am schulpolitischen Stand der Zeit vor 1938 anzuschließen, und somit eine konsequente, gründliche und gewissenhafte Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus zu vermeiden. Zwei Gründe waren hierfür ausschlaggebend.[157] Die unmittelbar erlebte Vergangenheit und die „Opfer-Rolle“ Österreichs.

Während der Zeit des Nationalsozialismus, sowie auch in den Jahren 1933- 1938 hatten die Menschen erlebt, wie nachdrücklich, zielstrebig und erfolgreich politische Erziehung eingesetzt und für diverse Zwecke missbraucht werden konnte. Aus dieser Erkenntnis resultierte ein tief gehendes Misstrauen der Parteien gegenüber jeglichen politischen Inhalten in der Schule. Dieses Misstrauen führte dazu, dass in Österreich erst zwei Jahrzehnte später, wieder über Politische Bildung diskutiert wurde.[158]
Der zweite Grund war, dass Österreich von den Alliierten als eines der ersten Opfer des Nationalsozialismus eingestuft wurde. Die Opfer-These und die damit einhergehende Sichtweise verankerte sich rasch im Bewusstsein der Österreicher, und so ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich kaum jemand einer Schuld bewusst war, geschweige denn sich Gedanken über diesen Zeitabschnitt machen wollte. Man war viel mehr darum bemüht, „schnell zu vergessen“. Da Österreich aus diesem Grund außerdem von den Alliierten als befreites Land behandelt wurde, kam es von deren Seite, ganz im Gegenteil zu Deutschland,

[157] Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 22f.

[158] Vgl. Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, s. 7.

zu keinerlei Initiativen, die eine Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialistischen Regimes in jeglicher Form vorgesehen hätten. Weder bei den Bildungsaufgaben, noch in Bezug auf die zu behandelnden Inhalte im Unterricht, waren die Alliierten um Mitbestimmung bemüht. [159] Die Eigenständigkeit Österreichs bei der Wiedererrichtung ihres Bildungssystems wurde von ihnen von vornherein akzeptiert und so kam es dazu, dass die Jahre 1938 – 1945, ebenso wie die Phase des autoritären Regimes, in der die antidemokratischen Bestrebungen im Schulbereich bereits besonders stark ausgeprägt waren, in Österreich ein tabuisiertes Thema blieben, das man lieber verdrängte.

Die provisorischen Lehrpläne von 1946 wiesen schließlich großteils die gleichen Inhalte wie jene aus den Jahren 1928 bzw. 1935 auf. Auch in den Lehrplänen von 1955 kam es lediglich zu einer terminologischen Veränderung der „Bürgerkunde“ in „Staatsbürgerkunde“. Das Ziel der in der 8. Klasse zu unterrichtenden „Bürgerkunde“, bzw. der „Staatsbürgerlichen Erziehung“, fasst Ludwig Hänsel folgendermaßen zusammen: es ging um eine „Erziehung der Jugend zu bewussten Republikanern und zu treuen Bekennern des Österreichischen Volksstaates.“[160]

Das Fundament der politischen Bildung, das ihr Wesen in den nächsten dreißig Jahren charakterisierte und den Lehrern als Richtlinie in Fragen der schulischen Erziehung diente, stellte dann der Erlass zur Staatsbürgerlichen Erziehung vom 6.Juli. 1949 dar. Dieser drückte nicht nur die offiziellen Ansichten der damaligen Unterrichtsverwaltung aus, sondern spiegelte auch das politische Bewusstsein der damaligen Lehrerschaft wieder, denen dadurch ein Verdrängen ihrer Vergangenheit erleichtert wurde.[161] Um den Schulbetrieb in der Nachkriegszeit überhaupt wieder aufnehmen zu können, hatte man ja zum Teil auf sozusagen „belastete“ Lehrer zurückgreifen müssen. Aufgrund des großen Mangels an Lehrkräften wurden viele Lehrer damals („nur“) als Mitläufer eingestuft, durften wieder unterrichten und

[159] Vgl. Filzmaier, Peter/ Ingruber, Daniela. Politische Bildung in Österreich: Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses, Innsbruck, 2001.

[160] Hänsel, Ludwig. Staatsbürgerliche Erziehung in der ersten und zweiten Republik Österreichs, in: Österreich in Geschichte und Literatur, 1958, s.159.

[161] Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 23ff.; Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 126f.

hielten sich in weiterer Folge lieber fern von kritischen Inhalten. Gerade diesen dürfte ein rasches Vergessen der letzten Jahre ein besonderes Anliegen gewesen sein.[162]
Dass die politische Erziehung, wie wir im Folgenden sehen werden, österreich und staatszentriert zu erfolgen hatte, sollte ein Verdrängen der Vergangenheit zusätzlich unterstützen, da man die Geschichte des Nationalsozialismus nicht als Teil der österreichischen behandeln wollte.[163]

4.2 Der Erlass zur Staatsbürgerlichen Erziehung

Eines der wesentlichen Erziehungsziele, die der Erlass vorsah, war, „die Erziehung zu einem bewussten Österreichertum“, die sehr stark an die österreichisch – vaterländische Erziehung aus der Zeit ab 1933 erinnerte. Es ging darum, die natürliche Liebe der Jugend zu ihrem Vaterland zu stärken. Wann immer die Möglichkeit dazu bestand, sollten die Lehrer Chancen wahrnehmen, die Heranwachsenden im „österreichischen Geiste“ zu erziehen. Man zielte darauf ab, eine tiefe emotionale Verbundenheit der Schüler mit ihrer Heimat zu erwirken und patriotische und nationale Gefühle zu wecken, um das sich im Wiederaufbau befindende Land zu unterstützen. Wieder einmal ging es darum, bei den Heranwachsenden eine Art kindlicher Anhänglichkeit gegenüber bestimmten politischen Symbolen zu erzeugen, „die den einzelnen, unabhängig von seinem sozialen Status, emotionelle Geborgenheit, Zugehörigkeit und eine Stütze seines Selbstwertgefühls signalisieren“[164]

Ein weiterer Schwerpunkt war, dass die Erziehung zudem staatszentriert erfolgen sollte, um die Schüler zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik werden zu lassen. Aus der natürlichen Vaterlandsliebe sollte sich langsam ein Staatsbewusstsein entwickeln. Die politische Erziehung sollte also auch ein spezifisches Verhältnis der Jugendlichen zu ihrem Staat fördern. Sowohl im Unterricht, aber auch durch das tägliche Erleben der innerschulischen Strukturen und Umgangsformen an sich, sollte die Jugend jene Tugenden erlernen und einüben, die sie später bei der Erfüllung ihrer staatspolitischen Pflichten

[162] Vgl. Schätz, Luise. Politische Bildung in den Schulen Mitteleuropas im Zeitraum 1945 – 1955, Wien, 2003, s. 118.

[163] Vgl. Morawek, Elisabeth. Geschichte der Politischen Bildung, in: Österreich in Geschichte und Literatur, 2003, s. 170.

[164] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 128.

unterstützen würden. Dazu zählten, unter anderem, das Einfügen des Einzelnen in die Gemeinschaft und die Unterordnung der persönlichen Wünsche, ein starkes Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein, sowie Kameradschaftlichkeit und Hilfsbereitschaft.

Inhaltlich gesehen, bediente man sich traditioneller didaktischer Konzepte aus den Jahren vor 1938. Anstatt dass man zum Beispiel versuchte, gemeinsam mit den Heranwachsenden aufzuarbeiten, wie eine dermaßen großflächige politische Indienstnahme der Jugend ab Beginn der dreißiger Jahre überhaupt möglich war, bzw. welche politischen Umstände dafür ausschlaggebend waren, beschränkte man sich auf die traditionelle Institutionenkunde.

Der Erlass war also von keinen nennenswerten demokratischen Impulsen getragen, sondern zielte grundsätzlich darauf, loyale und problemlos steuerbare Bürger zu bilden. Seine Zielsetzung fasst Gertraud Diem – Wille folgendermaßen zusammen: „Der Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung von 1949 hatte den pflichtbewussten Staatsbürger zum Ideal, der die an ihn gestellten Aufgaben erfüllt und das Geschäft des Politischen den Politikern überlässt“.[165] Die Sozialisationsstrukturen und politischen Bildungsinhalte der Vorkriegszeit wurden im Wesentlichen beibehalten.[166]

4.3 Das Schulorganisationsgesetz von 1962

Die ersten Brüche mit den bisherigen Zielvorstellungen der politischen Erziehung, brachte das Schulorganisationsgesetz vom 25. Juli 1962. Der so genannte Zielparagraph, der die Aufgaben der österreichischen Schule in Bezug auf die politische Erziehung beschrieb (und noch heute gültig ist), formulierte folgende Ziele: Die staatsbürgerliche Erziehung habe

- „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten des Wahren, Guten und Schönen“ mitzuwirken.

[165] Diem-Wille, Gertraud. Zwöf Jahre Hochschullehrgang „Politische Bildung fü LehrerInnen“ am IFF: Aufbau, Bewertung, Ausblick, in : Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften1996/1, s. 20.

[166]Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 127ff.

- Die Jugend solle „zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich“ herangebildet werden.
- „Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, politischen und weltanschaulichen Denken Anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen“[167]

Der paradoxe Charakter dieser Bestimmungen ist leicht erkennbar: einerseits wollte man loyale, pflichtbewusste und gehorsame Bürger, andererseits sollten diese aber zu selbstständigem Denken und eigener Urteilsbildung fähig sein und für ihre Überzeugungen eintreten. Diese Forderungen können als Widerspruch zwischen einem „alten“, nach obrigkeitlich – bürokratischen Richtlinien strukturierten Schulwesen, das stets als Instrument der Gegenaufklärung konzipiert war und einem „neuen“, nach demokratischen Werten aufgebauten politischen System, auf dem ein gewisser Legitimationsdruck lastete, verstanden werden. [168]

4.4 Politische Bildung Neudenken

Im weiteren Verlauf der 60er Jahren kam es in Österreich, im Rahmen einer größeren gesellschaftlichen Reformpolitik, zu einem Anstieg an Debatten rund um diverse schulpolitische Fragen. Ganz wesentlich erschien hierbei die Frage, welchen Beitrag die Schule zur Ausprägung und Festigung eines demokratischen Bewusstseins der Jugend leisten können.[169]

Verschiedene Faktoren wirkten sich zusätzlich darauf aus, dass vermehrt Bewegung in die Diskussionen um die politische Bildung der Heranwachsenden gebracht wurde.

---

[167] Bundesgesetz über die Schulorganisation vom 25.7. 1962. (zit. nach: Dachs, Herbert. Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick, in : Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien, 2008. s. 25.)

[168] Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 26.

[169] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 134.

- Die allgemeine Ausweitung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen auf dem universitären Sektor, die sich infolge veränderter Studiengänge und der Einrichtung politikwissenschaftlicher Lehrstühle manifestierte. Man stellte sich erstmals die Frage, welche Rolle die Sozialwissenschaften, also die Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen und politischen Umfeld, die darauf zielte, „Aufklärung über sich und seine Betroffenheit vom gesellschaftlichen Geschehen“[170] zu erhalten, bei der Aufgabenerfüllung der Schule spielen könnten.

- Seit Mitte der 60er Jahre wurden Umfrageergebnisse publiziert, die das politische Desinteresse und die politische Apathie der Jugend widerspiegelten. Diesen Zustand führte man auf eine rein institutionenkundliche, nicht zeitgemäße staatsbürgerliche Erziehung zurück, die es dementsprechend zu reformieren galt.

- Auch der Einfluss der Frankfurter Schule und ihre Kritik an der bestehenden Gesellschaftsordnung, sowie die Studentenunruhen, die ebenfalls auf eine Veränderung der Gesellschaft abzielten, wirkte sich auf die Diskussionen rund um die polische Bildung aus. In Folge der Unruhen wurde außerdem die Frage laut, wie man durch Erziehung die Legitimationsbasis für eine Demokratie schaffen könnte.

- Im Bereich der Erwachsenenbildung wurden ebenfalls Bemühungen um politische Bildung stärker forciert, die sicherlich auch eine nicht zu unterschätzende Vorbild- und Signalwirkung hatten.

- Schließlich wirkte sich noch die allgemeine Einsicht, dass die Entwicklungen im Bereich der politischen Bildung in anderen Ländern vergleichsweise viel weiter fortgeschritten waren als in Österreich, positiv auf Überlegungen bezüglich der politischen Bildung und der Möglichkeiten, die diese bot, aus.

All diese Faktoren dürften die Einsicht gefestigt haben, dass es an der Zeit war, von der traditionellen staatsbürgerlichen Erziehung abzusehen und endlich eine zeitgemäße Form der politischen Bildung anzustreben. [171]

[170] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 135.

[171] Vgl. Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus?: Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 5f. .; Dachs, Herbert. Der sieche

Immerhin war Österreich seit dem 1. Mai 1945 (erneut) zur demokratischen Republik erklärt worden. Doch die politische Erziehung wies ungeachtet dessen dieselben Merkmale wie zur Zeit des autoritären Regimes auf. Auch wenn Inhalte verändert wurden, oder man um neue, emotionell besetzbare, politische Symbole bemüht war, die Bestrebungen des Staates um eine bestimmte (seinen Vorstellungen entsprechende) Formung und Prägung der heranwachsenden Jugend blieben bestehen. Infolge der Reformbemühungen der 60er Jahre kam es nun vermehrt zu Kritik an, sowie zu Diskussionen um diese „veraltete" Form der Politischen Bildung.[172]

Aufgrund unterschiedlichster Prozesse wie Änderungen in der Güterproduktion- und Verteilung, Änderungen in der Beschäftigungsstruktur, Fortschritte in Wissenschaft und Technologie usw., befand und befindet sich unsere Gesellschaft in einem ständigen Wandel. „Je mehr im Gefüge der modernen Industriegesellschaft die Verflechtung aller Lebensbereiche und die Entwicklung auf wissenschaftlich-technischem Gebiet voranschreitet"[173] desto komplizierter und schwieriger wird es für den einzelnen, sich in der Welt zu orientieren und die Zusammenhänge seines Daseins zu überblicken. Die Demokratie als Form des gesellschaftlichen Zusammenlebens ist aber auf die tätige Mitarbeit möglichst vieler ihrer Mitglieder angewiesen. Deshalb ist es ihr schon allein aus reinem Selbsterhaltungstrieb ein Anliegen, „dass Orientierungslosigkeit und mangelnde Durchschaubarkeit im öffentlichen Leben überwunden und dem Menschen Kategorien erschlossen werden, mit deren Hilfe er die Zusammenhänge zwischen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft begreift."[174] Dies sind Grundvoraussetzungen, um den Menschen eine aktive Beteiligung an der Gestaltung der Gesellschaft überhaupt zu ermöglichen.

Die Frage danach, welchen Beitrag die Schule hinsichtlich dieser Probleme und in weiterer Folge bezüglich der (weiter oben erwähnten) Ausprägung und Festigung eines demokratischen Bewusstseins der Jugend leisten könnte, führte in den 60er Jahren zu einem

---

Prometheus: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, s. 8.

[172] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 129.; s. 134.

[173] Schausberger, Norbert. Wesen und Aufgaben der Politische Bildung, Wien, 1971, s. 3.

[174] Ebenda, s.3.

grundsätzlichen Umdenken in schulpolitischen Fragen und damit verbunden zu der Forderung, nach der Einbeziehung sozial-, politik- und wirtschaftswissenschaftlicher Aspekte in den Schulunterricht und einer zeitgemäßen Umsetzung der politischen Erziehung mit effektiveren Formen und sachgerechteren Inhalten.[175]

Die Bemühungen um eine Einführung der Politischen Bildung an Österreichs Schulen

Mit der Übernahme des Gegenstandes „Politische Bildung“ in den Lehrplan der pädagogischen Akademien, wurden die Bestrebungen um eine Institutionalisierung der Politischen Bildung immer deutlicher. Vom 25. - 29. August 1969 fand die Arbeitstagung „Politische Bildung“ für LehrerInnen der Allgemeinbildenden höheren Schulen statt, in der unter anderem die Entwicklung und die Aufgaben der Politischen Bildung erläutert und diskutiert wurden. Ungefähr ein Jahr später folgte dieser Tagung ein didaktisches Seminar „Politische Bildung“ und im August 1974 fand die Arbeitstagung „Politische Bildung – Praxis der Politischen Bildung“ statt.[176]

Im Wintersemester 1970/71 wurde die Politische Bildung erstmals „in die Lehrpläne für die Ausbildung der Hauptschullehrer an den Pädagogischen Akademien und 1976 in die Lehrplänen der Berufpädagogischen Akademien aufgenommen.“[177]

1970 kam es für die 8. Klasse der Allgemeinbildenden höheren Schule zur Einführung der Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde – Geographie und Wirtschaftskunde“, allerdings zu keinerlei Änderungen hinsichtlich der Ausbildung der Lehrer. Durch ein Zusammenwirken dieser beiden Fächer wollte man eine zeitgemäße „Staatsbürgerkunde“ entwickeln. Kenntnisse über den Aufbau und die Ordnung des Staates sollten darin vermittelt werden und zu einem tiefergreifenden Verständnis für die politischen und sozialen Probleme Österreichs, sowie zu kritischer Urteilsfähigkeit und rational begründeter Entscheidungen führen.

---

[175] Schausberger, Norbert. Wesen und Aufgaben der Politische Bildung, Wien, 1971, s. 3f.

[176] Vgl. Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach: Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung, Wien, 1980, s. 11.

[177] ebenda, s. 12.

In weiterer Folge wurde die unverbindliche Übung „Politische Bildung“ in den AHS eingeführt.[178] In dieser Übung „soll der Schüler Kenntnisse über Faktoren und Funktionszusammenhänge der Ordnungen und des Geschehens in der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft erwerben. Der junge Mensch soll Kriterien gewinnen, um zu kritischer Urteilsfähigkeit und zu rational kontrollierten Entscheidungen zu gelangen.“[179]

Mit dem Beschluss über das „Bundesgesetz über die Förderung staatsbürgerlicher Bildungsarbeit im Bereich der politischen Parteien sowie der Publizistik“ wurde auch im Bereich der Erwachsenenbildung Unterstützung für die Politische Bildung signalisiert.[180]

Eine der folgenreichsten schulpolitischen Maßnahmen zur Etablierung der Politischen Bildung war die Gründung einer eigenen Abteilung für Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung im Bundesministerium für Unterricht und Kunst im Jahre 1973. Ihre Aufgabe war es allgemein „Politische Bildung in der Schule und in der Lehrerentwicklung zu fördern“[181]

4.4.2 Der Versuch der Einführung eine Pflichtgegenstandes „Politische Bildung“

Der Leiter dieser Abteilung war Dr. Leopold Rettinger. Er verfolgte das Ziel, einen Pflichtgegenstand „Politische Bildung“ in der Schule einzuführen. Seine Vorstellungen diesbezüglich fasste er in einem Ministerienentwurf zusammen. Einige der wesentlichen Punkte möchten wir im Folgenden wiedergeben:

[178] Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 28.

[179] Dachs, Herbert. Unterwegs zur Politischen Bildung: Über Bemühungen um die Politische Bildung an Österreichs Schulen nach 1945, in: Jahrbuch der Universität Salzburg 1975-77, s. 15. (zit: nach Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 28.

[180] Vgl. Morawek, Elisabeth. Geschichte der Politischen Bildung, in: Österreich in Geschichte und Literatur, 2003, s. 175.

[181] Diem-Wille, Gertraud. Zwöf Jahre Hochschullehrgang „Politische Bildung fü LehrerInnen“ am IFF: Aufbau, Bewertung, Ausblick, in : Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften1996/1, s. 20.

- „Schaffung eines neues Gegenstandes Politische Bildung“ anstelle der bisherigen Arbeitsgemeinschaft Geschichte und Sozialkunde sowie Geographie und Wirtschaftskunde in der achten Klasse der AHS.
- Umbenennung der an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen bestehenden “Staatsbürgerkunde“ in „Politische Bildung“.
- Die Umbenennungen sollen neue Impulse in Richtung Politischer Bildung liefern.
- Politische Bildung wird als organische Weiterentwicklung der Staatsbürgerkunde verstanden. Zur Information über staatliche Einrichtungen treten politische, soziale und wirtschaftliche Aufschlüsse, wie sie die mündigen Bürger eines modernen demokratischen Staates unbedingt brauchen.[182]

Als Pflichtfach sollte Politische Bildung“ die möglichst unmittelbare Begegnung der Schüler mit der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wirklichkeit fördern und zu möglichst aktiver Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit anregen.“[183] Die „Politische Bildung“ als Pflichtfach wurde dann in die 5. Novelle zum Schulorganisationsgesetz aufgenommen und gegen Ende 1974 an den Nationalrat weitergeleitet. Daraufhin kam es jedoch zu massiven Widerständen, schweren Bedenken und Einwänden seitens aller Parteien.

- Die Standesvertretung der Geschichte- und Geographielehrer befürchtete einen Stundenverlust ihrer eigentlichen Fächer
- Die Oppositionsparteien ÖVP und FPÖ äußerten Bedenken, aus Angst, ein eigenes Fach könnte leicht für politische Manipulation benutzt werden
- Die SPÖ fürchtete, dass ein eigenes Fach von den an den AHS mehrheitlich nichtsozialistisch eingestellten Lehrern okkupiert und damit auch für eine einseitige politische Beeinflussung benutzt werden könnte.

[182] Vgl. Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach: Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung, Wien, 1980, s. 12f.

[183] Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus?: Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 6.

Aufgrund der zahlreichen entstandenen Diskussionen und der Tatsache, dass seit dem Bundesverfassungsgesetz vom 18. Juli 1962, eine Zweidrittel- Mehrheit im Nationalrat nötig war, um solche „wesentlichen Schulfragen“ beschließen zu können, war an die Einführung eines eigenen Faches vorerst nicht mehr zu denken.[184]

4.5 Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung

Nachdem der Versuch ein eigenes Fach einzuführen, gescheitert war, entwickelten die beiden Verantwortlichen des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Sektionschef Leo Leitner und Sektionsrat Dr. Leopold Rettinger, die Idee, einen Erlass zu formulieren, der Politische Bildung als Unterrichtsprinzip in der Schule etablieren würde. Dieser Erlass sollte die Aufgaben und Ziele einer politischen Bildung detailliert beschreiben und ausführen, um die verschiedenen Ängste und Bedenken von vornherein zu zerstreuen.[185] Ein Erlass darf grundsätzlich nur bereits bestehende Gesetze interpretieren, bzw. unter neuen Gesichtspunkten zusammenfassen. Deshalb begann man alle bisherigen Lehrpläne nach ihren Aussagen und Formulierungen bezüglich der politischen Bildung zu durchsuchen und auf dieser Basis einen Grunsatzerlass zu erstellen.[186]

Bereits zu Beginn des Erlasses wird ein Punkt besonders stark hervorgehoben. Die Übereinstimmung von Lerninhalt und Lernform. Demokratische Inhalte müssten in demokratischer Form unterrichtet werden. Es ging um eine Erziehung zu Demokratie durch Demokratie. Man wollte den SchülerInnen die Möglichkeit bieten, im Unterricht soziale Erfahrungen zu sammeln, die ihnen Wert und „Gehalt der Demokratie als Lebensform konkret erlebbar und zugänglich“[187] machten. Größte Bedeutung für das Unterrichtsprinzip hatte also das Lernen durch selbstgemachte Erfahrungen. Sowohl für die Lehrer, als auch für

[184]Vgl. Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus?: Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 6.; Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, s. 8.

[185] Vgl. Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach: Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung, Wien, 1980, s. 17.

[186]Vgl. Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus?: Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 6f.

[187] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 136.

die Schüler sollten die „Spielregeln der Demokratie“ gelten. Konflikte sollten also diskutiert werden, wobei die Lehrer dazu angehalten waren, nicht ihre Machtposition zur Unterdrückung der Meinungen der Schüler zu missbrauchen. Ganz im Gegenteil wollte man den Heranwachsenden durch die erwünschte und geforderte aktive Mitarbeit bewusst machen, dass das Bestehen einer demokratischen Gesellschaft in hohem Maß von der Beteiligung und der Mitarbeit ihrer Mitglieder abhängt, und es nicht ausreicht, „nur“ ihre Regeln zu akzeptieren und einzuhalten. Das Lehrer – Schüler Verhältnis sollte dennoch kein antiautoritäres sein. Die politische Bildung war nicht um das Negieren von Autorität bemüht, sonder um deren kritische Prüfung. In diesem Zusammenhang ist die Autorität der Lehrer als eine rein fachliche anzusehen, die die Schüler zum selbstständigen Erwerb von Wissen und von Erfahrungen motivieren sollte.[188] „Dieser Form der Wissen- und Erfahrungsaneignung sei eindeutig der Vorzug gegenüber einem „von oben“ vermittelten, abprüfbaren Mittel zu geben.“[189]

Inhaltlich gesehen war das Ziel des Erlasses zum einen, die soziale Sensibilität und die Kritikfähigkeit der Schüler zu stärken. Die Schüler sollten dazu befähigt werden, die gegebenen „Herrschaftsverhältnisse in allen Lebensbereichen zu durchschauen und auf ihre Legitimation hin zu befragen.“[190] Zum anderen zielte man darauf ab, deren gesellschaftliche Handlungskompetenzen zu erhöhen. Die bestehenden Teilnahmemöglichkeiten am politischen Leben sollten von der Jugend erkannt und aktiv genutzt werden. Außerdem sollten die Schüler lernen, demokratische Werte gegebenenfalls gegen demokratiegefährdende Tendenzen zu verteidigen.

Dieser Erstentwurf wurde dann einige Monate von den verschiedenen Abteilungen im Ministerium beraten und begutachtet.[191]

---

[188] Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 30f.

[189] Ebenda, s. 31.

[190] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 137.

[191] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 137.

Die wesentlichen Kritikpunkte, die hierbei auftraten, möchten wir im Folgenden kurz zusammenfassen:

- Man warnte vor Anarchie und antiautoritärem Unterricht
- Sorgen wurden geäußert, dass eine Erziehung zu Kritik und Kritikfähigkeit die Jugendlichen geradewegs in Chaos führen könnte
- Von Seiten der Abteilung für schulwissenschaftliche und allgemeinpädagogische Angelegenheiten wurde darauf hingewiesen, dass das Unterrichtsprinzip zu sehr auf den Kritikfall ausgerichtet sei, „und dass diese Art des LehrerInnen – SchülerInnen - Verhältnisses leicht zu dem Schluss führen könne, dass der Erlass die bestehenden Machtverhältnisse ablehne“[192].
- Außerdem berge der Erlass die Gefahr, dass der Lehrplan durch administrative Anordnungen des Ministeriums unterlaufen werden könne
- Abschließend wurde große Bedenken hinsichtlich der Übertragbarkeit des Demokratiebegriffes auf die innere Organisation der Schule, angeführt.[193]

Der überarbeitete Erlass unterschied sich zum Teil grundlegend von der ersten Version.
So waren etwa die methodischen Aspekte zur Gestaltung des Unterrichts nicht mehr auf den ersten Seiten zu finden, sondern auf den letzten. Die sehr detaillierten Ausführungen des Erstentwurfs dazu, was unter demokratischem Unterricht zu verstehen sei, waren in der Zweitfassung eher abstrakt und undurchsichtig. Das Wort „Konflikt“ taucht im Grunde nicht mehr auf, und anstelle des für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen so wichtigen (Konflikt-) Dialogs zwischen Schülern und Lehrern wurde das „partnerschaftliche Eingehen“ auf die Schüler gesetzt.[194]

Diese erneuerte Version wurde am 16. November 1976 der Schulreformkommission vorgelegt. Auch in der Kommission wurde der Erlass ausgiebig und zum Teil sehr heftig

[192] Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 36.

[193] Vgl. Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach: Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung, Wien, 1980, s. 32f.

[194] Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 36f.

diskutiert, woran sich die damaligen unterschiedlichen Interessen hinsichtlich der mit politischer Bildung erstrebenswerten Ziele, ablesen lassen. Einigkeit herrschte zumindest bezüglich des Standpunktes, dass ein solcher Erlass erarbeitet werden sollte.[195] Auch auf die Bedeutung einer entsprechenden LehrerInnenausbildung und möglichst detaillierter Unterlagen für den Unterricht verwies ein Großteil der Kommissionsmitglieder.

Aufgrund der vielseitigen Kritik an diesem Entwurf, entschied sich der damalige Unterrichtsminister Dr. Fred Sinowatz, eine Expertenkommission, bestehend aus Mitgliedern der drei im Parlament vertretenen Parteien einzusetzen, um eine endgültige Formulierung des Erlasses zu erarbeiten. Neben den beiden ersten Entwürfen lagen der Parteienkommission zusätzlich[196]„die schriftlichen Stellungnahmen der großen Interessensorganisationen Gewerkschaftsbund, Bundeswirtschaftskammer und Industriellenvereinigung vor.“[197]

Der Gewerkschaftsbund zeigte sich als einzige der Organisationen mit allen Punkten einverstanden. Folgende Inhalte wurden von den anderen Interessensvertretungen kritisiert:

- Politische Bildung solle sich als Unterrichtsprinzip nicht auf alle Gegenstände beziehen, sondern nur auf die dafür geeigneten Fächer, wie Wirtschafts- und Sozialkunde, Deutsch, Geschichte und den philosophischen Einführungsunterricht konzentrieren
- Der Erlass ging ihrer Meinung nach von einer zu weit gefassten Definition des Demokratiebegriffs aus. Sowohl die Bundeswirtschaftskammer als auch die Industriellenvereinigung sahen in der Demokratie in erster Linie ein Regierungssystem und nicht eine Lebensform. Deshalb war ihrer Meinung nach eine Übertragbarkeit auf alle Gesellschafts- und Lebensbereiche nicht möglich. Auf die Schule bezogen bedeutete das eine Beschränkung auf organisatorische Randbereiche, wie die

[195] Vgl. Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 137.

[196] Vgl. Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus?: Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 7ff.

[197] Ebenda, s.9.

Schülermitverwaltung, aber nicht auf die eigentliche Unterrichtsarbeit, da dies die Eigenständigkeit des Lehrers untergraben würde.

- Weiters wurde kritisiert, dass zuviel Wert auf Einstellungen und Verhalten der Schüler und zu wenig auf objektive Wissensvermittlung und Faktenwissen gelegt werde. Allerdings ging es hierbei weniger um die konkreten Inhalte, als vielmehr darum, „die traditionellen hierarchischen Organisationsformen des Lernens“[198] zu erhalten.
- Außerdem fehle in dem Erlass das Bekenntnis zu gemeinsamen Wertvorstellungen
- Abschließend wandte man sich dagegen, die Schüler zur Kritikfähigkeit zu erziehen.

Nach intensiver Auseinandersetzung mit den Vorschlägen und Einwänden der Interessensorganisationen wurde der Erlass am 10. November 1977 fertig gestellt. Ein Konsens aller Parteien war endlich erreicht und am 11. April 1978 konnte Unterrichtsminister Dr. Fred Sinowatz den „Grundsatzerlass Politische Bildung“ unterzeichnen.
Am 1. September 1978 wurde er publiziert. [199]

Grundsatzerlass →siehe Anhang

[198] Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979, s. 145.

[199] Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 41ff.

4.6 Entwicklungen nach 1978

Die politische Bildung als Unterrichtsprinzip zu verankern, war das damalige Maximum an Konsens, auf das sich die Parteien einigen konnten. Die ersten Jahre nach der Veröffentlichung des Erlasses waren von Misstrauen und Unsicherheit geprägt. Es fanden zwar eine Vielzahl einschlägiger Veranstaltungen in der Lehrerfortbildung statt, und das Unterrichtsministerium bemühte sich um die Zusammenstellung und Herausgabe verschiedener Unterrichtsbehelfe, wie Broschüren, zusammengestellter Unterrichtsbeispiele und sonstiger Hilfsmittel, die die LehrerInnen in ihrer Arbeit unterstützen sollten. Doch bezüglich der Inhalte und Zusammensetzungen dieser Unterrichtsmittel herrschte teilweise erneut große Uneinigkeit, was wiederum deren Herausgabe verzögerte.[200]
Seit Inkrafttreten des Erlasses wurde in verschiedenen Untersuchungen versucht zu eruieren, wie es um die praktische Umsetzung des Unterrichtsprinzips bestellt war.

Robert Rada beschäftigte sich 1979 mit der Frage, ob der Erlass von den LehrerInnen zur Kenntnis genommen und auch umgesetzt werde. Die Ergebnisse dieser Studie waren zunächst durchaus zufrieden stellend. 80% der Befragten gaben an, den Erlass zu kennen und 64% erklärten, sie hielten das Unterrichtsprinzip für die geeignetste Form zur Vermittlung der politischen Bildung. Weiters erklärten 74%, dass sie bereits vor Inkrafttreten des Erlasses in seinem Sinne unterrichtet hätten und 76% waren der Meinung, dass ihre Ausbildung ausreichend für die schulische Arbeit im Sinne des Erlasse sei. Allerdings lässt die eher geringe Rücklaufquote (28%) darauf schließen, dass die Ergebnisse verzerrt sind, da die Fragebögen vermutlich nur von interessierten und engagierten Lehrern ausgefüllt wurden. Die weniger motivierten Lehrkräfte dürften sich diese Arbeit erspart haben.

1987/88 wurden von Heinz Haubenwallner AHS- und Hauptschullehrer nach der Praxis der Politischen Bildung befragt. Die Ergebnisse dieser Studie waren weit nicht mehr so ermutigend. Nur 14% der AHS und 6% der Hauptschullehrer gaben an, den Erlass genau zu kennen und 44% (Hauptschule) und 40% (AHS) waren die Inhalte teilweise geläufig. Ca. ein Drittel der AHS - Lehrer und ein Fünftel der Hauptschullehrer erklärte, regelmäßig politische Inhalte im Unterricht zu behandeln. Als größte Probleme bei der Umsetzung des Erlasses

[200] Vgl. Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, s. 9.

wurden „zu wenig Zeit“, „keine Unterrichtsmaterialien“, „mangelnde Sachkenntnis“ und „Schwierigkeiten mit der Objektivität“ genannt. Bezogen auf die Qualität ihrer Ausbildung, gab kein einziger Hauptschullehrer an, eine solche in ausreichendem Maße genossen zu haben und auch bei den AHS - Lehrern waren es nur 3%.

Eine Studie zur Einschätzung des persönlichen politischen Wissensstandes von Studenten, die von Anna Stroble 1991 durchgeführt wurde, brachte erneut sehr ernüchternde Ergebnisse. 70% der Studenten konnten sich nichts unter dem „Bundesrat“ vorstellen und nur etwa 65% wussten etwas mit dem Begriff „Sozialpartnerschaft“ anzufangen.[201]

Die Untersuchung von Faßmann und Münz aus dem Jahr 1991, bei der 1350 LerhrerInnen in erster Linie nach den im Unterricht behandelten Themen befragt wurden, kam zu folgenden Ergebnissen: Grundsätzlich spielt Politische Bildung in vielen Fächern eine Rolle. Die Schule wird von den meisten Lehrern als Ort akzeptiert, an dem politische Themen behandelt werden können. Allerdings tun dies in der Realität die wenigsten. Während 23% der Lehrer tatsächlich politische Themen im Unterricht umsetzen, wären 59% zwar in der Lage dazu, tun dies jedoch nicht in ausreichendem Maße. 18% haben wiederum überhaupt kein Interesse an jeglichen politischen Inhalten und wollen damit nicht belästigt werden. Außerdem fehlt vielen LehrerInnen ein Basiswissen, und die Frage nach übersichtlichen Stundenbildern und anderen hilfreichen Unterrichtsmaterialien ist sehr groß.[202] Abschließend stellen sie fest, dass in Österreich keine Einigkeit darüber herrscht, „welches Wissen über Politik, Staat, Gesellschaft und Zukunftsfragen allen gemeinsam sein soll.“[203]
Auch die wenige Untersuchungen betreffend des politischen Wissens- und Kenntnisstandes der Schülerinnen und Schüler liefern keine befriedigenden Ergebnisse. Die Schule als Ort, an dem Demokratie gelernt werden kann und politisches Wissen vermittelt wird, kommt eher schlecht weg. In einer Studie des Marktforschungsinstituts von 1996 beschäftigte sich Dr. Peter A. Ulram mit dem politischen Wissen der 14-24 Jährigen und kam zu dem Ergebnis,

[201] Vgl. Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, s. 12f.; Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 56ff.

[202] Vgl. Faßmann, Heinz/Münz, Rainer. Politische Bildung im Schulunterricht: Bericht über eine empirische Studie im Auftrag des BMUK, Wien, 1991, s. 70.

[203] Ebenda, s. 70.

dass die Zustimmung zu Demokratie zwar hoch war, dass die meisten Jugendlichen jedoch nur ein sehr geringes Allgemeinwissen bezüglich der Demokratie hatten.[204]

2007 beschäftigte sich Peter Filzmaier in einer Pilotstudie mit den Einstellungen und Erwartungen hinsichtlich Demokratie und Politik der 14 – 24 jährigen. Grundsätzlich sind 69% der Befragten mit der Demokratie in Österreich „sehr zufrieden“ bis „zufrieden“, allerdings gaben auch 23% an, „nicht besonders zufrieden“ zu sein. Bei einer Frage bezüglich „sehr wichtiger Lebensbereiche“ nimmt die Politik einen sehr untergeordneten Stellenwert an, gerade einmal einer von zehn Jugendlichen hält Politik für sehr wichtig. 64% der Jugendlichen meinten infolge der Befragung, dass zuwenig im Bereich der Politischen Bildung getan werde und nur ein Fünftel bezeichnete sich selbst als politisch sehr interessiert. Interessant ist auch, dass die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre von der Mehrheit der Jugendlichen abgelehnt wurde. Dafür sprachen sich, bezogen auf die zu unterrichtenden Inhalte, fast 90% für eine traditionelle Wissensvermittlung im Sinne der Institutionenlehre aus.
Filzmaier weist jedoch darauf hin, dass es sich lediglich um eine Pilotstudie handelt, die nur zu Indizien und Thesen führen und als Grundlage für umfassendere und detaillierte Folgestudien dienen kann. Außerdem betont er, dass sich die Rekrutierung der Teilnehmer für die Befragung äußerst schwierig gestaltete, wodurch einerseits eine positive Selbstselektion nicht auszuschließen ist und andererseits ein etwas geringeres politisches Interesse an Politik und politischer Bildung anzunehmen ist, als sich infolge der Untersuchung herausstellte.[205]

Seit dem Inkrafttreten des Grundsatzerlasses, waren es vor allem die Schüler selbst, die immer wieder Forderungen nach einem eigenen Fach Politische Bildung, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Unterrichtsprinzips, erhoben. Auf Initiative der Bundesschülervertretung wurde 1991 die „Arbeitsgruppe Politische Bildung“, die sich die Verbesserung der Politischen Bildung an den Schulen zur Aufgabe machte, eingerichtet.[206]

[204] Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 59.

[205] Kurzbericht zur Pilotstudie von Filzmaier, Peter. Jugend und Politische Bildung: Einstellungen und Erwartungen von 14 – 24-jährigen, Wien, 2007, s. 8ff.

[206] Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 62f.

Weiters besteht seit 1.1. 2009 mit der „Didaktik der politischen Bildung“ ein neues Wissenschaftsgebiet, das als eigene Subeinheit in der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft institutionalisiert wurde. Die Didaktik der Politischen Bildung beschäftigt sich mit dem Lehren und Lernen von Politik. Sie ist die Wissenschaft vom politischen Lernen und leistet „Beiträge zur fachdidaktischen Ausbildung im schulischen Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, zum erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium für Studierende aller Lehramtsfächer sowie zum politikwissenschaftlichen Bachelor und -Masterstudium.“ [207]

Als letzten Punkt der Entwicklungen im Bereich der Politischen Bildung seit 1978 möchten wir auf die Senkung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahre, die infolge des Regierungswechsels im Oktober 2006 und der damit verbundenen Wahlrechtsreform festgelegt wurde, eingehen.

Bis zum Jahr 2008 begann die Politische Bildung im Rahmen des Geschichteunterrichts grundsätzlich erst bei den 16 jährigen Jugendlichen. Seit dem Schuljahr 2001/02 wurde in der Oberstufe der AHS das Fach Geschichte und Sozialkunde um den Bereich Politische Bildung erweitert. Die Fächer „Geschichte und Sozialkunde“ (5. und 6. Klasse AHS) und „Geschichte und Politische Bildung“ (7. und 8. Klasse AHS) wurden dann mit dem Schuljahr 2004/05 zu einem Gegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ zusammengefasst. Da die zentrale Aufgabe der politischen Bildung, „die Vorbereitung und Befähigung zur verantwortungsvollen Teilnahme am politischen Prozess ist, und in einer repräsentativen Demokratie wie Österreich (…) Wählen das zentrale Instrument der Partizipation“[208] darstellt, musste man die Heranwachsenden, in Hinblick auf das gesenkte Wahlalter, selbstverständlich früher mit politisch relevantem Wissen ausstatten, als dies bisher der Fall war. Deshalb wurden 2008 auch in der Unterstufe der AHS die beiden Fächer „Geschichte und Sozialkunde“ (2. und 3. Klasse) sowie „Geschichte und Politische Bildung“ (4. Klasse) zu einem Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ zusammengefasst.[209]

---

[207] http://politischebildung.univie.ac.at/aktuelles/ (11. 03. 2010)

[208] Hämmerle, Kathrin. Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandasaufnahme, in: Gruber, Bettina/Hämmerle, Kathrin. Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt, Wien/Köln/Weimar, 2008, s. 96.

[209] Vgl. Hämmerle, Kathrin. Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandasaufnahme, in: Gruber, Bettina/Hämmerle, Kathrin. Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt, Wien/Köln/Weimar, 2008, s. 95ff.; aktueller Lehrplan der AHS Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ sowie

Zu sagen bleibt, dass die Schule ein Ort sein könnte, „wo einigermaßen systematisch Orientierungswissen über Politik vermittelt wird, wo darüber gesprochen wird, was hinter den widerstreitenden Interessen einen Staat zusammenhält und wo analytische Schlüsselqualifikationen erlernt werden.“[210]

Jede Verbesserung bezüglich der politischen Bildung in unseren Schulen setzt erst einmal eine entsprechende und angemessene Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer voraus, die es in Österreich nach wie vor nicht gibt. Auch wenn seit 1984 der Hochschullehrgang „Politische Bildung für Lehrerinnen“ existiert, der versucht, gruppendynamische Erfahrungen und soziales Lernen mit einer inhaltlichen Auseinadersetzung über diverse Politikfelder zu kombinieren, so existiert nach wie vor kein eigenes Lehramtstudium „Politische Bildung“ oder eine vergleichbare universitäre Ausbildung.[211]

Politische Bildung kämpft „nach wie vor mit schlechten Rahmenbedingungen, mangelnden Ressourcen und einer geschichtlichen Belastung“[212]

„Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, sowie Broschüre zur Zusammenfassung aller Neuerungen bez. der Lehrpläne auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (19.04. 2010)

[210] Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, s. 15.

[211] Vgl. Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, s. 11ff.

[212] Hämmerle, Kathrin. Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandasaufnahme, in: Gruber, Bettina/Hämmerle, Kathrin. Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt, Wien/Köln/Weimar, 2008, s. 96.

4.7 Politische Bildung heute

Heute beziehen sich beinahe alle Lehrpläne in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen auf das Unterrichtsprinzip Politische Bildung, und auch in den allgemeinen Bildungszielen finden sich bei nahezu allen Schultypen Inhalte und Prinzipien der Politischen Bildung. Ein Unterrichtsprinzip bedeutet, „dass Inhalte und Methoden der Politischen Bildung im Sinne dieses Prinzips in *allen* Schultypen, -fächern und –stufen vermittelt werden sollen“. Auch wenn der Erlass bereits aus dem Jahr 1978 stammt, so hat er an Aktualität kaum eingebüßt und liest sich auch heute noch erstaunlich zeitgemäß.[213]

In jedem Fall stellt er einen bedeutenden Schritt vorwärts, in Richtung einer modernen Politischen Bildung, dar. Der weite Politikbegriff, das breite Politikverständnis, von dem der Erlass ausgeht, verweist auf die Veränderbarkeit von gesellschaftlichen Zuständen. Er hat eine Analyse der realen politischen Vorgänge zum Ziel und betont vor allem das politische Subjekt, das seine Interessen sowohl erkennen, wie auch entsprechend der vorgegebenen Regeln vertreten und durchsetzen sollte. Durch die Weckung der Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln könnten die Heranwachsenden die politischen Entwicklungen und Prozesse schließlich aktiv mitgestalten.[214]

An Österreichs Schulen existiert im Bereich Politische Bildung derzeit ein *duales System*. Einerseits als fächer-, schultypen- und schulstufenübergreifendes Unterrichtsprinzip – andererseits als eigenes Unterrichtsfach in Kombination mit anderen Fächern, wie mit „Geschichte und Sozialkunde“ in den allgemeinbildenden höheren Schulen oder mit „Recht“ in den Handelsakademien.[215]

---

[213] Vgl. Hämmerle, Kathrin. Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandasaufnahme, in: Gruber, Bettina/Hämmerle, Kathrin. Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt, Wien/Köln/Weimar, 2008, s. 102f.

[214] Vgl. Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, s. 9.; Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998, s. 49f.

[215] Vgl. Hämmerle, Kathrin. Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandasaufnahme, in: Gruber, Bettina/Hämmerle, Kathrin. Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt, Wien/Köln/Weimar, 2008, s. 100.

Während das Unterrichtsprinzip gleichermaßen für beide Schultypen gilt, unterscheiden sich nicht nur die Lehrplaninhalte der beiden Schultypen voneinander. Schon in der Fachbezeichnung wird die jeweilige Gewichtung der Politischen Bildung zum Ausdruck gebracht. So lautet die Bezeichnung für die AHS (seit dem 1. September 2008 auch für die Unterstufe) „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, die Politische Bildung erscheint hier mehr als Anhängsel des regulären Geschichteunterrichts, während man in der HAK von „Politische Bildung und Recht“ mit einer eindeutigen Betonung der Politischen Bildung spricht. Dennoch sind die Ausführungen bezüglich der Politischen Bildung im Lehrplan der AHS wesentlich ausführlicher als in jenem der HAK und außerdem muss darauf hingewiesen werden, dass die SchülerInnen der Handelsakademien im Fach „Politische Bildung und Recht“ nur in ihrem IV. Jahrgang, im Ausmaß von 3 Wochenstunden unterrichtet werden, während SchülerInnen der allgemeinbildenden höheren Schulen „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in der Oberstufe im Ausmaß von insgesamt 7 Wochenstunden erfahren. Inwieweit sich diese Unterschiede auf das Faktenwissen, sowie persönliche Einstellungen und Meinungen der Schüler auswirken, ist Inhalt des zweiten Teils dieser Arbeit.

Um dem Leser zu ermöglich, sich selbst ein Bild von den Unterschieden in den jeweiligen Lehrplänen zu machen, sei es bezüglich der konkret zu behandelnden Inhalte und Themen, der unterschiedlichen Formulierungen und Ausführungen, oder auch der quantitativen Gewichtung der die Politische Bildung betreffenden Inhalten, haben wir dem Anhang die beiden aktuellen Lehrpläne von AHS und HAK beigefügt.

4.8 Die Bedeutung des Faktenwissens für die Politische Bildung

Die Frage, die wir uns zu Beginn unserer Arbeit gestellt haben, war:

„Gibt es Unterschiede bezüglich des politischen Faktenwissens von SchülerInnen der Handelsakademien, und SchülerInnen Allgemeinbildender höherer Schulen?“

Um zu erläutern, wieso wir uns speziell mit dem Faktenwissen auseinandergesetzt haben, möchten wir kurz auf die Aufgaben und Ziele der Politischen Bildung eingehen. Anhand dieser erhält man eine gute Vorstellung davon, welche Bedeutung dem Faktenwissen im Prozess der Politischen Bildung zukommt.

In der Politischen Bildung geht es um die Stärkung verschiedener Kompetenzbereiche

- Politische Urteilsfähigkeit
- Politische Handlungsfähigkeit
- Methodische Fähigkeiten

Diese Fähigkeiten spiegeln sich auch im Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der AHS Oberstufe wieder. Die demnach anzustrebenden demokratischen Handlungskompetenzen gliedern sich in folgende Teilkompetenzen:[216]

- „*Sachkompetenz*: Verstehen und politisches Wissen um institutionelle Regeln, Entscheidungsprozesse, internationale Abhängigkeiten und Verknüpfungen, usw.
- *Methodenkompetenz*: Fähigkeit der Anwendung analytischer Instrumente und Verfahren; Recherche aus unterschiedlichen Quellen, usw.
- *Sozialkompetenz*: sensibles Gruppenverhalten, Argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein, Reflexionsfähigkeit, usw.“[217]

[216] Vgl. Hämmerle, Kathrin. Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandasaufnahme, in: Gruber, Bettina/Hämmerle, Kathrin. Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt, Wien/Köln/Weimar, 2008, s. 98.

[217] Aktueller Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ der AHS Oberstufe auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (19.04. 2010)

Weitere Ziele, die die Politische Bildung verfolgt:

- „Den Bürger mit Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen auszustatten, die für eine aktive Beteiligung in einer demokratischen Bürgergesellschaft erforderlich sind;
- Gelegenheit bieten für Dialog und Diskurs, Konfliktlösung und Konsens, Kommunikation und Interaktion;
- Bewusstsein schaffen für Rechte und Pflichten, Verhaltensnormen und Werte und für ethische und moralische Fragen innerhalb der Gemeinschaft“[218]

Der Prozess der Politischen Bildung, um diese Ziele zu erreichen, umfasst drei Dimensionen:

- „Eine kognitive Dimension, die den Wissenserwerb über Ideen, Konzepte und das System beinhaltet.
- Eine soziale Dimension, die die Fähigkeit, Demokratie in verschiedensten Formen und Zusammenhängen und Lebensalter (sic!) auszuüben unterstützt.
- Und schließlich eine affektive Dimension, die das Erkennen und Verinnerlichen von Werten ermöglicht.“[219]

Anhand dieser Beschreibungen sieht man, dass der Erwerb eines bestimmten politischen Faktenwissens sozusagen die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Politische Bildung darstellt. Auch im Grundsatzerlass bezieht sich der erste Punkt in ihrer Beschreibung auf das Faktenwissen:

---

[218] Dürr Karlheinz/Ferreira Martins, Isabel/Spaji-Vrka, Vedrana. Demokratie-Lernen in Europa, Council for Cultural CO-Operation (CDCC), Strasbourg, 2001. Vervielfältigungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien. (zit. nach Hämmerle, Kathrin. Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandasaufnahme, in: Gruber, Bettina/Hämmerle, Kathrin. Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt, Wien/Köln/Weimar, 2008, s. 98.)

[219] Ebenda, s. 98.

1. *Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen:*

Der Schüler soll einen Einblick in die Ordnungen und die verschiedenen Ausformungen des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens gewinnen. Er soll Sachinformationen über die historischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen dieser Ordnungen erhalten und die in ihnen wirkenden Kräfte und Interessen erkennen.

Norbert Schausberger formuliert es treffend, wenn er schreibt: „Politische Kenntnisse und Sachorientierung sind die Basis für alles Weitere. Jedes Urteil, das eines Gerüstes an Fakten und Daten entbehrt, wäre in höchstem Maße unverantwortlich“.[220] Politische Bildung ist nur möglich, „wenn die wissensmäßige Basis zum Durchschauen der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen und Systeme gegeben ist“.[221]

[220] Schausberger, Norbert. Wesen und Aufgaben der Politische Bildung, Wien, 1971, s.23.

[221] Ebenda, s. 3.

Politische Bildung in Österreich – eine empirische Studie

5 Untersuchungsdesign

Als Methode unserer empirischen Studie haben wir die schriftliche Befragung gewählt. Schriftliche wie auch mündliche Befragungen zählen in der empirischen Forschung zu den am häufigsten verwendeten Methoden. Im Zusammenhang mit der Überprüfung bestimmter Hypothesen sind sie besonders hilfreich, und gerade subjektive Merkmale und Einstellungen lassen sich mit dieser Form der Datenerhebung gut erforschen.[222] Wir haben je einen Fragebogen für die Allgemeinbildenden höheren Schulen und einen für die Handelsakademien verfasst. Auf die Erstellung der Fragebögen und ihren Aufbau gehen wir später noch genauer ein.

5.1 Datenerhebung und Stichprobe

Insgesamt haben 552 Schülerinnen und Schüler aus 10 verschiedenen Schulen an unserer Befragung teilgenommen. Das Ziel unserer Studie war es, herauszufinden, ob es Unterschiede bezüglich des politischen Faktenwissens von SchülerInnen der Handelsakademien, und SchülerInnen Allgemeinbildender höherer Schulen gibt. Zudem wollten wir noch diverse andere Bereiche wie allgemeines Politkinteresse, Einstellungen zur EU – Mitgliedschaft oder zu politisch relevanten Themen erforschen und auf Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bezüglich der beiden Schultypen hin untersuchen. Auf Unterfragen und Hypothesen gehen wir im Kapitel „Forschungsfragen und Hypothesen“ näher ein. In einem weiteren Schritt wollten wir außerdem herausfinden, ob es Zusammenhänge zwischen politisch interessierten Schülern und der korrekten Beantwortung der Faktenfragen gibt.

Im Zeitraum von Anfang Dezember bis Ende Februar verteilten wir unsere Fragebögen an jeweils 5 Handelsakademien und 5 Allgemeinbildenden höheren Schulen. Von Anfang an war es uns ein Anliegen, ungefähr gleich viele Schülerinnen und Schüler der beiden Schultypen zu befragen, um signifikante Ergebnisse für unsere Vergleiche zu erhalten. Befragt wurden die achten Klassen der Allgemeinbildenden höheren Schulen und die fünften Jahrgänge der Handelsakademien. Wie schon in Kapitel „Politische Bildung heute“ erwähnt, werden die

[222] Konrad, Klaus. Mündliche und schriftliche Befragung, Landau, 1999, s. 7f.

Schülerinnen und Schüler der Handelsakademien in ihren fünf Jahren im Fach „Politische Bildung und Recht“ nur im vierten Lehrjahr unterrichtet, dafür aber im Ausmaß von drei Wochenstunden, während die Schülerinnen und Schüler der AHS im Verlauf der Oberstufe insgesamt 7 Wochenstunden „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ genießen. Ob und vor allem wie sich diese Umstände auf das Faktenwissen der Jugendlichen auswirken, erfahren wir in den folgenden Kapiteln. Für weiter Unterschiede, die sich auf Zusammenhänge von Politischer Bildung und dem jeweiligen Schultyp beziehen siehe→ Kapitel „Politische Bildung heute“.

Ursprünglich hatten wir unser Forschungsfeld mit Wien und Niederösterreich determiniert. Allerdings gestaltete sich die Zusammenarbeit mit dem Wiener Stadtschulrat äußerst mühsam und langwierig, während der Landesschulrat Niederösterreich sehr entgegenkommend und interessiert war und uns in allen Belangen bereitwillig unterstützte. Insofern entschieden wir uns dazu, die Befragungen ausschließlich in Niederösterreich durchzuführen.
Nachdem wir verschiedenste Vorraussetzungen erfüllt hatten und jegliche Genehmigungen, die nötig sind, um eine solch große Befragung von Schülerinnen und Schülern überhaupt durchführen zu können, erteilt worden waren, konnten wir daran gehen, einen Probedurchlauf unserer Untersuchung an der „AHS Wolkersdorf“ zu organisieren.
Dieser war nötig, um eventuelle Probleme und Schwierigkeiten zu eruieren. Ist der Fragebogen verständlich? wie reagieren die Schülerinnen und Schüler darauf?, wie lange dauert die Beantwortung in etwa?, welche Fragen seitens der Jugendlichen tauchen auf? usw. Bevor wir mit dem Probedurchlauf begannen, stellten wir uns vor, erklärten, in welchem Zusammenhang wir unsere Studie durchführten und wiesen darauf hin, dass die Beantwortung freiwillig und anonym erfolgt.
Das Feedback war sehr positiv. Am wichtigsten für uns war zu sehen, ob alle Fragen verständlich waren und die Schülerinnen und Schüler wussten, was zu tun war. Dies wurde von allen Teilnehmern bejaht, und auch ansonsten gab es keine nennenswerten Fragen oder Beschwerden. Nach jeweiliger Terminvereinbarung mit den Direktoren der verschiedenen Schulen konnten wir die tatsächlichen Befragungen beginnen.
Parallel zur Datenerhebung wurde der Fragebogen im Statistikprogramm SPSS vercodiert und bereits ausgefüllte Bögen ausgewertet. Die statistische Erfassung und Analyse erfolgte hauptsächlich mit dem Statistikprogramm SPSS und wurde teilweise durch Microsoft Excel ergänzt. Abschließend zu diesem Kapitel bleibt zu sagen, dass die jeweiligen Lehrerinnen und

Lehrer sehr hilfsbereit und entgegenkommend waren und dass es, obwohl wir auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hinwiesen, keine Schülerin und keinen Schüler gab, die diese verweigerte.

5.2 Erstellung und Aufbau der Fragebögen

Die Erstellung unserer Fragebögen erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Institut „Polis – Politik in der Schule“ sowie mit Hilfe unseres Betreuungsprofessors Herrn Prof. Dr. Hans-Georg Heinrich und Frau Prof. Dr. Petra Grünanger - Hilscher, Professorin für Quantitative Sozialforschung am Universitätssportzentrum Wien. Hierbei konnten wir nicht auf bereits durchgeführte vergleichbare Studien zurückgreifen, da wir keine solchen ausfindig machen konnten. Es war ein relativ langwieriger Prozess, der sich über drei Wochen erstreckte, nachdem immer wieder Fragen geändert, gestrichen oder modifiziert werden mussten, um die Fragebögen unseren Forschungszielen anzupassen. Den Großteil der Fragen bilden hierbei „geschlossene“ Fragen, in diesem Fall wurden also die Antwortmöglichkeiten von uns vorgegeben. Da uns aber auch persönliche Meinungen und Einstellungen interessierten, wurden einige Fragen „offen“ formuliert, also ohne Antwortvorgabe.

5.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Der Ausgangspunkt für die von uns durchgeführte empirische Untersuchung war die Hypothese, dass SchülerInnen der Handelsakademien ein umfangreicheres politisches Faktenwissen besitzen als SchülerInnen der Allgemeinbildenden höheren Schulen.
Unsere Forschungsfrage lautete:

„Gibt es Unterschiede bezüglich des politischen Faktenwissens von SchülerInnen der Handelsakademien, und SchülerInnen Allgemeinbildender höherer Schulen?“

In erster Linie ging es also darum, die beiden Schultypen auf Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bezüglich des Faktenwissens zu untersuchen. Folgende Fragen wurden hierfür ausgewählt:

- Nenne die drei Säulen (die drei unabhängigen Gewalten) der Demokratie.
- Wer ist Nationalratspräsidentin in Österreich?

- Wie viele Abgeordnetensitze hat der österreichische Nationalrat?
- Was ist eine Legislaturperiode und wie lange dauert sie in Österreich?
- Wer bestätigt mit seiner Unterschrift das ordnungsgemäße Zustandekommen eines Gesetzes in Österreich?
- Wie heißt der amtierende österreichische Bundeskanzler?
- Wer ist Österreichs Bundespräsident?
- Seit wann dürfen Frauen in Österreich wählen?
- Wann wurde der Österreichische Staatsvertrag unterzeichnet?
- Welche der genannten EU-Institutionen kannst du direkt, frei und geheim wählen?
- Aus wie vielen Staaten besteht die EU derzeit? Nenne so viele wie möglich.
- Seit wann ist Österreich Mitglied in der EU?

In weiterer Folge war es uns wie gesagt ein Anliegen, verschiedene Einstellungen und Meinungen der SchülerInnen zu Politischen Themen herauszuarbeiten und diese auch bezogen auf die beiden Schultypen, nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu untersuchen. Wesentliche Unterfragen unserer Studie waren:

- Gibt es Unterschiede bezüglich des allgemeinen Politikinteresses?
- Welche Rolle spielt der Meinung der Schüler nach die Politische Bildung in ihrem Geschichteunterricht, und sind sie damit zufrieden?
- Halten die Schüler Politische Bildung für wichtig?
- Wie unterscheiden sich ihre Einstellungen/Meinungen zur Eu – Mitgliedschaft?
- Wie unterscheiden sich ihre Einstellungen zu den freien Wahlen? Wissen sie, dass sie wahlberechtigt sind? Machen sie von diesem Recht Gebrauch?
- Wissen sie etwas über die Vermittlung Politischer Bildung in anderen Schultypen und sehen sie hierin Vor- und Nachteile?
- Machen sich die Schüler Gedanken über politische Partizipation, und wie unterscheiden sich hierbei ihre Vorstellungen?

- Welche Auffassungen von Demokratie haben die Schüler? Gibt es hierbei Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede bezogen auf die beiden Schultypen?
- Wie unterscheiden sich ihre Ansichten zu wesentlichen Themen, die die PB behandelt?

Folgende Fragen sollten uns helfen, hierfür Antworten zu erhalten:

- Interessierst du dich für Politik?
- Wird über das Thema Politik abseits des Unterrichts (in Pausen) gesprochen?
- Wirst du im Fach „Politische Bildung und Recht“ maturieren?
- Gibt es in einer AHS ein Fach „Politische Bildung“?
- Findest du es macht Sinn, ein eigenes Fach für Politische Bildung zu haben?
- Kannst du das begründen?
- Bist du wahlberechtigt?
- Warst du bereits wählen?
- Wie sinnvoll ist deiner Meinung nach politische Bildung in der Schule?
- Kannst du das begründen?
- Für wie sinnvoll hältst du Österreichs EU – Mitgliedschaft?
- Kannst du das begründen?
- Wie lautet der konkrete Name des Fachs, in dem geschichtliche Aspekte Österreichs und der Welt unterrichtet werden?
- Wirst du in diesem Fach maturieren?
- Gibt es in einer HAK ein eigenes verpflichtendes Fach „Politische Bildung und Recht“?
- Wie viel Prozent nimmt, deiner Meinung nach, die politische Bildung in deinem Geschichteunterricht heuer ein?
- Wie viel Prozent sollte sie einnehmen?
- Wirst du in Zukunft wählen gehen?
- Wahlen sind eine Möglichkeit die Gesellschaft mitzugestalten. Welche Optionen hast du noch?

- Für mich bedeutet Demokratie… (kreuze nur eine Antwort an!)
- Reihe folgende Themen von 1 (nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig):

In einem dritten Schritt wollten wir untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen SchülerInnen, die sich selbst als politikinteressiert bezeichneten und der korrekten Beantwortung der Faktenfragen besteht. Die Ergebnisse unserer Studie werden in den nächsten Kapiteln erläutert

Für einen detaillierten Überblick der Fragebögen → siehe Anhang

5.4 Untersuchte Schulen

Allgemein höher bildende Schulen	***Handelsakademien***
BG/BRG Wolkersdorf Withalmstrasse 14 2120 Wolkersdorf (30 Fragebögen)	Bundeshandelsakademie Korneuburg Bankmannring 1 2100 Korneuburg (57 Fragebögen)
BG & BRG Baden Biondekgasse 6 2500 Baden (81 Fragebögen)	BHAK-BHAS Hollabrunn Kirchenplatz 2 2020 Hollabrunn (42 Fragebögen)
Konrad Lorenz Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Gänserndorf Gärtnergasse 5-7 2230 Gänserndorf (50 Fragebögen)	BHAK-BHAS Bruck/Leitha Fischamenderstraße 23-25 2460 Bruck/Leitha (26 Fragebögen)
BG/BRG Stockerau Unter den Linden 16 2000 Stockerau (60 Fragebögen)	BHAK & BHAS Baden Mühlgasse 65 2500 Baden (79 Fragebögen)
Bundesgymnasium/ Bundesrealgymnasium	BHAK BHAS Gänserndorf

Bruck/ Leitha Fischamender Straße 23 - 25 A-2460 Bruck/ Leitha (49 Fragebögen)	Hans-Kudlich-Gasse 30 2230 Gänserndorf (79 Fragebögen)

6 Deskriptive Statistik aller Fragebögen

In weiterer Folge werden alle 552 schultypenübergreifende Fragebögen in Diagrammen und kurzen erklärenden Texten vorgestellt und beschrieben um einen Einblick in die Quantität der Erhebung zu bekommen. Im Anschluss wird selbiges noch einmal für jeden der zwei verschiedenen Schultypen passieren, da die Ergebnisse am Ende unserer Arbeit an die teilgenommenen Schulen gesandt werden. Daher ist es für uns wichtig, für jeden Schultyp einen eigenen Abschnitt der deskriptiven Statistik anzuführen.
Die im Anschluss folgende Tabelle ermöglicht einen ersten groben Überblick über unsere quantitative empirische Erhebung. Insgesamt haben 552 angehende Maturantinnen und Maturanten aus 10 verschiedenen Schulen Niederösterreichs an unserer Forschung teilgenommen. 548 davon wurden in die Statistik aufgenommen.
Unterscheidung nach dem Alter:

Die erste Zeile zeigt u. a. das Durchschnittsalter der befragten Personen. Die 548 Leute waren zwischen 16 und 22 Jahren alt und im Durchschnitt - gemeint ist das arithmetische Mittel - 18,08.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Alter	548	16	22	18,08	,910
Valid N (listwise)	548				

Tabelle 1: Alter - Gesamt

Unterscheidung nach dem Geschlecht:

Die Grafik am rechten Bildrand zeigt die Geschlechterverteilung in den Maturaklassen der 10 teilnehmenden Schulen an.
Ganz eindeutig zu erkennen ist, dass die Schülerinnen, mit 62% der erfassten Fragebögen, fast eine Zweidrittel Mehrheit in den Klassen besitzen.

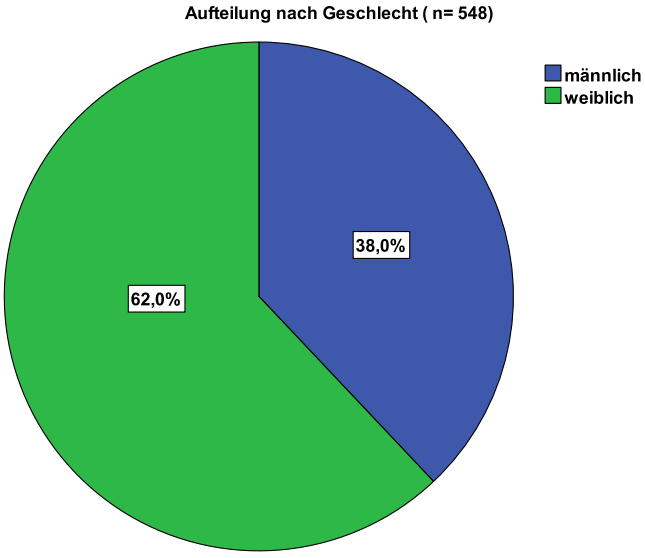


Diagramm 1: Geschlecht - Gesamt

Einteilung nach Muttersprache

In diese Statistik konnten 547 Fragebögen aufgenommen werden. Mit 91,0 % der Angaben, haben neun Zehntel der Befragten Deutsch als Muttersprache angegeben. In absoluten Zahlen ausgedrückt sind es exakt 49 Menschen die eine andere Sprache als Deutsch bzw. Österreichisch angegeben haben.

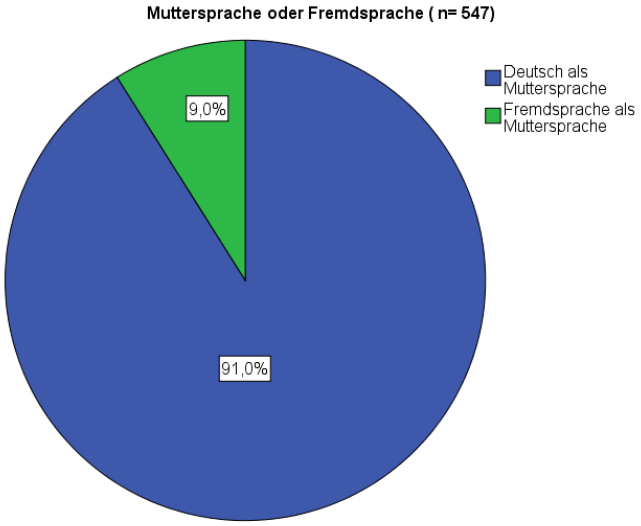


Diagramm 2: Muttersprache – Gesamt

Das untenstehende Balkendiagramm zeigt die Auflistung der 17 genannten Fremdsprachen samt der Häufigkeit ihrer Nennung an. Mit acht Nennungen ist rumänisch die häufigste genannte Muttersprache nach Deutsch.

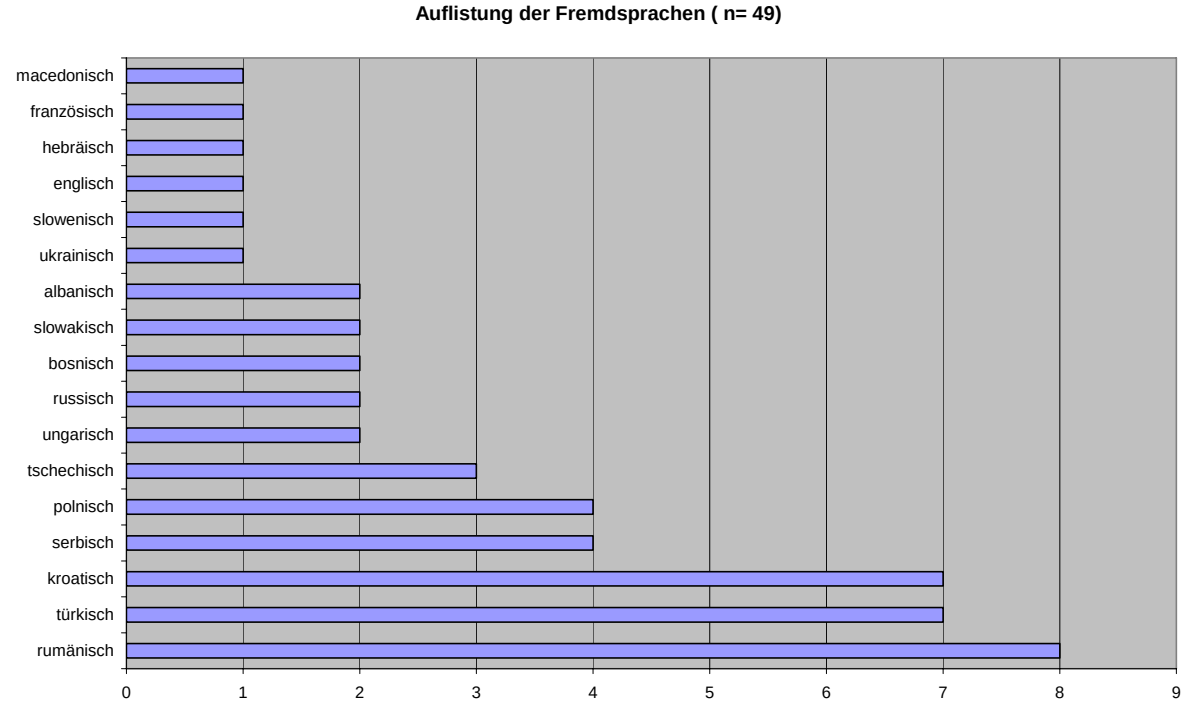


Diagramm 3: Auflistung der Fremdsprachen - Gesamt

Unterscheidung nach politischem Interesse:

Mehr als die Hälfte der 548 ausgewerteten Fragebögen ergibt, dass sich die angehenden Maturantinnen und Maturanten für Politik auch abseits des Unterrichts interessieren. 57,1 % der Leute, um das zu präzisieren.

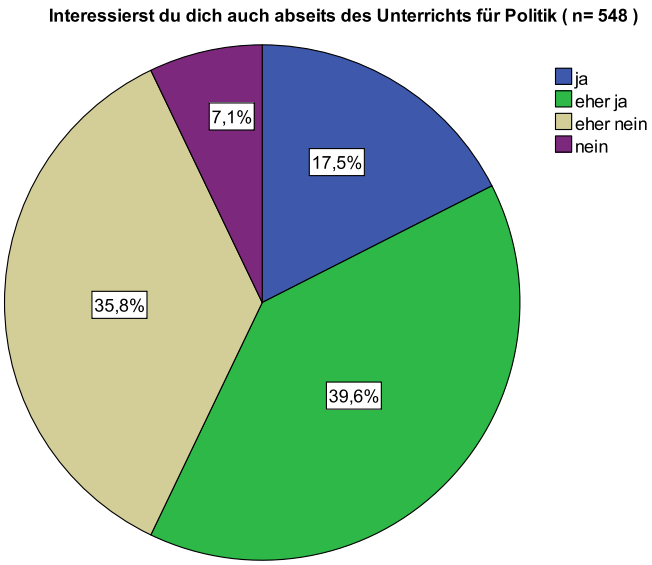


Diagramm 4: Politikinteresse - Gesamt

In weiterer Folge hat uns interessiert, ob es hierbei zu starken Schwankungen zwischen den Geschlechtern kommt. Die graphische Darstellung lässt erkennen, dass die männlichen Befragten mehr für das Thema der Politik über haben als ihre weiblichen Mitschülerinnen. In dem linken Tortendiagramm ist zu erkennen, dass 67,3 % der Befragten mit „ja“ oder „eher ja“ auf die Frage, ob sie sich für Politik interessieren, antworteten. Das rechte Diagramm gibt zu erkennen, dass 50,9 % der Schülerinnen eine der zwei positiven Antwortmöglichkeiten gewählt haben und damit um über 15% weniger. Über 42 % der angehenden Maturantinnen haben das

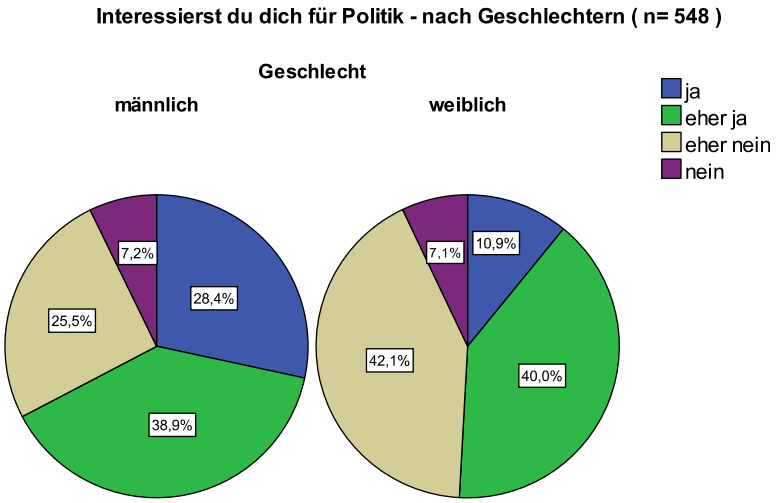


Diagramm 5: Politikinteresse nach Geschlecht - Gesamt

„eher nein“ –Kästchen auf dem Fragebogen gewählt und dieses hat damit die Mehrheit in dem Tortendiagramm.

Weiters wollten wir wissen, ob Politik auch abseits des Unterrichts, sprich in den Schulpausen Inhalt von Gesprächen ist. Die Antworten darauf veranschaulicht das folgende Tortendiagramm:



67,9 % der Angaben, sprich mehr als zwei Drittel, lassen erkennen, dass Politik abseits des Unterrichts kaum Inhalt der Pausengespräche unter den Schülerinnen und Schülern ist. Nicht ganz 9 % gaben an, sich auch in den Pausen über die Politik zu unterhalten.

Diagramm 6: Politik abseits des Unterrichts - Gesamt

Als angehende Lehrer der Geschichte, Sozialkunde / Politische Bildung wollten wir wissen, wie die Schülerinnen und Schüler überhaupt zu dem Thema Politische Bildung in der Schule stehen und kamen zu einem überaus eindrucksvollem Ergebnis:

94,7 % der AHS und HAK Schüler bestätigen die Sinnhaftigkeit der Politischen Bildung in der Schule. Die Begründungen werden in den folgenden Kapiteln behandelt in denen auf die zwei separaten Schultypen extra eingegangen wird. Gleichgültig ob separates Fach in der HAK oder als Teil des Geschichteunterrichts in der AHS, sind sich die befragten Personen hier einig.

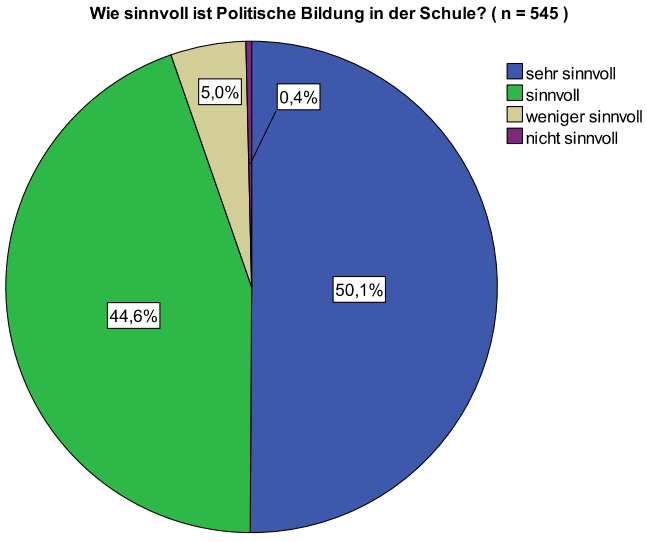
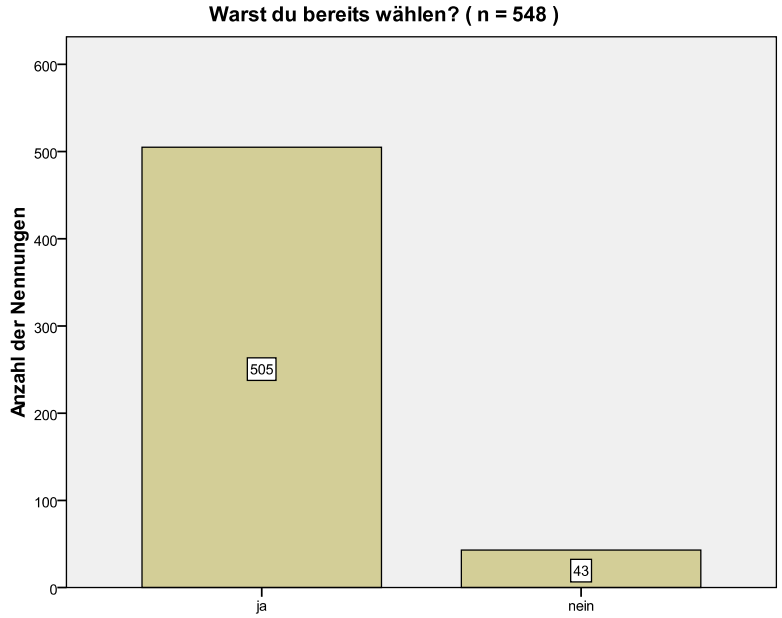


Diagramm 7: Sinnhaftigkeit Politischer Bildung - Gesamt

Lediglich 0,4% - das entspricht zwei der 545 Personen – gaben an, dass Politische Bildung in der Schule „nicht sinnvoll ist“.

Als letzte schultypenübergreifende Frage hat uns interessiert, ob die angehenden Maturanten bereits wählen waren.



Man erkennt, dass das Gros der Schülerinnen und Schüler bereits wählen waren, nämlich 505 von 548.

Diagramm 8: Warst du bereits wählen – Gesamt

6.1 Deskriptive Statistik der AHS-Fragebögen

Unterscheidung nach Alter:

Die unterhalb des Absatzes stehende Tabelle zeigt die Gesamtzahl der ausgewerteten Fragebögen der AHS und eine Statistik zum Alter der daran teilgenommenen Personen zugleich.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Alter	269	16	20	17,53	,710
Valid N (listwise)	269				

Tabelle 2: Alter - Ahs

Der Tabelle zu Folge waren die Teilnehmer zwischen 16 und 20 Jahren alt und im Durchschnitt, dem arithmetischen Mittel, 17,53. Insgesamt konnten alle ausgefüllten Fragebögen in diese Tabelle aufgenommen werden. 269 ist somit die Gesamtzahl der in einer AHS ausgefüllten Bögen.

Unterscheidung nach dem Geschlecht:

Das Tortendiagramm zeigt, dass 61% der 269 befragten Personen in unserer Erhebung weiblich waren. Damit sind knapp mehr als ein Drittel der Personen, sprich 39% männlich.

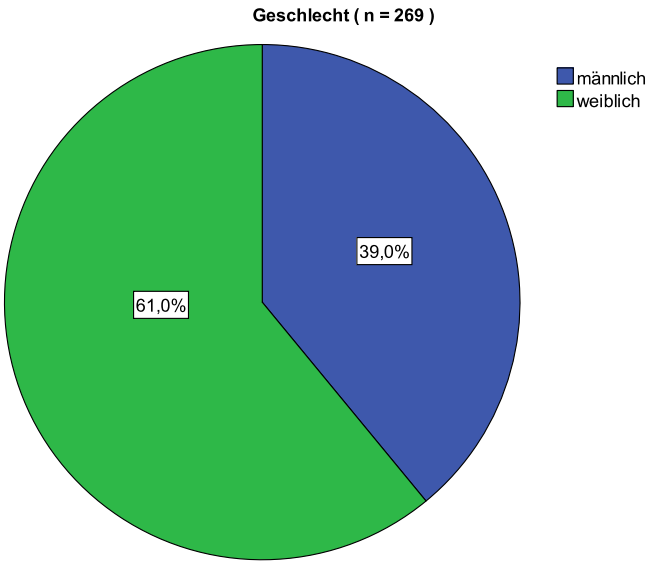


Diagramm 9: Geschlecht - Ahs

Unterscheidung nach der Muttersprache

In diese Statistik gingen 268 Fragebögen ein. 92,6 % aller Bögen wurden demnach von einer Person ausgefüllt, die Deutsch als Muttersprache erlernt hat. Auch „Österreichisch“ wurde dieser Kategorie gezählt. Mit 7,4% sind es nicht einmal ein Zehntel der Befragten, die eine andere Sprache angegeben haben.

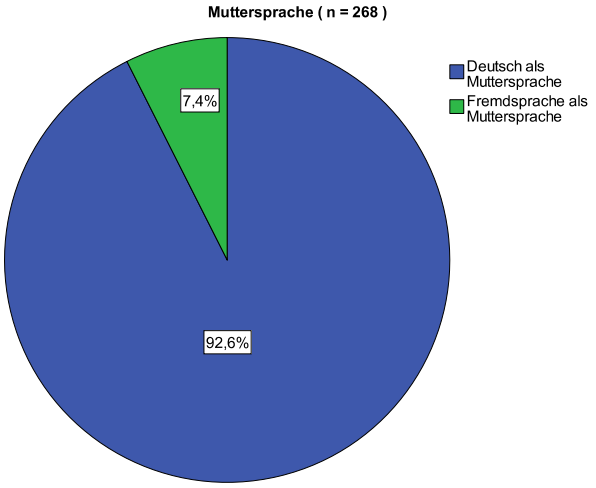


Diagramm 10: Muttersprache Ahs

Das nun folgende Balkendiagramm zeigt die elf genannten, nicht deutschen Muttersprachen plus deren Häufigkeiten der Nennung. Rumänisch wurde mit vier Nennungen vor polnisch mit drei am öftesten angegeben. Insgesamt wurde 19-mal eine Fremdsprache als Muttersprache angeführt.

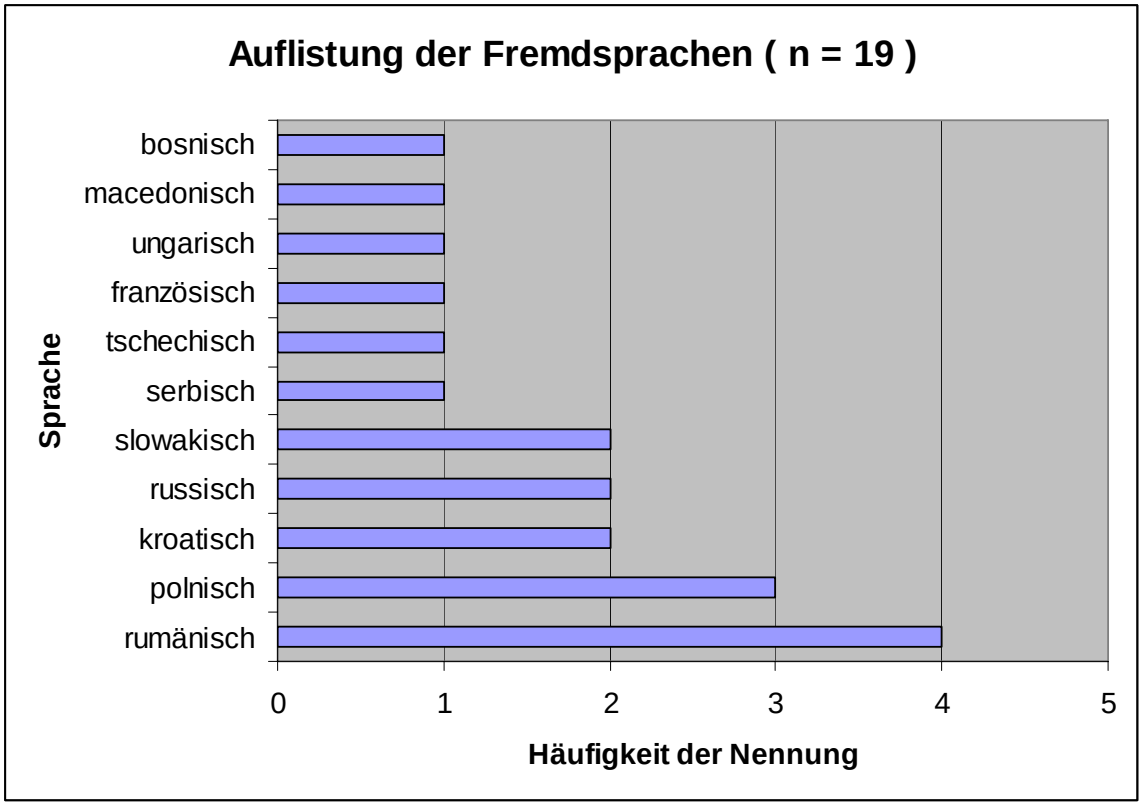


Diagramm 11: Fremdsprachen – Ahs

Interessierst du dich für Politik?

Unser Forschungsinteresse als angehende Professoren für Geschichte, Sozialkunde / Politische Bildung galt dem Interesse der Schüler für die Politik. Die Mehrheit in dem Tortendiagramm hat mit 37,9 % die Antwort „eher nein“ gewählt, dennoch ist das Ergebnis positiv zu werten, da die Antworten „ja“ und „eher ja“ zusammen 53 % ausmachen. Weniger als 10 % interessieren sich überhaupt nicht für Politik.

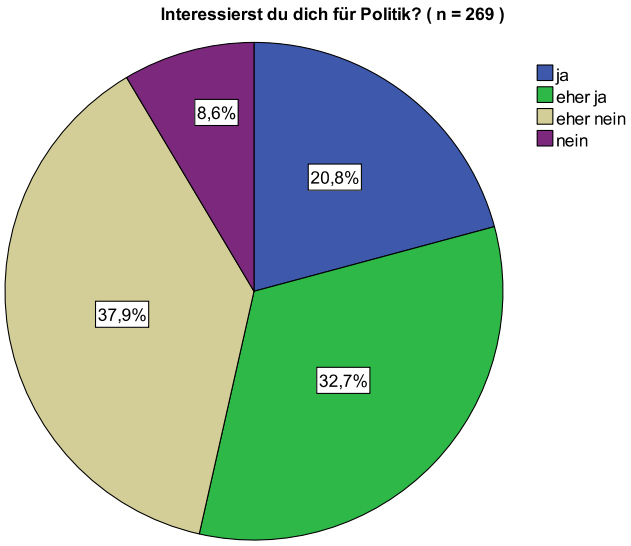


Diagramm 12: Politikinteresse – Ahs

Ob es einen großen Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Testanten hinsichtlich ihrem politischem Interesse gab, wollten wir als nächstes herausfinden. Fast zwei Drittel der 105 Schüler gaben eine positive Antwort auf diese Frage. Bei den 164 Schülerinnen waren es weniger als die Hälfte, nämlich nur 45,7 %. Dieser Unterschied ist auch auf den untenstehenden Diagrammen klar ersichtlich.

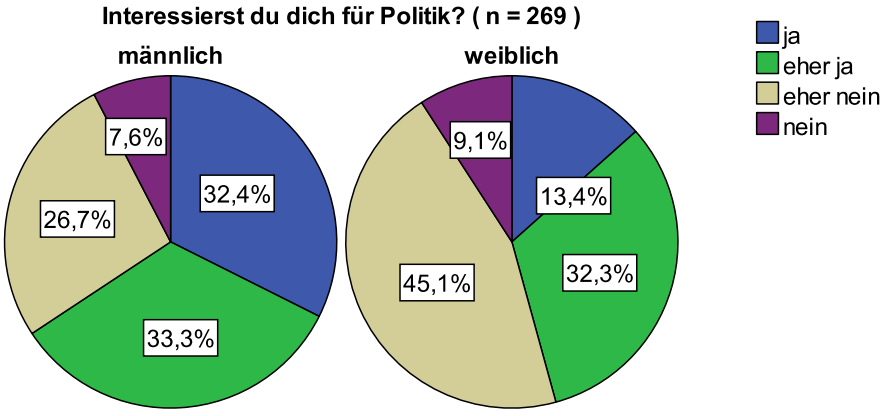
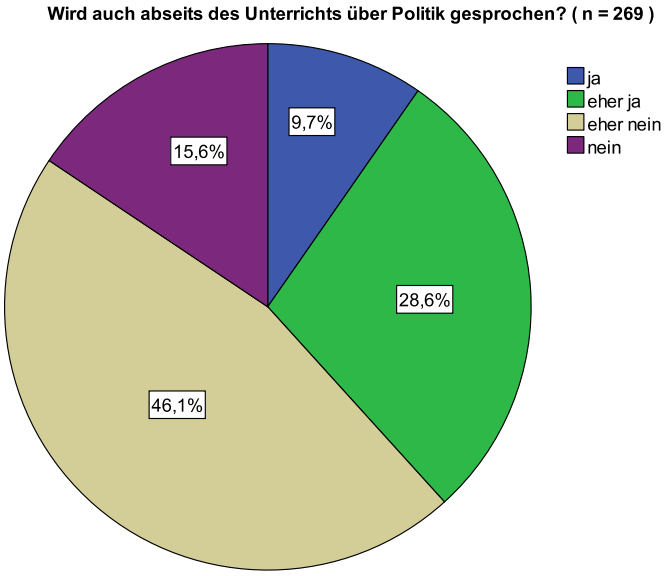


Diagramm 13: Politikinteresse nach Geschlecht - Ahs

Sprechen angehende niederösterreichische Maturanten auch abseits des Unterrichts, sprich in den Pausen über Politik oder nicht? Das wollten wir ebenfalls evaluieren. Das folgende Diagramm gibt uns Aufschluss über diese Frage.



Während die Frage nach dem allgemeinen politischen Interesse noch mehrheitlich positiv beantwortet wurde, zeigt dieses Tortendiagramm ein anderes Bild. In den Pausen oder in der Freizeit so 61,7 % der Befragten, wird eher nicht oder nicht über Politik gesprochen. Nur 9,7 % sprechen auch abseits des Unterrichts über politische Themen.

Diagramm 14: Politik abseits des Unterrichts – Ahs

Wie viel Prozent des Geschichteunterrichts nimmt deiner Meinung nach die Politische Bildung heuer ein?

Gemäß § 6 Abs. 4 des Schulorganisationsgesetzes können mehrere Gegenstände zu einem einzigen Gegenstand zusammengefasst werden. In den 7. und 8. Klassen der Ahs ist das bei Geschichte und Politische Bildung der Fall. Uns hat interessiert, wie viel Prozent des Unterrichts eigentlich die Politische Bildung einnimmt und einnehmen sollte. Das sind zwei verschiedene Fragen. Auf dem Fragebogen kann man Prozentsätze von 10 bis 100 % ankreuzen. Auf die Frage nach dem Ist-Zustand wurde wie folgt geantwortet:

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Wieviel Prozent des Unterrichts nimmt die Politische Bildung ein?	269	10	90	40,26	22,732
Valid N (listwise)	269				

Tabelle 3: IST-Anteil Politischer Bildung am Unterricht

Die 269 Testanten gaben Werte zwischen 10 und 90 % an, mit einem arithmetischen Mittel von 40,26 %.

Je nach dem ob die Schüler finden es sollte mehr oder weniger Zeit in Anspruch nehmen kamen wir auf folgendes Ergebnis:

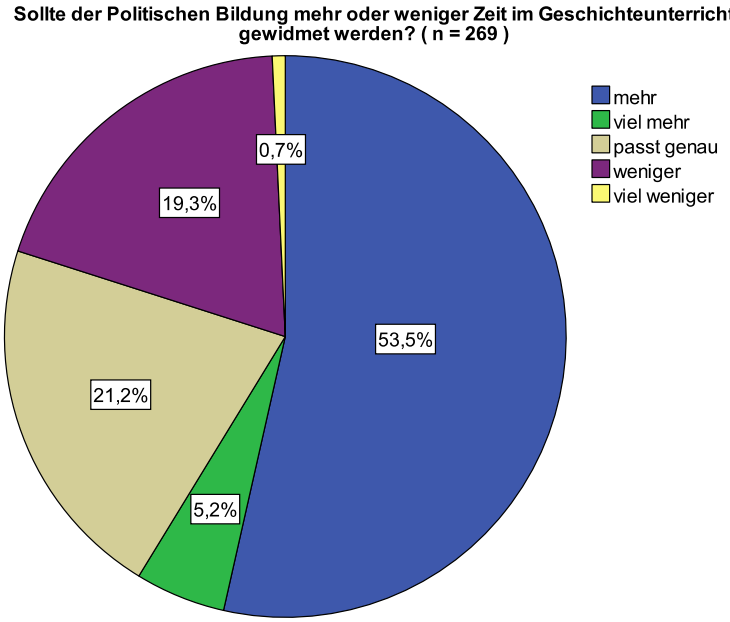


Diagramm 15: Sollte mehr oder weniger Politik unterrichtet werden

Wenn der Soll,- und der Ist-Wert ident waren, dann kamen wir zu dem Ergebnis „passt genau“. In unserem Fall waren das 21,2 %. Wenn zwischen den beiden Werten eine positive Differenz auftrat die weniger als 40 % ausmachte, dann ordneten wir das der Kategorie „mehr“ zu. Die Differenzen von 50 Prozentpunkten und höher ergaben die Kategorie „viel mehr“. Ebenso verhält es sich mit den Werten „weniger“ und „viel weniger“.

58,7 % waren es letztendlich die sich mehr oder viel mehr zum Thema Politik im Unterricht wünschen. 20 % der befragten 269 Leute würden lieber weniger oder viel weniger darüber hören.

Warst du bereits wählen?

Nach der Wahlrechtsreform in deren Zuge das Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt wurde, wollten wir natürlich wissen, ob die Jugendlichen davon auch Gebrauch machen. Wir haben zuerst nach deren Wahlberechtigung gefragt, um die nicht wahlberechtigten Testanten aus der Statistik herausnehmen zu können. Von den 264 verbliebenen haben 95,1 % bereits einmal ihre Stimme bei einer Wahl abgegeben.

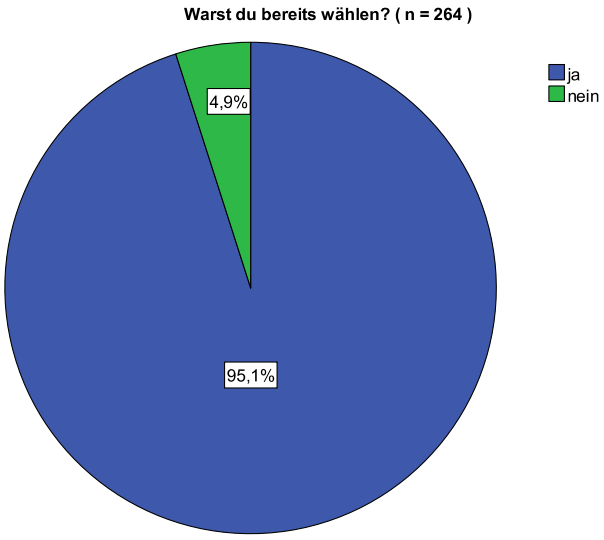
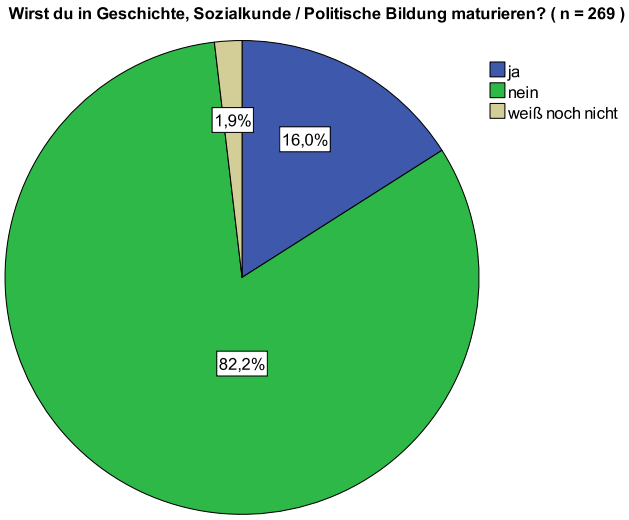


Diagramm 16: Warst du bereits wählen - Ahs

Wird dieses Fach Teil deiner Matura sein?

Während des Forschungszeitraumes Dezember 2009 bis Februar 2010 mussten die angehenden Maturanten sich gerade für ihre Maturavariante entscheiden. Werden sie in Geschichte & Sozialkunde / Politische Bildung bei der Matura antreten oder nicht. Um im weiteren Verlauf unserer Auswertung eine zusätzliche Gruppenvariable zu schaffen und aus eigenem Interesse haben wir auch danach gefragt.

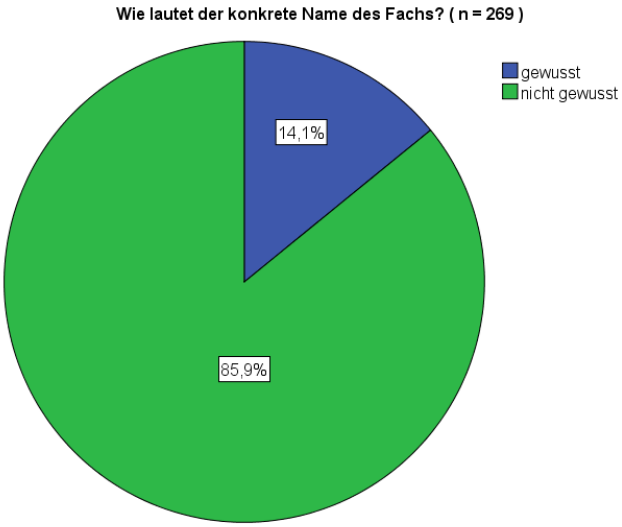


Wie man erkennen kann, haben gut 98% der Schüler zu diesem Zeitpunkt schon ihre Entscheidung getroffen, ob sie in besagtem Fach maturieren möchten oder nicht. 82,2% werden dies nicht machen. Die verbliebenen 16%, das entspricht einer Anzahl von 43 Schülern, wollen im Laufe ihrer Matura, darüber geprüft werden.

Diagramm 17: Wirst du in dem Fach maturieren - Ahs

Im Zuge der Forschungen, die wir vor der Erstellung des Fragebogens, durchführten, haben wir erkannt, dass das Fach Geschichte & Sozialkunde / Politische Bildung, in den letzten Jahren viele Veränderungen und Reformen durchlaufen hat. Das Fach hat im Verlauf einer Schulkarriere verschiedene Namen. Einmal mit Politischer Bildung im Titel und einmal ohne. Es lag somit auf der Hand, danach zu fragen, ob die Schüler überhaupt wissen wie das Fach heißt in dem sie unterrichtet werden. Seit Beginn des Schuljahres 2002/03, also nach unserer aktiven Schulzeit, bekam das Fach seinen bis heute gültigen Namen.

Die Formulierung dieser Frage stellte sich als ziemlich kompliziert heraus, da wir die Antwort nicht schon in der Frage vorweg nennen wollten. Wir haben uns letzten Endes auf folgende Version geeinigt: „Wie lautet der konkrete Name des Fachs, in dem geschichtliche Aspekte Österreichs und der Welt unterrichtet werden?“



Die Antwort kam für uns zwar wenig überraschend, in ihrer Eindeutigkeit ist sie jedoch äußerst beeindruckend. 85,9 % der Befragten wissen nicht, wie das Schulfach heißt in dem sie unterrichtet werden. Als richtig gewertet wurden „Geschichte & Sozialkunde & Politische Bildung“, „Geschichte, Sozialkunde & Politische Bildung“ sowie „Geschichte & Sozialkunde / Geschichte & Politische Bildung“.

Diagramm 18: Korrekte Bezeichnung des Fachs

Die häufigsten Falschnennungen waren unter anderem „Geschichte und politische Bildung“ als auch „Geschichte und sozialpolitische Bildung“. Da diese Frage eine offene Frage war, konnte auch keine Antwort gegeben werden, dies wurde als „nicht gewusst“ gewertet.

Die Frage nach der Sinnhaftigkeit Politischer Bildung in der Schule:

Als besonders wichtigen Punkt unseres Fragebogens und deshalb mit einer offenen Frage ergänzt sahen wir die Frage nach der Sinnhaftigkeit Politischer Bildung in der Schule. Wie stehen die Schüler dazu? Soll Politik in der Schule gelehrt werden und warum bzw. warum nicht? Als angehende Lehrer dieses Fachs war diese Frage von großem Interesse für uns.

Eine absolute Mehrheit, nämlich 56,5% der Leute, entschieden sich das Kästchen mit „sehr sinnvoll“ anzukreuzen. Addiert man die 37,9 % derer, die „sinnvoll“ ankreuzten kommen wir auf 94,4 % die von der Wichtigkeit dieses Fachs überzeugt sind. Für 5,2 % ist es weniger sinnvoll und für eine einzige Person, oder 0,4% macht es gar keinen Sinn, dass Politische Bildung in der Schule unterrichtet wird.

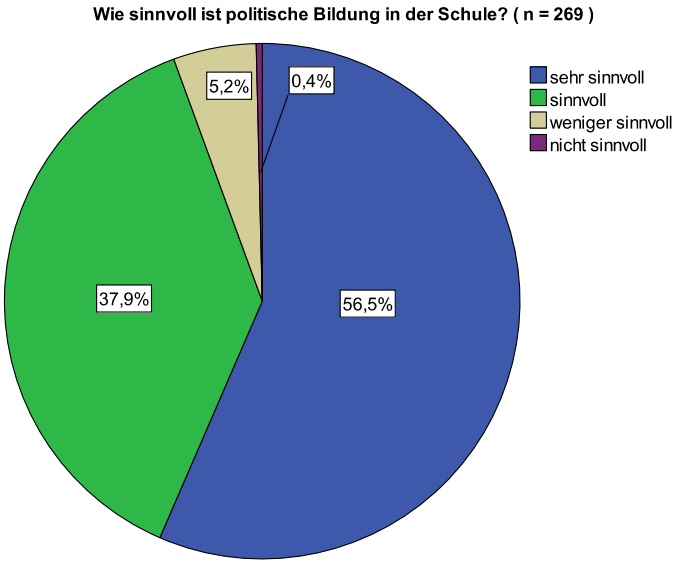


Diagramm 19: Sinnhaftigkeit Politischer Bildung - Ahs

Bei dieser Frage haben wir auch nach einer Begründung gefragt. Es gab insgesamt 209 positive Begründungen. 67-mal und damit am öftesten wurde sinngemäß genannt, dass es wichtig ist sich auszukennen, da man schließlich wahlberechtigt ist. 43 Leute gaben an, dass einfach jeder ein bisschen über das Thema Bescheid wissen sollte und 32 Bögen war zu entnehmen, dass es Teil der Allgemeinbildung ist und deshalb wichtig. Interessant zu lesen war die Antwort mit den viert meisten Nennungen. Demnach gaben 27 Personen an, dass sie es gut hießen, da man in der Schule dazu gezwungen wird, und die Jugend sich außerhalb des Unterrichts nicht damit befassen würde. Wählen ab 16 bekam eine eigene Unterkategorie da 16 Leute explizit das neue Wahlalter in ihrer Begründung angaben.
Wenn man diese 16 Leute mit den 67 Leuten aus der meistgenannten Kategorie unter einen Titel „Es ist wichtig um eine Wahlentscheidung treffen zu können“ hätte man mit 83 Nennungen fast 40 % aller Angaben unter einem Titel.

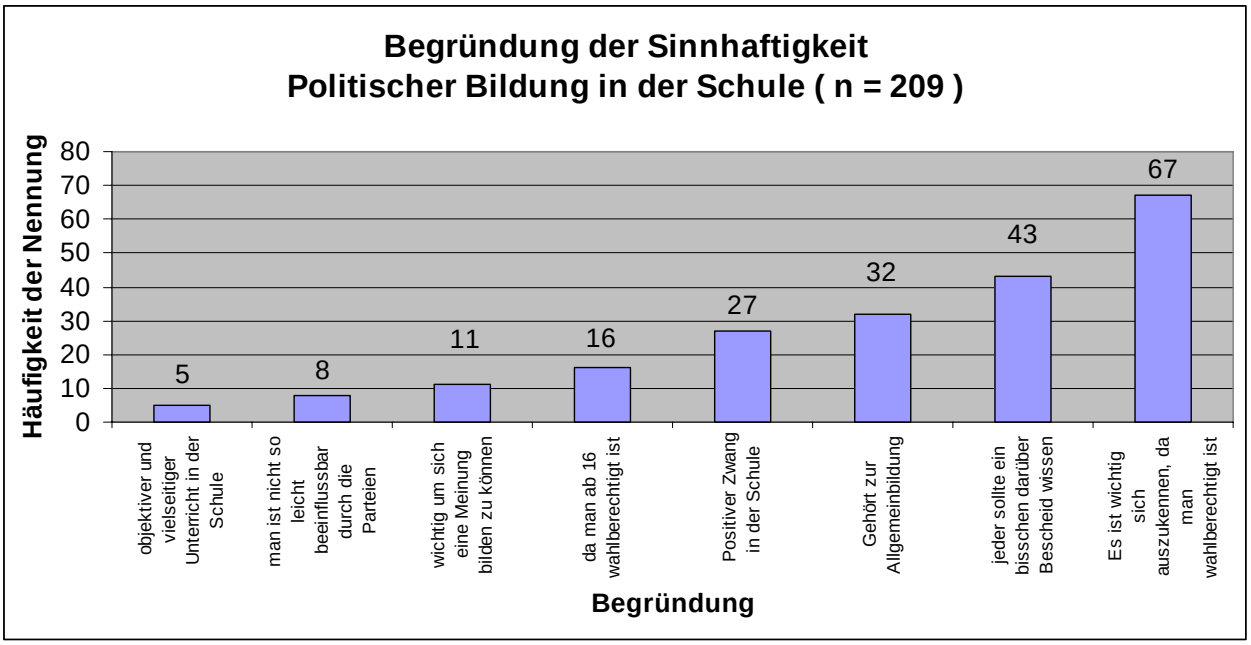


Diagramm 20: Positive Begründung PB in der Schule – Ahs

Es ist wichtig um sich eine eigene Meinung bilden zu können (11 Nennungen), man ist dadurch nicht so leicht beeinflussbar durch die Parteien (8 Nennungen) und der objektive, vielseitige Unterricht in der Schule (5 Nennungen) sind weitere Gründe wieso die Politische Bildung in der Schule sinnvoll ist.

Nun möchte ich ein kleines zufällig gewähltes Portfolio aus der größten Antwortkategorie auflisten, um einen kleinen Einblick in die Methode und die Kategorie an sich zu geben.
Die Antworten wurden eins zu eins abgeschrieben, deshalb kann der ein oder andere Rechtschreib,- oder Grammatikfehler darin vorkommen.

Bogennummer	Variabel	Antwort
2	1	weil man sich mit der Politik auskennen sollte, da man schließlich Bescheid wissen sollte bei Wahlen
29	1	sonst weiß man ja nicht was/warum man wählt
215	1	damit sich die Schüler auskennen wen sie wählen
326	1	Es ist wichtig wählen zu gehen und auch über die jeweiligen Parteien etwas zu wissen
446	1	Wichtig zu wissen was es für Wahlkandidaten gibt
466	1	wenn man das erste Mal wählen geht, ist es sinnvoll vorher darüber etwas zu wissen

Tabelle 4: Auszug aus „Es ist wichtig sich auszukennen, da man wahlberechtigt ist“

Da nur 5,6 % der Testanten angaben, dass Politische Bildung in der Schule „weniger sinnvoll“ oder „nicht sinnvoll“ ist, sind auch die Begründungen spärlich gesät. Nur zwei Kategorien konnten zusammengefasst werden mit jeweils 5 Nennungen und zwar sind das zum einen das Desinteresse und zum anderen der subjektive Lehrkörper oder der schlechte Unterricht.

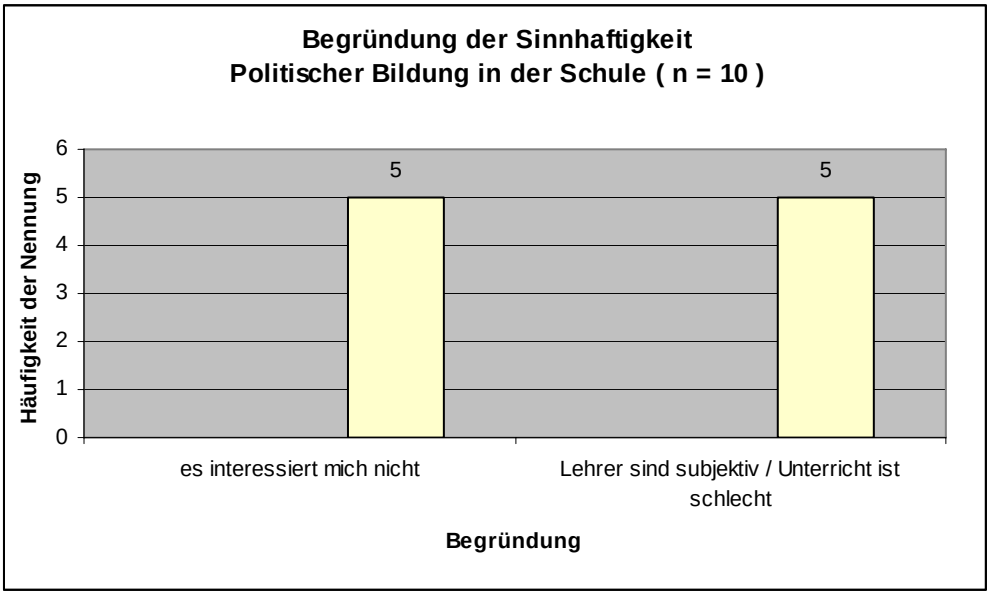


Diagramm 21: Negative Begründung PB in der Schule - Ahs

Um der Vollständigkeit und Objektivität gerecht zu werden, wird auch hier ein Portfolio der Antworten gezeigt, dieses Portfolio ist zugleich die komplette Kategorie und somit sämtliche Angaben dieser.

Bogennummer	Variabel	Antwort
8	**9**	**schon wichtig, aber wenn man sich nicht dafür interessiert, wird es durch das Fach auch nicht besser**
115	**9**	**mich persönlich interessiert Politik eher nicht**
133	**9**	**wen es interessiert der soll es lernen**
213	**9**	**kein Interesse**
460	**9**	**Meiner Erfahrung nach interessiern sich nur wenige in der Klasse dafür**

Tabelle 5: Auszug aus „ Es interessiert mich nicht“

Wenden wir uns nun den Wissensfragen zu. Da gewisse Teile des Lehrplans, wie europäische Integrationsbestrebungen und Globalisierungsprozesse,
nur schwer empirisch zu evaluieren sind, haben wir uns auf das Erfragen der Fakten geeinigt. Wie man dem Lehrplan der AHS für die 8. Klasse entnehmen kann, umfasst das Themengebiet unter anderem

> *„das politische und rechtliche System Österreichs und der Europäischen Union sowie politische Systeme im internationalen Vergleich (Grundzüge von Verfassung, politischem System, Verwaltung und Rechtssprechung; Sozialpartnerschaft; Umfassende Landesverteidigung; Europäischen Union; Europarat; Demokratiemodelle)“*

Unsere erste Wissensfrage galt also den drei unabhängigen Gewalten der Demokratie. Die Antwort wurde sowohl in lateinischer Sprache (Exekutive, Legislative & Judikative) als auch auf Deutsch (Gesetzgebung, Vollziehung, Rechtssprechung) als korrekt gewertet. Als „nicht gewusst“ gingen sowohl falsche Antworten als auch nicht ausgefüllte Zeilen in die Statistik ein.

Das Diagramm zeigt, dass 77% der Testanten diese Frage korrekt beantworten konnten. Die im Anschluss an die Deskriptivstatistik folgende Inferenzstatistik wird einen mathematischen Vergleich zwischen der Ahs und der Hak liefern. Hiermit gilt zu veranschaulichen, dass über zwei Drittel diese Frage richtig beantworteten.

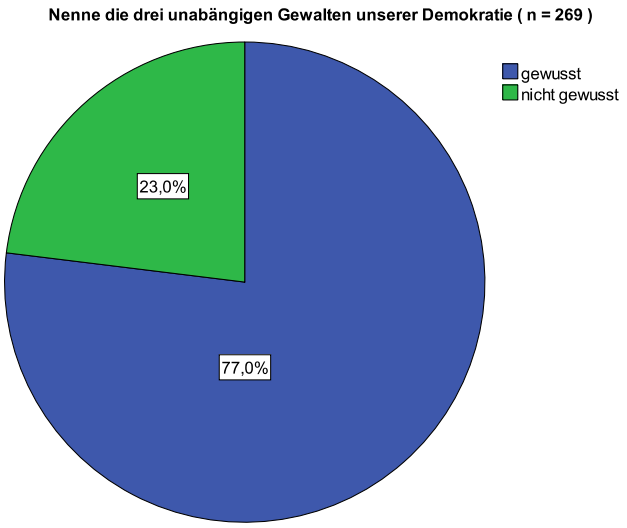


Diagramm 22: Unabhängige Gewalten - Ahs

Die nächste Frage war eine von mehreren Fragen nach einer Person mit gewisser politischer Einflusskraft und Medienpräsenz. Wir wollten wissen, wer denn in Österreich derzeit Nationalratspräsidentin ist.

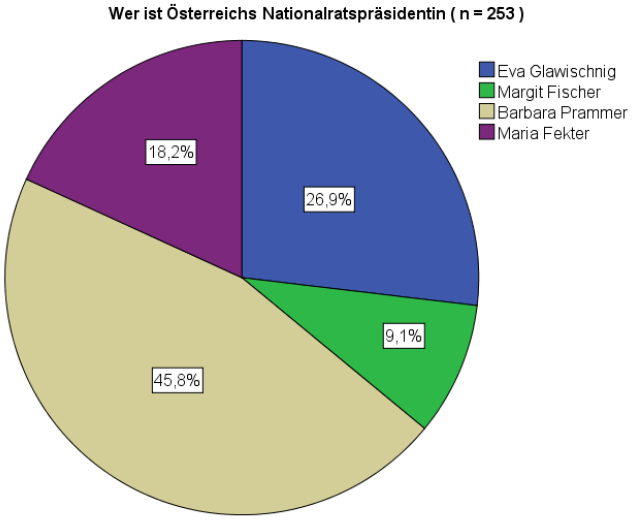
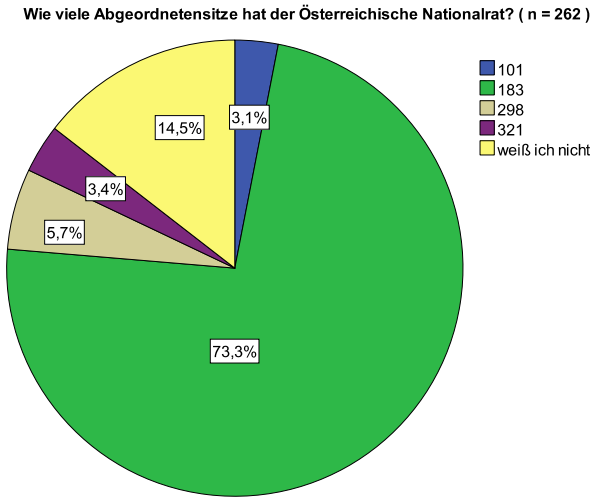


Diagramm 23: Nationalratspräsidentin - Ahs

Die meisten Nennungen hat zwar Barbara Prammer bekommen, jedoch nicht einmal die Hälfte. (45,8%) Mit 26,9% steht Eva Glawischnig an zweiter Stelle vor Maria Fekter mit 18,2% und Margit Fischer mit immerhin noch 9,1%. Mit Glawischnig, Fischer und Fekter haben wir uns für medienpräsente Frauen aus der Politik als Wahlalternativen entschieden.

Eine weitere klassische Frage aus dem Sektor Faktenwissen, ist jene nach der Anzahl der Nationalratsabgeordneten im Hohen Haus.



Die richtige Antwort ist 183. 73,3% der Personen haben sich auch dafür entschieden. 14,5% gaben an, sie wissen es nicht. Die anderen Werte kamen auf Ergebnisse zwischen 3,1 und 5,7%. Fast drei Viertel aller Probanden konnte diese Frage richtig beantworten.

Diagramm 24: Abgeordnetensitze - Ahs

Die nächste Frage galt der Legislaturperiode. Wir wollten wissen, was es ist und wie lange sie dauert. Diese Frage war mit eigenen Worten zu beantworten. Als richtig wurde gewertet wenn sowohl eine kurze Erklärung und die Dauer angegeben wurden. Wenn nur eines der beiden angeführt war, oder gar nichts geschrieben wurde, dann war die Frage „nicht gewusst“. Die Legislaturperiode des Nationalrats wurde erst 2007 auf fünf Jahre verlängert. Hier waren wir einsichtig und werteten auch vier Jahre noch als korrekt. Es war ausreichend, entweder die Legislaturperiode des Nationalrates oder die des Bundespräsidenten anzuführen, man musste nicht beide angeben. Nun folgt das Ergebnis:

Dieses Ergebnis war so nicht zu erwarten. 84,8% konnten in eigenen Worten nicht erklären was eine Legislaturperiode ist und wie lange sie dauert. Nur 15,2% gaben eine kurze Erklärung und eine korrekte Angabe über die Dauer an.

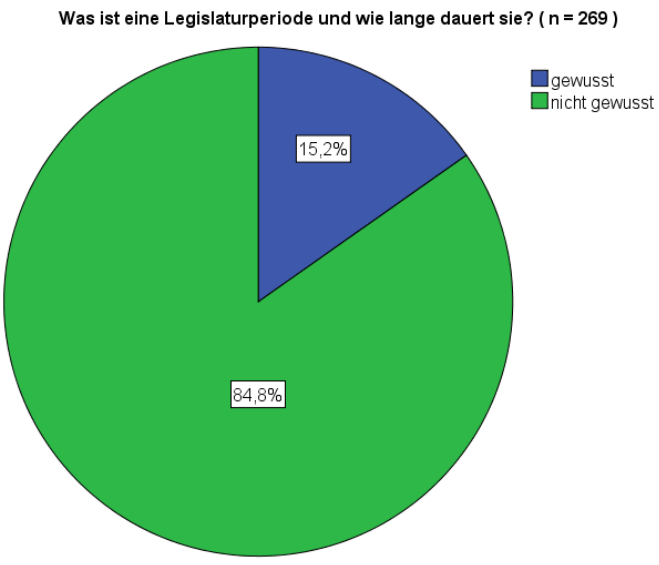


Diagramm 25: Legislaturperiode - Ahs

Die nächste Frage galt dem Zustandekommen von Gesetzen. Wir haben nach der letzten Instanz wie folgt gefragt: „Wer bestätigt mit seiner Unterschrift das ordnungsgemäße Zustandekommen eines Gesetzes in Österreich?“ Hier ist berechtigterweise Kritik angebracht, da die Frage korrekt nach dem verfassungskonformen Zustandekommen lauten müsste. Hier galt es wieder aus vier Antwortmöglichkeiten zu wählen.

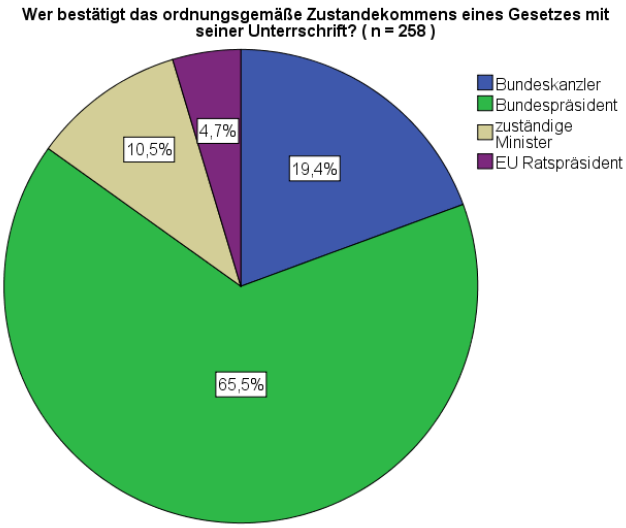


Diagramm 26: Gesetzesunterschrift - Ahs

258 Personen haben bei dieser Frage ein Kreuzchen gemacht davon sind 65,5% auf dem richtigen Feld von Bundespräsidenten Fischer gelandet. Also fast zwei Drittel konnten diese Frage korrekt beantworten. Mit 19,4% liegt der Bundeskanzler auf Platz zwei vor dem zuständigen Minister (10,5%) und dem EU Ratspräsidenten (4,7%)

Dem folgt wieder eine Frage nach einer Person, und zwar wollten wir wissen wer zurzeit Österreichs amtierender Bundeskanzler ist. Auch bei dieser Frage gab es vier Antwortmöglichkeiten.

91,7% der Stimmen bekam korrekterweise Werner Faymann. Erwin Pröll liegt mit 4,9% an zweiter Stelle gefolgt vom Bundespräsidenten Heinz Fischer mit 3,0%. Mit einer Stimme kam der Wiener Bürgermeister Michael Häupl auf 0,4%.

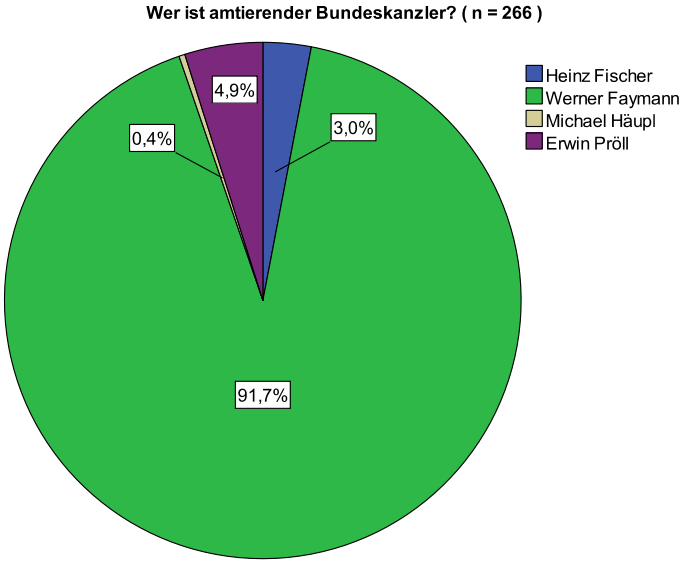
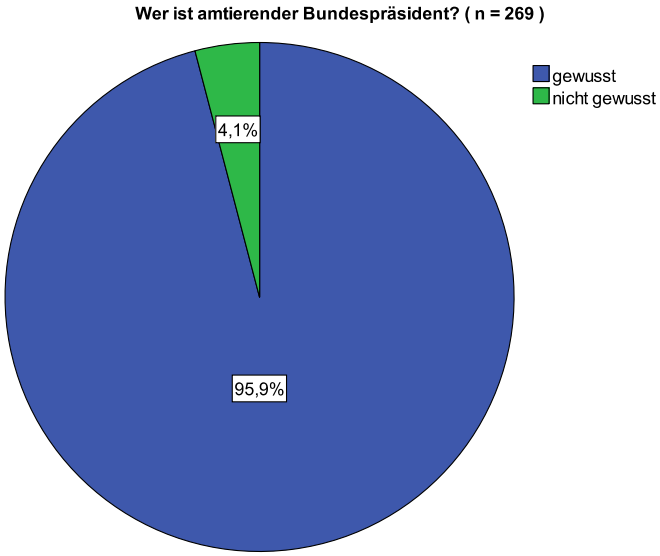


Diagramm 27: Bundeskanzler - Ahs

Die Frage nach dem Bundespräsidenten war wieder eine ohne Antwortmöglichkeiten. Man musste den Namen mit oder ohne Titel schreiben. Das Kriterium für „gewusst“ war der Nachname. Ob nun Heinz, Karl Heinz oder auch Heinzi (beides kam vor), ob mit Doktortitel oder ohne, spielte hier keine Rolle. Keine Angabe wurde wieder als „nicht gewusst“ gewertet.



Um den Bekanntheitsgrad des Bundespräsidenten wussten wir im Vorfeld schon bescheid, daher überrascht dieses Ergebnis nicht. Fast 96 % gaben den Namen Heinz Fischers in einer erkennbaren Art und Weise wieder und konnten damit diese Frage korrekt beantworten.

Diagramm 28: Bundespräsident - Ahs

Um den Fragebogen auch durch politisch-historische Fragen zu ergänzen haben wir uns auf folgende geeinigt: „Seit wann dürfen Frauen in Österreich wählen?“ Es gab wieder vier Antwortmöglichkeiten.

Mit 65,6% der Antworten haben sich fast zwei Drittel für „1918“ und damit richtig entschieden. Für „1926“ entschieden sich noch 17,6% der befragten Personen. Mit 11,1% und 5,7 Prozentpunkten kommen die zwei verbleibenden Antworten 1901 und 1889 auf die Plätze drei und vier der Nennungen.

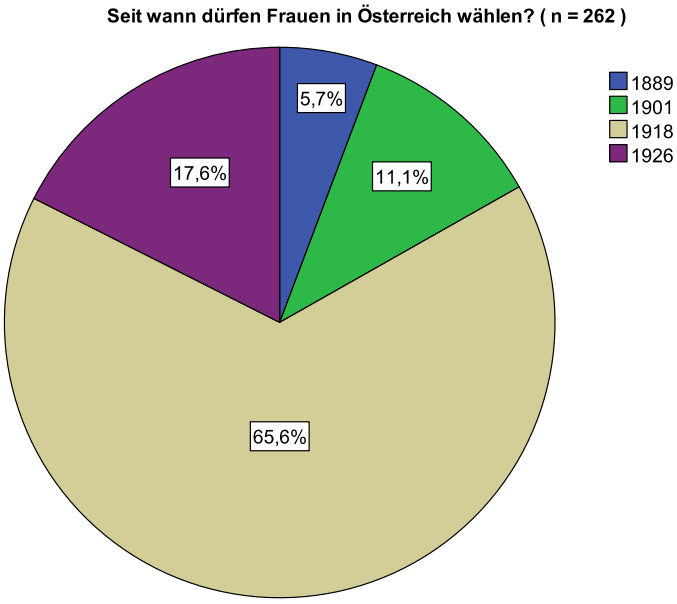


Diagramm 29: Frauenwahlrecht - Ahs

Noch eine Frage aus der Rubrik „wichtige politisch-historische Ereignisse“ war die Frage nach dem Unterzeichnungsjahr des Staatsvertrages.



Es gab hier wieder vier Antwortmöglichkeiten, jedoch wurden nur zwei von ihnen angekreuzt. 86,5 % der 267 Personen haben korrekterweise 1955 gewählt, für 13,5% wurde der Staatsvertrag mit Ende des zweiten Weltkrieges 1945 unterzeichnet. Die anderen Auswahlmöglichkeiten 1935 und 1965 blieben ohne eine einzige Stimme.

Diagramm 30: Staatsvertrag - Ahs

Als nächstes Thema des Fragebogens wandten wir uns der Europäischen Union zu, die auch sehr stark im Lehrplan verankert ist. Wichtig erschien uns zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler wissen, welche Institution in der EU sie denn direkt, frei und geheim wählen können. Hier galt es aus sechs verschiedenen Antwortmöglichkeiten zu wählen.

Die Mehrheit mit 41,4% hat sich korrekt für das Europäische Parlament entschieden. Die zweit meisten Nennungen bekam die Auswahlmöglichkeit „weiß ich nicht“ mit 28,9%. „Keine der genannten“ kommt an dritter Stelle mit 15,5%. Der Europäische Rat (8,6%), die Europäische Kommission (5,2%) und der Europäische Hof (0,4%) kommen auf die Plätze drei bis sechs.

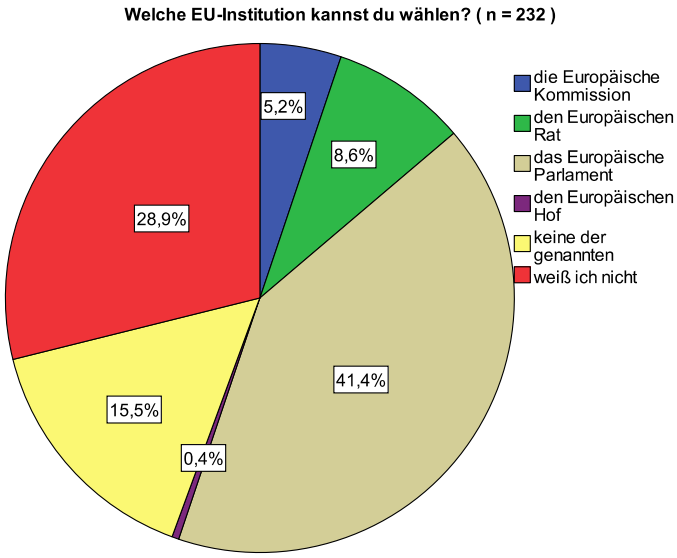
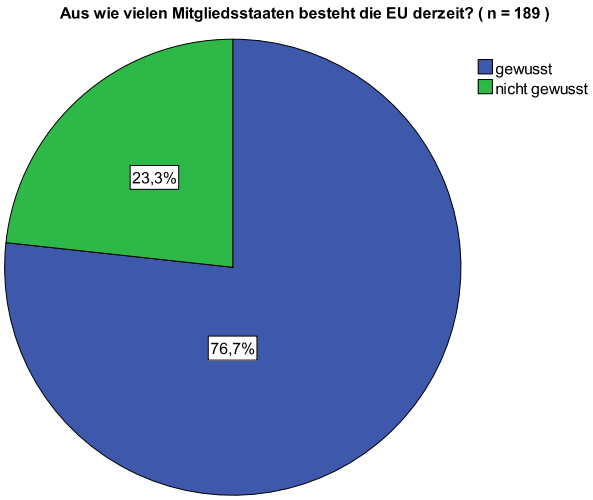


Diagramm 31: EU-Institution - Ahs

Die aktuelle Anzahl der EU-Staaten haben wir in der nächsten Frage zum Thema gemacht. Zunächst wollten wir wissen wie viele es derzeit sind und im direkten Anschluss, ersuchten wir die Testanten so viele wie möglich davon zu nennen.



189 Personen haben eine Zahl zur Beantwortung der Frage auf den Fragebogen geschrieben. Diese Zahl war in 76,7% der Fälle 27 und galt damit als „gewusst“. 23,3% haben eine Mitgliederzahl zwischen 21 und 32 angegeben und somit die Frage „nicht gewusst“.

Diagramm 32: EU-Mitgliedstaaten – Ahs

Mit 15 Nennungen war „25“ die häufigste Fehleinschätzung, wie man untenstehender Tabelle entnehmen kann. „29“ hatte noch 10 Nennungen der ausgefüllten Fragebögen. Immerhin 80 Schüler haben keine Zahl auf den Bogen geschrieben. Hier kann man wieder etwas Kritik am Fragebogen üben, da wir die Frage hätten zweiteilen können. Zuerst die Frage nach der Anzahl, und im Anschluss die Frage nach der Aufzählung der Länder. So ist eventuell die Zahl der Mitgliedsländer untergegangen.

		Frequency	Valid Percent
Valid	21	1	,5
	23	3	1,6
	25	15	7,9
	26	7	3,7
	27	145	76,7
	28	6	3,2
	29	10	5,3
	30	1	,5
	32	1	,5
	Total	189	100,0
Missing	System	80	
Total		269	

Tabelle 6: Anzahl der EU-Staaten - Ahs

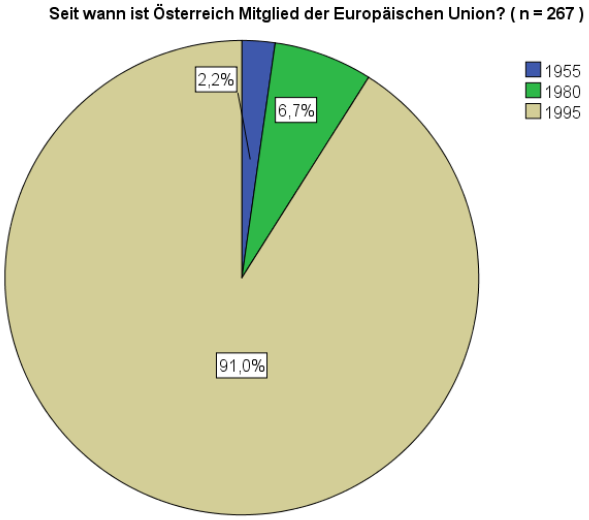
Wie viele Länder konnten die angehenden Ahs-Maturanten aufzählen? Diese Frage war mit Abstand die aufwendigste zu beantworten. Denn hier musste man nicht einfach ein Kreuz machen oder einen Namen aufschreiben, hier wurde die Auflistung aller 27 EU-Mitgliedsländer gefragt.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Wie viele EU Staaten wurden richtig genannt?	265	3	27	20,24	5,557
Valid N (listwise)	265				

Tabelle 7: Nennung korrekter EU-Staaten - Ahs

Wie oben stehende Tabelle zeigt, haben 265 Testanten sich die Mühe gemacht und versucht so viele Länder wie möglich zu nennen. Die geringste Anzahl genannter EU-Staaten war drei und das Maximum 27. Insgesamt konnten 29 Schüler oder Schülerinnen der teilnehmenden Allgemein höher bildenden Schulen alle 27 Mitglieder der Europäischen Union nennen. 27 Leuten fehlte nur ein einziges Land. Im Durchschnitt konnten die 265 Personen 20,24 Staaten aufzählen.

Seit wann Österreich Mitglied der EU ist, war Thema der nächsten Frage. Es gab wieder vier Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen.



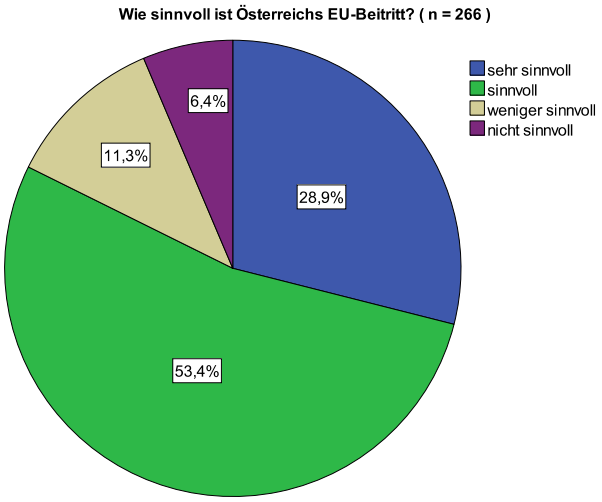
Wie das Tortendiagramm zeigt, wurden nur drei der vier Antwortmöglichkeiten genutzt. 91,0% haben richtigerweise 1995 angekreuzt. 1980 kommt auf 6,7% und 1955 auf 2,2%. Die vierte Antwort „1945“ wurde nicht ein einziges Mal gewählt und scheint somit auf dem Diagramm nicht auf.

Diagramm 33: Seit wann EU-Mitglied - Ahs

In den Aufgabenbereichen der Schule im Österreichischen Lehrplan steht unter anderem

> *„Gesamteuropäisches Denken und Weltoffenheit stellen die Grundlage für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben in einem globalen und überregionalen Zusammenhang dar.“*

Beim Lesen des „Gesamteuropäischen Denkens“ haben wir uns gedacht, wir fragen die Schüler und Schülerinnen nach der Sinnhaftigkeit des Österreichischen EU-Beitritts um zu sehen wie weit dieses Denken schon verankert ist.



82,3% der Befragten gaben an, dass der EU-Beitritt „sehr sinnvoll“ oder „sinnvoll“ ist. 53,4 %, eine absolute Mehrheit, stimme für „sinnvoll“. Für 11,3% ist der Beitritt zur Europäischen Union „weniger sinnvoll“ und für 6,4% ist er „nicht sinnvoll“.

Diagramm 34: Sinnhaftigkeit EU-Beitritt

Dieser Frage war auch eine Begründung angeschlossen, da wir erforschen wollten, was an der Europäischen Union gefällt und was nicht. Zuerst die positiven Argumentationen:

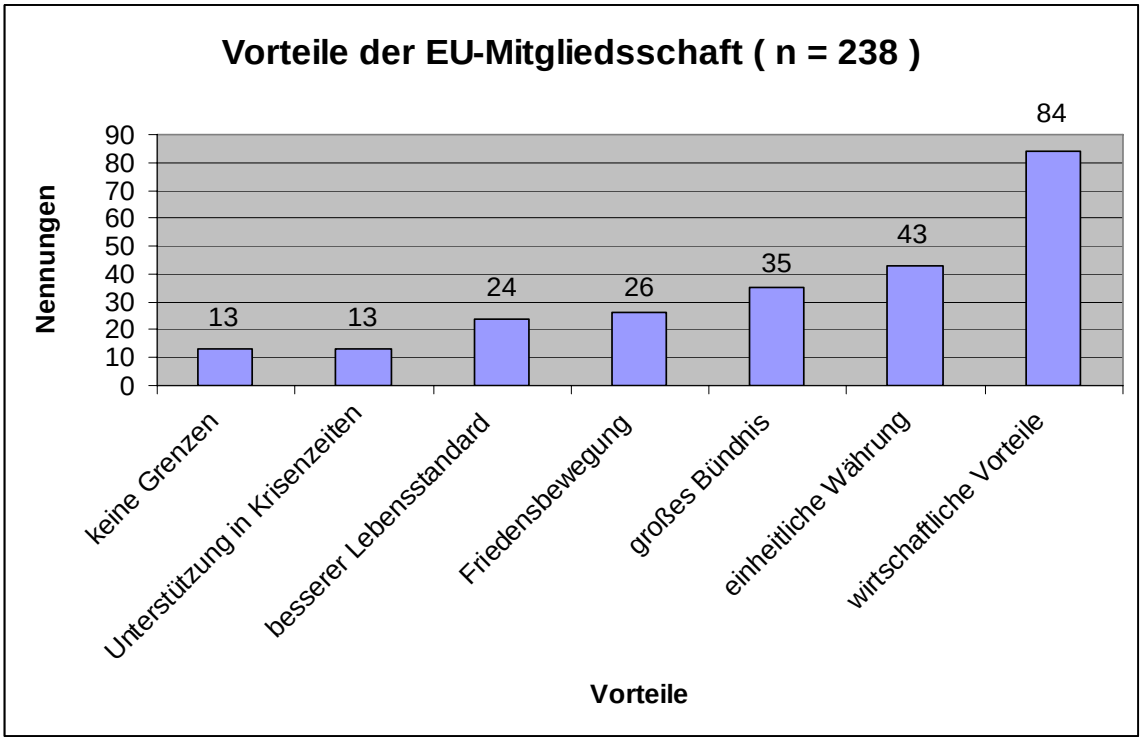


Diagramm 35: Vorteile der EU - Ahs

Das Balkendiagramm zeigt, dass es insgesamt 238 Nennungen gab, die Vorteile der EU aufzählten. Ein gutes Drittel aller genannten positiven Begründungen machten die „wirtschaftlichen Vorteile“ mit 84 Nennungen aus. An zweiter Stelle, die einheitliche Währung, oft auch als stabile Währung oder einfach nur „Euro“ angegeben ist 43 mal vorgekommen vor dem großen Bündnis, dass sich in der Welt durchsetzen kann an Platz drei mit 35 Nennungen. Die Friedensbewegung (26), der verbesserte Lebensstandard (24), die Hilfe und Unterstützung in Krisen und der Fakt, dass es keine Grenzen mehr gibt (jeweils 13) befinden sich auf den Plätzen vier bis sieben.
Auch hier soll ein kurzer Einblick in die Antwortenvielfalt der meistgenannten Kategorie gegeben werden.

Bogennummer	Variabel	Antwort
94	**1**	**besserer freierer Handel von Gütern und Personen, Handel und Wirtschaft profitiert am meisten**
117	**1**	**gemeinsame Wirtschaftspolitik --> Handel erleichtert**
175	**1**	**für Handel, Wirtschaft, keine Zölle**
218	**1**	**gut für Wirtschaft**
314	**1**	**weil Handelswege vereinfacht werden**
450	**1**	**ohne Eu würde unsere Wirtschaft kaum eine Chance haben**

Tabelle 8: Auszug aus „wirtschaftliche Vorteile“ – Ahs

Nun folgen die Begründungen derer, die den österreichischen EU-Beitritt als „weniger sinnvoll“ oder „nicht sinnvoll“ angegeben haben:

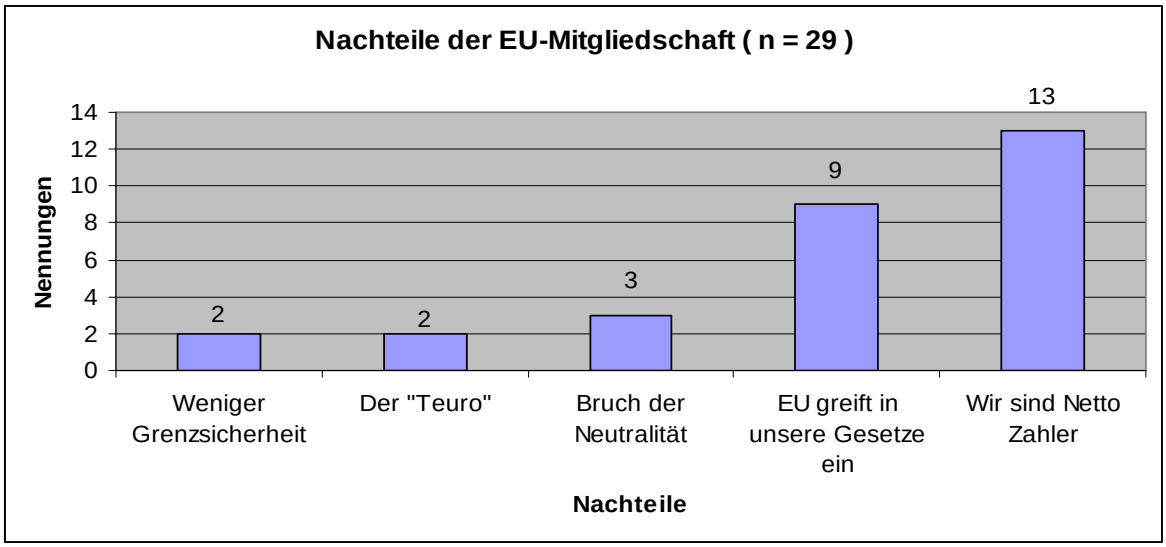


Diagramm 36: Nachteile der EU - Ahs

Insgesamt gab es 29 Begründungen wieso die EU-Mitgliedschaft „weniger sinnvoll“ oder „nicht sinnvoll“ ist. Die meistgenannte Begründung ist mit 13 Nennungen, dass Österreich Netto-Zahler ist. Sie sehen das Unternehmen EU als zu teuer an. 9 Leute meinen, dass die EU in unsere Gesetze eingreift, 3 mal wurde als Begründung der Bruch der Neutralität genannt, vor dem „Teuro“ und der schwindenden Grenzsicherheit mit je 2 Nennungen.

Auch hier wollen wir aus dem Pool der Kategorie „Wir sind Nettozahler“ ein paar zufällig gewählt Beispiele auflisten:

Bogennummer	Variabel	Antwort
19	**9**	**Österreich ist Nettozahler, muss somit Geld in die EU investieren um anderen EU-Staaten zu helfen, anstatt selbst Schulden zu begleichen**
114	**9**	**kostet nur Geld und bringt nix**
193	**9**	**Da wir Netto-Zahler sind**
315	**9**	**wir investieren mehr als wir zurückbekommen**
332	**9**	**wir zahlen mehr als wir bekommen**
437	**9**	**Wir müssen zu viel zahlen**

Tabelle 9: Auszug aus „Wir sind Nettozahler“ - Ahs

Selbstverständlicher Bestandteil des Fragebogens war für uns, ob die Schüler und Schülerinnen in Zukunft von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen werden. Man liest und hört viel über die Politikverdrossenheit im Land, da lag diese Frage für uns auf der Hand.

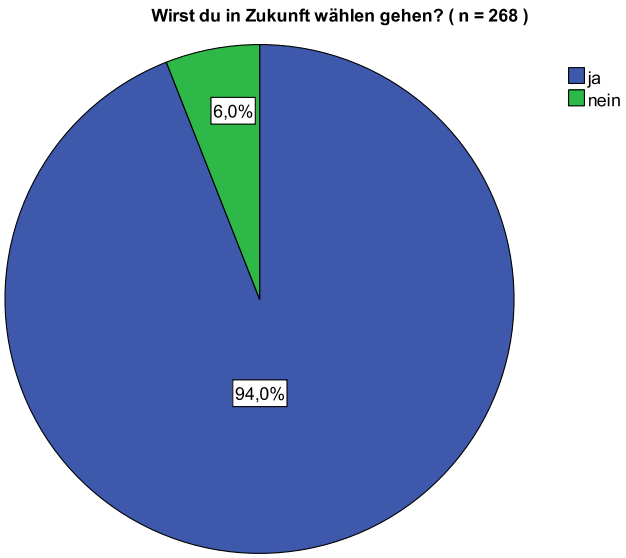


Diagramm 37: In Zukunft wählen - Ahs

94% der Befragten gaben an, auch in Zukunft wählen zu gehen. Lediglich 6% der 268 in die Wertung gekommenen Fragebögen war ein „Nein“ zu entnehmen.

Abseits vom Wahlrecht haben die Bürger und Bürgerinnen Österreichs auch andere demokratische Möglichkeiten, die Gesellschaft mitzugestalten. Im Lehrplan wird unter anderem auch die „*politische Beteiligung*“ gefordert. Darauf sollte diese Frage abzielen.

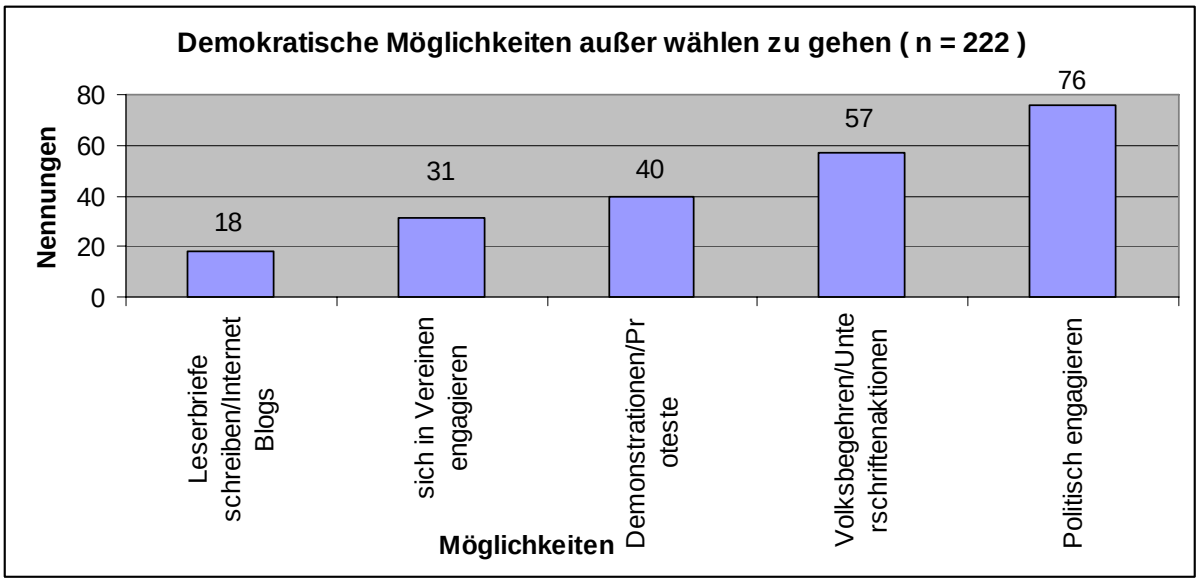


Diagramm 38: Demokratische Möglichkeiten - Ahs

Insgesamt kamen die Ahs-Maturantinnen und Maturanten auf 222 Nennungen. Selbst in die Politik zu gehen bzw. sich Politisch zu engagieren bekam die meisten mit 76. Volksbegehren oder Unterschriftenaktionen wurde 57 mal genannt vor den Demonstrationen/Protesten mit 40 Nennungen. Sich in Vereinen engagieren (31-mal) bzw. Leserbriefe schreiben oder in Internetblogs aktiv zu sein (18-mal) sind auf den Plätzen drei und vier.

Als Vorletzten Teil unseres Fragebogens wollten wir wissen, was Demokratie für die Jugend überhaupt bedeutet. Dieser Frage haben wir auch Antwortmöglichkeiten gegeben und versucht damit ein möglichst breites Spektrum abzudecken.

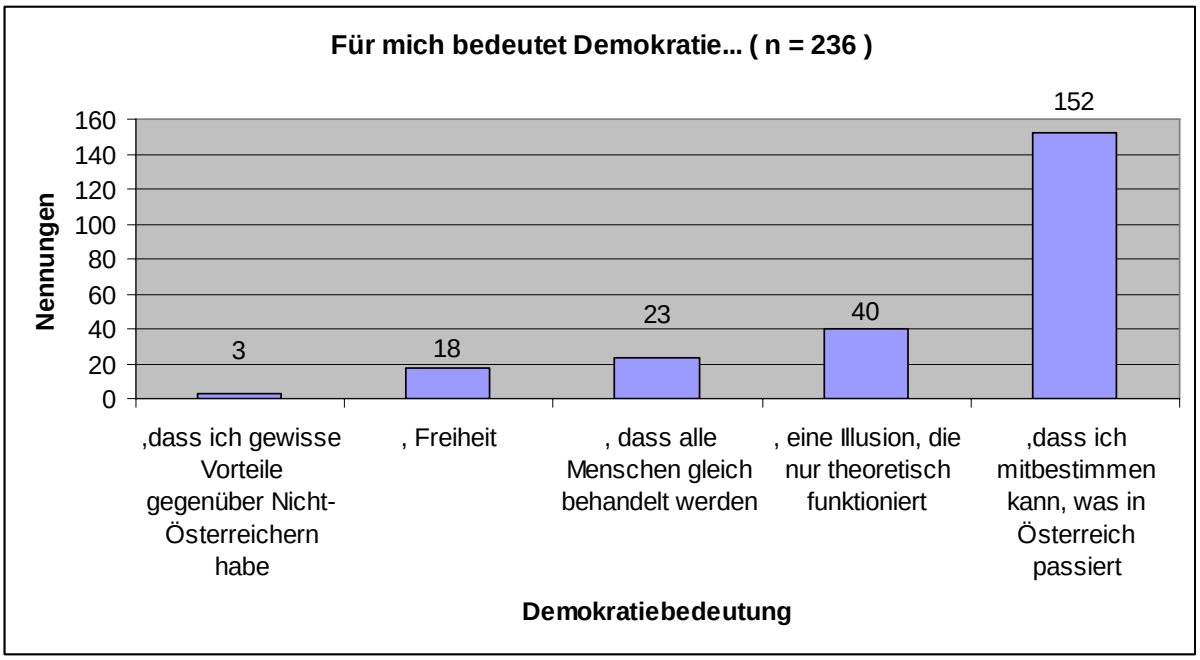


Diagramm 39: Demokratiebedeutung - Ahs

152 und damit fast zwei Drittel der in die Auswertung gekommenen Antworten kreuzten „‚dass ich mitbestimmen kann, was in Österreich passiert“ an. „Ein Illusion, die nur theoretisch funktioniert“ haben 40 Personen gewählt, „‚ dass alle Menschen gleich behandelt werden“ 23 und „‚ Freiheit“ 18. Dass die Demokratie gewisse Vorteile gegenüber Nicht-Österreicherin liefert finden 3 Leute.

Zum Abschluss des Fragebogens gaben wir sechs Themen die auch im Lehrplan vorkommen zur Bewertung durch die Probanden an. Wir wollten wissen auf welchem dieser Themen für die Schüler und Schülerinnen der Schwerpunkt liegt. Es galt sie der Wichtigkeit nach von 1 (nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig) zu ordnen.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Mitgestaltung der Gesellschaft	268	1	6	3,30	1,596
Wahrung der Menschenrechte	268	1	6	4,29	1,915
Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit	268	1	6	4,04	1,518
Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden	268	1	6	3,50	1,508
EU-Mitgliedschaft	267	1	6	2,81	1,992
Recht auf freie Wahlen	268	1	6	3,72	1,420

Tabelle 10: Antwortentabelle der Themenreihung - Ahs

In der linken Spalte kann man die 6 lehrplanbezogenen Themen lesen. In den Spalten Minimum und Maximum erkennt man, dass jedes Thema zu mindest einmal die 1 als niedrigste Note als auch die 6 als höchsten Wert erhalten hat. Für uns interessant ist die Spalte mit dem Mittelwert. Hier erkennt man, welches Thema im Durchschnitt die meisten Punkte erhalten hat.

Die Wahrung der Menschenrechte kam im Schnitt auf 4,29 Punkte und hat damit Priorität bei der Forschungsgruppe. Die Redefreiheit, Pressefreiheit und Versammlungsfreiheit kam auf 4,04 Punkte vor dem Recht auf freie Wahlen mit 3,72 Punkten. An vierter Stelle kommt die Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden mit 3,50 Punkten noch vor der Mitgestaltung der Gesellschaft die 3,30 Punkte im arithmetischen Mittel bekommt. Die EU-Mitgliedschaft mit 2,81 Prozent ist an sechster Position und bekam durchschnittlich 1,48 Punkte weniger als das Thema der Wahrung der Menschenrechte.

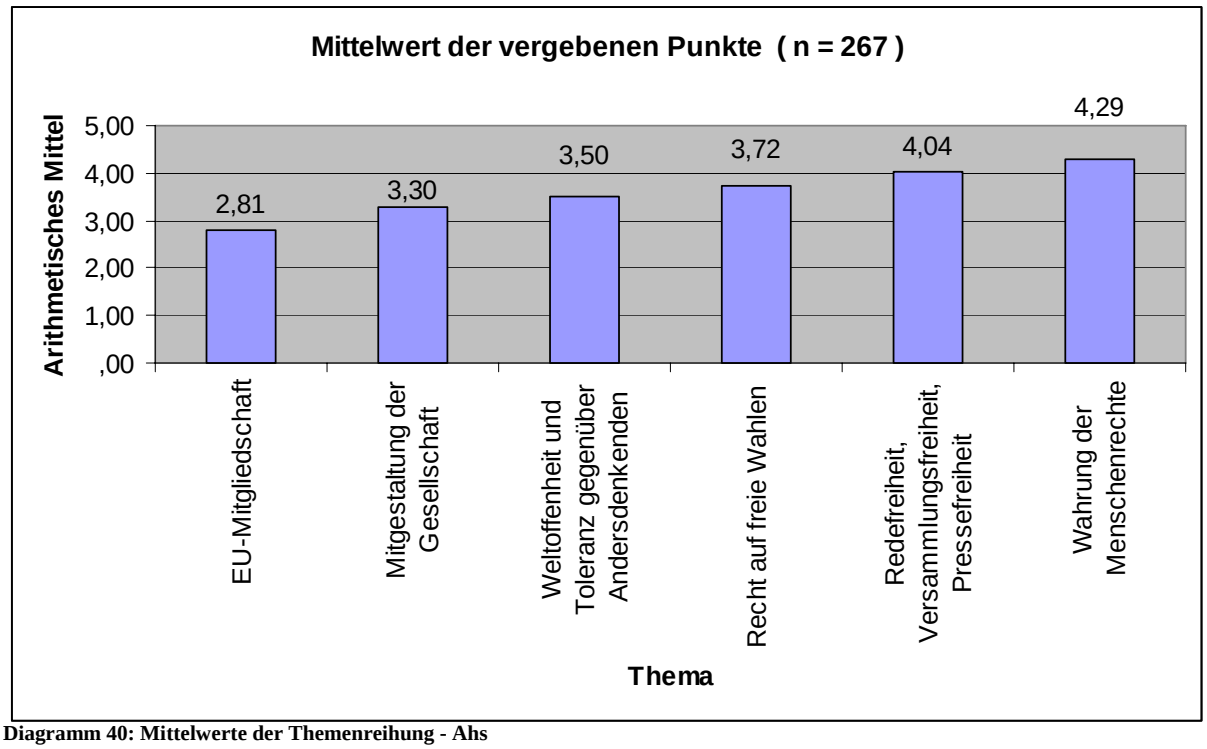


Diagramm 40: Mittelwerte der Themenreihung - Ahs

6.2 Deskriptive Statistik der HAK-Fragebögen

Insgesamt wurden 283 Fragebögen von angehenden Maturantinnen und Maturanten aus fünf verschiedenen niederösterreichischen Handelsakademien ausgefüllt. 279 davon kamen in die Auswertung.
Im weiteren Verlauf wird auf jede einzelne Frage unseres Hak-Fragebogens deskriptiv eingegangen und gegebenen Falls auch mit Hilfe von Diagrammen veranschaulicht.

Unterscheidung nach Alter:

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Alter	279	17	22	18,61	,755
Valid N (listwise)	279				

Tabelle 11: Alter - Hak

Die Tabelle zeigt mehrere Spalten. Der großgeschriebene Buchstabe „N“ zeigt die, in die Statistik aufgenommene, Gesamtanzahl an Fragebögen. In diesem Fall sind es alle 279 Stück. Der kleinste Wert „Minimum“ ist 17 und der größte Wert „Maximum“ ist 22. Das bedeutet, dass die jüngste Person die einen Bogen ausgefüllt hat 17 Jahre alt war und die älteste Person 22. Im Durchschnitt „Mean“ waren sie 18,61 Jahre alt.

Unterscheidung nach dem Geschlecht:

In dem Tortendiagramm auf der rechten Blattseite erkennt man, dass fast zwei Drittel der 279 Befragten weiblich sind. In Prozentzahlen ausgedrückt sind es 63%.

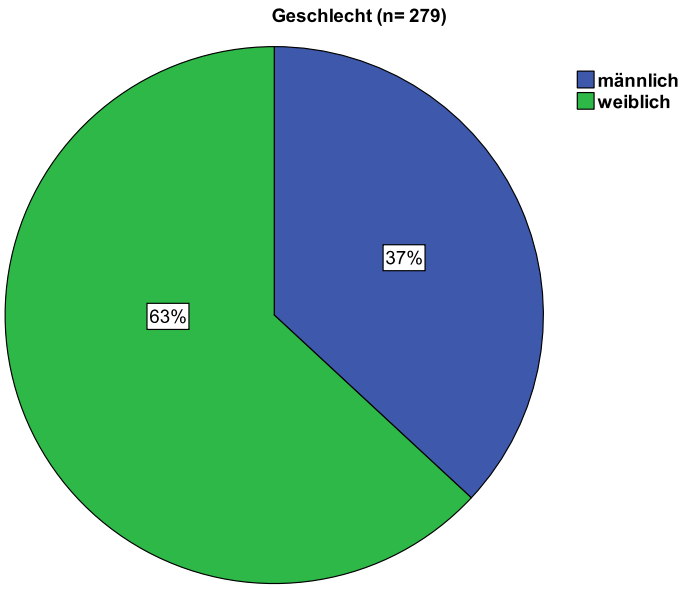


Diagramm 41: Geschlecht - Hak

Unterscheidung nach der Muttersprache:

Die nächste Statistik fällt sogar noch eindeutiger aus. 89 % der Befragten in den Handelsakademien haben „deutsch“ als Muttersprache angegeben. Ebenfalls in diese Wertung aufgenommen wurde die Angabe „österreichisch“. Nur 11% oder in absoluten Zahlen 30 der Beteiligten gaben eine Fremdsprache als Muttersprache an.

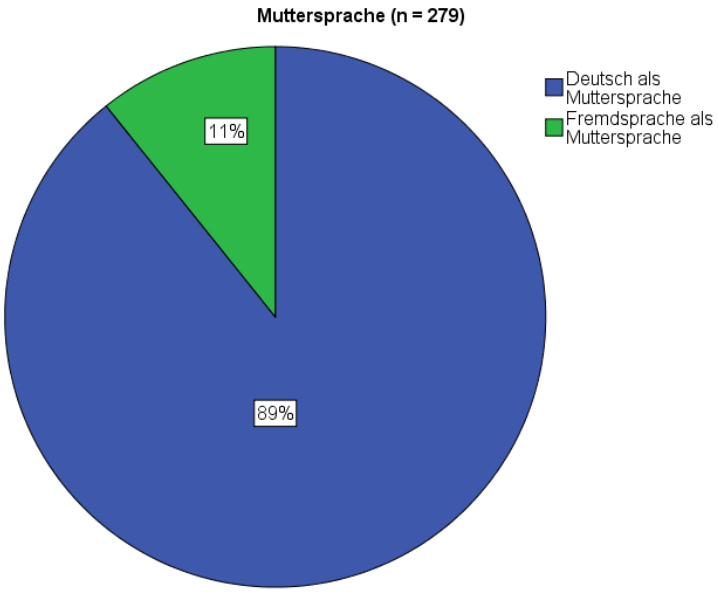


Diagramm 42: Muttersprache – Hak

Diese 30 Nennungen verteilen sich auf 13 verschiedene Sprachen. Das Fremdsprachenspektrum ist also sehr breit gefächert. Die meisten Nennungen haben „türkisch“ mit sieben gefolgt von „kroatisch“ mit fünf und „rumänisch“ mit vier. Serbisch wurde drei Mal genannt, albanisch und tschechisch je zwei Mal. Die Sprachen hebräisch, englisch, slowenisch, ukrainisch, bosnisch, ungarisch und polnisch wurden je einmal genannt.

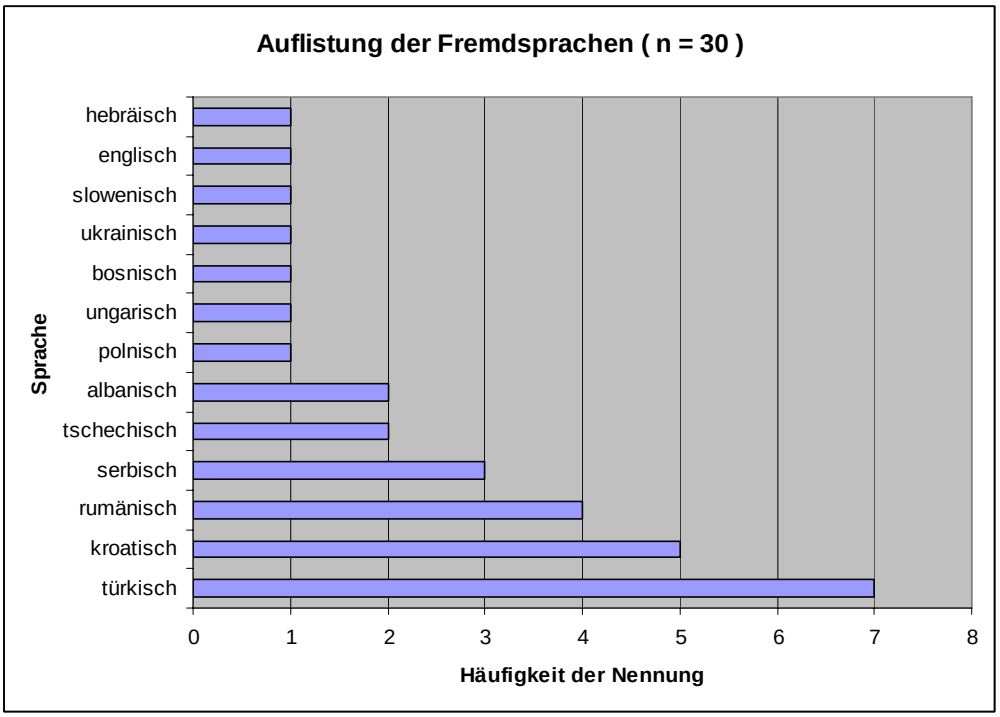


Diagramm 43: Fremdsprachen - Hak

Interessierst du dich für Politik?

Unser Forschungsinteresse als angehende Professoren für Geschichte, Sozialkunde / Politische Bildung galt dem Interesse der Schüler für die Politik.
Die Mehrheit – 46,2% - der Schülerinnen und Schüler haben „eher ja“ auf dem Fragebogen angekreuzt. Zusammen mit denen die „ja“ ankreuzten (14,3%) ergibt das 60,5 % die sich für die Politik interessieren. „Eher nein“ machen mit 33,7% der Probanden die zweit größte Gruppe aus. 5,7 % interessieren sich nicht für Politik.

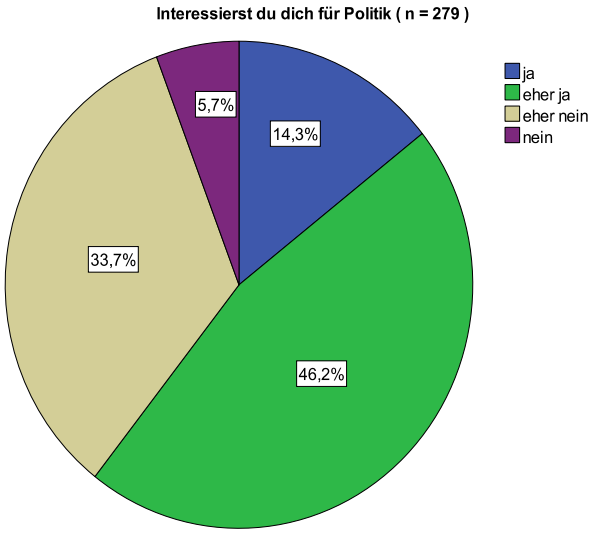


Diagramm 44: Politikinteresse - Hak

Auch bei den Handelsakademien wollen wir untersuchen ob es einen großen Unterschied zwischen den weiblich und den männlichen Testanten gibt. 69% der 103 männlichen Testanten interessieren sich (ja oder eher ja) für Politik während sich 55,7% der 176 weiblichen dafür interessieren. Auffällig dabei ist, dass sich mehr Schülerinnen dazu entschlossen haben „eher ja“ anzukreuzen als ihre männlichen Kollegen. Die hingegen haben dreimal so oft „ja“ angegeben als ihre Sitznachbarinnen. Dies veranschaulicht folgendes Diagramm:

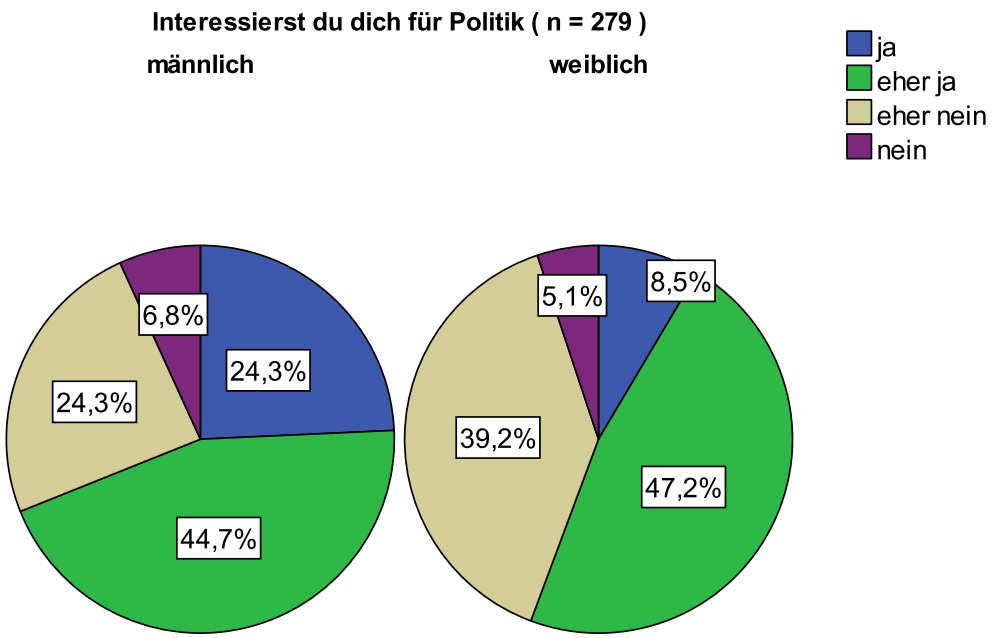
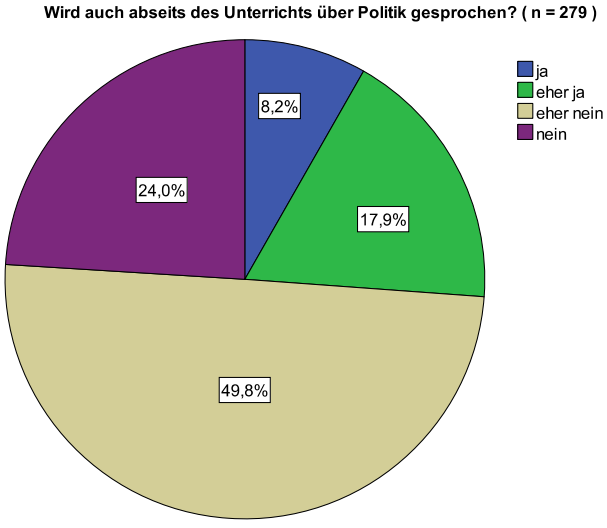


Diagramm 45: Politikinteresse nach Geschlecht - Hak

Sprechen angehende niederösterreichische Maturanten auch abseits des Unterrichts, sprich in den Pausen über Politik oder nicht? Das wollten wir ebenfalls herausfinden. Das folgende Diagramm gibt uns Aufschluss über diese Frage.



Fast die Hälfte aller 279 in die Auswertung gekommener Fragebögen, nämlich 49,8% war „eher nein“ zu entnehmen. 24,0 % und damit fast ein Viertel gaben an abseits des Unterrichts nicht über Politik zu sprechen. Lediglich 8,2 % gaben an, dass Politik auch in den Pausen Thema ihrer Kommunikation ist.

Diagramm 46: Politik abseits des Unterrichts – Hak

Um eine weitere mögliche Gruppenvariable zu erhalten aber auch aus eigenem Interesse galt unsere nächste Frage der Matura. Während des Forschungszeitraumes Dezember 2009 bis Februar 2010 mussten die angehenden Maturantinnen und Maturanten sich gerade für ihre Maturavariante entscheiden. Wir wollten wissen ob das Fach „Politische Bildung und Recht“ Teil dieser sein wird.

61,3 % der Schülerinnen und Schüler in unseren Testschulen werden heuer nicht in diesem Fach maturieren. 29 % haben vor sich im Laufe ihrer Matura darin prüfen zu lassen und knapp ein Zehntel (9,7%) wissen es noch nicht.

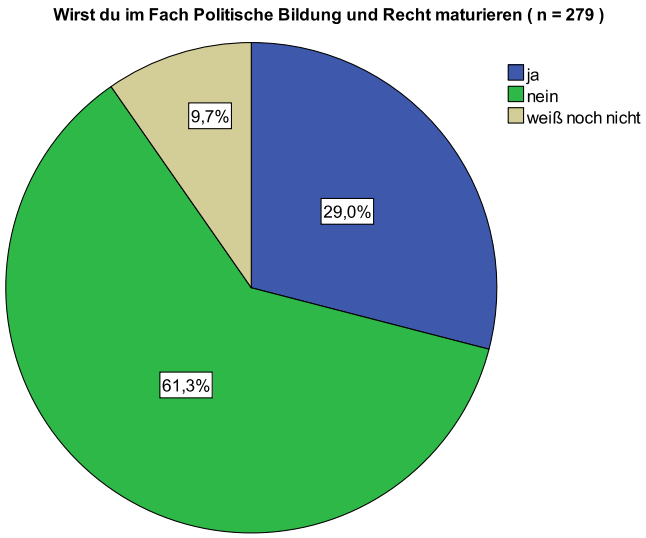
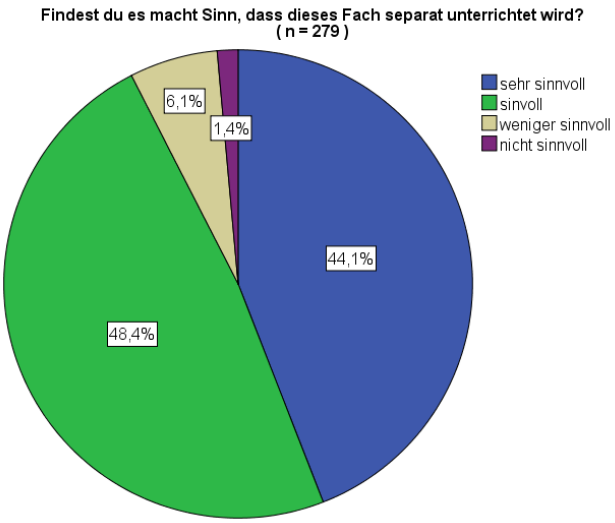


Diagramm 47: Wirst du in dem Fach maturieren - Hak

Da in der Handelsakademie das Fach „Politische Bildung & Recht“ vom Fach Geschichte losgelöst ist, wollten wir wissen wie die Schülerinnen und Schüler dazu stehen. Macht es Sinn, diese zwei Fächer zu trennen oder nicht. Diese Frage wurde mit einer Begründung versehen.



92,5% aller Befragten gaben an es sei „sehr sinnvoll“ oder „sinnvoll“, dass dieses Fach separat unterrichtet wird. Die Begründung folgt gleich im Anschluss. Für 6,1% der Personen macht es weniger Sinn und für 1,4% macht es keinen Sinn.

Diagramm 48: Eigenes Fach Politische Bildung - Hak

Zu der Begründung dieser Frage gab es viele Antworten, die nicht genau auf diese Frage eingingen. So haben viele Schülerinnen und Schüler bei der Begründung einfach siehe Frage 9 geschrieben und damit auf die Erklärung einer anderen Frage verwiesen. Wir haben in Folge dessen nur die für uns relevanten Erläuterungen in die Statistik aufgenommen. Die Begründungen sind in folgender Tabelle zusammengefasst:

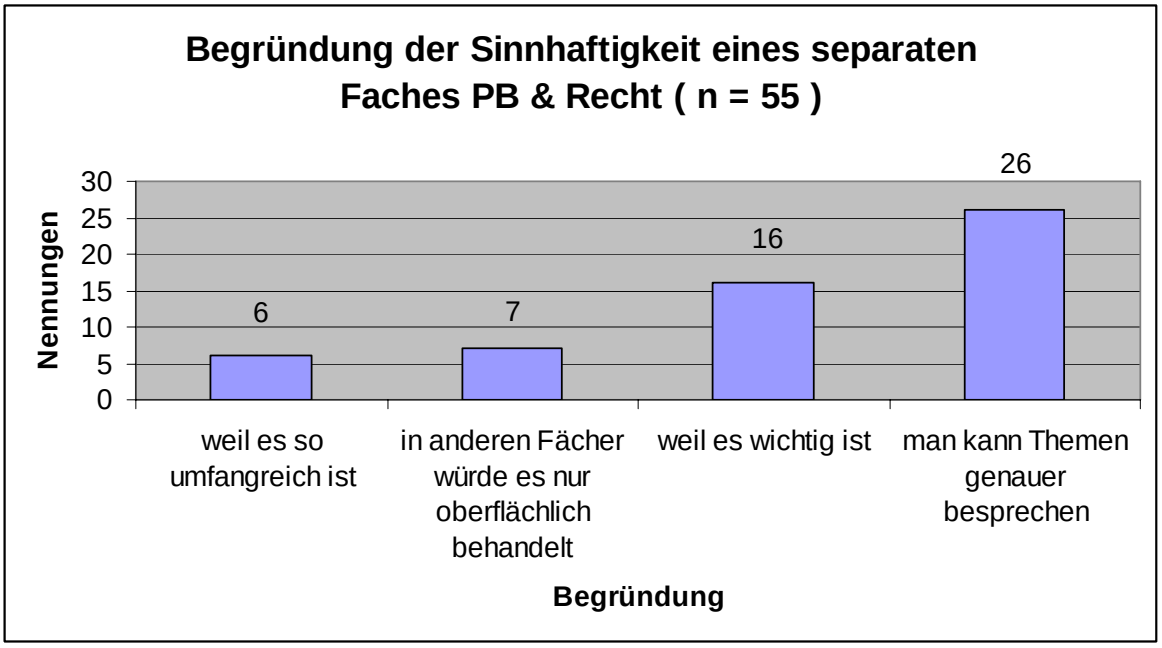


Diagramm 49: Begründung eigenes Fach PB - Hak

Warst du bereits wählen?

Nach der Wahlrechtsreform in deren Zuge das Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt wurde, wollten wir natürlich wissen, ob die Jugendlichen davon auch Gebrauch machen. Wir haben zuerst nach deren Wahlberechtigung gefragt, um die nicht wahlberechtigten Testanten aus der Statistik herausnehmen zu können. Von den 272 Wahlberechtigten waren 93% bereits wählen.

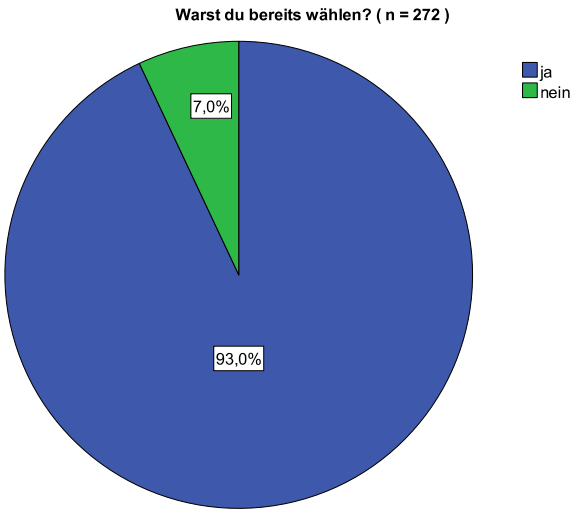
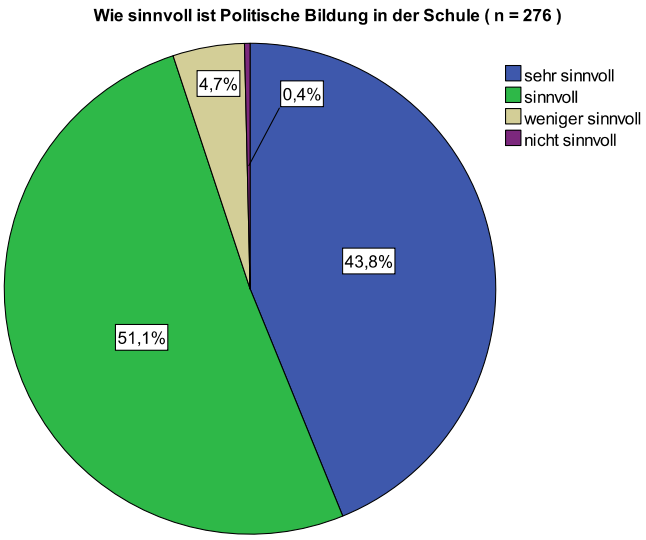


Diagramm 50: Warst du bereits wählen - Hak

Die Frage nach der Sinnhaftigkeit Politischer Bildung in der Schule:

Als besonders wichtigen Punkt unseres Fragebogens und deshalb mit einer offenen Frage ergänzt sahen wir die Frage nach der Sinnhaftigkeit Politischer Bildung in der Schule. Wie stehen die Schüler dazu? Soll Politik in der Schule gelehrt werden und warum bzw. warum nicht? Als angehende Lehrer dieses Fachs war diese Frage von großem Interesse für uns.



94,9 % der Befragten gaben an, dass die Politische Bildung in der Schule „sehr sinnvoll“ oder „sinnvoll“ ist. 4,7% finden diesen Zustand „weniger sinnvoll“ und ein einziger Proband oder 0,4% finden es „nicht sinnvoll“

Diagramm 51: Sinnhaftigkeit Politischer Bildung - Hak

Die Auswertung der Begründungen folgt im nächsten Diagramm:

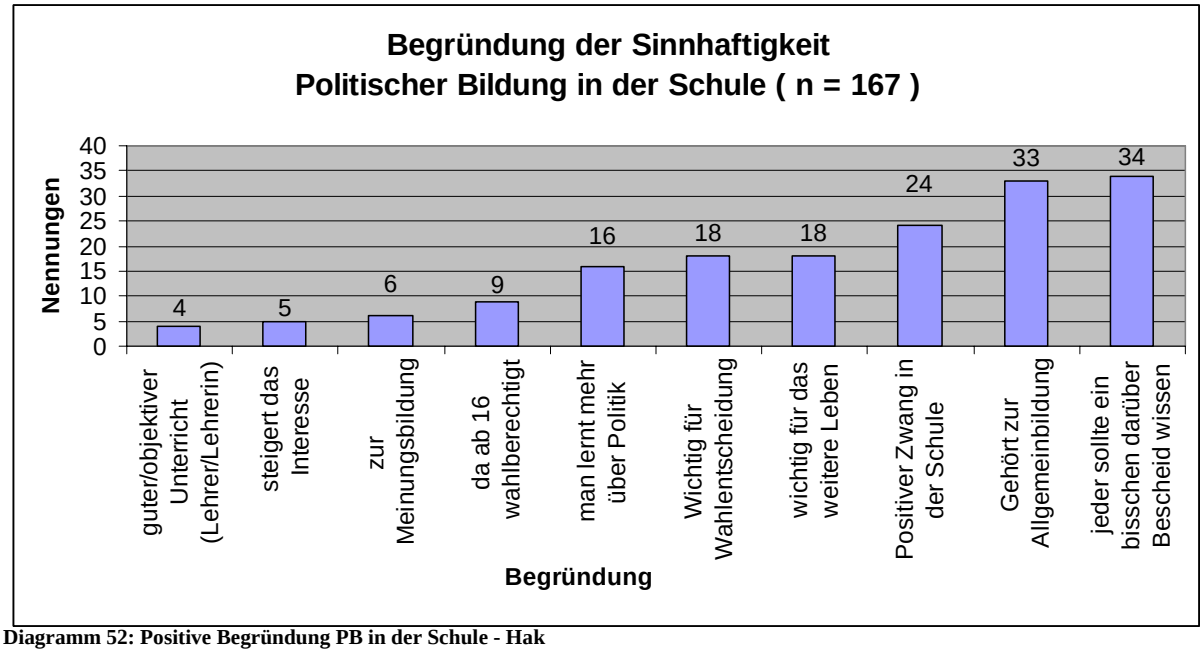


Diagramm 52: Positive Begründung PB in der Schule - Hak

Die Insgesamt 167 Nennungen verteilen sich auf 10 verschiedene Antwortkategorien. „Jeder sollte ein bisschen darüber Bescheid wissen“ liegt mit 34 Nennungen ganz knapp vor „Gehört zur Allgemeinbildung“ mit 33. Auf Platz drei kommt der „Positive Zwang in der Schule“. Damit ist gemeint, dass die Schüler und Schülerinnen es gut heißen, es in der Schule lernen zu müssen, da sie sich abseits des Unterrichts nicht damit auseinander setzen würden. Diese Meinung teilen 24 Personen. Es sei wichtig für die Wahlentscheidung oder für das weitere Leben haben je 18 Nennungen.

Ein Auszug aus der größten Kategorie folgt hier:

Bogennummer	Variabel	Antwort
74	5	jeder Schüler sollte ein Grundlagen wissen besitzen
261	5	jeder sollte politisch doch etwas wissen
395	5	Jugendliche sollen Grundwissen über Politik lernen
415	5	Es ist gut, dass jeder was davon gehört hat
526	5	Politik ist sehr wichtig, man sollte darüber bestens informiert sein

Tabelle 12: Auszug aus „jeder sollte ein bisschen darüber Bescheid wissen“

Es wurden wahlweise fünf Antworten aus der Kategorie „jeder sollte ein bisschen darüber Bescheid wissen“ ausgewählt und hier angeführt um sich ein Bild über die Methode und die Kategorie machen zu können.

Die Grafik zu den Begründungen, warum Politische Bildung in der Schule „weniger sinnvoll“ oder „nicht sinnvoll“ ist wäre zu trivial, da es nur eine Kategorie gibt und diese vier Nennungen hat. Deshalb folgt nun eine Aufzählung dieser vier:

Bogennummer	Variabel	Antwort
85	10	weil es mich nicht interessiert
536	10	weil es fast keinen interessiert
541	10	Medien bilden sowieso
551	10	Wenn wer sich wirklich für Politik interessiert sollte er sich nach der Schule damit befassen

Tabelle 13: Auszug aus "Es interessiert mich nicht" – Hak

Wenden wir uns nun den Wissensfragen zu. Da gewisse Teile des Lehrplans, wie europäische Integrationsbestrebungen und Globalisierungsprozesse, nur schwer empirisch zu evaluieren sind, haben wir uns auf das Erfragen der Fakten geeinigt.

Unsere erste Wissensfrage galt den drei unabhängigen Gewalten der Demokratie. Die Antwort wurde sowohl in lateinischer Sprache (Exekutive, Legislative & Judikative) als auch auf Deutsch (Gesetzgebung, Vollziehung, Rechtssprechung) als korrekt gewertet. Als „nicht gewusst“ gingen sowohl falsche Antworten als auch nicht ausgefüllte Zeilen in die Statistik ein.

71,2 % der Befragten konnten diese Frage korrekt beantworten, wie die Grafik zeigt.

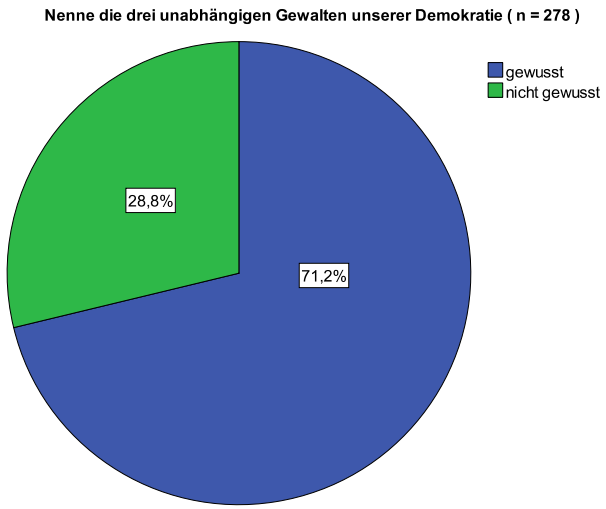
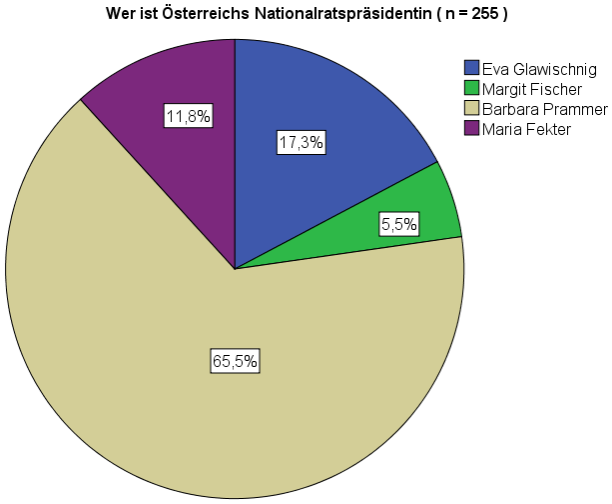


Diagramm 53: Unabhängige Gewalten - Hak

Die nächste Frage, war eine nach einer Person von politischer Bedeutung. In diesem Fall wollten wir wissen, wer in Österreich derzeit Nationalratspräsidentin ist.



65,5% der Probanden wählten Barbara Prammer und damit richtig. Für 17,3% ist Eva Glawischnig derzeit Österreichs Nationalratspräsidentin, 11,8% erhielt Maria Fekter und 5,5% der teilnehmenden Personen kreuzten das Feld neben Margit Fischer an.

Diagramm 54: Nationalratspräsidentin - Hak

Eine weitere Faktenfrage ist jene nach der Anzahl der Abgeordnetensitze im Hohen Haus. Wir bleiben thematisch betrachtet also im gleichen Gebäude.

Die Grafik veranschaulicht, dass 87,3% die Frage korrekt beantwortet haben in dem sie „183“ als Antwort wählten. 5,5% gaben an, es nicht zu wissen, für die anderen Wahlmöglichkeiten haben sich weniger als 5% entschieden.

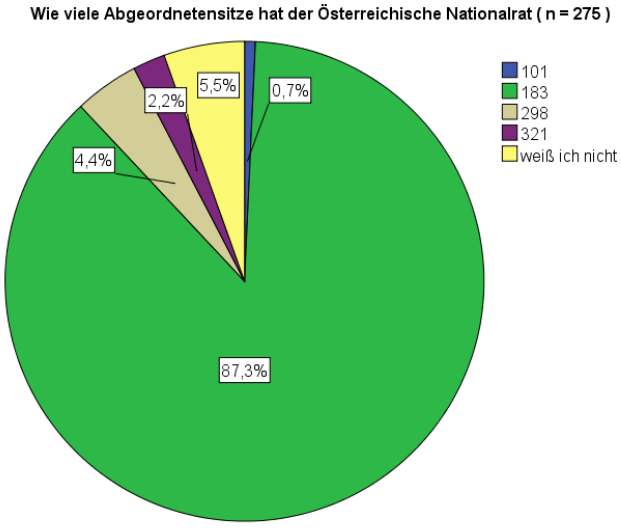
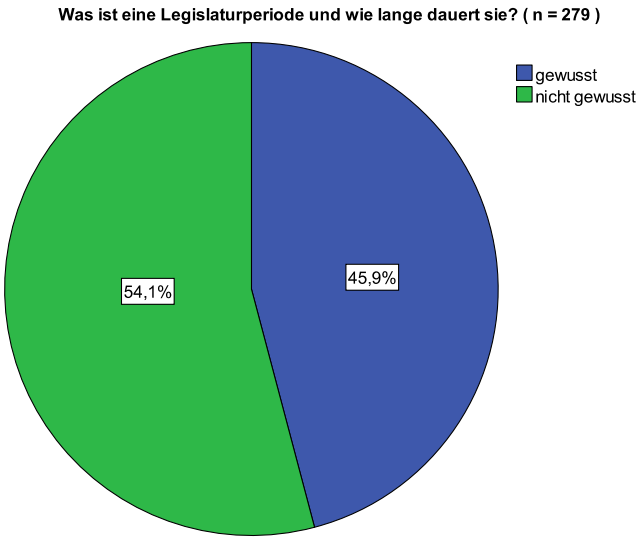


Diagramm 55: Abgeordnetensitze - Hak

Die nächste Frage galt der Legislaturperiode. Wir wollten wissen, was es ist und wie lange sie dauert. Diese Frage war mit eigenen Worten zu beantworten. Als richtig wurde gewertet wenn sowohl eine kurze Erklärung und die Dauer angegeben wurden. Wenn nur eines der beiden angeführt war, oder gar nicht geschrieben wurde, dann war die Frage „nicht gewusst“. Die Legislaturperiode des Nationalrats wurde erst 2007 auf fünf Jahre verlängert. Hier waren wir einsichtig und werteten auch vier Jahre noch als korrekt. Es war ausreichend, entweder die Legislaturperiode des Nationalrates oder die des Bundespräsidenten anzuführen, man musste nicht beide angeben. Nun folgt das Ergebnis:

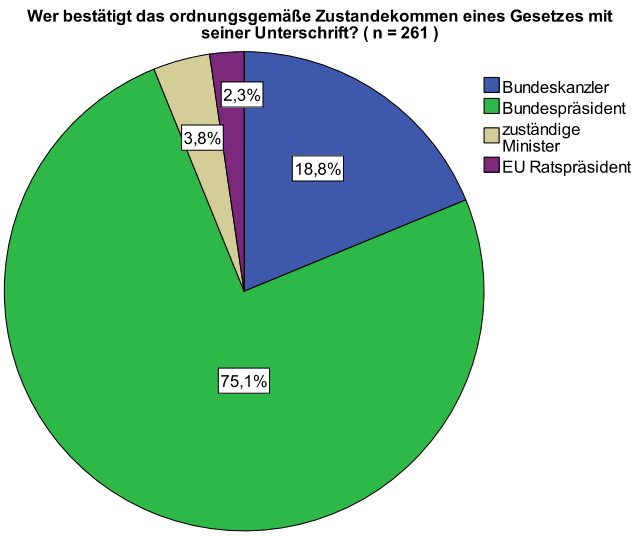


45,9% gaben eine korrekte Erklärung des Begriffs plus der passenden Dauer einer Legislaturperiode des Nationalrates oder des Bundespräsidenten an.

Bei 54,1% fehlte entweder eine der beiden Angaben oder es wurde gar nichts angegeben und damit wurde die Antwort als „nicht gewusst“ gewertet.

Diagramm 56: Legislaturperiode - Hak

Die nächste Frage galt dem Zustandekommen von Gesetzen. Wir haben nach der letzten Instanz wie folgt gefragt: „Wer bestätigt mit seiner Unterschrift das ordnungsgemäße Zustandekommen eines Gesetzes in Österreich?“ Hier ist berechtigterweise Kritik angebracht, da die Frage korrekt nach dem verfassungskonformen Zustandekommen lauten müsste. Hier galt es wieder aus vier Antwortmöglichkeiten zu wählen.



Das Tortendiagramm zeigt, dass 75,1% und damit drei Viertel der Befragten sich korrekt für den Bundespräsidenten entschieden. 18,8% meinten es sei der Bundeskanzler der mit seiner Unterschrift ein Gesetz besiegelt.

Die übrigen zwei Antworten erhielten weniger als 4%.

Diagramm 57: Gesetzesunterschrift - Hak

Dem folgte wieder eine Frage nach einer Person, und zwar wollten wir wissen wer zurzeit Österreichs amtierender Bundeskanzler ist. Auch bei dieser Frage gab es vier Antwortmöglichkeiten.

Diese Frage wurde noch eindeutiger korrekt beantwortet als jene zuvor. 94,4% gaben die richtige Antwort „Werner Faymann“. An zweiter Stelle mit 2,5% liegt der derzeitige Wiener Bürgermeister Michael Häupl. Erwin Pröll und Heinz Fischer liegen auf den Plätzen drei und vier.

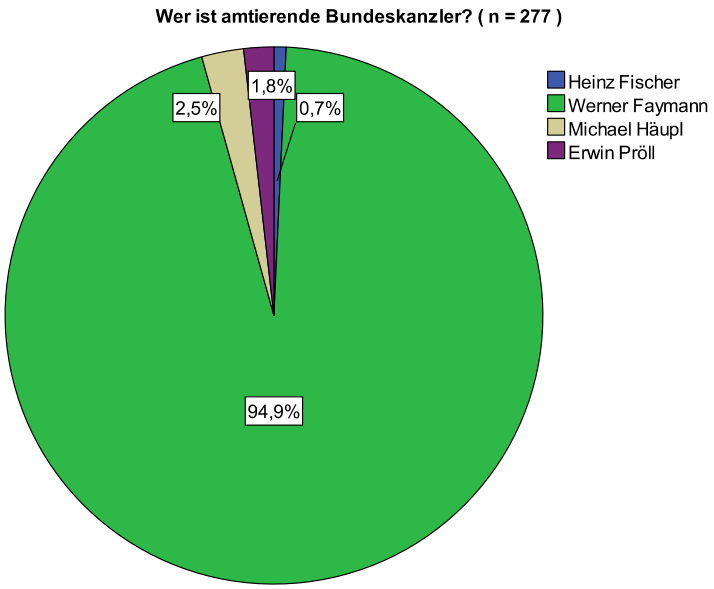


Diagramm 58: Bundeskanzler - Hak

Die Frage nach dem Bundespräsidenten war wieder eine ohne Antwortmöglichkeiten. Man musste den Namen mit oder ohne Titel schreiben. Das Kriterium für „gewusst“ war der Nachname. Ob nun Heinz, Karl Heinz oder auch Heinzi (beides kam vor), ob mit Doktortitel oder ohne, spielte hier keine Rolle. Keine Angabe wurde wieder als „nicht gewusst“ gewertet.



Die Grafik spricht eine eindeutige Sprache. 96,4% aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen an unserem Fragebogen konnten diese Frage beantworten.

Diagramm 59: Bundespräsident - Hak

Um den Fragebogen auch durch eine politisch-historische Frage zu ergänzen haben wir uns auf folgende geeinigt: „Seit wann dürfen Frauen in Österreich wählen?“ Es galt erneut aus vier Antwortmöglichkeiten zu wählen.

Diese Frage konnten 61,7% der Testanten richtig beantworten und haben ihr Kreuzchen bei „1918“ gemacht. Immerhin noch 23% und somit fast ein Viertel aller tippten auf „1926“. „1901“ kam auf 13,4% der Stimmen und 1889 auf knapp unter zwei Prozent.

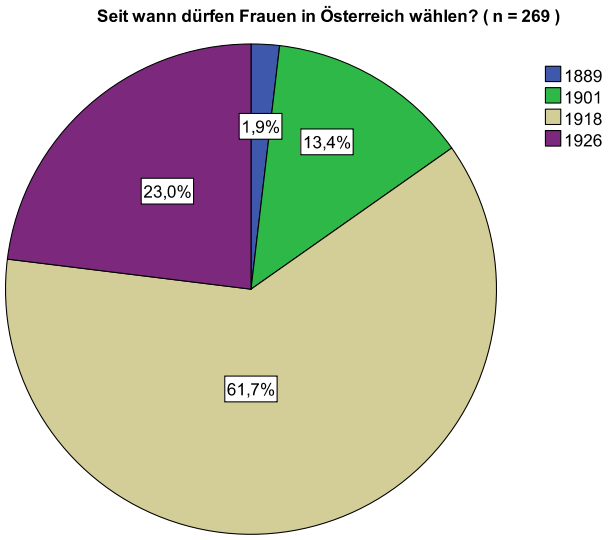


Diagramm 60: Frauenwahlrecht - Hak

Noch eine Frage aus der Rubrik „wichtige politisch-historische Ereignisse“ war die Frage nach dem Unterzeichnungsjahr des Staatsvertrages.

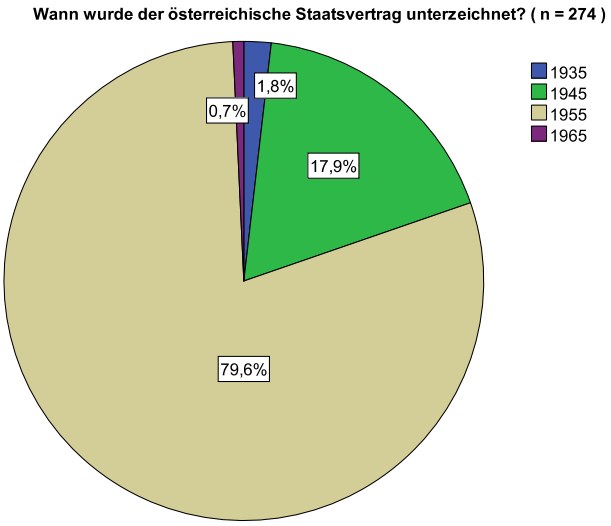


Diagramm 61: Staatsvertrag - Hak

Fast vier Fünftel (79,6%) haben diese Frage richtig beantwortet. 17,9% dachten mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 wäre auch der Staatsvertrag unterzeichnet worden. Jeweils weniger als zwei Prozent wählten „1935“ oder „1965“.

Der nächste Themenkomplex auf unserem Fragebogen widmete sich der Europäischen Union, die ebenfalls sehr stark im Lehrplan verankert ist. Wichtig erschien uns zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler wissen, welche Institution in der EU sie denn direkt, frei und geheim wählen können. Hier galt es aus sechs verschiedenen Antwortmöglichkeiten zu wählen.

Fünf der sechs Antwortmöglichkeiten wurden gewählt und 49% „das Europäische Parlament“ am häufigsten. Ein Drittel (33,3%) gaben an es nicht zu wissen. Auch die verbleibenden 17,7% der restlichen drei Antworten lagen falsch.

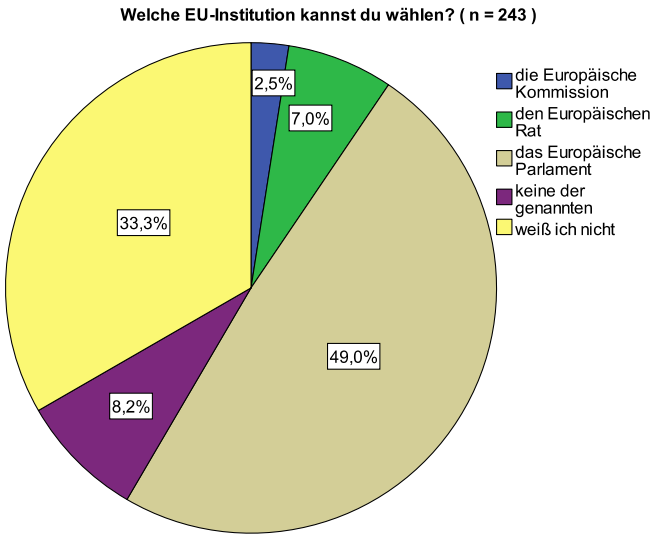


Diagramm 62: EU-Institution - Hak

Die aktuelle Anzahl der EU-Staaten haben wir in der nächsten Frage zum Thema gemacht. Zunächst wollten wir wissen wie viele es derzeit sind und im direkten Anschluss, ersuchten wir die Testanten so viele wie möglich zu nennen.

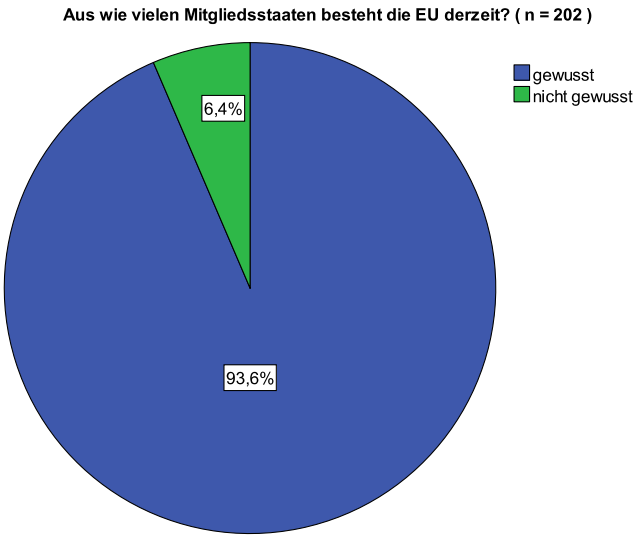


Diagramm 63: EU-Mitgliedsstaaten – Hak

93,6 % der 202 in die Wertung gekommenen Fragebögen gaben „27“ als Antwort an und ging somit als „gewusst“ in die Statistik ein. Die verbleibenden 6,4% gaben eine Zahl zwischen 24 und 28 als Anzahl der Europäischen Mitgliedsländer aus und wurden somit als „nicht gewusst“ gewertet.

Mit sechs Nennungen war „25“ die häufigste Fehleinschätzung. Die untenstehende Tabelle zeigt alle angegeben Antworten und deren Nennungen auf. Immerhin 77 Schüler oder Schülerinnen haben keine Zahl auf den Bogen geschrieben. Hier kann man wieder etwas Kritik am Fragebogen üben, da wir die Frage hätten zweiteilen können. Zuerst die Frage nach der Anzahl, und im Anschluss die Frage nach der Aufzählung der Länder. So ist eventuell die Zahl der Mitgliedsländer untergegangen.

		Frequency	Valid Percent
Valid	24	1	,5
	25	6	3,0
	26	2	1,0
	27	189	93,6
	28	4	2,0
	Total	202	100,0
Missing	System	77	
Total		279	

Tabelle 14: Anzahl der EU-Staaten - Hak

Wie viele Länder konnten die angehenden Ahs-Maturanten aufzählen? Diese Frage war mit Abstand die aufwendigste zu beantworten. Denn hier musste man nicht einfach ein Kreuz machen oder einen Namen aufschreiben, hier wurde die Auflistung aller 27 EU-Mitgliedsländer gefragt.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Wieviel EU Staaten wurden richtig genannt?	258	6	27	21,90	5,423
Valid N (listwise)	258				

Tabelle 15: Nennung korrekter EU-Staaten - Hak

Wie oben stehende Tabelle zeigt, haben 258 Testanten sich die Mühe gemacht und versucht so viele Länder wie möglich zu nennen. Die geringste Anzahl genannter EU-Staaten war

sechs und das Maximum 27. Insgesamt konnten 57 Schüler oder Schülerinnen der teilnehmenden Handelsakademien alle 27 Mitglieder der Europäischen Union nennen. 38 Leuten fehlte nur ein einziges Land. Im Durchschnitt konnten die 258 Personen 21,90 Staaten aufzählen.

Seit wann Österreich Mitglied der EU ist war Thema der nächsten Frage. Es gab wieder vier Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen.

94,1% der Befragten haben ihr Kreuz neben der Jahreszahl 1995 gemacht und damit diese Frage korrekt beantwortet. Die anderen Antwortmöglichkeiten machen zusammen weniger als 6% aus.

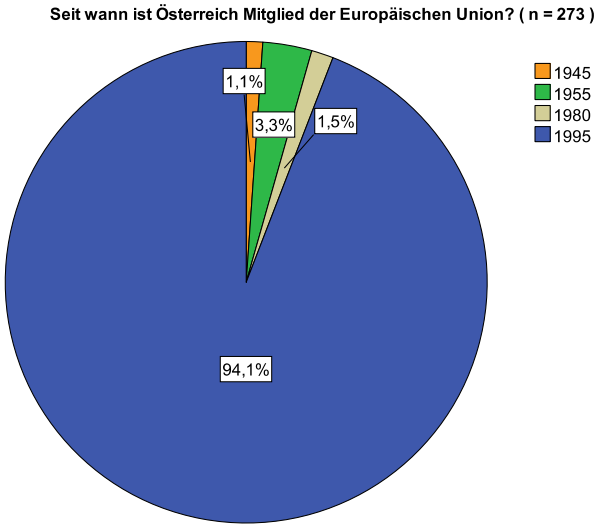
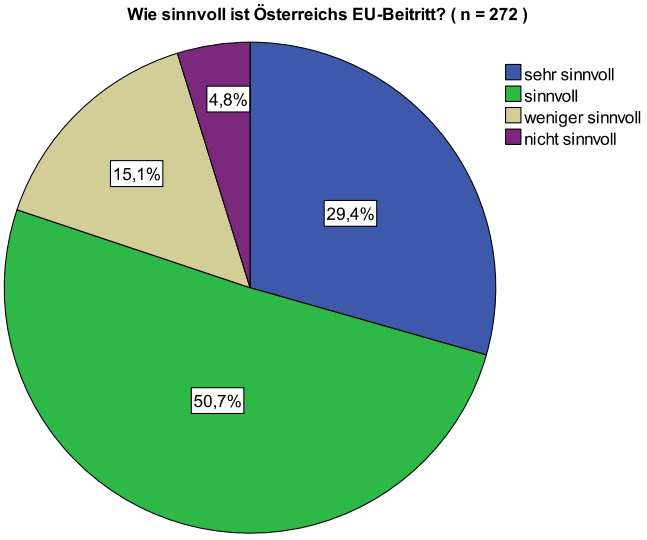


Diagramm 64: Seit wann EU- Mitglied - Hak

In den Aufgabenbereichen der Schule im Österreichischen Lehrplan steht unter anderem

> *„Gesamteuropäisches Denken und Weltoffenheit stellen die Grundlage für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben in einem globalen und überregionalen Zusammenhang dar.“*

Beim Lesen des „Gesamteuropäischen Denkens“ haben wir uns gedacht, wir fragen die Schüler und Schülerinnen nach der Sinnhaftigkeit des Österreichischen EU-Beitritts um zu sehen wie weit diese Denken schon verankert ist.



Über die Hälfte der Befragten (50,7%) gaben „sinnvoll“ an, 29,4% „sehr sinnvoll“. Damit haben über 80% der Schülerinnen und Schüler in den geforschten Handelsakademien eine positive Einstellung zur EU. Für 4,8% war der EU-Beitritt Österreichs „nicht sinnvoll“.

Diagramm 65: Sinnhaftigkeit EU-Beitritt - Hak

Dieser Frage war auch eine Begründung angeschlossen, da wir erforschen wollten, was an der Europäischen Union gefällt und was nicht. Zuerst die positiven Argumentationen:

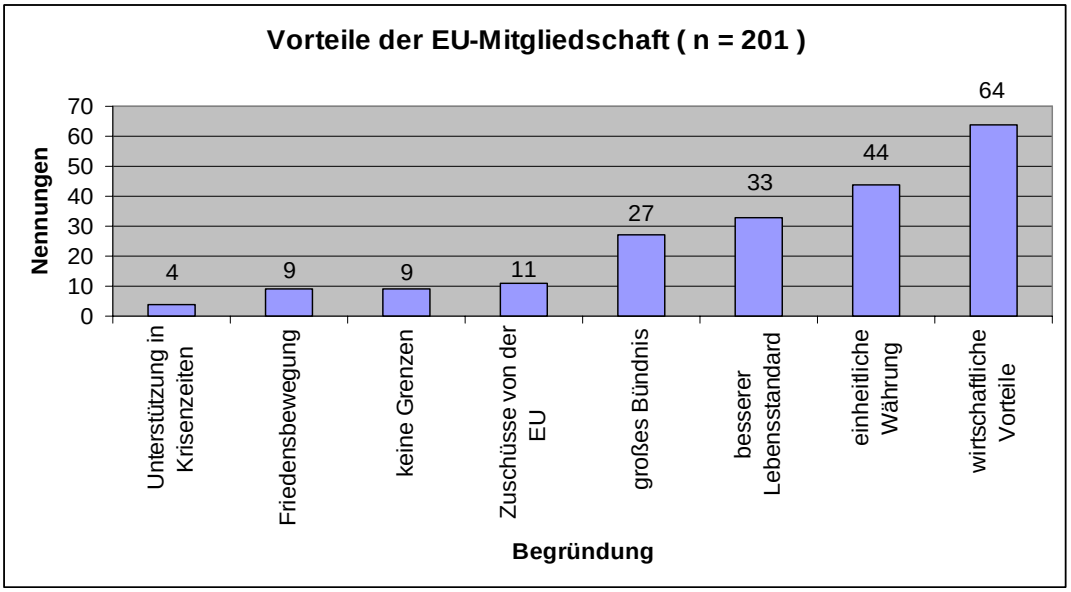


Diagramm 66: Vorteile der EU - Hak

Die insgesamt 201 Nennungen verteilen sich auf acht Kategorien, von denen „wirtschaftliche Vorteile“ mit 64 die größte ist. Die „einheitliche Währung“, oft auch als stabile Währung oder einfach nur „Euro“ angegeben, kommt mit 44 Nennungen auf Platz zwei vor dem verbesserten Lebensstandard (33). Das große starke Bündnis wurde 27-mal genannt. Noch in

der Wertung sind die Kategorien „Zuschüsse von der EU“ (11), „keine Grenzen“ (9), „Friedensbewegung“ (9) und die „Unterstützung in Krisenzeiten“ (4).

Auch hier soll ein kurzer Einblick in die Antwortenvielfalt der meistgenannten Kategorie gegeben werden:

Bogennummer	Variabel	Antwort
40	**1**	**stabile Wirtschaftssysteme**
74	**1**	**wirtschaftliche Zusammenarbeit, Handelsfreiheit**
219	**1**	**wirtschaftlich: Import-Exportgeschäfte**
286	**1**	**gut für Wirtschaft**
370	**1**	**Land kann mehr exportieren/importieren**
530	**1**	**leichterer Zugang zu Internationalen Märkten**

Tabelle 16: Auszug aus "wirtschaftliche Vorteile" - Hak

Nun folgen die Begründungen derer, die den österreichischen EU-Beitritt als „weniger sinnvoll“ oder „nicht sinnvoll“ angegeben haben:

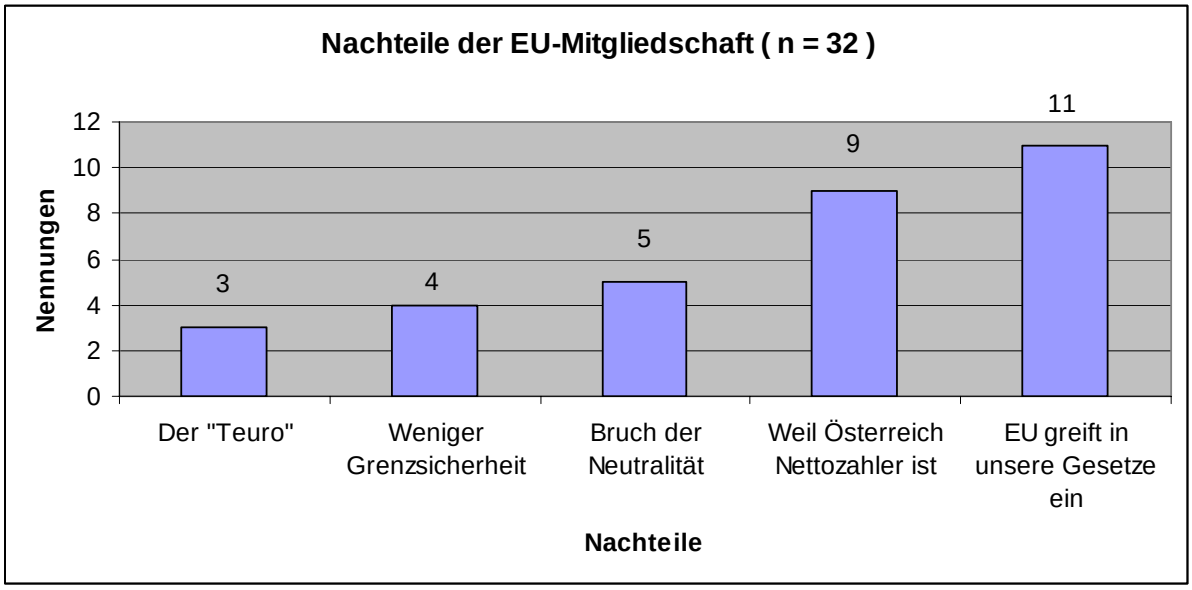


Diagramm 67: Nachteile der EU - Hak

Die Kategorie mit den meisten Nennungen ist hier „EU greift in unsere Gesetze ein“ mit 11 knapp vor „Weil Österreich Nettozahler ist“ auf dem zweiten Platz mit 9 Nennungen. 5 der

Befragten sehen einen „Bruch der Neutralität“, 4 „Weniger Grenzsicherheit“ und 3 begründen mit „Teuro“. („Es war alles weniger teuer“ siehe Fragebogen Nr. 38)

Um der Vollständigkeit und Wissenschaftlichkeit gerecht zu werden folgt hier ein Auszug der Antworten der meistgenannten Kategorie:

Bogennummer	Variabel	Antwort
32	**9**	**was beschlossen ist, können wir nicht ändern**
82	**9**	**zu viele Gesetze kommen von der EU, Ö kann nicht allein für sich bestimmen**
263	**9**	**dumme Gesetze die von der EU bestimmt werden**
396	**9**	**über unsere Köpfe wird hinwegentschieden**
505	**9**	**viele Freiheiten aber zu wenig Kontrollen an Grenzen, wenig Mitsprache als einzelner**
517	**9**	**wie die EU komische Entscheidungen trifft u komische Vorschriften macht**

Tabelle 17: Auszug aus „EU greift in unsere Gesetze ein“

Selbstverständlicher Bestandteil des Fragebogens war für uns, ob die Schüler und Schülerinnen in Zukunft von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen werden. Man liest und hört viel über die Politikverdrossenheit im Land, da lag diese Frage für uns auf der Hand.

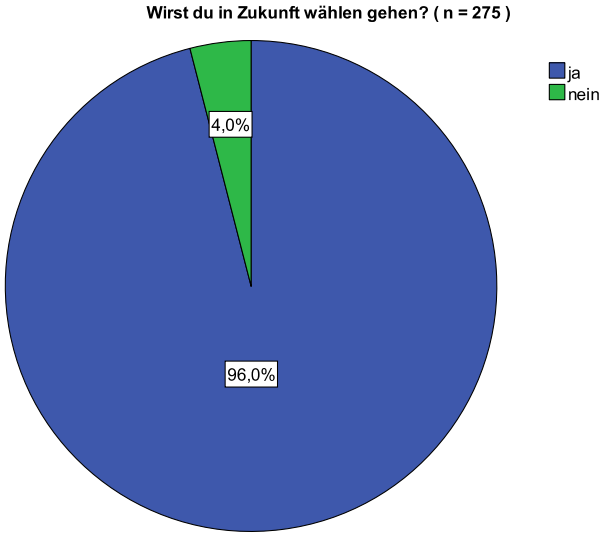


Diagramm 68: In Zukunft wählen - Hak

96% der Befragten gaben an auch in Zukunft von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen zu wollen, wie dieses Tortendiagramm veranschaulicht. 4% der 275 gewerteten Bögen war ein „Nein“ zu entnehmen.

Abseits vom Wahlrecht haben die Bürger und Bürgerinnen Österreichs auch weitere demokratische Möglichkeiten, die Gesellschaft mitzugestalten. Im Lehrplan wird unter anderem auch die „politische Beteiligung“ gefordert. Darauf sollte diese Frage abzielen.

Insgesamt kamen die Hak-Maturantinnen und Maturanten auf 162 Nennungen. Die meisten davon die Rubrik „Volksbegehren/Unterschriftenaktionen“ mit 53. 40-mal wurde das Politische Engagement genannt vor den Demonstrationen/Protesten (33). Abgeschlagen sind die Kategorien „Streik“ (12), „Leserbriefe schreiben/Internet Blogs“ (12), „sich in Vereinen engagieren“ (9) und „Spenden“ mit drei Nennungen.

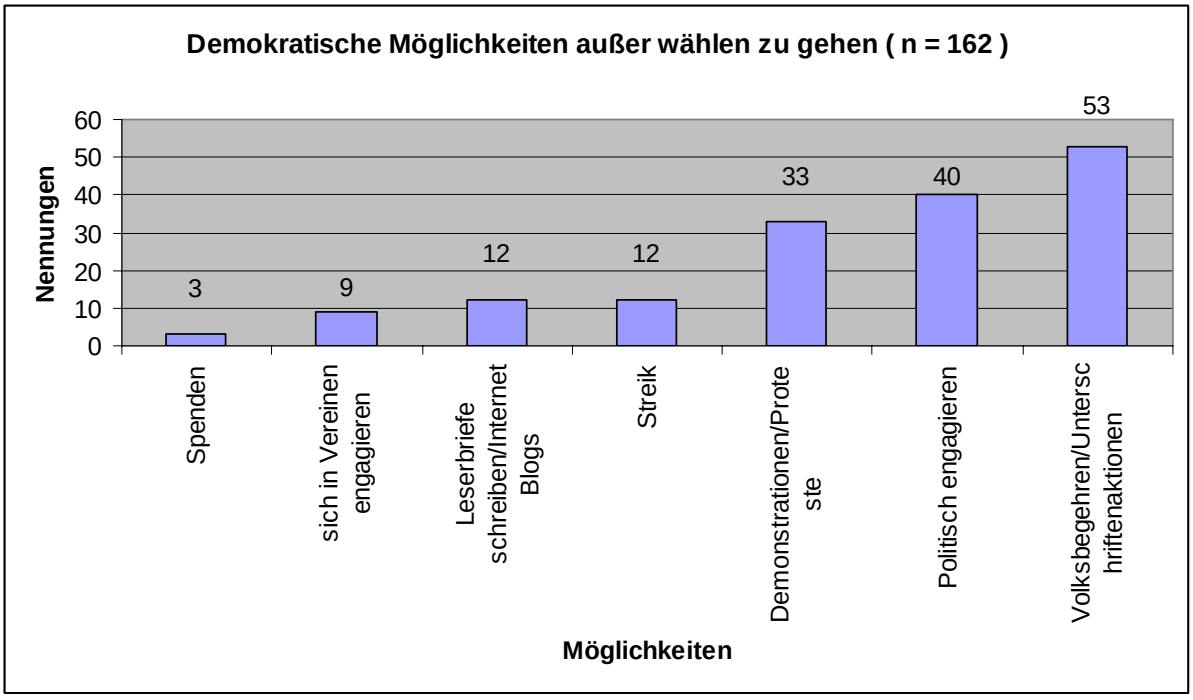


Diagramm 69: Demokratische Möglichkeiten – Hak

Im Vorletzten Teil unseres Fragebogens wollten wir wissen, was Demokratie für die Jugend überhaupt bedeutet. Dieser Frage haben wir auch Antwortmöglichkeiten gegeben und versucht damit ein möglichst breites Spektrum abzudecken.

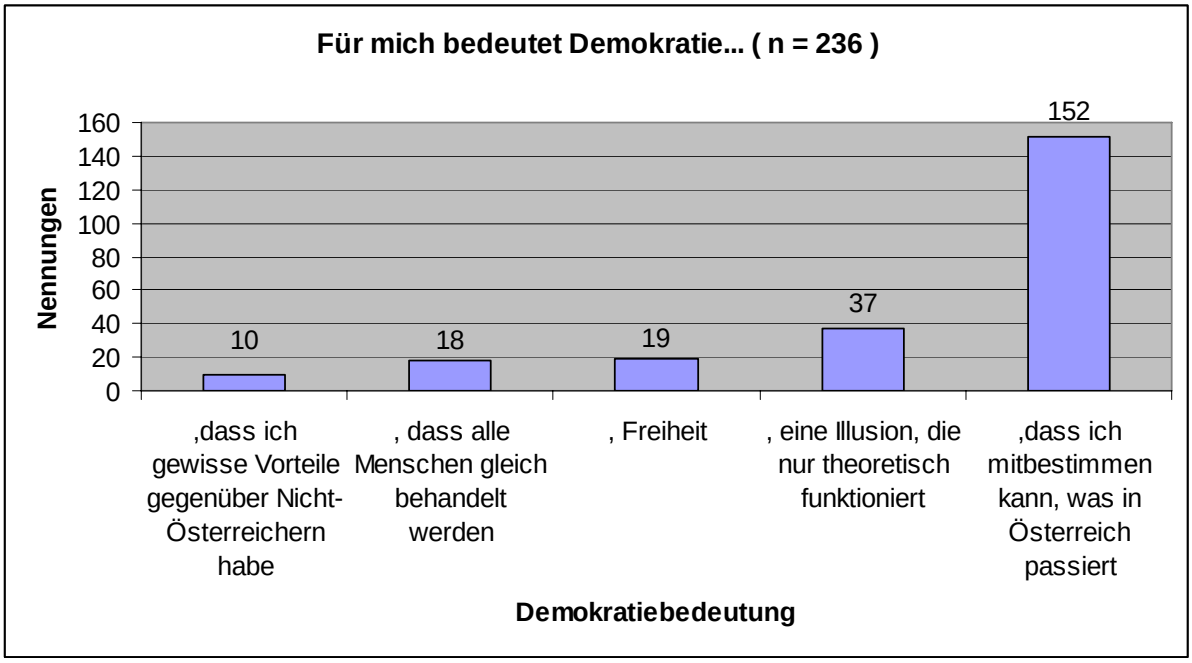


Diagramm 70: Demokratiebedeutung – Hak

Das Balkendiagramm veranschaulicht sehr gut, dass eine Kategorie eindeutig am häufigsten gewählt wurde. „, dass ich mitbestimmen kann, was in Österreich passiert“ haben 152 Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf unserem Fragebogen angekreuzt.

Zum Abschluss des Fragebogens gaben wir sechs Themen die auch im Lehrplan vorkommen zur Bewertung durch die Probanden an. Wir wollten wissen auf welchem dieser Themen für die Schüler und Schülerinnen der Schwerpunkt liegt. Es galt sie der Wichtigkeit nach von 1 (nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig) zu ordnen.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Mitgestaltung der Gesellschaft	273	1	6	3,39	1,530
Wahrung der Menschenrechte	274	1	6	4,04	1,924
Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit	274	1	6	3,68	1,595
Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden	273	1	6	3,37	1,662
EU-Mitgliedschaft	274	1	6	3,20	1,890
Recht auf freie Wahlen	274	1	6	3,70	1,601

Tabelle 18: Antwortentabelle der Themenreihung - Hak

In der linken Spalte kann man die 6 lehrplanbezogenen Themen lesen. In den Spalten Minimum und Maximum erkennt man, dass jedes Thema zu mindest einmal die 1 als niedrigste Note als auch die 6 als höchsten Wert erhalten hat. Für uns interessant ist die Spalte mit dem Mittelwert. Hier erkennt man, welches Thema im Durchschnitt die meisten Punkte erhalten hat.

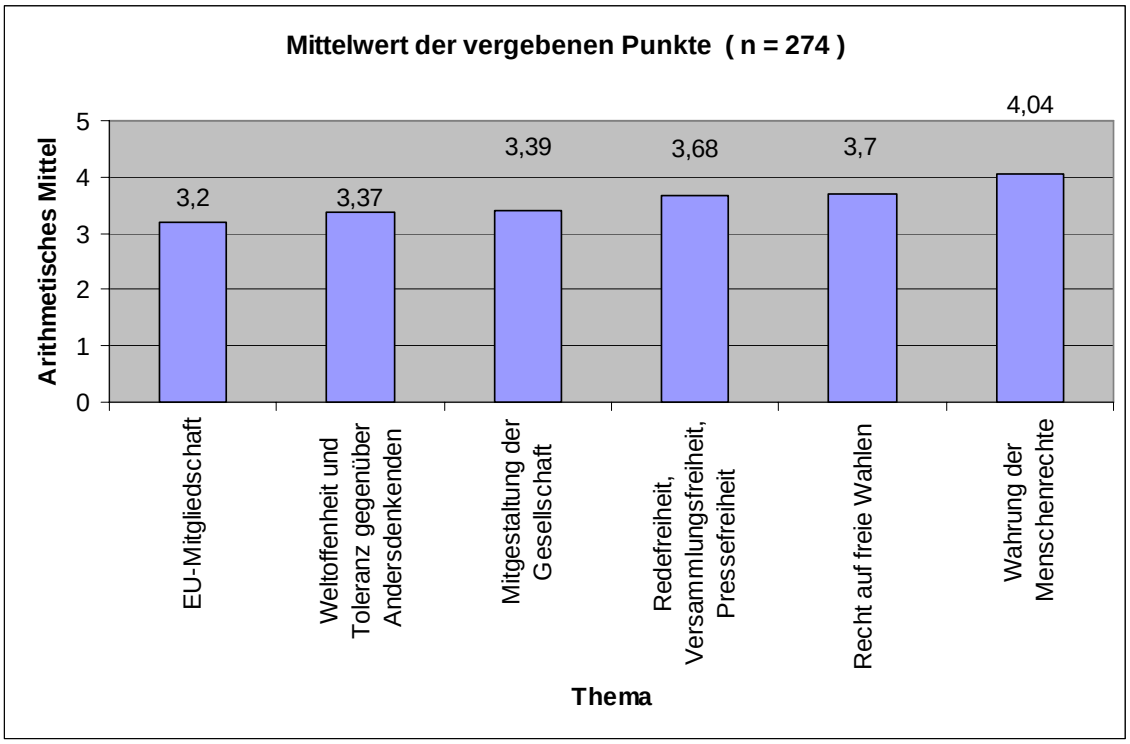


Diagramm 71: Mittelwerte der Themenreihung - Hak

Die Wahrung der Menschenrechte kam im Schnitt auf 4,04 Punkte und hat damit Priorität bei der Forschungsgruppe. Das Recht auf freie Wahlen kam im arithmetischen Mittel auf 3,7 Punkten denkbar knapp vor der Redefreiheit, Versammlungsfreiheit und Pressefreiheit mit 3,68. Die Mitgestaltung der Gesellschaft (3,39), die Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden (3,37) und die EU-Mitgliedschaft (3,2) liegen auf den Plätzen drei bis fünf.

7 Interferrenzstatistischer Vergleich – nach Schultyp

Entscheidungskriterium bei der Hypothesenprüfung war ein Signifikanzniveau von $p<0,05$; Ergebnisse werden als tendenziell bezeichnet, wenn ihnen eine Zufallswahrscheinlichkeit von $p<0,1$ zukommt. Alle durch theoretische Überlegungen begründeten Hypothesen wurden mit zweiseitigem statistischem Test überprüft. Als statistische Prüfverfahren wurden aufgrund der höheren Prüfschärfe möglichst parametrische Tests ausgewählt, so z.B. für den Vergleich zweier unabhängiger Stichproben der t-Test. Sollten die Anwedungsvoraussetzungen für diese Prüfverfahren nicht erfüllt sein, wurden die entsprechenden nicht-parametrischen Tests herangezogen und im Text vermerkt; d.h. sollte z.B. die Normalverteilung der Daten in einer Stichprobe als Anwendungsvoraussetzung für den t-Test für unabhängige Stichproben nicht erfüllt sein (die Überprüfung erfolgt über die Schiefe der jeweiligen Daten, die im Bereich zwischen -1 und +1 liegen muss, um von einer Normalverteilung ausgehen zu können), kommt der U-Test nach Mann-Whitney zum Einsatz.

$H_0$1: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf ihr politisches Interesse.

T-Test kann nicht angewandt werden, da die Varianzhomogenität laut Test nach Levene nicht gegeben ist. Die Signifikanzprüfung wird mittels U-Test durchgeführt.

Ergebnis 1: U-Test ergibt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf das Politische Interesse gibt. $H_0$1 wird beibehalten. Die Signifikanz liegt bei 0,545. (0,545 > 0,05)

$H_0$2: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten im Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach den drei unabhängigen Gewalten unserer Demokratie.

			Nenne die drei Säulen der Demokratie		Total
			gewusst	nicht gewusst	
Schultyp	AHS	Count	207	62	269
		% within Schultyp	77,0%	23,0%	100,0%
	HAK	Count	198	80	278
		% within Schultyp	71,2%	28,8%	100,0%
Total		Count	405	142	547
		% within Schultyp	74,0%	26,0%	100,0%

Tabelle 19: Kreuztabelle Säulen der Demokratie – Schultyp

Ergebnis: Der zweiseitige Chi²-Test ergibt eine Signifikanz von 0,127, was bedeutet, dass kein signifikanter Unterschied festzustellen ist und die $H_0$2 daher beibehalten wird. (0,127 > 0,05)

$H_0$3: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach der amtierenden Nationalratspräsidentin.

			Wer ist Nationalratspräsidentin?		Total
			nicht gewusst	gewusst	
Schultyp	AHS	Count	137	116	253
		% within Schultyp	54,2%	45,8%	100,0%
	HAK	Count	88	167	255
		% within Schultyp	34,5%	65,5%	100,0%
Total		Count	225	283	508
		% within Schultyp	44,3%	55,7%	100,0%

Tabelle 20: Kreuztabelle Nationalratspräsidentin - Schultyp

Ergebnis: Der zweiseitige Chi²-Test ergibt eine Signifikanz von 0,0, was bedeutet, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Schultypen besteht. $H_0$3 muss verworfen

werden. Die Maturanten der getesteten Handelsakademien konnten diese Frage eher beantworten. (0,0 < 0,05)

$H_0$4: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die korrekte Nennung möglichst vieler EU-Mitgliedsstaaten.

Hier wird der t-Test für unabhängige Stichproben angewandt, der nach Levene auch durchzuführen ist. Der t-Test besagt es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Schultypen. Die Hak-Maturanten konnten im Schnitt 1,7 Länder mehr aufzählen.

Ergebnis: $H_0$4 wird verworfen, da die Signifikanz laut t-Test bei 0,001 liegt.

$H_0$5: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach der Anzahl der Nationalratssitze.

			Wie viele Sitze hat der Nationalrat?		Total
			nicht gewusst	gewusst	
Schultyp	AHS	Count	70	192	262
		% within Schultyp	26,7%	73,3%	100,0%
	HAK	Count	35	240	275
		% within Schultyp	12,7%	87,3%	100,0%
Total		Count	105	432	537
		% within Schultyp	19,6%	80,4%	100,0%

Tabelle 21: Kreuztabelle Nationalratssitze – Schultyp

Ergebnis: $H_0$5 wird verworfen, da die Signifikanz laut Chi²-Test bei 0,0 liegt. Die Hak-Maturanten können diese Frage eher beantworten. Es besteht ein signifikanter Unterschied.

$H_0$6: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach der Definition und Dauer einer Legislaturperiode.

			Was ist eine Legislaturperiode und wie lange dauert sie?		Total
			gewusst	nicht gewusst	
Schultyp	AHS	Count	41	228	269
		% within Schultyp	15,2%	84,8%	100,0%
	HAK	Count	128	151	279
		% within Schultyp	45,9%	54,1%	100,0%
Total		Count	169	379	548

Tabelle 22: Kreuztabelle Legislaturperiode – Schultyp

Ergebnis: $H_0$6 wird verworfen, da die Signifikanz laut Chi²-Test bei 0,0 liegt. Die Hak-Maturanten können diese Frage eher beantworten. Es besteht ein signifikanter Unterschied.

$H_0$7: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage „Wer bestätigt mit seiner Unterschrift das verfasssungskonforme Zustandekommen eines Gesetztes?“

			Wer bestätigt Gesetz?		Total
			nicht gewusst	gewusst	
Schultyp	AHS	Count	89	169	258
		% within Schultyp	34,5%	65,5%	100,0%
	HAK	Count	65	196	261
		% within Schultyp	24,9%	75,1%	100,0%
Total		Count	154	365	519
		% within Schultyp	29,7%	70,3%	100,0%

Tabelle 23: Kreuztabelle Gesetzesunterschrift – Schultyp

Ergebnis: $H_0$7 wird verworfen, da die Signifikanz laut Chi²-Test bei 0,017 liegt. Die Hak-Maturanten können diese Frage eher beantworten. Es besteht ein signifikanter Unterschied.

$H_0$8: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach dem amtierenden Bundeskanzler.

			Wer ist Bundeskanzler?		Total
			nicht gewusst	gewusst	
Schultyp	AHS	Count	22	244	266
		% within Schultyp	8,3%	91,7%	100,0%
	HAK	Count	14	263	277
		% within Schultyp	5,1%	94,9%	100,0%
Total		Count	36	507	543
		% within Schultyp	6,6%	93,4%	100,0%

Tabelle 24: Kreuztabelle Bundeskanzler – Schultyp

Ergebnis: $H_0$8 wird beibehalten. Der Chi²-Test ergibt eine Signifikanz von 0,132.

$H_0$9: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach dem amtierenden Bundespräsidenten.

			Wer ist Bundespräsident?		Total
			gewusst	nicht gewusst	
Schultyp	AHS	Count	258	11	269
		% within Schultyp	95,9%	4,1%	100,0%
	HAK	Count	269	10	279
		% within Schultyp	96,4%	3,6%	100,0%
Total		Count	527	21	548
		% within Schultyp	96,2%	3,8%	100,0%

Tabelle 25: Kreuztabelle Bundespräsident - Schultyp

Ergebnis: $H_0$9 wird beibehalten. Der Chi²-Test ergibt eine Signifikanz von 0,758. Die Tabelle zeigt ganz klar die Homogenität der Antworten, die sich auch im Ergebnis der interferrenzstatistischen Auswertungen widerspiegelt.

$H_0$10: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage „Seit wann dürfen Frauen in Österreich wählen?“

			Frauenwahlrecht		Total
			nicht gewusst	gewusst	
Schultyp	AHS	Count	90	172	262
		% within Schultyp	34,4%	65,6%	100,0%
	HAK	Count	103	166	269
		% within Schultyp	38,3%	61,7%	100,0%
Total		Count	193	338	531
		% within Schultyp	36,3%	63,7%	100,0%

Tabelle 26: Kreuztabelle Frauenwahlrecht- Schultyp

Ergebnis: $H_0$10 wird beibehalten. Der Chi²-Test ergibt eine Signifikanz von 0,345.

$H_0$11: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage „Wann wurde der Österreichische Staatsvertrag unterzeichnet?“

			Wann wurde der Staatsvertrag unterzeichnet?		Total
			nicht gewusst	gewusst	
Schultyp	AHS	Count	36	231	267
		% within Schultyp	13,5%	86,5%	100,0%
	HAK	Count	56	218	274
		% within Schultyp	20,4%	79,6%	100,0%
Total		Count	92	449	541
		% within Schultyp	17,0%	83,0%	100,0%

Tabelle 27: Kreuztabelle Staatsvertrag - Schultyp

Ergebnis: $H_0$11 wird verworfen, da die Signifikanz laut Chi²-Test bei 0,031 liegt. Die Ahs-Maturanten können diese Frage eher beantworten. Es besteht ein signifikanter Unterschied.

$H_0$12: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage

			Seit wann ist Ö Mitglied der EU?		Total
			nicht gewusst	gewusst	
Schultyp	AHS	Count	24	243	267
		% within Schultyp	9,0%	91,0%	100,0%
	HAK	Count	16	257	273
		% within Schultyp	5,9%	94,1%	100,0%
Total		Count	40	500	540
		% within Schultyp	7,4%	92,6%	100,0%

Tabelle 28: Kreuztabelle EU-Mitglied - Schultyp

Ergebnis: $H_0$12 wird beibehalten da ein Wert von 0,165 berechnet wurde.

$H_0$13: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage welche Europäische Institution man als Österreichischer Bürger wählen kann.

			EU-Parlament		Total
			nicht gewusst	gewusst	
Schultyp	AHS	Count	136	96	232
		% within Schultyp	58,6%	41,4%	100,0%
	HAK	Count	124	119	243
		% within Schultyp	51,0%	49,0%	100,0%
Total		Count	260	215	475
		% within Schultyp	54,7%	45,3%	100,0%

Tabelle 29: Kreuztabelle EU-Institution - Schultyp

Ergebnis: $H_0$13 wird beibehalten. Der Chi²-Test ergibt eine Signifikanz von 0,097.

$H_0$14: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Mitgestaltung der Gesellschaft“.

Ergebnis: $H_0$14 wird beibehalten. Der anzuwendende U-Test ergibt eine Signifikanz von 0,354.

$H_0$15: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Wahrung der Menschenrechte“.

Ergebnis: $H_0$15 wird beibehalten. Der anzuwendende U-Test ergibt eine Signifikanz von 0,107.

$H_0$16: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit“.

Ergebnis: $H_0$16 wird verworfen, da die Signifikanz laut U-Test bei 0,004 liegt. Die Ahs-Maturanten stufen dieses Thema als wichtiger ein gegenüber ihren Hak-Kollegen. Es besteht ein signifikanter Unterschied.

$H_0$17: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden“.

Ergebnis: $H_0$17 wird beibehalten. Der anzuwendende U-Test ergibt eine Signifikanz von 0,326.

$H_0$18: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „EU-Mitgliedschaft“.

Ergebnis: $H_0$18 wird verworfen, da die Signifikanz laut U-Test bei 0,004 liegt. Die Hak-Maturanten stufen dieses Thema als wichtiger ein gegenüber ihren Ahs-Kollegen. Es besteht ein signifikanter Unterschied.

$H_0$19: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Ahs und Hak-Maturanten in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Recht auf freie Wahlen“.

Ergebnis: $H_0$19 wird beibehalten. Der anzuwendende U-Test ergibt eine Signifikanz von 0,931.

Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten fassen wir alle Ergebnisse der Inferenzstatistik in einer Tabelle zusammen.

7. 1 Signifikante Unterschiede zwischen den zwei Schultypen auf einen Blick:

Frage	Signifikanter Unterschied	Kein signifikanter Unterschied	Unterschied
Interesse für Politik		✓	
Die drei unabhängigen Gewalten einer Demokratie		✓	
Nationalratspräsidentin	✓		Hak-Maturanten konnten diese Frage eher richtig beantworten
Nennung möglichst vieler EU-Staaten	✓		Hak-Maturanten konnten mehr nennen.
Anzahl der Nationalratssitze	✓		Hak-Maturanten konnten diese Frage eher richtig beantworten
Dauer einer Legislaturperiode	✓		Hak-Maturanten konnten diese Frage eher richtig beantworten
Verfassungskonforme Zustandekommen eines Gesetzes wird bestätig durch…	✓		Hak-Maturanten konnten diese Frage eher richtig beantworten
Amtierender Bundeskanzler		✓	
Amtierender Bundespräsident		✓	
Frauenwahlrecht		✓	
Wann wurde der Staatsvertrag unterzeichnet	✓		Ahs-Maturanten konnten diese Frage eher richtig beantworten
Seit wann ist Ö Mitglied der EU?		✓	
Welche EU-Institution kann man wählen		✓	
Mitgestaltung der Gesellschaft		✓	
Wahrung der Menschenrechte		✓	
Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit	✓		Ahs-Maturanten stufen dieses Thema als wichtiger ein
Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden		✓	
EU-Mitgliedschaft	✓		Hak-Maturanten stufen dieses Thema als wichtiger ein
Recht auf freie Wahlen		✓	

Tabelle 30: Interferrenzstatistische Übersichtstabelle - Schultyp

8 Interferrenzstatistischer Vergleich – nach Politischem Interesse

$H_0$20: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach den drei unabhängigen Gewalten unserer Demokratie

			Politisches Interesse		Total
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	
Nenne die drei Säulen der Demokratie	gewusst	Count	231	174	405
			57,0%	43,0%	100,0%
	nicht gewusst	Count	81	61	142
			57,0%	43,0%	100,0%
Total		Count	312	235	547
			57,0%	43,0%	100,0%

Tabelle 31: Kreuztabelle Demokratiesäulen – Politikinteresse

Ergebnis: Die Nullhypothese $H_0$20 kann beibehalten werden da die Signifikanz 0,999 beträgt.

$H_0$21: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach unserer aktuellen Nationalratspräsidentin.

			Politisches Interesse		Total
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	
Wer ist Nationalratspräsidentin?	nicht gewusst	Count	111	114	225
			49,3%	50,7%	100,0%
	gewusst	Count	181	102	283
			64,0%	36,0%	100,0%
Total		Count	292	216	508

			Politisches Interesse		Total
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	
Wer ist Nationalratspräsidentin?	nicht gewusst	Count	111	114	225
			49,3%	50,7%	100,0%
	gewusst	Count	181	102	283
			64,0%	36,0%	100,0%
		Count	292	216	508
			57,5%	42,5%	100,0%

Tabelle 32: Kreuztabelle Nationalratspräsidentin – Politikinteresse

Ergebnis: $H_0$21 muss verworfen werden. Zwischen den beiden Gruppenvariablen besteht ein signifikanter Unterschied. Die Signifikanz beträgt 0,001. Politik interessierte Schüler konnten diese Frage eher richtig beantworten.

$H_0$22: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach der Anzahl der Nationalratssitze.

			Politisches Interesse		Total
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	
Wie viele Sitze hat der Nationalrat?	nicht gewusst	Count	55	50	105
			52,4%	47,6%	100,0%
	gewusst	Count	251	181	432
			58,1%	41,9%	100,0%
Total		Count	306	231	537
			57,0%	43,0%	100,0%

Tabelle 33: Kreuztabelle Nationalratssitze – Politikinteresse

Ergebnis: Die Signifikanz beträgt laut Chi²-Test 0,288. Die Nullhypothese bleibt bestehen.

$H_0$23: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage was eine Legislaturperiode ist.

			Politisches Interesse		
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	Total
Was ist eine Legislaturperiode und wie lange dauert sie?	gewusst	Count	118	51	169
			69,8%	30,2%	100,0%
	nicht gewusst	Count	195	184	379
			51,5%	48,5%	100,0%
Total		Count	313	235	548
			57,1%	42,9%	100,0%

Tabelle 34: Kreuztabelle Legislaturperiode – Politikinteresse

Ergebnis: $H_0$23 wird verworfen, da ein signifikanter Unterschied besteht. Laut Chi²-Test beträgt die Signifikanz 0,0. Politikinteressierte Maturanten können diese Frage eher beantworten.

$H_0$24: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage „Wer bestätigt mit seiner Unterschrift das verfassungskonforme Zustandeskommen eines Gesetzes?“

			Politisches Interesse		
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	Total
Wer bestätigt mit seiner Unterschrift das verfassungskonforme	nicht gewusst	Count	87	67	154
			56,5%	43,5%	100,0%

	gewusst	Count	212	153	365
			58,1%	41,9%	100,0%
Total		Count	299	220	519
			57,6%	42,4%	100,0%

Tabelle 35: Kreuztabelle Gesetzesunterschrift – Politikinteresse

Ergebnis: Die Signifikanz beträgt 0,738, also wird die Nullhypothese beibehalten.

$H_0$25: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach dem amtierenden Bundeskanzler.

			Politisches Interesse		
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	Total
Wer ist Bundeskanzler?	nicht gewusst	Count	8	28	36
			22,2%	77,8%	100,0%
	gewusst	Count	302	205	507
			59,6%	40,4%	100,0%
Total		Count	310	233	543
			57,1%	42,9%	100,0%

Tabelle 36: Kreuztabelle Bundeskanzler – Politikinteresse

Ergebnis: Mit einer Signifikanz von 0,0 muss $H_0$25 verworfen werden. Es besteht ein signifikanter Unterschied, Politikinteressierte können diese Frage eher beantworten.

$H_0$26: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage nach dem amtierenden Bundespräsidenten.

			InteresseFÜRpolitik		
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	Total
Wer ist Bundespräsident?	gewusst	Count	306	221	527
			58,1%	41,9%	100,0%
	nicht gewusst	Count	7	14	21
			33,3%	66,7%	100,0%
Total		Count	313	235	548
			57,1%	42,9%	100,0%

Tabelle 37: Kreuztabelle Bundespräsident – Politikinteresse

Ergebnis: Die Nullhypothese wird verworfen da laut Chi²-Test ein Signifikanzwert von 0,025 berechnet wurde. Politikinteressierte konnten diese Frage eher beantworten. Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen diesen beiden Gruppenvariablen.

$H_0$27: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage seit wann Frauen in Österreich wählen dürfen.

			Politisches Interesse		
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	Total
Seit wann dürfen Frauen in Österreich wählen?	nicht gewusst	Count	108	85	193
			56,0%	44,0%	100,0%
	gewusst	Count	193	145	338
			57,1%	42,9%	100,0%
Total		Count	301	230	531
			56,7%	43,3%	100,0%

Tabelle 38: Kreuztabelle Frauenwahlrecht – Politikinteresse

Ergebnis: $H_0$27 wird beibehalten, die Signifikanz beträgt 0,798.

$H_0$28: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage wann der Österreichische Staatsvertrag unterzeichnet wurde.

			Politisches Interesse		Total
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	
Wann wurde der Staatsvertrag unterzeichnet	nicht gewusst	Count	52	40	92
			56,5%	43,5%	100,0%
	gewusst	Count	257	192	449
			57,2%	42,8%	100,0%
Total		Count	309	232	541
			57,1%	42,9%	100,0%

Tabelle 39: Kreuztabelle Staatsvertrag – Politikinteresse

Ergebnis: $H_0$28 wird beibehalten. Signifikanz laut Chi²-Test: 0,899.

$H_0$29: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage welche EU-Institution man als Österreichischer Bürger wählen kann.

			Politisches Interesse		Total
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	
Welche EU-Institution kann man wählen?	nicht gewusst	Count	118	142	260
			45,4%	54,6%	100,0%
	gewusst	Count	157	58	215
			73,0%	27,0%	100,0%
Total		Count	275	200	475
			57,9%	42,1%	100,0%

Tabelle 40: Kreuztabelle EU-Institution – Politikinteresse

Ergebnis: $H_0$29 muss bei einer Signifikanz von 0,0 verworfen werden. Politikinteressierte Schüler können diese Frage eher beantworten.

$H_0$30: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die richtige Beantwortung der Frage seit wann Österreich Mitglied der Europäischen Union ist.

			Politisches Interesse		
			Politisches Interesse vorhanden	kein Politisches Interesse vorhanden	Total
Seit wann ist Ö Mitglied der EU	nicht gewusst	Count	13	27	40
			32,5%	67,5%	100,0%
	gewusst	Count	295	205	500
			59,0%	41,0%	100,0%
Total		Count	308	232	540
			57,0%	43,0%	100,0%

Tabelle 41: Kreuztabelle EU-Mitglied – Politikinteresse

Ergebnis: $H_0$31 muss bei einer Signifikanz von 0,001 verworfen werden. Politikinteressierte Schüler können diese Frage eher beantworten.

$H_0$32: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf die korrekte Nennung möglichst vieler EU-Mitgliedsstaaten.

Hier wird der t-Test für unabhängige Stichproben angewandt, der nach Levene auch durchzuführen ist. Der t-Test besagt es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Schultypen. Diejenigen die sich für Politik interessieren, konnten im Schnitt 2,04 Länder mehr aufzählen.

Ergebnis: $H_0$32 wird verworfen, da die Signifikanz laut t-Test bei 0,0 liegt.

$H_0$33: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Mitgestaltung der Gesellschaft“.

Ergebnis: $H_0$33 wird beibehalten. Der anzuwendende U-Test ergibt eine Signifikanz von 0,316.

$H_0$34: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Wahrung der Menschenrechte“.

Ergebnis: $H_0$34 wird verworfen, da die Signifikanz laut U-Test bei 0,027 liegt. Schüler die angeben nicht politisch interessiert zu sein geben stufen dieses Thema als wichtiger ein.

$H_0$35: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit“.

Ergebnis: $H_0$35 wird beibehalten. Der anzuwendende U-Test ergibt eine Signifikanz von 0,454.

$H_0$36: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden“.

Ergebnis: $H_0$36 wird beibehalten. Der anzuwendende U-Test ergibt eine Signifikanz von 0,895.

$H_0$37: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „EU-Mitgliedschaft“.

Ergebnis: $H_0$37 wird beibehalten. Der anzuwendende U-Test ergibt eine Signifikanz von 0,275.

$H_0$38: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen politikinteressierten Schülern und nicht politikinteressierten Schülern in Bezug auf ihre Einstellung zum Thema „Recht auf freie Wahlen“.

Ergebnis: $H_0$38 wird beibehalten. Der anzuwendende U-Test ergibt eine Signifikanz von 0,256.

8.1 Signifikante Unterschiede hinsichtlich des politischen Interesses:

Frage	Signifikanter Unterschied	Kein signifikanter Unterschied	Unterschied
Die drei unabhängigen Gewalten einer Demokratie		✓	
Nationalratspräsidentin	✓		Politikinteressierte können diese Frage eher beantworten
Nennung möglichst vieler EU-Staaten	✓		Politikinteressierte können diese Frage eher beantworten
Anzahl der Nationalratssitze		✓	
Dauer einer Legislaturperiode	✓		Politikinteressierte können diese Frage eher beantworten
Verfassungskonforme Zustandekommen eines Gesetzes wird bestätigt durch…		✓	
Amtierender Bundeskanzler	✓		Politikinteressierte können diese Frage eher beantworten
Amtierender Bundespräsident	✓		Politikinteressierte können diese Frage eher beantworten
Frauenwahlrecht		✓	
Wann wurde der Staatsvertrag unterzeichnet		✓	
Welche EU-Institution kann man wählen	✓		Politikinteressierte können diese Frage eher beantworten
Seit wann ist Österreich EU-Mitglied?	✓		Politikinteressierte können diese Frage eher beantworten
Mitgestaltung der Gesellschaft		✓	
Wahrung der Menschenrechte	✓		Nicht Politikinteressierte stufen dieses Thema wichtiger ein
Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit		✓	
Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden		✓	
EU-Mitgliedschaft		✓	
Recht auf freie Wahlen		✓	

Tabelle 42: Interferrenzstatistische Übersichtstabelle - Politikinteresse

9 Zusammenfassung

Das Ziel unserer Arbeit bestand darin herauszufinden, ob die unterschiedliche Herangehensweise der zwei untersuchten Schultypen im Bezug auf das Fach Politische Bildung, sich auch auf das politische Faktenwissen der Schüler und Schülerinnen auswirkt.

Der Ausgangspunkt für die von uns durchgeführte empirische Untersuchung war die Hypothese, dass SchülerInnen der Handelsakademien ein umfangreicheres politisches Faktenwissen besitzen als SchülerInnen der Allgemeinbildenden höheren Schulen.
In erster Linie ging es also darum, die beiden Schultypen auf Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bezüglich des Faktenwissens zu untersuchen.

In weiterer Folge war es uns ein besonderes Anliegen, verschiedene Einstellungen und Meinungen der SchülerInnen zu Politischen Themen herauszuarbeiten und diese auch bezogen auf die beiden Schultypen, nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu untersuchen.

In einem dritten Schritt wollten wir herausfinden, ob ein Zusammenhang zwischen SchülerInnen, die sich selbst als politikinteressiert bezeichneten und der korrekten Beantwortung der Faktenfragen besteht. Die Ergebnisse unserer Studie werden in den nächsten Kapiteln erläutert.

9.1 Zusammenfassung aller Fragebögen

Wir haben 548 Schüler aus Maturaklassen der zwei Schultypen befragt, knapp zwei Drittel davon weiblich. Sie waren im Durchschnitt 18,08 Jahre alt. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die untersuchte Gruppe angab, sich großteils für Politik zu interessieren. 57,1 % der Probanden gaben eine positive Antwort auf die Frage nach ihrem politischen Interesse.
Aber noch viel wichtiger ist die Erkenntnis, dass die angehenden Maturantinnen und Maturanten zu fast 95 % meinten, dass Politische Bildung in der Schule „sehr sinnvoll“ oder

„sinnvoll“ sei. 505 der 548 Befragten gaben zudem an, schon einmal von ihrem Wahlrecht Gebrauch gemacht haben. Man kann also behaupten, dass die Schülerinnen und Schüler von der Wichtigkeit der Politischen Bildung in der Schule überzeugt sind.

In der AHS wünschen sich 60% der Maturantinnen und Maturanten mehr Politische Bildung im Rahmen ihres Geschichteunterrichts. Auch das unterstreicht sowohl das Interesse als auch die positive Einstellung diesem Thema gegenüber. Dass in den Allgemeinbildenden höheren Schulen nicht einmal 15% der Befragten wussten, wie das Unterrichtsfach genau heißt, zeigt wie vielen Veränderungen dieses Fach in den letzten Jahren unterworfen war, ua. eben auch hinsichtlich der konkreten Bezeichnung. Gäbe es ein eigenes Fach „Politische Bildung“, dann würde mehr Klarheit herrschen und außerdem dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach mehr Politischer Bildung gerecht werden.

Wie wichtig den AHS-MaturantInnen die Politische Bildung in der Schule ist, zeigen auch die mannigfaltigen Begründungen zu der offen formulierten Frage nach der Sinnhaftigkeit Politischer Bildung in der Schule. Insgesamt wurden mehr als 200 Ausführungen in acht verschiedenen Kategorien genannt. Die größte mit 67 Nennungen war „Es ist wichtig sich auszukennen, da man wahlberechtigt ist“. „Jeder sollte darüber Bescheid wissen“ war die zweitgrößte Kategorie.

Bei den Handelsakademien konnten wir 167 Begründungen, warum Politische Bildung in der Schule Sinn macht, zählen. Die Einstellung zu diesem Thema war eindeutig: 94,9% der Befragten in den Handelsakademien gaben an Politische Bildung in der Schule sei „sehr sinnvoll“ oder „sinnvoll“. Die zwei größten Kategorien bei den Begründungen waren „Jeder sollte darüber Bescheid wissen“ und „Es gehört zur Allgemeinbildung“.
Wir können zusammenfassend an Hand unserer Studie sagen, dass die angehenden Maturantinnen und Maturanten aus unserer Stichprobe von der Sinnhaftigkeit der Politischen Bildung in der Schule überzeugt sind.
Mehr als die Hälfte (57,1%) gaben an, sich auch abseits des Unterrichts für Politik zu interessieren. Wobei hier ein starker Unterschied zwischen den Geschlechtern festzustellen war. Die männlichen Befragten sind tendenziell mehr am Thema der Politik interessiert.

9.2 Zusammenfassung des Vergleichs nach Schultypen

Nun zu unserer Forschungsfrage. Es wurden 19 Hypothesen aufgestellt die davon ausgingen, dass es keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die jeweilige Fragestellung gäbe. Bei acht Hypothesen mussten diese widerrufen werden. Vor allem bei den zwölf Faktenfragen kam es zu Unterschieden. Fünf der zwölf Wissensfragen aus dem Bereich der Politik, und damit fast die Hälfte konnten die Schülerinnen und Schüler aus den Handelsakademien tendenziell eher beantworten. Eine einzige Frage wurde statistisch betrachtet, eher von den Personen aus den Allgemeinbildenden höheren Schulen korrekt beantwortet.

Zusammenfassend können wir sagen, dass es signifikante Unterschiede hinsichtlich des Faktenwissens zwischen den zwei untersuchten Schultypen gibt, und dass die Handelsakademien mehr Faktenfragen richtig beantworten konnten. Bezeichnend ist, dass die einzige Frage, die eher von AHS-Schülerinnen und Schülern korrekt beantwortet wurde, eine historische ist, nämlich die nach dem Datum der Unterzeichnung des Staatsvertrages.

Die Fragen nach der Nationalratspräsidentin, einer Legislaturperiode, den EU-Staaten, den Nationalratssitzen und dem verfassungskonformen Zustandekommen eines Gesetzes wurden allesamt eher von den Hak-Schülerinnen und Schülern richtig beantwortet. Bei diesen Fragen kam es statistisch betrachtet zu signifikanten Unterschieden.
Dass HAK-MaturantInnen diese Fragen bei der Beantwortung der Faktenfragen tendenziell erfolgreicher waren, bestätigt unsere, zu Beginn der Arbeit getroffene Annahme, dass diese ein umfangreicheres politisches Basiswissen erwerben. Dies könnte mitunter in der Tatsache begründet sein, dass im Rahmen des Unterrichtsfachs „Politische Bildung und Recht“ mehr Wert auf die Sachkompetenz und eine dementsprechende Form der Wissensvermittlung gelegt wird. Auch in Sachen EU waren die Schülerinnen und Schüler der Handelsakademien besser informiert, sie wussten eher wie viele Mitgliedstaaten die EU hat und konnten im Schnitt auch mehr davon aufzählen. Die allgemeine Einstellung gegenüber der Europäischen Union ist positiver. Der Unterschied zu ihren KollegInnen aus der AHS ist statistisch betrachtet ebenfalls signifikant.

Bei vier der sechs demokratiepolitisch wichtigen Themen die es auf unserem Fragebogen zu Reihen galt, kam es zu keinem statistisch-signifikantem Unterschied. Der EU-Mitgliedschaft

hingegen wurden von den Personen in den Handelsakademien, wie eben erwähnt, signifikant mehr Punkte zugesprochen. Das Thema „Redefreiheit, Versammlungsfreiheit und Pressefreiheit“ jedoch bekam von den angehenden Ahs-Maturantinnen und Maturanten tendenziell mehr Punkte.
Dass die EU-Mitgliedschaft in der Hak besser abschnitt als in der Ahs, ist durch den wirtschaftlichen Bezug des Schultyps zu erklären. In den Begründungen wurden hauptsächlich die wirtschaftlichen Vorteile der EU genannt.

Bei einer Frage konnten sich die Probanden der Allgemeinbildenden höheren Schulen von ihren KollegInnen aus den Handelsakademien jedoch abheben. Sie waren wesentlich kreativer bei der Beantwortung der Frage nach den demokratischen Möglichkeiten eines österreichischen Bürgers/ einer österreichischen Bürgerin, abseits des Wahlrechts. Insgesamt kamen die Ahs-MaturantInnen auf 222 Nennungen in fünf Rubriken. Die größte war „sich politisch zu engagieren“, die 76-mal genannt wurde. Die MaturantInnen aus den Handelsakademien kamen auf 162 Nennungen die sich auf sieben Kategorien verteilten. Die größte war „Volksbegehren/ Unterschriftenaktion“ die 53-mal in den Sinn kam.

9.3 Zusammenfassung des Vergleichs nach Politikinteresse

Positiv überrascht waren wir vom vorhandenen politischen Interesse der Testanten. Die Politikinteressierten konnten der Probe aufs Exempel standhalten. Sieben der zwölf Wissensfragen konnten sie statistisch betrachtet eher korrekt beantworten. Der Unterschied war statistisch signifikant.

Alle drei Fragen nach wichtigen Persönlichkeiten aus der Politik konnten sie eher beantworten als ihre weniger politikinteressierten SchulkollegInnen. Des Weiteren konnten sie alle Fragen zum Thema der EU tendenziell eher richtig beantworten.
Die Wahrung der Menschenrechte reihten sie wichtiger ein, als ihre weniger politik-interessierten Mitschülerinnen und Mitschüler. Festgestellt werden kann, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen jenen SchülerInnen, die sich selbst als politikinteressiert bezeichneten und der korrekten Beantwortung der Faktenfragen gibt.

Von dem derzeitig vorhandenen Interesse an Politik aber auch von der Bedeutung, die die Politische Bildung momentan für die SchülerInnen hat, waren wir positiv überrascht. Auch, dass 96 % der Befragten in unserer Stichprobe in Zukunft wählen gehen wollen zeigt eine sehr positive Einstellung zum Thema. Anhand der Ergebnisse unserer Studie sind wir der Meinung, dass ein Fach „Politische Bildung und Recht“ in der Form wie es in den Handelsakademien unterrichtet wird, effektiver in Bezug auf die Vermittlung des politischen Faktenwissens ist als der Geschichteunterricht in einer Allgemeinbildenden höheren Schule.

10 Abstract

Die vorliegende Arbeit stellt die Kombination aus einer historischen Abhandlung und einer empirischen Studie zur Politischen Bildung dar. Ziel der Arbeit war es, Aussagen über den aktuellen politischen Wissensstand von SchülerInnen der Allgemeinbildenden höheren Schulen und SchülerInnen der Handelsakademien treffen zu können und diese miteinander zu vergleichen. Weiters ging es darum, Informationen über persönlichen Einstellungen und Meinungen der SchülerInnen zu erhalten und diese, ebenfalls in Bezug auf den jeweiligen Schultyp, zu vergleichen.

Die historische Betrachtung der Entwicklung der Politischen Bildung sollte einen Überblick zum Thema schaffen und ein besseres Verständnis der momentanen Situation und der vorhandenen Problematik rund um die Politische Bildung unterstützen. Auch auf Zusammenhänge von politikinteressierten Jugendlichen und der korrekten Beantwortung der Faktenfragen wird eingegangen.

Im Laufe der Studie wurden mehr als 550 MaturantInnen an fünf verschiedenen Handelsakademien bzw. Allgemeinbildenden höheren Schulen befragt. Die Befragungen fanden im Zeitraum von Anfang Dezember 2009 bis Ende Februar 2010 im Raum Niederösterreich statt. Die statistische Erfassung und Auswertung der erhobenen Daten erfolgte hauptsächlich mit dem Statistikprogramm SPSS und wurde teilweise durch Microsoft Excel ergänzt.

Zusammenfassend konnte festgestellt werden, dass die MaturantInnen der Handelsakademien bessere Ergebnisse bei der Beantwortung der Faktenfragen erzielten. Daraus kann man schließen, dass im Unterrichtsfach „Politische Bildung und Recht“, wie es in der Handelsakademie existiert, mehr politisches Faktenwissen vermittelt wird, als im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ der Allgemeinbildenden höheren Schulen.

Weiters ergaben die Untersuchungen, dass sich der Großteil aller Teilnehmer für Politik im Allgemeinen interessiert. Die SchülerInnen der Allgemeinbildenden höheren Schulen sprachen sich ausserdem für mehr politische Bildung in ihrem Geschichteunterricht aus.

Zudem konnte ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen politikinteressierten Jugendlichen und der korrekten Beantwortung der Faktenfragen festgestellt werden.

Literaturverzeichnis:

Monographien:

- Brandner Anton. Schule und Politische Bildung III: Demokratieerziehung in der Schule – Analyse eines Lehrers, Klagenfurt, 1982.
- Dachs, Herbert. Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 – 1938, Wien/München, 1982.
- Engelbrecht, Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien, 1988.
- Faßmann, Heinz/Münz, Rainer. Politische Bildung im Schulunterricht: Bericht über eine empirische Studie im Auftrag des BMUK, Wien, 1991.
- Fischl, Hans. Schulreform, Demokratie und Österreich 1918 – 1950, Wien, 1950.
- Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt, 1979.
- Karmasin Mathias, Ribing Rainer. Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten, Wien, 2008[3.]
- Kleindel, Walter. Die Chronik Österreichs, Dortmund, 1984.
- Konrad, Klaus. Mündliche und schriftliche Befragung, Landau, 1999.

- Lenitz-Zeitler, Patrizia. Politische Bildung im Österreichischen Bildungssystem: Politische Bildung im berufsbildenden Schulwesen, Wien, 2009.
- Meyer, Thomas. Was ist Politik, München/Wien/Zürich, 2003[2].
- Neumayr Sascha. Politische Bildung in Österreich: eine historische Betrachtung der politischen Bildung an Österreichs Schulenseit 1918; mit einer Bestandsaufnahme der Gegenwartsbedeutung Politischer Bildung, Traun 1997.
- Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach: Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung, Wien, 1980.
- Rauchberg Heinrich. Österreichische Bürgerkunde, Wien, 1912[2].
- Schausberger, Norbert. Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie: Pädagogik der Gegenwart, Wien/München, 1970.
- Schausberger, Norbert. Wesen und Aufgaben der Politische Bildung, Wien, 1971.
- Schätz, Luise. Politische Bildung in den Schulen Mitteleuropas im Zeitraum 1945 – 1955, Wien, 2003.
- Wolf, Andrea. Der lange Anfang: 20 Jahre Politische Bildung in Schulen, Wien, 1998.

Sammelbände:

- Achs, Oskar. Politische Bildung an Österreichs Schulen, in: Karner Stefan/Mikoletzky Lorenz (Hg.). Österreich: 90 Jahre Republik, Innsbruck, 2008, s. 319 – 329.
- Dachs, Herbert. Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick, in : Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien, 2008. s. 17-36.
- Dachs, Herbert. Schule in der Ostmark, in: Talos, E./Hanisch, E./ Neugebauer, W./Sieder, R (Hg.). NS – Herrschaft in Österreich 1938-1945, Wien, 1988, s. 447 – 465.
- Hämmerle, Kathrin. Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandasaufnahme, in: Gruber, Bettina/Hämmerle, Kathrin. Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt, Wien/Köln/Weimar, 2008, s. 93 – 112.
- Sander, Wolfgang. Theorie der politschen Bildung: Geschichte – Didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Sander, Wolfgang (Hg.). Handbuch Politsche Bildung: Praxis und Wissenschaft, Schwalbach, 1997. s. 5 – 45.

Zeitschriften:

- Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus?: Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“, in: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 5 – 19.
- Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus: Österreichs Politischen Bildung in den Mühen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, s. 5 – 17.
- Diem-Wille, Gertraud. Zwöf Jahre Hochschullehrgang „Politische Bildung fü LehrerInnen“ am IFF: Aufbau, Bewertung, Ausblick, in : Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften1996/1, s. 19 – 31.
- Grossmann, Ralph/Wimmer, Rudolf. Lehrerrolle und Politische Bildung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1975/2, s. 153 – 174.
- Hänsel, Ludwig. Staatsbürgerliche Erziehung in der ersten und zweiten Republik Österreichs, in: Österreich in Geschichte und Literatur, 1958, s.157- 166.
- Morawek, Elisabeth. Geschichte der Politischen Bildung, in: Österreich in Geschichte und Literatur, 2003, s. 169 – 179.
- Rathkolb Oliver. Demokratieentwicklung in Österreich seit dem 19. Jahrhundert, in : Informationen zur Politischen Bildung, 2008/28, s. 5-17.
- Ucakar Karl. Demokratie und Wahlrecht in Österreich: Ein historischer Abriss, in : Informationen zur Politischen Bildung, 1994/7, s. 25–41.

- Welan Manfried. Politische Kultur in der zweiten Republik, in : Informationen zur Politischen Bildung, 2009/30, s. 15-18.
- Wimmer, Rudolf. Demokratisierung von oben: Untersucht am Beispiel des Schulunterrichtsgesetzes 1974, in : Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1977/4, s. 459 – 479.
- Wimmer, Rudolf. Lehrerfortbildung und politische Bildung oder: Über die Widerstände der Schule gegenüber dem Anspruch politischer Aufklärung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, s. 91-104.

Internetadressen

Filzmaier, Peter. Jugend und Politische Bildung: Einstellungen und Erwartungen von 14 – 24-jährigen (2007), Online im WWW unter URL: http://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/department/pk/pilotstudie_jugend_polbil.pdf (21.04.2010)

Homepage der Universität Wien:
unter URL: http://politischebildung.univie.ac.at/aktuelles/ (11. 03. 2010)

Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur:
unter URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (14. 04. 2010)

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Alter - Gesamt 96
Tabelle 2: Alter - Ahs 101
Tabelle 3: IST-Anteil Politischer Bildung am Unterricht 104
Tabelle 4: Auszug aus „Es ist wichtig sich auszukennen, da man wahlberechtigt ist“ 109
Tabelle 5: Auszug aus „ Es interessiert mich nicht“ 110
Tabelle 6: Anzahl der EU-Staaten - Ahs 116
Tabelle 7: Nennung korrekter EU-Staaten - Ahs 117
Tabelle 8: Auszug aus „wirtschaftliche Vorteile“ – Ahs 119
Tabelle 9: Auszug aus „Wir sind Nettozahler“ - Ahs 120
Tabelle 10: Antwortentabelle der Themenreihung - Ahs 123
Tabelle 11: Alter - Hak 125
Tabelle 12: Auszug aus „jeder sollte ein bisschen darüber Bescheid wissen“ 132
Tabelle 13: Auszug aus "Es interessiert mich nicht" – Hak 133
Tabelle 14: Anzahl der EU-Staaten - Hak 139
Tabelle 15: Nennung korrekter EU-Staaten - Hak 139
Tabelle 16: Auszug aus "wirtschaftliche Vorteile" - Hak 142
Tabelle 17: Auszug aus „EU greift in unsere Gesetze ein“ 143
Tabelle 18: Antwortentabelle der Themenreihung - Hak 146
Tabelle 19: Kreuztabelle Säulen der Demokratie – Schultyp 149
Tabelle 20: Kreuztabelle Nationalratspräsidentin - Schultyp 149
Tabelle 21: Kreuztabelle Nationalratssitze – Schultyp 150
Tabelle 22: Kreuztabelle Legislaturperiode – Schultyp 151
Tabelle 23: Kreuztabelle Gesetzesunterschrift – Schultyp 151
Tabelle 24: Kreuztabelle Bundeskanzler – Schultyp 152
Tabelle 25: Kreuztabelle Bundespräsident - Schultyp 152
Tabelle 26: Kreuztabelle Frauenwahlrecht- Schultyp 153
Tabelle 27: Kreuztabelle Staatsvertrag - Schultyp 153
Tabelle 28: Kreuztabelle EU-Mitglied - Schultyp 154
Tabelle 29: Kreuztabelle EU-Institution - Schultyp 154
Tabelle 30: Interferrenzstatistische Übersichtstabelle - Schultyp 157
Tabelle 31: Kreuztabelle Demokratiesäulen – Politikinteresse 158

Tabelle 32: Kreuztabelle Nationalratspräsidentin – Politikinteresse 159
Tabelle 33: Kreuztabelle Nationalratssitze – Politikinteresse 159
Tabelle 34: Kreuztabelle Legislaturperiode – Politikinteresse 160
Tabelle 35: Kreuztabelle Gesetzesunterschrift – Politikinteresse 161
Tabelle 36: Kreuztabelle Bundeskanzler – Politikinteresse 161
Tabelle 37: Kreuztabelle Bundespräsident – Politikinteresse 162
Tabelle 38: Kreuztabelle Frauenwahlrecht – Politikinteresse 162
Tabelle 39: Kreuztabelle Staatsvertrag – Politikinteresse 163
Tabelle 40: Kreuztabelle EU-Institution – Politikinteresse 163
Tabelle 41: Kreuztabelle EU-Mitglied – Politikinteresse 164
Tabelle 42: Interferrenzstatistische Übersichtstabelle - Politikinteresse 167

13 Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Geschlecht - Gesamt 96
Diagramm 2: Muttersprache – Gesamt 97
Diagramm 3: Auflistung der Fremdsprachen - Gesamt 97
Diagramm 4: Politikinteresse - Gesamt 98
Diagramm 5: Politikinteresse nach Geschlecht - Gesamt 98
Diagramm 6: Politik abseits des Unterrichts - Gesamt 99
Diagramm 7: Sinnhaftigkeit Politischer Bildung - Gesamt 99
Diagramm 8: Warst du bereits wählen – Gesamt 100
Diagramm 9: Geschlecht - Ahs 101
Diagramm 10: Muttersprache Ahs 102
Diagramm 11: Fremdsprachen – Ahs 102
Diagramm 12: Politikinteresse – Ahs 103
Diagramm 13: Politikinteresse nach Geschlecht - Ahs 103
Diagramm 14: Politik abseits des Unterrichts – Ahs 104
Diagramm 15: Sollte mehr oder weniger Politik unterrichtet werden 105
Diagramm 16: Warst du bereits wählen - Ahs 105
Diagramm 17: Wirst du in dem Fach maturieren - Ahs 106
Diagramm 18: Korrekte Bezeichnung des Fachs 107

Diagramm 19: Sinnhaftigkeit Politischer Bildung - Ahs 107
Diagramm 20: Positive Begründung PB in der Schule – Ahs 108
Diagramm 21: Negative Begründung PB in der Schule - Ahs 109
Diagramm 22: Unabhängige Gewalten - Ahs 111
Diagramm 23: Nationalratspräsidentin - Ahs 111
Diagramm 24: Abgeordnetensitze - Ahs 112
Diagramm 25: Legislaturperiode - Ahs 112
Diagramm 26: Gesetzesunterschrift - Ahs 113
Diagramm 27: Bundeskanzler - Ahs 113
Diagramm 28: Bundespräsident - Ahs 114
Diagramm 29: Frauenwahlrecht - Ahs 114
Diagramm 30: Staatsvertrag - Ahs 115
Diagramm 31: EU-Institution - Ahs 115
Diagramm 32: EU-Mitgliedstaaten – Ahs 116
Diagramm 33: Seit wann EU-Mitglied - Ahs 117
Diagramm 34: Sinnhaftigkeit EU-Beitritt 118
Diagramm 35: Vorteile der EU - Ahs 118
Diagramm 36: Nachteile der EU - Ahs 119
Diagramm 37: In Zukunft wählen - Ahs 120
Diagramm 38: Demokratische Möglichkeiten - Ahs 121
Diagramm 39: Demokratiebedeutung - Ahs 122
Diagramm 40: Mittelwerte der Themenreihung - Ahs 124
Diagramm 41: Geschlecht - Hak 125
Diagramm 42: Muttersprache – Hak 126
Diagramm 43: Fremdsprachen - Hak 126
Diagramm 44: Politikinteresse - Hak 127
Diagramm 45: Politikinteresse nach Geschlecht - Hak 128
Diagramm 46: Politik abseits des Unterrichts – Hak 128
Diagramm 47: Wirst du in dem Fach maturieren - Hak 129
Diagramm 48: Eigenes Fach Politische Bildung - Hak 129
Diagramm 49: Begründung eigenes Fach PB - Hak 130
Diagramm 50: Warst du bereits wählen - Hak 130
Diagramm 51: Sinnhaftigkeit Politischer Bildung - Hak 131

Diagramm 52: Positive Begründung PB in der Schule - Hak 132
Diagramm 53: Unabhängige Gewalten - Hak 133
Diagramm 54: Nationalratspräsidentin - Hak 134
Diagramm 55: Abgeordnetensitze - Hak 134
Diagramm 56: Legislaturperiode - Hak 135
Diagramm 57: Gesetzesunterschrift - Hak 135
Diagramm 58: Bundeskanzler - Hak 136
Diagramm 59: Bundespräsident - Hak 136
Diagramm 60: Frauenwahlrecht - Hak 137
Diagramm 61: Staatsvertrag - Hak 137
Diagramm 62: EU-Institution - Hak 138
Diagramm 63: EU-Mitgliedsstaaten – Hak 138
Diagramm 64: Seit wann EU- Mitglied - Hak 140
Diagramm 65: Sinnhaftigkeit EU-Beitritt - Hak 141
Diagramm 66: Vorteile der EU - Hak 141
Diagramm 67: Nachteile der EU - Hak 142
Diagramm 68: In Zukunft wählen - Hak 143
Diagramm 69: Demokratische Möglichkeiten – Hak 144
Diagramm 70: Demokratiebedeutung – Hak 145
Diagramm 71: Mittelwerte der Themenreihung - Hak 147

14 Anhang

Politische Bildung in den Schulen

Grundsatzerlaß zum Unterrichtsprinzip

I. Grundsätzliches

Die österreichische Schule kann die umfassende Aufgabe, wie sie ihr im §2 des Schulorganisationsgesetzes gestellt ist, nur erfüllen, wenn sie die Politische Bildung der Schuljugend entsprechend berücksichtigt. Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die persönliche Entfaltung des einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist in einer Zeit, die durch zunehmende Kompliziertheit in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist, ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie.
Wesentliche Anliegen der Politischen Bildung sind die Erziehung zu einem demokratischfundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist. Politische Bildung ist einem Demokratieverständnis verpflichtet, das in der Anerkennung legitimer Herrschaft und Autorität keinen Widerspruch zur postulierten Identität von Regierenden und Regierten sieht.
Im Mittelpunkt steht aber die Frage, wodurch Herrschaft und Autorität von der Gesellschaft als rechtmäßig anerkannt werden: in einem demokratischen Gemeinwesen wird unabänderliches Merkmal sein, daß Autorität und Herrschaft aus der Quelle der freien Bestellung, der freien Kontrolle und der freien Abrufbarkeit durch die Regierten bzw. durch die von diesen eingesetzten Organe geschöpft werden. Dabei wird ein demokratisches Regierungssystem umso erfolgreicher arbeiten können, je mehr der Gedanke der Demokratie auch in anderen Bereichen der Gesellschaft anerkannt wird.
Politische Bildung in den Schulen wird davon auszugehen haben, daß die politische Sphäre im Zeichen von Wertvorstellungen steht. Friede, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit sind Grundwerte, auf denen jede menschliche Gesamtordnung und somit jedes politische Handeln beruhen muß. Dabei muß aber bewußt bleiben, daß diese Grundwerte oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und daß auch bei gleichen ideellen Ausgangsvorstellungen verschiedene Auffassungen über die Verwirklichung dieser Ideen in einer bestimmten Situation bestehen können.
Politische Bildung vollzieht sich - auf der Grundlage der obengenannten Wertvorstellungen - in drei Bereichen, die einander wechselseitig bedingen:

1. Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen: Der Schüler soll einen Einblick in die Ordnungen und die verschiedenen Ausformungen des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens gewinnen. Er soll Sachinformationen über die historischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen dieser Ordnungen erhalten und die in ihnen wirkenden Kräfte und Interessen erkennen.

2. Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten: Der Schüler soll die Fähigkeit zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und zu kritischem Urteil gewinnen. Die Einsicht in die einzelnen Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungsfindung (die Träger von gesellschaftlicher, insbesondere von politischer Verantwortung, ihre Ziel- und Wertvorstellungen, ihre Interessen; die Entscheidungs- und Handlungsabläufe; die Machtverteilung) soll die Grundlage zu einer eigenen Meinungsbildung sein, um die persönliche Aufgabe bei der Gestaltung unserer Gesellschaft wahrnehmen zu können.

3. Politische Bildung ist Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln: Politische Bildung will die Bereitschaft des Schülers wecken und fördern, politische Vorgänge aktiv mitzugestalten. Der Schüler soll bereit sein, Entscheidungen, die er nach eigenständigen Wertauffassungen getroffen hat - gegebenenfalls auch unter Belastung und unter Hintansetzung persönlicher Interessen - in politisch verantwortungsbewußtes Handeln umzusetzen. Der Auftrag zu

Politischer Bildung wendet sich an alle Lehrer und bedeutet, daß Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im Rahmen der durch Schulart, Schulstufe und Unterrichtsgegenstand gegebenen Möglichkeiten im Sinne der in Teil II angegebenen Zielvorstellungen wirksam wird. Dabei sind die Chancen, die sich durch den fachlichen Auftrag des Lehrers ergeben, ebenso zu nützen wie jene, die sich von der pädagogischen Funktion her anbieten. Ein planvolles Zusammenwirken aller Lehrer ist anzustreben.

II. Nähere Umschreibung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung

Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung strebt im Rahmen der Lehrplaninhalte folgende Ziele an:

1. Politische Bildung soll den Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und ihrer Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung; politische Institutionen).

2. Politische Bildung soll die Überzeugung wecken, daß Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an Engagement erfordert; das sollte zur Bereitschaft führen, gemeinsam mit anderen oder allein alle Möglichkeiten realisierbarer Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozeß verantwortungsbewußt zu nützen. Es soll auf eine “Politisierung” im Sinne eines Erkennens von Möglichkeiten hingearbeitet werden, am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls legitim zu vertreten.

3. Politische Bildung soll das Denken in politischen Alternativen schulen und dabei zu einer toleranten Einstellung gegenüber politisch Andersdenkenden führen. Dem Schüler soll bewußt werden, daß in einem demokratischen Gemeinwesen bei der Durchsetzung legitimer Interessen oft Zivilcourage nötig ist und daß Mehrheitsentscheidungen anzuerkennen sind, soferne sie in demokratischer Weise erfolgten und den Grundsätzen der Allgemeinen Menschenrechte entsprechen.

4. Politische Bildung soll das Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik wecken. Auf den defensiven Charakter unserer Landesverteidigung und auf Fragen der zivilen Schutzvorkehrungen und wirtschaftlichen Vorsorgemaßnahmen soll dabei besonders eingegangen werden.

5. Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich auch für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, daß das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewußtsein dafür schaffen, daß die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefaßt werden muß.

III. Grundlegende Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts

Für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung ist die Vorstellung maßgebend, daß Lernen auf Erfahrung und Einsicht beruht und Erkennen und Wissen in Beziehung zu einer möglichen Aktivität stehen. Daher wird die Vermittlung von Lerninhalten durch eine Förderung des Erlebens demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen zu ergänzen sein. In diesem Sinne sollen die Schüler die Möglichkeiten zu selbständiger, verantwortungsbewußter Tätigkeit, wie sie unter anderem im Rahmen des Schulunterrichtsgesetzes vorgesehen sind, nützen. Ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für die Politische Bildung liegt in den sozialen Erfahrungen der Schüler. Daher werden Lernprozesse vor allem beim Erfahrungsbereich des Schülers anzusetzen haben. Erzieherischer Grundsatz muß es sein, daß bei Stellungnahmen und Wertungen stets auch abweichende Meinungen aufgezeigt werden im Hinblick darauf, daß in der Demokratie auch verschiedene Wertvorstellungen und Meinungen nebeneinander bestehen können, sofern sie den für

unsere Gesellschaft gültigen Grundwerten verpflichtet sind bzw. diese nicht verletzen. Gegensätzliche Interessen sollen offen dargestellt und unterschiedliche Auffassungen im Dialog ausgetragen werden, zumal das Gespräch eine wichtige Voraussetzung dafür ist, einen Konsens zu finden oder einen Kompromiß zu erzielen. Diese Art der Unterrichtsführung und des Erziehens stellt hohe Ansprüche an das fachliche und pädagogische Können und an die Einsatzfreude des Lehrers sowie an seine Fähigkeit, auf den Schüler in partnerschaftlicher Weise einzugehen. Der Lehrer wird Politische Bildung (gerade angesichts der oft starken Bindungen zwischen Lehrer und Schüler) keinesfalls zum Anlaß einer Werbung für seine persönlichen Ansichten und politischen Auffassungen machen. Erfordert es die Situation, daß der Lehrer seine persönlichen Ansichten darlegt, so wird er streng drauf zu achten haben, daß durch seine Stellungnahme abweichende Meinungen nicht diskreditiert werden und daß die Schüler eine kritisch-abwägende Distanz zu dieser persönlichen Stellungnahme des Lehrers aufrecht erhalten können. Die Beachtung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung bedeutet somit eine anspruchsvolle Herausforderung an alle Fähigkeiten des Lehrers, sie stellt aber ebenso an den Schüler hohe Ansprüche. Vom Schüler muß verlangt werden, daß er an der Sicherung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung im Rahmen jener Möglichkeiten mitwirkt, die vor allem das Schulunterrichtsgesetz eröffnet.
Erfolgreich wird die Politische Bildung an den Schulen besonders dann sein, wenn auch die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (in Schulgemeinschaftsausschüssen, bei Elternabenden, in Elternvereinen) von beiden Seiten genützt werden; dies gilt gerade im Hinblick auf die Hauptverantwortung der Eltern für die gesamte Erziehung.
Das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern wird die besten Voraussetzungen dafür schaffen, daß die österreichische Schule ihren Beitrag zur Mitgestaltung der politischen Kultur unseres Landes leisten kann.

POLITISCHE BILDUNG IM LEHRPLAN DER ALLGEMEIN BILDENDEN HÖHEREN SCHULE (AHS) LEHRPLAN 99 – OBERSTUFE

Allgemeines Bildungsziel

Das allgemeine Bildungsziel beinhaltet wesentliche Aspekte Politischer Bildung, und zwar in folgenden Bereichen:

- Leitvorstellungen des Bildungs- und Erziehungsprozesses (z. B. Befähigung der Schüler und Schülerinnen, demokratische Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen zu können)
- Aufgabenbereiche der Schule (Entwicklung von Sozialkompetenz)
- Bildungsbereiche: Der Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ umfasst die Zielsetzungen des Unterrichtsprinzips Politische Bildung (z. B. Entwicklung von Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge als Voraussetzung für konstruktive Mitarbeit an gesellschaftlichen Aufgaben).

Allgemeine didaktische Grundsätze

Dazu zählen auch Bereiche Politischer Bildung (z. B. Interkulturelles Lernen, Stärkung von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen).

Verortung im Lehrplan

Als Pflichtgegenstand ist **Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung** in der Oberstufe der AHS vorgesehen. Gesamtwochenstundenzahl in der Oberstufe: 7 (1 Wochenstunde in der 5. Klasse und je 2 Wochenstunden in der 6., 7. und 8. Klasse). Sofern von der Möglichkeit schulautonomer Lehrplanbestimmungen Gebrauch gemacht wird, beträgt die Gesamtwochenstundenzahl für die Oberstufe mindestens 6.

Als Wahlpflichtgegenstand ist **Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung und Rechtskunde** in allen drei Grundformen (Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundliches Gymnasium) vorgesehen.
Soweit keine Schulautonomen Lehrplanbestimmungen bestehen, ist die Wahl dieses Gegenstandes ab der 6. Klasse maximal für 2 Schulstufen (6. und 7. Klasse oder 6. und 8. Klasse) möglich. Ausmaß: 2 Wochenstunden pro Schulstufe.

Rechtliche Bestimmungen
Der Lehrplan der AHS Oberstufe (Lehrplan 99) ist im Bundesgesetzblatt II **Nr. 133/2000** kundgemacht.

LEHRPLAN FÜR DEN PFLICHTGEGENSTAND GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE / POLITISCHE BILDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe
Gemäß § 6 Abs. 4 des Schulorganisationsgesetzes können mehrere Gegenstände zu einem einzigen Gegenstand zusammengefasst werden. Der Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung fasst die Gegenstände Geschichte und Sozialkunde (5. und 6. Klasse) und Geschichte und Politische Bildung (7. und 8. Klasse) zusammen.
Im Unterricht sind die Grundstrukturen und der Strukturwandel der Weltgeschichte und der europäischen Geschichte sowie aktuelle Entwicklungen zu vermitteln. Dabei sind zu Geschichte, Gegenwart und politischer Struktur Österreichs ausreichende Bezüge herzustellen. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. Ein solches Geschichtsverständnis bildet auch die Basis für das Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und die wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Kulturen. Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besondere Beachtung zu schenken. Akzeptanz und gegenseitige Achtung fördert die Identitätsbildung, die für die Entwicklung eines europäischen Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler notwendig ist. Orientiert am europäischen Leitziel der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse im Laufe der Geschichte unterschiedlich definiert waren und demnach veränderbar und gestaltbar sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Ursachen und Folgen zu erfassen und ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis zu erarbeiten. Dies verlangt eine entsprechende Praxismöglichkeit im Lebens- und Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler. Durch den Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Abläufe kritisch zu analysieren und die Zusammenhänge zwischen Politik und Interessen sowie die Ursachen, Unterschiede und Funktionen von Religionen und Ideologien zu erkennen. Schülerinnen und Schüler sollen ihre gesellschaftliche Position und ihre Interessen erkennen und über politische Probleme urteilen und entsprechend handeln können.
Die dafür notwendige demokratische Handlungskompetenz erfordert:

- *Sachkompetenz (Verstehen und politisches Wissen um institutionelle Regeln, Entscheidungsprozesse, internationale Abhängigkeiten und Verknüpfungen usw.);*
- *Methodenkompetenz (Fähigkeit der Anwendung analytischer Instrumente und Verfahren; Recherche aus unterschiedlichen Quellen usw.);*
- *Sozialkompetenz (sensibles Gruppenverhalten, Argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein, Reflexionsfähigkeit usw.).*

Es soll Interesse an Politik und politischer Beteiligung geweckt und die Identifikation mit grundlegenden Werten der Demokratie, der Menschenrechte und des Rechtsstaates sichergestellt werden.
Geschichte und Politische Bildung setzt sich mit politischen Fragestellungen der Gegenwart auseinander, die zur Entscheidung anstehen, auf die Einfluss genommen werden kann und die Konsequenzen für die Zukunft haben. Themen der Politischen Bildung haben meist eine historische Dimension, daher soll der Geschichtsunterricht insbesondere in der 7. und 8. Klasse zum Verständnis der Gegenwart beitragen.

Politischer Bildung ist ein Politikbegriff zu Grunde gelegt, der analytisch drei Dimensionen unterscheidet:

- *Formale Dimension: Im Sinne von Regelungsmechanismen geht es dabei um Verfassungsregeln, Gesetze und Rechtsnormen, politische Institutionen.*

- *Inhaltliche Dimension: Umfasst im Sinne von Gestaltung politische Sachprobleme, Programme, Ziele, Lösungen, Ergebnisse der Politik.*
- *Prozessuale Dimension: Bezieht sich im Sinne von Durchsetzung auf politische Akteure, Beteiligte, Betroffene, Konflikte und Konsens, Kampf, Machtausübung, Beschaffung von Legitimation, Entscheidungsprozesse, Interessen und ihre Durchsetzung.*

Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule
Geschichte und Sozialkunde soll über fundiertes Wissen zu einem reflektierenden und reflektierten Bewusstsein führen. Das Verstehen historischer Entwicklungen und Handlungsweisen und die wertschätzende Auseinandersetzung mit anderen Kulturen sollen zum Abbau von Vorurteilen, zur Entwicklung von Toleranz und integrativem und verantwortungsvollem Handeln führen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen bietet den Schülerinnen und Schülern mögliche Antworten und Erklärungsmuster für eine eigenständige Wertorientierung an. Gesamteuropäisches Denken und Weltoffenheit stellen die Grundlage für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben in einem globalen und überregionalen Zusammenhang dar.
Geschichte und Politische Bildung befähigt die Schülerinnen und Schüler nicht nur gesellschaftliche und politische Strukturen zu verstehen, sondern auch alle Möglichkeiten der Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess verantwortungsbewusst zu nützen.

Beiträge zu den Bildungsbereichen
Sprache und Kommunikation:

- *Anwenden von Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen*
- *Förderung kritischer Reflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von Quellen (Texte, Bilder, Diagramme, Statistiken und Karten u.a.) unter Einbeziehung der modernen Medien*
- *Aufbau einer demokratischen Kommunikationskultur*

Mensch und Gesellschaft:

- *Stellenwert und Stellung von Frauen und Männern als Individuen und Sozialwesen im jeweiligen historischen Kontext*
- *Kollektivismus versus Individualismus*
- *Konzepte der Rechtfertigung von und der Auflehnung gegen Herrschaft*
- *massenpsychologische Phänomene in jeweiligen Herrschaftsformen Natur und Technik:*
- *natürliche Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen auf gesellschaftliche Strukturen und Vorgänge*
- *Wechselwirkung zwischen Natur, Technik und Gesellschaft*
- *gesellschaftliche Folgen von technischen Innovationen*
- *Grenzen des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts*
- *nachhaltige Auswirkungen von Eingriffen in die Natu*

Kreativität und Gestaltung:

- *simulative und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Themen der Geschichte und Politischen Bildung*
- *kreative und vielfältige Formen der Präsentation*
- *Auswirkung von Kunst und Kultur auf Politik und Gesellschaft*

Gesundheit und Bewegung:

- *soziale Auswirkungen von Ernährung, Hygiene und medizinischem Fortschritt*
- *gesellschaftliche und politische Funktion und Instrumentalisierung des Sports in verschiedenen Kulturen*

Didaktische Grundsätze
Die Themenbereiche sind durch exemplarische Fallstudien, Quer- oder Längsschnitte, Gegenwartsbezüge und chronologische Darstellungen zu behandeln.

Bei der Bearbeitung sind regionale Aspekte zu beachten: die lokale und regionale Ebene soll als nahe liegendes Erfahrungs- und Erprobungsfeld herangezogen werden. Sozialkundliche, alltagsgeschichtliche und politische Inhalte sind interdisziplinär; sie sollen verstärkt im fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht – unter Bezug auf das Unterrichtsprinzip Politische Bildung – umgesetzt werden.
Breiter Raum ist dem Dialog zu geben. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern. Lehrerinnen und Lehrer haben den Schülerinnen und Schülern ausreichend Platz zu lassen für gegensätzliche Meinungen, für die auch Argumente und Materialien eingebracht werden sollen. Unterschiedliche Ansichten und Auffassungen dürfen nicht zu Diskreditierungen führen; kritisch abwägende Distanzen zu persönlichen Stellungnahmen sollen möglich sein. Auf diese Weise ist ein wichtiges Anliegen des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zur politischen Mündigkeit zu führen, umzusetzen.
Für die Organisation des Lernprozesses sind die eingesetzten Methoden von großer Bedeutung. Sie sollen neben den Kommunikationsformen wesentlich zu Diskussionskultur, Dialogfähigkeit und demokratischem Engagement beitragen. Den Zielsetzungen der Politischen Bildung entsprechend sind vielfältige Methoden und Arbeitsweisen einzusetzen.
Historisches und politisches Lernen soll mehr sein als eine rein intellektuelle Aneignung von Sach- und Fachwissen: Es geht auch um das Entwickeln eines individuellen Handlungsrepertoires für die politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung (Sozialkompetenz). Lehrerinnen und Lehrer haben durch ihren Unterricht beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler politisch handlungsfähig werden. Dazu müssen diese lernen, selbst Erfahrungen zu machen, sich aktiv betätigen zu können, um die politische Wirklichkeit bewusst handelnd zu erschließen.
Handlungskompetenz meint in diesem Sinne vor allem die politikrelevante Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Diese Kompetenz sollen sie in einem Unterricht erwerben, der praktisches, forschendes, problemlösendes, soziales, kommunikatives, projektartiges, produktorientiertes Lernen umfasst.
Für den Erwerb der notwendigen methodisch-instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Schülerinnen und Schüler haben die Lehrkräfte unter Einbeziehung der Informations- und Kommunikationstechnologien entsprechende Lernmöglichkeiten und geeignete Methoden anzubieten.

Es lassen sich drei Handlungsfelder unterscheiden:

- *reales Handeln: Erkundigungen, Befragungen von Expertinnen und Experten, Straßeninterviews, Projekte / Initiativen, Fall-, Sozialstudien, Wahl von Schulsprecherinnen und Schulsprechern, Schülerzeitung usw.*
- *simulatives Handeln: Rollenspiele, Planspiele, Entscheidungsspiele, Konferenzspiele, Pro- und Kontra-Debatte, Hearing, Tribunal, Zukunftswerkstatt usw.*
- *produktives Gestalten: Tabellen / Schaubilder erstellen; Flugblatt, Plakat, Wandzeitung; Reportage, Hörspiel, Diareihe, Video; Homepages, Referate und Berichte, Ausstellung, Fotodokumentation, Rätsel, Quiz, Lernspiele; Arbeitsblätter erstellen usw.*

Der handlungsorientierte Unterricht ist durch jene Unterrichtsformen und Unterrichtssequenzen zu ergänzen, in denen neben den notwendigen Fertigkeiten auch das nötige Grund- und Detailwissen vermittelt wird (Sachkompetenz).

Lehrstoff *(in Klammer werden beispielhafte Konkretisierungen angeführt)*
5. und 6. Klasse

Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters

- *politische Organisation, gesellschaftliche Entwicklung, Wirtschaft und Kultur des mediterranen Raumes (Polis; res publica; gesellschaftliche Strukturen; Imperium Romanum; etc.)*
- *Wechselwirkungen von Religion, Kultur, Staat und Politik in europäischen und außereuropäischen Machtzentren (Hellenismus, Romanisierung; Fortleben antiker Kulturleistungen; universale Mächte; geistiges Leben, antike Philosophie)*
- *Expansion und Migration und deren soziokulturelle Auswirkungen (griechische und römische Expansionen; Barbarei; Völkerwanderungen; Zerfall des Römischen Reiches; etc.)*

- *die Entwicklung des Rechts im Spannungsfeld von Herrschaft und Zusammenleben (Formen und Modelle der politischen Beteiligung – Gegenüberstellung mit gegenwärtigen Demokratiemodellen; Ständegesellschaft; Männer und Frauen im jeweiligen System; Verwaltungsentwicklung, Entwicklung der Territorialstaaten)*

Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg

- *die sozioökonomischen und geistig-kulturellen Umbrüche in der frühen Neuzeit (Feudalkrise; konfessionelles Zeitalter, Humanismus und Renaissance; Entdeckungen)*
- *die soziale, politische und wirtschaftliche Dynamik in neuzeitlichen Staaten und Bündnissystemen (Hausmachtpolitik; habsburgische Reformpolitik; napoleonisches Hegemonialsystem; Der Wiener Kongress und das System der Restauration; Bündnisse bis 1918)*
- *Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen (Absolutismus; englischer Parlamentarismus; zentralistischer Nationalstaat)*
- *kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Nachwirkungen (Frühkolonialismus; Merkantilismus; Kolonialismus; Imperialismus)*
- *die Ideen der Aufklärung, Menschenrechte und Bürgerliche Revolution sowie deren Beitrag für die Entwicklung des modernen Verfassungsstaates mit seinen Partizipationsformen (Französische Revolution; Grund- und Menschenrechte; Bürgerliche Revolution von 1848; Verfassungsentwicklung)*
- *gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik und ihre Folgen bis 1918 (Nationalismus; Liberalismus; Konservativismus, Sozialismus; industrielle Revolution; Ursachen und Folgen des Ersten Weltkrieges)*
- *Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft (Geschichtsbilder und -mythen; historische Legitimationen)*

7. Klasse

Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Strukturen der Politik

- *kollektive Friedenssicherungspolitik nach 1918 und ihr Scheitern; Ursachen und Verlauf des Zweiten Weltkrieges (Friedensverträge; Völkerbund; soziale und ökonomische Rahmenbedingungen)*
- *demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien (Systemvergleiche; Kommunismus, Faschismus, Nationalsozialismus; Radikalisierung des politischen Lebens in Österreich 1918-1938)*
- *nationalsozialistisches System und Holocaust (Entwicklung; Österreich im Dritten Reich; Widerstands- und Freiheitsbewegungen)*
- *das bipolare Weltsystem 1945-1990, sein Zusammenbruch und die Transformation des europäischen Systems (Folgen des Zweiten Weltkrieges, z.B. Vertreibungen; Ost-West-Konflikt; Bündnissysteme und internationale Organisationen; neuer Imperialismus; Zerfall der Sowjetunion; Entwicklung neuer Demokratien)*
- *soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien (Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus und Imperialismus; Nord-Süd-Konflikt; Entwicklungshilfepolitik; das österreichische Sozial- und Wirtschaftssystem im internationalen Vergleich)*
- *die Entwicklung der unterschiedlichen Wirtschaftssysteme, Integrations- und Zerfallsprozesse (Zerfall der Habsburgermonarchie; Krisen der Zwischenkriegszeit; Wirtschaftssysteme nach 1945)*
- *emanzipatorische, soziale Bewegungen und Gegenströmungen nach 1945 (Frauen-, Jugend- und Studentenbewegungen; Demokratisierungswellen; Friedens- und Anti-Atom-Bewegung; Neokonservativismus, Neoliberalismus)*
- *politisches Alltagsverständnis – die verschiedenen Dimensionen und Ebenen von Politik, Formen und Grundwerte der Demokratie und der Menschenrechte, Motivationen und Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse*

8. Klasse

Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Strukturen der Politik

- *Österreich als Teil der europäischen und globalen Entwicklung im 20. und 21. Jahrhundert (Großmacht-, Kleinstaatorientierung nach 1918; Geschichte seit 1945; politische und wirtschaftliche Integration; internationale Politik)*
- *das politische und rechtliche System Österreichs und der Europäischen Union sowie politische Systeme im internationalen Vergleich (Grundzüge von Verfassung, politischem System, Verwaltung und Rechtssprechung; Sozialpartnerschaft; Umfassende Landesverteidigung; Europäischen Union; Europarat; Demokratiemodelle)*
- *europäische Integrationsbestrebungen und Globalisierungsprozesse – Chancen und Konfliktpotenziale (Demokratiegewinn, Demokratieverlust; globale Akteure; Regionalisierung)*
- *Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft (Medienpolitik, Medienstrukturen; Neue Medien; Cyberdemokratie)*
- *Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und neue Formen von Sicherheits-konzepten und -strukturen (Vereinte Nationen, Militär- und Wirtschaftsbündnisse; Weltwirtschafts-organisationen; OSZE; aktuelle Konflikte; Formen nationaler und internationaler Friedens- und Sicherheitspolitik)*

POLITISCHE BILDUNG IM LEHRPLAN DER HANDELSAKADEMIE

Allgemeines Bildungsziel
Das allgemeine Bildungsziel beinhaltet wesentliche Aspekte Politischer Bildung.

Verortung im Lehrplan
Politische Bildung (einschließlich staatsbürgerlicher Erziehung und Friedenserziehung) ist laut Lehrplan als fächerübergreifende Bildungsaufgabe (= Unterrichtsprinzip) vorgesehen.
Politische Bildung und Recht ist in der Handelsakademie im IV. Jahrgang Pflichtgegenstand im Ausmaß von 3 Wochenstunden.
Politische Bildung ist in der Handelsakademie auch als Freigegenstand vorgesehen.
Einen Bezug zur Politischen Bildung hat u. a. auch der Pflichtgegenstand **Geschichte (Wirt-schafts- und Sozialgeschichte)**, und zwar sowohl hinsichtlich der Bildungs- und Lehraufgabe als auch des Lehrstoffes. Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) ist im III. Jahrgang (mit 3 Wochenstunden) und im IV. Jahrgang (mit 2 Wochenstunden) vorgesehen.

Rechtliche Bestimmungen
Der Lehrplan der Handelsakademie ist im Bundesgesetzblatt **Nr. 895/1994** kundgemacht.
Die jüngsten Novellierungen finden sich im Bundesgesetzblatt II **Nr. 315/2003** und im Bundesgesetz-blatt II **Nr. 291/2004**.

LEHRPLAN FÜR DEN PFLICHTGEGENSTAND POLITISCHE BILDUNG UND RECHT

Bildungs- und Lehraufgabe
Die Schülerinnen und Schüler sollen wesentliche rechtliche Informationsquellen unter Verwendung moderner Datenbanken zielorien-tiert nutzen können, ihre Kenntnisse über österreichisches und europäisches Recht aktualisieren, erweitern und in die Praxis umsetzen können, Entwicklungstendenzen der heutigen Gesellschaft kennen, sozialkritisch, konsumkritisch und umweltbewusst handeln, ihre Rechte und Pflichten als Bürgerinnen und Bürger, insbesondere als Unionsbürger, im öf-fentlichen Bereich und in der Gesellschaft kennen und verantwortungsbewusst wahrnehmen können, rechtliche Kenntnisse erwerben, die sie befähigen, in einfachen Rechtsangelegenheiten eigen-ständig tätig zu werden bzw. über die Wege der Rechtsdurchsetzung Bescheid zu wissen und mit Rechts- und Wirtschaftsfachleuten fachbezogen kommunizieren können.

Lehrstoff
IV. Jahrgang

Basislehrstoff
Rechtsordnung und internationale Organisationen: Arten des Rechts, Auslegung und Auslegungshilfsmittel, Rechtssubjekte, Zugang zum Recht; Grund- und Freiheitsrechte, Funktionen der wichtigsten internationalen Organisationen und Systeme der kollektiven Sicherheit.
Europäisches Recht: Grundstrukturen der EU, Grundsätze des EU-Rechts und der Rechtsdurchsetzung, kollektive Sicherheit in Europa; Reform und Weiterentwicklung der EU.
Österreichisches Recht: Rechtliche und politische Grundbegriffe: Rolle des Einzelnen im politischen und rechtlichen Umfeld; Parteien und Ideologien, Sozialpartner.
Grundstrukturen des Staates: Staatselemente, Staats- und Regierungsformen; Prinzipien der Bundesverfassung, Gesetzgebung Bund und Länder, Verwaltungsaufbau, Selbstverwaltung, Kontrolle der Staatsgewalt, Gerichtsorganisation.
Rechtsanwendung im Alltag: Regelungen des ABGB und seiner Nebengesetze, Grundlagen des Personenrechts, Familienrechts und Erbrechts; Sachenrecht und Schuldrecht (Grundlagen der Vertragsgestaltung, Beweisbarkeit des Vertragsabschlusses, Anfechtung von Verträgen bzw. Vertragsinhalten, Vertragsstörungen, Mittel der Erfüllungssicherung), Schadenersatzrecht; Wohnungseigentums- und Mietrecht; Konsumentenschutzrecht; E-Commerce-Gesetz, Signaturgesetz, Fernabsatzgesetz; Strafrecht (Voraussetzung für Strafbarkeit, Wirtschaftsdelikte).
Rechtsdurchsetzung: Verwaltungsverfahren (insbesondere Verwaltungsstrafverfahren), Überblick über Zivilgerichts- und Strafverfahren; Besonderheiten des arbeits- und sozialgerichtlichen Verfahrens, Zwangsvollstreckung, Insolvenzverfahren.
Unternehmer und Arbeitnehmer in Recht und Wirtschaft: Grundlagen des Gewerberechts und des gewerblichen Rechtsschutzes, des Urheberrechtes (unter Berücksichtigung von Rechtsproblemen im Internet); Produkthaftungs- und Produktsicherheitsgesetz; arbeitsrechtliches Normensystem, typische und atypische Arbeitsverhältnisse, Rechte und Pflichten aus dem Arbeitsverhältnis, Beendigung des Arbeitsverhältnisses, wichtigste Bestimmungen des Arbeitnehmerschutzes und des Arbeitsverfassungsgesetzes. Berufsausbildungsgesetz.

Erweiterungslehrstoff
Besonderes Verwaltungsrecht, z.B. Jugendschutz, Baurecht; Verkehrsrecht. Einfache Schriftsätze im Verwaltungsverfahren, Fallstudien zum Verwaltungsverfahren sowie Verwaltungsstrafverfahren (einschließlich Kurzverfahren). Haftpflichtversicherungsrecht; einfache Schriftsätze im Gerichtsverfahren; Fälle zum Konsumentenschutzrecht; Fallstudien zum Gerichtsverfahren; Persönlichkeitsrechte; Grundsätze des Medienrechts, Umgang mit Medien; wichtigste Bestimmungen des Sozialrechts.

IT-Bezug
Informationsbeschaffung und kritische Auswertung von Informationen. Kenntnisse im Umgang mit Rechtsinformationssystemen und E-Government-Angeboten nationaler und internationaler Behörden. Homepages von Behörden, Körperschaften, Anwälten, Notaren und Interessensvertretungen. Homepages von internationalen Organisationen. Herunterladen von Antragsformularen, Eingaben. Firmenbuch, Grundbuch, Gewerberegister. Einsatz des Internets bei Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache.

Übungsfirmen-Konnex
Beschaffung von Formularen und Anträgen. Schriftsätze im Verwaltungsverfahren. Grundlagen der Vertragsgestaltung. Konsumentenschutzfälle. Grundbuchsauszüge. Elektronische Signatur, E-Commerce, elektronischer Zahlungsverkehr. Gewerberecht und Gewerbeverfahren. Schriftsätze im Gerichts- und Gewerbeverfahren. Datenschutz- und Urheberrechtsangelegenheiten. Firmenbuchauszüge, Auszüge aus dem Gewerberegister. Arbeitsvertrag, Kündigung, Entlassung und Austritt. Forderungsanmeldung im Insolvenzverfahren. Verfassen von Mahn- und Mandatsklagen.

universität wien

Fragebogen – AHS

Liebe Schülerin, Lieber Schüler!
Dieser Fragebogen ist Kern der empirischen Forschung im Rahmen unserer Diplomarbeit. Bitte fülle ihn sorgfältig und mit bestem Gewissen aus. Deine persönlichen Angaben werden natürlich vertraulich behandelt. Vielen Dank im Voraus.

1) Alter ____ Jahre

2) Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

3) Muttersprache: _____

4) Interessierst du dich für Politik?

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein

5) Wird über politische Themen abseits des Unterrichts (in Pausen) gesprochen?

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein

6) Wie lautet der konkrete Name des Fachs, in dem geschichtliche Aspekte Österreichs und der Welt unterrichtet werden?

_____

7) Wirst du in diesem Fach maturieren?

☐ ja ☐ nein ☐ weiß noch nicht

8) Gibt es in einer HAK ein eigenes verpflichtendes Fach „Politische Bildung & Recht“?

☐ ja ☐ nein

9) Wie viel Prozent nimmt, deiner Meinung nach, die politische Bildung in deinem Geschichteunterricht heuer ein?

☐ 10% ☐ 20% ☐ 30% ☐ 40% ☐ 50% ☐ 60% ☐ 70% ☐ 80% ☐ 90% ☐ 100

10) Wie viel Prozent sollte sie einnehmen?

☐ 10% ☐ 20% ☐ 30% ☐ 40% ☐ 50% ☐ 60% ☐ 70% ☐ 80% ☐ 90% ☐ 100%

11) Bist du wahlberechtigt?

☐ ja ☐ nein

12) Warst du bereits wählen?

☐ ja ☐ nein

13) Wie sinnvoll ist deiner Meinung nach politische Bildung in der Schule?

☐ sehr sinnvoll ☐ sinnvoll ☐ weniger sinnvoll ☐ nicht sinnvoll

14) Kannst du das begründen?

_____

_____

15) Nenne die drei Säulen (die drei unabhängigen Gewalten) der Demokratie.

_____, _____, _____

16) Wer ist Nationalratspräsidentin in Österreich?

☐ Eva Glawischnig ☐ Margit Fischer ☐ Barbara Prammer ☐ Maria Fekter

17) Wie viele Abgeordnetensitze hat der österreichische Nationalrat?

☐ 101 ☐ 183 ☐ 298 ☐ 321 ☐ weiß nicht

18) Was ist eine Legislaturperiode und wie lange dauert sie in Österreich?

_____

_____

_____

19) Wer bestätigt mit seiner Unterschrift das ordnungsgemäße Zustandekommen eines Gesetzes in Österreich?

☐ Bundeskanzler ☐ Bundespräsident ☐ zuständige Minister ☐ EU-Ratspräsident

20) Wie heißt der amtierende österreichische Bundeskanzler?

☐ Heinz Fischer ☐ Werner Faymann ☐ Michael Häupl ☐ Erwin Pröll

21) Wer ist Österreichs Bundespräsident?

_____

22) Seit wann dürfen Frauen in Österreich wählen?

☐ 1889 ☐ 1901 ☐ 1918 ☐ 1926

23) Wann wurde der Österreichische Staatsvertrag unterzeichnet?

☐ 1935 ☐ 1945 ☐ 1955 ☐ 1965

24) Welche der genannten EU-Institutionen kannst du direkt, frei und geheim wählen?

☐ Die Europäische Kommission
☐ Das Europäische Parlament
☐ keine der genannten
☐ Den Europäischen Rat
☐ Den Europäischen Hof
☐ weiß ich nicht

25) Aus wie vielen Staaten besteht die EU derzeit? Nenne so viele wie möglich.

_____

_____

_____

_____

26) Seit wann ist Österreich Mitglied in der EU?

☐ 1945 ☐ 1955 ☐ 1980 ☐ 1995

27) Für wie sinnvoll hältst du Österreichs EU – Mitgliedschaft?

☐ sehr sinnvoll ☐ sinnvoll ☐ weniger sinnvoll ☐ nicht sinnvoll

28) Kannst du das begründen?

_____

_____

29) Wirst du in Zukunft wählen gehen?

☐ ja ☐ nein

30) Wahlen sind eine Möglichkeit die Gesellschaft mitzugestalten. Welche Optionen hast du noch?

_____

_____

31) Für mich bedeutet Demokratie… (kreuze nur eine Antwort an!)

☐ …, dass ich mitbestimmen kann, was in Österreich passiert.
☐ …, dass ich gewisse Vorteile gegenüber Nicht-Österreichern habe.
☐ …, eine Illusion, die nur theoretisch funktioniert.
☐ …, Freiheit.
☐ …, dass alle Menschen gleich behandelt werden.

32) Reihe folgende Themen von 1 (nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig):

( ) Mitgestaltung der Gesellschaft
( ) Wahrung der Menschenrechte
( ) Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit
( ) Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden
( ) EU-Mitgliedschaft
( ) Recht auf freie Wahlen

universität wien

Fragebogen – HAK

Liebe Schülerin, Lieber Schüler!

Dieser Fragebogen ist Kern der empirischen Forschung im Rahmen unserer Diplomarbeit. Bitte fülle ihn sorgfältig und mit bestem Gewissen aus. Deine persönlichen Angaben werden natürlich vertraulich behandelt. Vielen Dank im Voraus.

1) Alter ____ Jahre

2) Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

3) Muttersprache: _____

4) Interessierst du dich für Politik?

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein

5) Wird über das Thema Politik abseits des Unterrichts (in Pausen) gesprochen?

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein

6) Wirst du im Fach „Politische Bildung & Recht“ maturieren?

☐ ja ☐ nein ☐ weiß noch nicht

7) Gibt es in einer AHS ein eigenes Fach „Politische Bildung“?

☐ ja ☐ nein

8) Findest du es macht Sinn, ein eigenes Fach für Politische Bildung zu haben?

☐ sehr sinnvoll ☐ sinnvoll ☐ weniger sinnvoll ☐ nicht sinnvoll

9) Kannst du das begründen?

_____

_____

10) Bist du wahlberechtigt?

☐ ja ☐ nein

11) Warst du bereits wählen?

☐ ja ☐ nein

12) Wie sinnvoll ist deiner Meinung nach politische Bildung in der Schule?

☐ sehr sinnvoll ☐ sinnvoll ☐ weniger sinnvoll ☐ nicht sinnvoll

13) Kannst du das begründen?

_____

_____

14) Nenne die drei Säulen (die drei unabhängigen Gewalten) der Demokratie.

_____, _____, _____

15) Wer ist Nationalratspräsidentin in Österreich?

☐ Eva Glawischnig ☐ Margit Fischer ☐ Barbara Prammer ☐ Maria Fekter

16) Wie viele Abgeordnetensitze hat der österreichische Nationalrat?

☐ 101 ☐ 183 ☐ 298 ☐ 321 ☐ weiß nicht

17) Was ist eine Legislaturperiode und wie lange dauert sie in Österreich?

_____

_____

_____

18) Wer bestätigt mit seiner Unterschrift das ordnungsgemäße Zustandekommen eines Gesetzes in Österreich?

☐ Bundeskanzler ☐ Bundespräsident ☐ zuständige Minister ☐ EU-Ratspräsident

19) Wie heißt der amtierende österreichische Bundeskanzler?

☐ Heinz Fischer ☐ Werner Faymann ☐ Michael Häupl ☐ Erwin Pröll

20) Wer ist Österreichs Bundespräsident?

_____

21) Seit wann dürfen Frauen in Österreich wählen?

☐ 1889 ☐ 1901 ☐ 1918 ☐ 1926

22) Wann wurde der Österreichische Staatsvertrag unterzeichnet?

☐ 1935 ☐ 1945 ☐ 1955 ☐ 1965

23) Welche der genannten EU-Institutionen kannst du direkt, frei und geheim wählen?

☐ Die Europäische Kommission ☐ Den Europäischen Rat
☐ Das Europäische Parlament ☐ Den Europäischen Hof

☐ keine der genannten ☐ weiß ich nicht

24) Aus wie vielen Staaten besteht die EU derzeit? Nenne so viele wie möglich.

_____

_____

_____

_____

_____

25) Seit wann ist Österreich Mitglied in der EU?

☐ 1945 ☐ 1955 ☐ 1980 ☐ 1995

26) Für wie sinnvoll hältst du Österreichs EU – Mitgliedschaft?

☐ sehr sinnvoll ☐ sinnvoll ☐ weniger sinnvoll ☐ nicht sinnvoll

27) Kannst du das begründen?

_____

_____

28) Wirst du in Zukunft wählen gehen?

☐ ja ☐ nein

29) Wahlen sind eine Möglichkeit die Gesellschaft mitzugestalten. Welche Optionen hast du noch?

_____

_____

30) Für mich bedeutet Demokratie… (kreuze nur eine Antwort an!)

☐ …, dass ich mitbestimmen kann, was in Österreich passiert.
☐ …, dass ich gewisse Vorteile gegenüber Nicht-Österreichern habe.
☐ …, eine Illusion, die nur theoretisch funktioniert.
☐ …, Freiheit.
☐ …, dass alle Menschen gleich behandelt werden.

31) Reihe folgende Themen von 1 (nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig):

( ) Mitgestaltung der Gesellschaft
( ) Wahrung der Menschenrechte
( ) Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit
( ) Weltoffenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden
( ) EU-Mitgliedschaft
( ) Recht auf freie Wahlen

Schulstraße 2/1/2
2103
Langenzersdorf

E-Mail
AlexDN@gmx.at

Alexander Nigrowics

Persönliche Informationen

- Familienstand: ledig
- Nationalität: Österreich
- Geburtsdatum.: 7. März 1983
- Geburtsort: Wien
- Eltern: Renate und Franz Nigrowics

Ausbildung

1997-2002 Handelsakademie Korneuburg
Schwerpunkt Controlling

Zusatzqualifikationen:

- English Certificate of Cambridge
- Zweiter Platz bei italienischem Sprachwettbewerb in St. Pölten

Tätigkeiten neben dem Studium

▪ Angestellter bei der Roxcel HandelsgmbH	2002 - 2009
▪ Turnlehrer an der Vienna International School	2008 - 2010
▪ Turnlehrer an der AHS Wolkersdorf	2009 - 2010
▪ Freizeitbetreuer für behinderte Jugendliche	2001 - 2008
▪ Jugendfußballtrainer beim SV Langenzersdorf	2005 – 2009
▪ Kinderbetreuer bei den Feriencamps in Wien	2008 - 2010

Besondere Interessen

Sport in jeder Ausprägung, als aktiver Sportler, als passiver Betrachter, als Lehrer, als Trainer und als Veranstalter. Des Weiteren würde ich mich als aktives Mitglied der Gesellschaft bezeichnen.

Sprachkenntnisse

- Deutsch als Muttersprache
- Englisch fließend in Text und Schrift
- Schulkenntnisse in Italienisch