

Forschungsbericht zur explorativen Studie „Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule“

Sandra Da Rin und Sibylle Künzli

Zürich, 30. September 2006

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Zur Durchführung der Studie	5
3	Verständnisformen von Politik und politischer Bildung	6
3.1	Die grosse und die kleine Politik.....	6
3.2	Politische Bildung – zwischen demokratischer und schweizerischer Orientierung	10
3.2.1	Die (basis-) demokratische Orientierung	13
3.2.2	Die (national-) schweizerische Orientierung.....	18
3.3	Zusammenfassendes Fazit	21
4	Politische Bildung als Bildung im und am Widerspruch – ein Ausblick.....	25
5	Literatur	30

1 Einleitung

"Jede wirkliche Demokratisierung setzt also voraus, dass man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule" (Bourdieu, Passeron 1971, 88)

Politische Bildung im Sinne von Demokratie leben und lernen hat in der europäischen Bildungstradition einen noch relativ jungen Status. Was in den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit John Deweys „Democracy and education“ (dt.: Dewey 2000) zu einem einflussreichen Thema in der pädagogischen Diskussion wurde, trat in Europa erst nach dem 2. Weltkrieg in den Vordergrund der Diskussion. Mit Re-education - Programmen sollte nach dem Krieg das nationalsozialistisch geprägte Bildungssystem Deutschlands neu ausgerichtet und das deutsche Volk auf eine demokratische Zukunft hin „um-erzogen“ werden. Später wurde im Zuge der emanzipatorisch-kritischen Ansätze aus der 1968er-Bewegung Demokratie dann erneut zu einem Orientierungspunkt in der europäischen Bildungsdiskussion.

Nach dem Fall der Berliner Mauer und des Eisernen Vorhanges sowie der politischen Wende in vielen ehemaligen Ostblockstaaten wurden demokratische Erziehung und Bildung zu wichtigen Themen in der europäischen Bildungslandschaft. Ein Ausdruck davon ist, dass das Jahr 2005 zum europäischen Jahr der politischen Bildung erkoren wurde.

Auch in der Schweiz hat sich erst in den letzten Jahren ein Wandel vollzogen: der traditionelle Staatskundeunterricht wird immer mehr durch den Begriff politische Bildung ersetzt, in dem neben der Vermittlung von Wissen vor allem auch das Lernen demokratischer Kompetenzen und Fähigkeiten betont wird. Der Kanton Zürich zum Beispiel hat sich im Jahr 2005 einen Lehrplan zu politischer Bildung für die Mittel- und Oberstufe gegeben.

Die vorliegende Studie zur Umsetzung von politischer Bildung auf der Sekundarstufe I wurde von der Stiftung Pestalozzianum in Auftrag gegeben und von drei MitarbeiterInnen der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt.¹ Ausgangslage der Studie ist die Hypothese, dass im Bereich der politischen Bildung in Schweizer Schulen zwar schon einiges gemacht wird und bei Lehrpersonen implizites Wissen vorhanden ist, dieses jedoch nicht explizit dem Bereich politischer Bildung zugeordnet wird.

Da hinsichtlich politischer Bildung noch wenig empirische Forschungsergebnisse vorliegen, wie Oser und Reichenbach in ihrem Schlussbericht „Politische Bildung in der Schweiz“ festhalten (vgl. Oser, Reichenbach 2000, 34), ist auch nicht bekannt, auf welchem Verständnis von Politik und von politischer Bildung der konkrete, explizite und implizite Unterricht aufgebaut wird.

Ziel der vorliegenden explorativen Studie ist es deshalb, erste empirisch fundierte Anhaltspunkte zum inhärenten *Verständnis von Politik und politischer Bildung bei Lehrpersonen* zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Verständnis von politischer Bildung stark davon beeinflusst wird, was die Lehrpersonen unter dem Begriff von Politik verstehen. Zudem zeigt sich, dass es den befragten Lehrpersonen bei politischer Bildung nicht nur um eine Demokratisierung ihres Unterrichts und um das Erwecken eines politischen Bewusstseins bei ihren Schülerinnen und Schülern geht, sondern dass auch zum Teil latente nationalstaatliche Interessen das Verständnis von politischer Bildung prägen.

¹ Rolf Gollob und Sibylle Künzli als fest angestellte MitarbeiterInnen, Sandra Da Rin als externe Projektbeauftragte.

Bei der Präsentation der Ergebnisse haben wir die Aussagen, die in den Gruppendiskussionen gemacht wurden, nicht nur einer – über die Beschreibung und Zusammenfassung hinausgehenden – Interpretation, sondern auch einer kritischen Analyse, die aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive erfolgt, unterzogen. In diesem Zusammenhang ist es uns ein Anliegen darauf hinzuweisen, dass die kritische Analyse in keiner Weise als Kritik oder Vorwurf an die Adresse der Lehrpersonen zu verstehen ist. Wir versuchen aufzuzeigen, dass wir Lehrpersonen immer als Teil einer Institution Schule und einer Gesellschaft wahrnehmen, wodurch auch ihre Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster wesentlich mit beeinflusst werden. Grafisch lässt sich unsere Perspektive sehr gut mit der Bedingungsmatrix von Strauss und Corbin veranschaulichen (Strauss, Corbin 1996, 136):

Abbildung 1: Bedingungsmatrix



Bezogen auf unsere Untersuchung ist die „Handlung, die zu einem Phänomen gehört“ gleichzusetzen mit dem Verständnis von Politik und politischer Bildung, wie es in den Gruppendiskussionen geäußert wird. Verbunden wird dieses Verständnis in unserer Analyse vor allem mit der organisatorischen und institutionellen (Schule und Bildungssystem), nationalen und internationalen Ebene.

Im Folgenden werden wir zuerst kurz etwas zum methodischen Vorgehen sagen. Die anschließende Präsentation der Ergebnisse bildet den Hauptteil des Berichtes. Zum Schluss werden aus den Ergebnissen einige Überlegungen zur Konzeption politischer Bildung abgeleitet, die nach der Zielorientierung und dem Zielpublikum von politischer Bildung fragen.

2 Zur Durchführung der Studie

Der ursprüngliche Schwerpunkt, Lehrpersonen der Sekundarstufe I zu untersuchen, ist bewusst erweitert worden durch den kontrastiven Einbezug von Lehrpersonen aus der Mittelstufe und angehende Lehrpersonen, die sich noch in der Ausbildung befinden. Es wurden insgesamt drei Gruppendiskussionen durchgeführt: je eine Gruppendiskussion mit Lehrpersonen der Mittelstufe und der Sekundarstufe A aus dem Kanton Zürich sowie eine Gruppendiskussion mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich, die eine Studienwoche zu politischer Bildung besucht hatten. Geplant war noch eine vierte Gruppendiskussion mit Lehrpersonen der Sekundarstufe B/C, die aus terminlichen Gründen leider nicht mehr zu Stande kam.

Während es bei der Diskussion der Lehrpersonen um ihr Verständnis von Politik, politischer Bildung und um ihre Unterrichtspraxis in diesem Bereich ging, interessierten uns bei der Diskussion der Studierenden, neben ihrem Verständnis von Politik und politischer Bildung, ihre Vorstellungen in Bezug auf ihren zukünftigen Unterricht. Die Gruppe der Studierenden, die wie erwähnt eine Intensivwoche zu politischer Bildung im Rahmen ihrer Ausbildung zu Lehrpersonen hinter sich hatte, interessierte uns zudem als Vergleichs- und mögliche Kontrastfolie zu den Gruppen der Lehrpersonen, die in ihrer eigenen Ausbildung anders mit dem Thema politische Bildung konfrontiert waren, da sie noch eher den klassischen Staatskundeunterricht erfahren hatten.

Die Gespräche fanden in Räumlichkeiten der Pädagogischen Hochschule Zürich statt und dauerten eineinhalb bis zwei Stunden. An den Gesprächen nahmen vier bis fünf Lehrpersonen bzw. Studierende teil. Die Gruppen der Lehrpersonen waren gemischtgeschlechtlich und hinsichtlich ihrer Dienstjahre unterschiedlich zusammengesetzt. Die Gruppe der Studierenden war ebenfalls geschlechtsheterogen. Jemand des Forschungsteams übernahm jeweils die Aufgabe, anhand des Diskussionsleitfadens die Diskussion anzuregen, während jemand anders Beobachtungsnotizen anfertigte.

Um die erhobenen Daten auszuwerten, wurden die auf Mini-Disc aufgenommenen Gespräche transkribiert. Die Transkripte der Gruppendiskussionen können bei den Projektbeauftragten der Studie eingesehen werden.

Die Datenauswertung erfolgte an Hand dieser Transkriptionen und orientierte sich an der Dokumentarischen Methode der Interpretation von Ralf Bohnsack und an der Grounded Theory von Anselm Strauss und Juliet Corbin. Auf eine nähere Beschreibung der einzelnen Auswertungsschritte verzichten wir hier, verweisen jedoch auf die einschlägige Literatur.²

² Vgl. Bohnsack 1989 und 1993; Strauss/Corbin 1996.

3 Verständnisformen von Politik und politischer Bildung

In der folgenden Präsentation der Ergebnisse gehen wir zuerst auf die Verständnisformen von Politik ein. Im Anschluss daran stellen wir die Verständnisformen von politischer Bildung vor, die vom Politik-Verständnis wesentlich geprägt werden.

Die verschiedenen Verständnisformen stellen eine Art *Typen* dar, die nicht in Reinform existieren. Das heisst, einzelne Personen oder auch eine einzelne Gruppe lassen sich nicht eindeutig nur einer bestimmten Verständnisform zuordnen. Vielmehr steht jeweils eine der Verständnisformen bei einer Person oder einer Gruppe im Vordergrund, gleichzeitig finden sich aber auch Aspekte der anderen Verständnisformen. Ziel der Untersuchung ist es, das Spektrum der verschiedenen Verständnisformen, die sich aus unseren Daten herausarbeiten lassen, aufzuzeigen, um so *generelle Verstehensmuster oder Verstehenshorizonte* von Politik und politischer Bildung zu finden. Bei der Darstellung der Ergebnisse konzentrieren wir uns auf die wesentlichen Grundzüge und können nicht immer auf die Vielfalt und Tiefe unseres Datenmaterials eingehen.³

3.1 Die grosse und die kleine Politik

Ein ganz allgemeines Verständnis von Politik, das sich in allen drei Gruppendiskussionen finden lässt, kann folgendermassen zusammengefasst werden: *Politik ist die demokratische Gestaltung des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft*. Im Rahmen dieses allgemeinen Verständnisses wird zwischen einer *grossen* und einer *kleinen* Politik unterschieden. Diese Unterscheidung wird nicht nur, aber vor allem und am explizitesten von den Studierenden diskutiert.

„Also ich habe in den letzten Jahren ein bisschen über den Bundesrat gesprochen, über den Ständerat und so, wer wofür zuständig ist. Oder eben in der Gemeinde, Gemeindeverwaltung, was ein Bezirk ist. Aber was ich sicher meistens nicht gemacht habe oder nur am Rande, ist das mit den Parteien.“ (GD Mittelstufe, 9)

„Das Politische, Politik ist für mich: wie lebt eine Gemeinschaft zusammen, was macht sie miteinander ab? (...) Es fordert uns auch auf zum Dialog, und es fordert uns auf, Lösungen zu suchen miteinander.“ (GD Sekundarstufe A, 11)

„Politik ist ein Mitmachen und Mitreden, (...) selber etwas tun, dazu beitragen.“

„Also ganz grundlegend ist es irgendwie so, wie die Gesellschaft ihr Zusammenleben organisiert, was da passieren muss, damit es in einer grösseren Gesellschaft überhaupt funktioniert (...).“

„Aber es kann ja vielleicht schon im Kleinen politisch werden, es muss ja nicht gerade eine Gesellschaft definieren.“

„Ja, klar, sobald die Leute irgendwie zusammen funktionieren müssen, hat es irgendwie mit Politik zu tun, ja.“ (GD Studierende, 2)⁴

³ Das Datenmaterial verspricht für vertiefende Analysen noch weitere reichhaltige Erkenntnisse.

⁴ Die Ziffer nach *GD Mittelstufe* usw. bezieht sich auf die Seitenzahl des erstellten Transkriptes. Die Aussagen verschiedener Personen werden mit Anführungszeichen und einem Abschnittswechsel gekennzeichnet. Die Zitate aus den Transkripten sind als exemplarische Beispiele zu verstehen und stellen keine abschliessende Aufzählung dar.

Abbildung 2: Verständnis von Politik

Ursachen, Bedingungen

- Interessenskonflikte, Probleme in einer Gemeinschaft
- Schweiz als historischer und gegenwärtiger Lebens- und Erfahrungsraum (Sozialisationskontext)
- Globalisierung des gegenwärtigen Lebens- und Erfahrungsraumes (z.T. Infragestellung nationalstaatlicher Politikformen und z.T. Privatisierung)
- Erhöhte Partizipationsmöglichkeiten in verschiedenen Lebensbereichen
- Eigene schulische Sozialisation (selber erlebter Geschichts- und/oder Staatskundeunterricht)
- Negativfolie von realer Politik („madige“ Politik)
- generell sozialer Wandel



Mittel, Strategien

→ **beabsichtigte Konsequenzen**

- Orientierung an institutionalisierten, formellen Handlungsmöglichkeiten in einer direkten Demokratie (Wahlen, Abstimmungen usw.)
- Orientierung an nicht-institutionalisierten, informellen Handlungsmöglichkeiten in kleinen Gemeinschaften (Mitmachen, Mitreden usw.)
→ *gewaltfreie, nicht-diskriminierende Problemlösungsprozesse*
→ *gerechte Lösungen finden (z.B. Gesetze, Verhaltensregeln)*
- Politische Bildung in Schule
→ *StaatsbürgerInnen heranbilden, die Gemeinschaft mitgestalten und Verantwortung übernehmen*

→ **unbeabsichtigte Konsequenzen**

→ *Ausblendung von Machtverhältnissen, die zu ungleichen politischen Handlungsmöglichkeiten führen*
→ *Befriedung sozialer Beziehungen hat Vorrang vor kritischem Denken (vgl. Audigier 2005, 26)*

In den verschiedenen zitierten Gesprächsausschnitten werden explizit und implizit unterschiedliche Aspekte angesprochen, die für das allgemeine Politik-Verständnis und die Unterscheidung zwischen grosser und kleiner Politik wichtig sind:

Grosse Politik	Kleine Politik
<ul style="list-style-type: none"> - „grosse Gemeinschaft“, Gesellschaft, (Schweizer) Staat - Institutionalisierte, formelle Politikformen und -prozesse (in der Schweiz): direkte Demokratie - Einflussmöglichkeiten für Mitglieder eines Staates, für StaatsbürgerInnen - Lösung von Interessenkonflikten, Problemen (Bezugsraum: öffentlich-rechtliche Lebensbereiche) - Nicht unbedingt direkte Betroffenheit im Alltag - Enger Politik-Begriff 	<ul style="list-style-type: none"> - „kleine Gemeinschaft“, Gruppen (z.B. Familie, Wohngemeinschaft, Klasse) - Nicht-institutionalisierte, informelle Politikformen und -prozesse: Mitmachen, mitreden - Einflussmöglichkeiten für Mitglieder einer Gemeinschaft, einer Gruppe - Lösung von Interessenkonflikten, Problemen (Bezugsraum: öffentliche und private Lebensbereiche) - Direkte Betroffenheit im Alltag - Weiter Politik-Begriff

Die Unterscheidungslinie zwischen grosser und kleiner Politik verläuft im Wesentlichen entlang der *Unterscheidung zwischen grosser und kleiner Gemeinschaft*: Auf der einen Seite stehen *die Gesellschaft, der Staat*, wo es institutionalisierte Einflussmöglichkeiten und Prozesse wie Wahlen und Abstimmungen gibt, die dem Zweck dienen, zwischen divergierenden Interessen zu vermitteln und gemeinsame Problemlösungen zu finden. Dabei geht es um Interessen und Probleme, die sich auf den öffentlich-rechtlichen Bereich einer Gesellschaft beziehen, ohne dass alle Gemeinschaftsmitglieder, genauer StaatsbürgerInnen, direkt von Problemen und deren Lösungen betroffen sein müssen.

Auf der anderen Seite stehen *kleinere Gemeinschaften* im Sinne von sozialen Gruppen, in denen informelle Einflussmöglichkeiten vorherrschen, um bei Interessenskonflikten und Problemlösungen miteinander zu agieren. Der Handlungsraum dieser Gruppen bezieht sich sowohl auf öffentliche wie auch auf private Bereiche, in denen Probleme und deren Lösungen direkt den Alltag der Gruppenmitglieder beeinflussen. So werden zum Beispiel neue Fussgängerstreifen, Gewalt auf dem Pausenplatz wie auch Unordnung in der Küche einer Wohngemeinschaft als Probleme genannt, die einer gemeinsamen Lösung und Mitbestimmung der Betroffenen bedürfen.⁵

Dass die Unterscheidung in grosse und kleine Politik so explizit vor allem von den Studierenden thematisiert wird, hängt sehr wahrscheinlich mit dem im Rahmen ihrer Ausbildung an der PHZH besuchten Modul zu politischer Bildung zusammen. In diesem hat eine vertiefte Auseinander-

⁵ Vgl. auch die Unterscheidung der Begriffe Gemeinschaft – Gesellschaft des Soziologen F. Tönnies. Während ‚Gemeinschaft‘ organisch gewachsene, auf Vertrauen beruhende soziale Verhältnisse umfasst, meint ‚Gesellschaft‘ im Gegensatz dazu rationale, interessengetriebene und auf Nützlichkeit ausgerichtete soziale Zusammenhänge.

Im Zuge der Ausführungen zu unseren Ergebnissen wird klar werden, weshalb wir mit der Unterscheidung in ‚grosse‘ und ‚kleine‘ Gemeinschaften arbeiten, obwohl sich auf den ersten Blick die Unterscheidung von Tönnies in ‚Gesellschaft‘ und ‚Gemeinschaft‘ aufdrängen mag.

setzung mit den Begriffen Politik und politische Bildung stattgefunden. Denn wie sie selber erwähnen, wurde ihnen in ihrer vorherigen schulischen Sozialisation ein mehr oder weniger traditioneller Staatskundeunterricht vermittelt, in dem das Verständnis von grosser Politik bzw. ein enger Politik-Begriff im Vordergrund stand.

Auch in den anderen Gruppendiskussionen wird erwähnt, dass in der eigenen schulischen Sozialisation ein Politik-Begriff vermittelt wurde, der sehr eng an die Staatskunde geknüpft war (vgl. GD Sekundarstufe A, 38; GD Mittelstufe, 9; 23).

Dazu kommt, dass auch die traditionelle Geschichtsschreibung und der traditionelle Geschichtsunterricht ein Bild von Politik in ihren institutionalisierten Formen aufzeigen. Zudem verbinde die traditionelle Geschichtsschreibung Politik sehr eng mit Machtpolitik, die an einzelnen Personen, Gruppen oder Nationen festgemacht wird, wodurch ein negativer und eben auch falscher Politik-Begriff vermittelt werde, da man dabei nicht an die kleine Politik denke:

„Es ist immer so auf einzelne Personen und mit Macht verbunden, was eigentlich falsch ist, finde ich, das es nicht stimmt (...)“

„Also sozusagen, wie der kleine Mann, der hat gar nichts zu sagen, sondern es wird wie von da oben, so wie du es gesagt hast, so wie man sich das vorstellt“ (GD Studierende, 5f)

Neben den genannten Bedingungen lassen sich aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive noch weitere, in den Gruppendiskussionen nur zum Teil angesprochene Bedingungsfaktoren nennen, weshalb die Unterscheidung in eine grosse und eine kleine Politik zum Thema wird:

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Autoritäts- und Generationenverhältnisse sehr verändert und die Partizipationsmöglichkeiten, das „Mitmachen und Mitreden“ in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie Stadtplanung, Freizeitgestaltung, Schule und Familie werden mehr gefördert als früher (vgl. dazu auch die Unicef-Studie „Den Kindern eine Stimme geben“ von Fatke und Niklowitz 2003).

Die stärkere Globalisierung von Lebens- und Erfahrungsräumen führen zum einen zu einem Rückzug in kleinere Gemeinschaften und ins Private, zu einer Apolitisierung, zum anderen zu Formen politischen Engagements, die nicht in grossen staatlichen Institutionen oder staatspolitischen Parteien, sondern in kleineren Nicht-Regierungsorganisationen stattfinden (vgl. GD Studierende, 9/10).

Die Absicht von grosser und kleiner Politik ist es, demokratische, das heisst gewaltfreie und nicht-diskriminierende Lösungen von Problemen und Interessenskonflikten zu finden. Dazu braucht es Regeln und Gesetze, die von einer Gemeinschaft aufgestellt werden. Sinn dieser Regeln und Gesetze ist es, „gerechte“ Lösungen zu finden, die von allen Gemeinschaftsmitgliedern akzeptiert werden, so dass sie sich an die aufgestellten Regeln und Gesetze halten können (vgl. GD Sekundarstufe A, 3 und 20 sowie GD Studierende, 16).

Im Verständnis der grossen Politik werden zwar negative Aspekte von Politik wie Machtmissbrauch, Ohnmacht des kleinen Bürgers, Korruption und ähnliches thematisiert, als „madige Politik“ (GD Sekundarstufe 13f), in der der Einzelne nicht bestimmen kann, „die dort oben machen eh, was sie wollen“ (GD Mittelstufe, 31) – diese Aspekte tauchen jedoch vor allem als eine Art Negativfolie von realer Politik auf, dem das eigene, positiv geprägte und idealisierte Verständnis von Politik gegenüber gestellt wird: in der Politik geht es eben um demokratische Fairness und demokratisch

hergestellte Gerechtigkeit in der Gemeinschaft, ob grosse oder kleine, in der wir leben (vgl. GD Mittelstufe, 20 und GD Sekundarstufe A, 28).

Auf Grund dieses *idealisierten* Politik-Verständnisses wird nicht reflektiert, inwiefern eine ungleiche Machtverteilung die Handlungsmöglichkeiten der Individuen beeinflusst, ihr Engagement in einer Gemeinschaft oder das Vertreten einer eigenen Meinung fördert oder einschränkt. Wir werden noch sehen, dass diese Vernachlässigung bzw. Nicht-Berücksichtigung der Machtfrage eine zentrale Rolle für das Verständnis und die Konzeption von politischer Bildung spielt – mit weitreichenden Folgen. Um einer tendenziell negativen Politik das eigene positive Politik-Verständnis entgegen setzen zu können, greifen die Lehrpersonen unter anderem auf folgendes Mittel als brauchbare Strategie zurück: politische Bildung in der Schule.

3.2 Politische Bildung – zwischen demokratischer und schweizerischer Orientierung

Das nachfolgende Zitat aus einer der Gruppendiskussionen bringt in kurzer Form auf den Punkt, was in allen Gesprächen zum Thema politische Bildung aufgetaucht ist:

„dass sie eigentlich Politik erfahren im täglichen Umgang miteinander“ (GD Sekundarstufe A, 31)

Die Politik, welche die Kinder und Jugendlichen in der Schule in Form von politischer Bildung miteinander „erfahren“ sollen, ist jene, die wir oben beschrieben haben: die demokratische Gestaltung des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft. Kinder und Jugendlichen sollen lernen, dass und wie man das Zusammenleben in einer Gemeinschaft demokratisch gestalten kann. Dabei werden Schulen bzw. Klassen als Gemeinschaften gedeutet, in denen gewisse Aspekte des Zusammenlebens demokratisch gestaltet werden können, zum Beispiel in Form von Klassenräten. Schulen bzw. Klassen werden als demokratische Staaten im Kleinen, oder zugespitzter, als *Schweiz im Kleinen* gesehen.

„alle Lehrpersonen versuchen, in ihrer Klasse, dass es ein Team ist, dass alle am gleichen Strick ziehen, in einer Gruppierung immer wieder einen Konsens zu finden. Dies hat unser Staat im mehrpolitischen System ja bisher gelebt.“ (GD Mittelstufe, 21)

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Verständnis von politischer Bildung folgendermassen umschreiben: *Politische Bildung heisst, den Kindern und Jugendlichen die Schweizer Demokratie vermitteln.*

Es geht jedoch bei dieser Vermittlung, bei politischer Bildung nicht einfach um die Erfahrungen von Politik an sich, sondern mit dem Begriff *Bildung* ist immer auch ein *Lernziel* verbunden, das angestrebt wird, auch wenn es nicht unbedingt erreicht werden muss. Mit Bildung ist die Vorstellung einer positiven Veränderung in Bezug auf einen jetzigen Zustand verbunden.

In den Gruppendiskussionen lassen sich nun zwei unterschiedliche Lernziele erkennen, die mit politischer Bildung verknüpft werden: zum einen eine Orientierung, bei der die *demokratische Gestaltung des Zusammenlebens* in der Schweiz betont wird, zum anderen eine Orientierung, bei der das *Zusammenleben in der Schweiz* betont wird, das demokratisch gestaltet ist. Die (*basis-*) *demokratische Orientierung*, wie wir sie genannt haben, steht in der Diskussionsrunde der

Studierenden im Vordergrund, während die (*national-*) *schweizerische Orientierung* die Diskussion der Mittelstufe-Lehrkräfte dominiert. Bei den Sekundarstufe A-Lehrpersonen lassen sich beide Orientierungen nebeneinander finden.

In den folgenden beiden Unterkapiteln werden die beiden Lernziel-Orientierungen, die mit dem Verständnis von politischer Bildung verbunden sind, ausführlicher dargestellt.

Abbildung 3: Verständnis von politischer Bildung

Ursachen, Bedingungen

- Verständnis von Politik
- Schweiz und Schweizer Schulen als Lebens- und Erfahrungsraum (keine existenzielle Not)
- Globalisierung des schulischen Lebens- und Erfahrungsraumes (höherer Ausländeranteil, verschiedene Kulturen und Religionsgemeinschaften → (vermeintlich) höheres Konfliktpotenzial)
- gesellschaftlicher Wandel: individualisierte, apolitische Gesellschaft heute
- (keine) politische Sozialisation in der Familie
- fehlende Grundlagen für politische Bildung: keine Lehrmittel, keine spezifische Ausbildung der angehenden Lehrpersonen
- historische Funktion der obligatorischen Volksschulen: Sicherung und Aufrechterhaltung des Nationalstaates (vgl. Audigier 2005, 25)

Verständnis von politischer Bildung:
den Kindern und Jugendlichen die
Schweizer Demokratie vermitteln

2 Lernzielorientierungen

im Verständnis von politischer Bildung:

schweizerische	demokratische
Orientierung	Orientierung

Mittel, Strategien

→ **beabsichtigte Konsequenzen**

- Erlebnis-, Praxisorientierung: „gelebte Politik“
- Orientierung an (basis-) demokratischen Verfahren (Klassenräte, Schulräte)
→ *politisches und staatsbürgerliches Interesse und Bewusstsein wecken*
→ *demokratische Gestaltung des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft erfahren, leben und lernen*
→ *Bildung der Persönlichkeit*
- Umgang mit Medien
→ *demokratische Mündigkeit*
- Staatskunde und Schweizer Geschichte vermitteln
→ *Grundwissen vermitteln, Zusammenhänge zwischen Früher und Heute aufzeigen*
→ *gewisse Sicherheit bzgl. vermittelbarem Lehrstoff, da kein Lehrmittel für polit. Bildung*
→ *Bildung eines nationalen Bewusstseins*
- Zurückhaltung bei eigener (partei-) politischer Verortung
→ *keine politische Infiltration riskieren*

→ **unbeabsichtigte Konsequenzen**

→ (Re-)Produktion von gesellschaftlichem Unbewussten: Verschleierung von Machtverhältnissen

3.2.1 Die (basis-) demokratische Orientierung

In der (basis-) demokratischen Orientierung von politischer Bildung steht das Lernziel im Vordergrund, Kinder und Jugendliche für demokratische Prozesse zu interessieren, sie mit demokratischen Verfahren vertraut zu machen und bei ihnen die Entwicklung demokratischer Kompetenzen und Fähigkeiten zu fördern. Sie sollen lernen, das Zusammenleben in einer Gemeinschaft, sei diese nun gross oder klein, nach demokratischen Prinzipien gestalten zu können. Dazu gehört, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, dass man fair miteinander umgeht, niemanden diskriminiert, sich an gewisse Verhaltens- und Kommunikationsregeln halten soll, nach gewaltfreien Problemlösungen sucht. Dazu gehört ausserdem, dass die Kinder und Jugendlichen grundsätzlich lernen, dass sie Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, zum Beispiel in Klassen- und Schulräten oder in Jugendparlamenten, aber auch als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, und dass sie diese Mitbestimmungsmöglichkeiten kennen und nutzen lernen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass sie auch lernen, sich zu informieren, sich eine Meinung zu bilden und diese Meinung mit Argumenten zu vertreten. Damit verbunden ist zudem die Vorstellung, dass sie selber denken lernen und eine gewisse Unabhängigkeit im Denken entwickeln sollen.

Es geht im weitesten Sinne um eine Art „Persönlichkeitsentwicklung“, um die Entwicklung einer demokratischen Identität.

„Dass die politische Bildung auch, und davon bin ich überzeugt, ganz fest im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung oder Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen angeschaut werden muss.“ (GD Sekundarstufe A, 33)

Die (basis-) demokratische Lernziel-Orientierung von politischer Bildung beinhaltet nicht nur das Erlernen und Erleben einer zukünftigen Rolle als Staatsbürgerin und Staatsbürger, nicht nur Handlungsmöglichkeiten und demokratisches Engagement in einer politischen Öffentlichkeit, sondern sie beinhaltet genauso eine demokratische Orientierung, die in allen Lebensbereichen zum Tragen kommt, unabhängig von einer staatsbürgerlichen Rolle und öffentlicher Politik. Es geht um Partizipation und Mitgestaltung, jedoch auch um Mitverantwortung im Zusammenleben von Individuen ganz allgemein.

„du nennst es jetzt halt nicht deine politische Familie oder was auch immer (...), Hauptsache man ist sich dem bewusst, dass man mitmachen kann und eine eigene Meinung vertreten“ (GD Studierende, 4)

Hier zeigt sich, dass die (basis-) demokratische Orientierung von politischer Bildung das Verständnis von grosser *und* von kleiner Politik beinhaltet. Deshalb nennen wir diese Lernziel-Orientierung nicht einfach die demokratische, sondern die (basis-) demokratische, womit ausgedrückt werden soll, dass den Schülerinnen und Schülern neben institutionalisierten demokratischen Verfahren wie Wahlen und Abstimmungen auch informelle, eher basisdemokratisch geprägte Prozesse vermittelt und nahe gebracht werden sollen. Zur Differenzierung von demokratisch bzw. Demokratie und basisdemokratisch bzw. Basisdemokratie zitieren wir einen längeren Abschnitt: „Die **Basisdemokratie** ist nach Meinung

ihrer Anhänger die älteste Form der Demokratie. Sie kommt in ihrer Konzeption ohne Repräsentanten aus, da alle relevanten Entscheidungen von den Betroffenen selbst abgestimmt werden. Die Basisdemokratie eignet sich dieser Lesart zufolge sowohl für triviale Probleme, die ohne Fachwissen einfach zu entscheiden sind, als auch für Fragen, die erheblichen Einfluss auf das Leben der Mehrheit haben, wie die Struktur des Gesundheitswesens, Kriegseinsätze, neue Verfassungen, Eigentumsfragen, Löhne, Arbeitszeitregelungen, Streikentscheidungen, Grundrechte und Menschenrechte. Sie wird sehr häufig (zum Teil auch unbewusst) in kleineren Gruppen angewandt, so zum Beispiel, wenn die Mitglieder einer Familie darüber beratschlagen, ob sie lieber ins Schwimmbad gehen oder die Burg besichtigen wollen.“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Basisdemokratie>; Zugriff: 13.09.06)

Sowohl die grosse wie die kleine Politik sollen von den Kindern und Jugendlichen im Umgang miteinander erfahren werden. Dabei muss man nach Ansicht der Lehrpersonen bei alltäglichen Problemen in einem Schulhaus beginnen, bei „hautnahen Problemen“, bei „an eigenem Leib erleben“ (vgl. GD Sekundarstufe A, 32 und 29). Dadurch kann bei den Schülerinnen und Schülern ein Interesse für demokratische Problemlösungsprozesse geweckt werden. Dieses Interesse resultiert aus der direkten Betroffenheit, sowohl durch das Problem selbst wie auch durch dessen Lösung. Ausgehend von diesem Interesse sollen Hemmschwellen und Gleichgültigkeit gegenüber demokratischem Handeln im Sinne des grossen Politik-Verständnisses abgebaut und ein politisches, ein demokratisches Selbstbewusstsein aufgebaut werden.

„dass sie auch mit einem gewissem Selbstbewusstsein dazu gehen und finden, ja doch ich habe eigentlich gelernt und ich weiss eigentlich wie ich mich informieren muss, wie ich mir eine Meinung bilde und ich weiss auch, dass ich mitbestimmen darf in diesem Land und dass ich einen gewissen Einfluss haben kann“ (GD Studierende, 38)

Ein wichtiger Aspekt des demokratischen Selbstbewusstseins ist der Umgang mit Informationen, die einem durch Medien und andere Kanäle vermittelt werden. Ein Bewusstsein davon zu haben, wie die eigene Wahrnehmung durch Informationen, die man erhält oder nicht erhält, beeinflusst wird, und wie man versuchen kann, sich eine unabhängige Meinung zu bilden, indem man Informationen kritisch anschaut, sie hinterfragt und sich noch andere Informationsquellen sucht (vgl. GD Studierende, 37).

Dieses Ziel von demokratischer Mündigkeit, das hier angesprochen wird, wird jedoch als ein sehr schwierig zu erreichendes, vielleicht sogar unrealistisches Ziel bewertet (vgl. ebd.). Es wird nicht weiter ausgeführt, aus welchen Gründen die Bewertung so skeptisch ausfällt. Es wird auch nicht weiter ausgeführt, nach welchen Kriterien Informationen kritisch analysiert werden könnten, wie man potenziell manipulative von sachlichen Informationen unterscheiden könnte.

Betrachten wir neben der inhaltlichen Ebene zusätzlich noch die formale Ebene des Diskussionsverlaufes, sehen wir, dass die Zielformulierung im gleich anschliessenden Diskussionsverlauf quasi abgebrochen wird, dass es in den folgenden Voten um Projekte „in einem kleineren

Rahmen“, zum Beispiel einen „Skaterpark“, und um ein „Anekdötli“ (eine kleine Anekdote), eine kurze witzige Geschichte, die jemand in einem Ausbildungspraktikum erlebt hat, geht:

„(...) dass ich mitbestimmen darf in diesem Land und dass ich einen gewissen Einfluss haben kann“

„Projektartig würde ich gern mit ihnen arbeiten, es muss ja nicht irgendwie sein, wir machen jetzt weiss Gott was für einen Skaterpark, da noch die ganze Gemeinde abstimmen muss, damit wir den Kredit bekommen, ich meine das wäre jetzt cool und könnte man sicher auch machen, aber es darf von mir aus ruhig auch in einem kleineren Rahmen sein und was habe ich noch vergessen“

„was mir jetzt gerade auch noch in den Sinn gekommen ist, was auch wichtig ist, nein ich muss vielleicht ein Anekdöteli erzählen, im Schulhaus, in dem ich das letzte Praktikum gemacht habe (...)“ (GD Studierende, 38f)

Dieser thematische Bruch im Diskussionsverlauf ist auffällig und verlangt nach einer Erklärung. Weshalb wird die Zielorientierung von politischer Bildung nicht weiter verfolgt? Auf diese Frage lässt sich keine einfache und abschliessende Antwort geben, doch wir möchten mit einer tiefenhermeneutischen Analyse⁶ dieser Textstelle eine mögliche Antwort formulieren, auf die wir weiter unten nochmals zurückkommen werden.

Es kann angenommen werden, dass mit dem thematisch abrupten Wechsel unbewusst etwas abgewehrt werden muss, das in der vorausgegangenen Äusserung drin enthalten ist, weil es unguete, konflikthafte Gefühle mit sich bringt. Wir haben gezeigt, dass es vor dem Wechsel um ein Ziel von politischer Bildung geht, das sich als demokratische Mündigkeit umschreiben lässt. Dieses Ziel enthält aufklärerische und emanzipative Elemente. Aufklärung und Emanzipation beziehen sich jedoch immer auf Herrschaftsverhältnisse, auf Machtverhältnisse auf einer gesellschaftspolitischen Ebene. Das heisst, die kritische Analyse von Informationen und die Formulierung von Kriterien zur Beurteilung von Informationen müssten von diesen gesellschaftlichen Machtverhältnissen ausgehen. Die Wahrnehmung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen erfolgt jedoch weder aus einer gesellschaftlichen Vakuumposition heraus noch hinter einem „Schleier des Nichtwissens“⁷, sondern ist immer gekoppelt an die Position, die ein Individuum innerhalb dieser Machtverhältnisse innehat. Das bedeutet, dass demokratische Mündigkeit nicht nur die kritische Analyse von Informationen und die Bildung einer eigenen Meinung umfassen kann, sondern dass eine kritische Analyse von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, von der eigenen gesellschaftlichen Position und Positionierung und von der gesellschaftlichen Position und Positionierung anderer, mit denen man zusammenlebt und die Informationen verbreiten, zentraler Bestandteil von demokratischer Mündigkeit wäre.

⁶ Bei einer tiefenhermeneutischen Analyse werden neben der manifesten Bedeutung von Textinhalten auch latente Bedeutungen einbezogen, die auf unbewusste Inhalte von Äusserungen und unbewusste Prozesse in der Gruppendynamik verweisen (vgl. König 2000).

⁷ Mit dem Schleier des Nichtwissens versucht der Philosoph John Rawls eine Erkenntnisposition zu beschreiben, in der Individuen fähig wären, einen von Eigen- und Gruppeninteressen losgelösten Gesellschaftsvertrag für eine gerechte Gesellschaft zu entwickeln. Hinter dem Schleier des Nichtwissens „kennt niemand seinen Platz in der Gesellschaft, seine Klasse oder seinen Status; ebenso wenig seine natürlichen Gaben, seine Intelligenz, Körperkraft usw.“ (vgl. Rawls 1975, 159f).

Bezogen auf politische Bildung würde dies bedeuten, dass den Schülerinnen und Schülern nicht einfach die (basis-) demokratische Gestaltung des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft vermittelt werden kann, sondern gleichzeitig einzubeziehen wäre, dass das Zusammenleben in einer Gemeinschaft immer auch in einem grösseren Zusammenhang steht und durch ungleiche Machtverteilungen und Herrschaftsverhältnisse beeinflusst wird.

Wenden wir uns wieder der inhaltlichen Ebene der Diskussion zu: In der (basis-) demokratischen Zielorientierung von politischer Bildung sollen Kinder und Jugendliche politische Handlungsmöglichkeiten erleben und erlernen, *ohne die realen Handlungsbedingungen*, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse mit ein zu beziehen.

In Bezug auf die Handlungsbedingungen wird von *Idealen* basisdemokratischer Gemeinschaften ausgegangen, in denen die Vorstellung mitschwingt, dass niemand von einer solchen Gemeinschaft ausgeschlossen ist und dass alle Mitglieder die *gleichen* politischen Handlungsmöglichkeiten bzw. -freiheiten haben.

„innerhalb der Klasse, dass zum Beispiel auch niemand ausgeschlossen wird“

„ja das ist ein wenig die Basis einer Demokratie oder damit es klappt“

„und sonst funktioniert Demokratie eben nicht“ (GD Studierende, 15)

Was nun mit dem abrupten thematischen Wechsel verdrängt bzw. unbewusst gemacht wird, sind zwei Dinge: Zum einen, dass das eigene Verständnis bzw. die Konzeption von politischer Bildung realpolitische Handlungsbedingungen ausser Acht lässt und dadurch zu einem *idealistischen Konstrukt* wird. Das zeigt sich zum Beispiel an jener Stelle, als eine Diskussions- teilnehmerin erzählt, wie perplex sie war und dass sie in einen Erklärungsnotstand geriet, als ihr ein Schüler während eines Praktikums sagte, dass er nicht stimmberechtigt sei, und wie dann die anderen Diskussionsteilnehmenden als Reaktion darauf verweisen, dass man ja auch im Rahmen von kleiner Politik Handlungsmöglichkeiten habe (vgl. GD Studierende, 23ff). Ausschlüsse aus der grossen Gemeinschaft scheinen durch Zugehörigkeit zu einer kleinen Gemeinschaft ausgeglichen werden zu können. Zum andern wird unbewusst gemacht, dass die Lernziel-Orientierung politischer Mündigkeit eine kritische Analyse der *eigenen* gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Position und Positionierung erfordern würde.

Durch die Verdrängung dieser beiden Aspekte sind Fragen nach sozialer Ungleichheit, sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlichen Machtverhältnissen aus dem Verständnis von politischer Bildung ausgeklammert. Diese Fragen würden von Lehrpersonen eine politische Stellungnahme und eine gesellschaftspolitische Verortung erfordern. Es scheint eine Art institutionelles Tabu zu bestehen, sich selbst durch die Bezugnahme auf solche Fragestellungen gesellschaftspolitisch zu verorten. Das zeigt sich sehr schön an folgendem Beispiel:

„Und ich denke, es gibt auch noch ein persönliches Problem der Lehrkraft. Sie sollte ja eigentlich die Kinder nicht infiltrieren mit ihrer eigenen Meinung. (...) mein erster Verweis quasi, den ich als Junglehrerin hier im Kanton Zürich bekam, war, keine Abstimmungsmeinung durchzugeben bei den Schülern. Daran habe ich mich jetzt 16 Jahre gehalten, und das verunsichert viele Lehrkräfte auch, sollen

sie ihre eigene politische Meinung kundtun. Das würden die Schüler gerne wissen, sie fordern einem grausam heraus, sie wollen jedes Mal die Abstimmungsmeinung des Lehrers wissen."

„Sind Sie links oder rechts? In welcher Partei sind Sie?“ (GD Sekundarstufe A, 34)

Auch in der Diskussion der Mittelstufe-Lehrpersonen wird wiederholt thematisiert, dass sie als Lehrerinnen und Lehrer versuchen, von sich ein möglichst neutrales Bild zu vermitteln, das sich nicht in ein Schema von rechter und linker Parteipolitik einordnen lässt, dass sie nicht „Farbe bekennen“ und sich „nicht zu weit aus dem Fenster lehnen“ möchten, weil das Probleme mit sich bringen würde (vgl. z.B. GD Mittelstufe, 14). Die eigene politische Positionierung wird mit politischer Infiltration, das heisst, ideologischer Unterwanderung gleichgesetzt. Dies führt zu einer Art politischem Schweigegebot, dem Lehrpersonen unterstellt werden, und bei Verstößen gegen dieses Gebot können von Seiten der Schulbehörden Sanktionen ergriffen werden. Diese prinzipiell sinnvolle Kontrolle unterliegt jedoch einem Missverständnis: sich selbst politisch zu positionieren, muss nicht unbedingt bedeuten, andere mit der eigenen Meinung infiltrieren zu wollen. Politische Positionierung verkommt dann zu einer politischen Infiltration, wenn dahinter die Absicht steckt, die Schülerinnen und Schüler von der eigenen Meinung überzeugen zu wollen. Politische Positionierung ist jedoch keine Infiltration, wenn es dabei um eine aufklärerische Absicht geht, nämlich um eine kritische Reflexion der eigenen und anderer politischer Positionen, um eine Analyse der Welt- und Menschenbilder, die hinter verschiedenen politischen Ansichten stecken, um eine Analyse und ein Bewusstsein der Folgen von politischen Entscheiden für die demokratische Gestaltung des Zusammenlebens und anderes. Diese kritische Analyse kann jedoch nicht stattfinden, wenn die Lehrpersonen einem politischen Schweigegebot unterstellt sind. So wird politische Bildung zwar als Bildungsauftrag verstanden, gleichzeitig aber auch als Tabuthema erlebt:

*„Es scheint mir das Gleiche wie mit der Religion. Das ist auch ein Tabuthema.“
(GD Mittelstufe, 15)*

Ein Tabu ist etwas, worüber nicht gesprochen werden darf. Tabus beziehen sich meistens auf Aspekte, die in der sozialen Organisation des Zusammenlebens von Menschen problematisch und emotional aufgeladen sind und deren Thematisierung die Stabilität und Legitimität der bisherigen Organisation hinterfragen könnte. Durch Tabus werden gewisse Aspekte des Zusammenlebens nicht nur verschwiegen, sondern sie werden auch unbewusst gemacht: „Was man in einer Gesellschaft nicht wissen darf, weil es die Ausübung von Herrschaft stört, muss unbewusst gemacht werden. (...) Diese Produktion von Unbewusstheit muss gesellschaftlich organisiert werden, und der Ort, wo sie stattfindet, ist nicht so sehr die Familie als jene Institutionen, die das öffentliche Leben regulieren“ (Erdheim 1982, 38). Eine dieser Institutionen ist das Bildungssystem bzw. die Schule. In der Schule werden gesellschaftliche Tabus nicht aufgebrochen, sondern in spezifischer Weise reproduziert und aufrecht erhalten, denn Schulen haben innerhalb von gesamtgesellschaftlichen Strukturen bestimmte, wenn auch widersprüchliche Aufgaben zu erfüllen (vgl. dazu die Ausführungen im Schlusskapitel).

Gesellschaftlich Unbewusstes ist nicht einfach unwirksam, sondern lebt in Form von Ideologien oder Mythen fort. Mythen sind legitimierende Erzählungen über die Zusammenhänge in der Welt, insbesondere über Machtzusammenhänge, in denen das gesellschaftlich Verdrängte bearbeitet wird und als „falsches Bewusstsein“ bei den Individuen einen Ausdruck findet (vgl. Erdheim 1982, 38). Einem solchen Mythos sind wir in den bisherigen Ausführungen zur (basis-) demokratischen Orientierung von politischer Bildung schon begegnet: dem Mythos einer Basisdemokratie, in der alle den gleichen politischen Handlungsspielraum und die gleichen Handlungsfreiheiten haben. Zu diesem Mythos gehört, dass wenn dieser Handlungsspielraum im Bereich der grossen Politik eingeschränkt sein sollte, dann kann er im Bereich der kleinen Politik kompensiert werden. So werden soziale Ausschlüsse aus der grossen Politik durch soziale Integration in der kleinen Politik unbewusst gemacht. Die Frage, *wer* an der demokratischen Gestaltung des Zusammenlebens *in der Schweiz, in der staatlich organisierten Politik* partizipieren kann und *wer nicht*, muss somit nicht gestellt werden. Einem anderen Mythos begegnen wir in der zweiten Lernzielorientierung von politischer Bildung, die sich aus den Gruppendiskussionen herausarbeiten liess: dem Mythos der Nation Schweiz.

3.2.2 Die (national-) schweizerische Orientierung

Auch in der (national-) schweizerischen Orientierung geht es nicht darum, sich als Lehrperson mit einer eigenen politischen Meinung zu positionieren. Im Vordergrund steht hier das Ziel, bei den Kindern und Jugendlichen ein Interesse für die demokratische *Nation Schweiz* zu wecken und aufrecht zu erhalten. Betont wird hier das Zusammenleben *in der Schweiz*, das demokratisch gestaltet ist. Dazu gehört, dass den Kindern und Jugendlichen *historisches Wissen* über die Schweizer Geschichte vermittelt wird, damit sie die Wurzeln des Schweizer Staates kennen lernen. Es geht aber auch um kulturelle Aspekte, die den Kindern weitergegeben werden sollen, wie zum Beispiel die christliche Religion oder ein *nationales Selbstbewusstsein*. Es geht bei diesem Lernziel weniger um die Entwicklung einer demokratischen als vielmehr um die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer nationalen, einer *schweizerischen Identität*.

"Unser Wert ist nicht, den Aufbau des Nachbarlandes weiterzugeben, sondern unsere Kultur weiterzugeben."

„Ich weiss noch vor ein paar Jahren, als sie im Tessin die Kreuze abhängen mussten in den Schulzimmern. Da sind wir Lölí⁸, wenn wir solches Zeug mit uns machen lassen.“

„Ob die Schweiz, ob wir Schweizer ein Nationalbewusstsein haben, von dem wir das Gefühl haben, wir wollen das den Kindern mitgeben.“

„Das muss überhaupt nicht irgendwie gefärbt sein, rechts oder so. Sondern einfach auch ein gewisses Selbstbewusstsein. Und ein Auseinandersetzen mit unserer Identität.“ (GD Mittelstufe, 11ff)

⁸ Lölí bedeutet Trottel.

In dieser Lernzielorientierung geht es also weniger um ein Bewusstsein für demokratische Prozesse und Verfahren, sondern um ein *Bewusstsein für die Schweiz* als Nation und für eine Schweizer Kultur. Die Kinder und Jugendlichen sollen Hemmschwellen und Gleichgültigkeit gegenüber einem nationalen, einem schweizerischen Selbstbewusstsein abbauen und stolz auf ihr Land sein können, das sie in der Schule, durch politische Bildung kennen lernen.

Der Boden für dieses Bewusstsein wird jedoch nicht erst in der Schule vorbereitet, sondern schon früher, in der Familie gelegt. Denn wenn Kinder und Jugendliche mit Politik in Berührung kommen, dann geschieht dies nach Ansicht der Lehrpersonen zuerst einmal in der Familie. In der Familie werden die Kinder primär politisch sozialisiert, sie werden vorgebildet und es wird ein mögliches Interesse am politischen Geschehen geweckt, es wird ein „Virus“ oder „Stachel“ gesetzt (vgl. GD Sekundarstufe A, 28).

Doch nicht nur für die Kinder und Jugendlichen in der Schule wird die Familie als primäre Sozialisationsinstanz im politischen Bereich gesehen, sondern auch für die diskutierenden Lehrpersonen selber hat die politische Sozialisation in der eigenen Herkunftsfamilie einen zentralen Stellenwert dafür, welche Bedeutung und welches Interesse sie selbst an Politik und an politischer Bildung entwickeln konnten. Dies wird in allen drei Gruppendiskussionen mehrfach erwähnt, unabhängig von der Lernzielorientierung, die mit politischer Bildung verbunden wird. Lehrpersonen und Eltern mit einem politischen „Virus“ in sich werden somit als wichtige Voraussetzungen angesehen, um Kinder und Jugendliche in der Schule mit politischer Bildung „anstecken“ zu können. Dieser politische Virus umfasst nicht nur ein Interesse an politischen Geschehnissen, sondern auch die Offenheit, bei Interessenskonflikten miteinander zu diskutieren, fair miteinander umzugehen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

In der (national-) schweizerischen Lernzielorientierung nun wird dieser politische Virus zusätzlich mit Vorstellungen verschiedener nationaler „Mentalitäten“, „Temperamenten“ und mit „Nationalstolz“ in Verbindung gebracht (vgl. GD Mittelstufe, 34ff sowie GD Sekundarstufe A, 23). Solche Ausdrücke beinhalten die Vorstellung, dass es zwischen verschiedenen Völkern bzw. Nationen kulturelle und psychische Unterschiede gibt, die teilweise historisch entstanden sein mögen, die aber auch „angeboren“ zu sein scheinen.

„Diese Kinder sind anders, sie möchten, auch von ihren Hintergründen her, Moslems, wir haben solche, die in verschiedenen religiösen Gemeinschaften sind, wir haben gewalttätigere Kinder“ (GD Sekundarstufe A, 20)

Wie schon erwähnt, ist diese Zielorientierung von politischer Bildung bei den Mittelstufe-Lehrkräften dominant und lässt sich auch in der Diskussion der Sekundarstufe A-Lehrpersonen finden. Nicht jedoch bei den Studierenden. Die (national-) schweizerische Lernzielorientierung scheint eine Reaktion der schon praktizierenden Lehrpersonen auf einen veränderten Lebens- und Erfahrungsraum in der Schule zu sein, insbesondere auf einen erhöhten Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Schule. Dieser erhöhte Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen in der Schule führt dazu, dass das bisherige friedliche Zusammenleben in der (Klassen-) Gemeinschaft durch vermehrten Streit und Gewalt gestört wird.

"also Sek A war vorher immer ganz easy, alleine, sechs supernette Klassen, keine Gewalt, keine, fast keine Ausländerkinder, keine Religions-, es sind fast alles Christen gewesen" (GD Sekundarstufe A, 20)

"es gibt dann so viel Streit unter den Kindern, weil der eine sagt: Du mit deinem Land. Und das sind immer diese Ausländer, die dann finden, nein, mein Land ist das Grösste." (GD Mittelstufe, 34)

Auf diese quasi „Störung“ wird in der Schule zum einen auch mit demokratisch orientierten Verfahren reagiert: so werden als Beispiele u. a. Pausenplatzregeln und Peacemaker (vgl. GD Sekundarstufe A, 20/28 und 24f) genannt. Zum anderen jedoch, und dies ist das spezifische Merkmal der (national-) schweizerischen Lernzielorientierung, wird darauf mit einer eigenen „Identität“, einem eigenen „Nationalstolz“ reagiert, welche wieder neu entwickelt werden müssen in Anbetracht eines multikulturellen Umfeldes. Diese Schweizer Identität und der Nationalstolz können den Kindern und Jugendlichen vor allem durch die Vermittlung von Schweizer Geschichte und Schweizer Traditionen weitergegeben werden. Als Schweizer Traditionen werden die Nationalhymne und Schweizer Volksmusik genannt, wobei interessanterweise zeitgenössische Schweizer Popmusik als in ihren Ursprüngen *schweizerische* Musik und nicht als *Popmusik* wahrgenommen wird (vgl. GD Mittelstufe, 34).

Durch Schweizer Geschichte und Geschichten sollen den Kindern und Jugendlichen die Wurzeln des heutigen Schweizer Staates nahe gebracht werden.

"Was natürlich immer kommt, ist Schweizer Geschichte bei uns. Was in der Vergangenheit gelaufen ist, die Ursprünge. Ob es dann wirklich so gelaufen ist, ist nochmals eine andere Frage. Aber es sind schöne Geschichten." (GD Mittelstufe, 6)

"beim Wilhelm Tell, der wird in der Schweiz politisch immer wieder vorkommen. (...) wenn es eng geworden ist, hat man den Schweizern gesagt: He, ihr habt jemanden gehabt, der für eure Freiheit gekämpft hat. Ob er fiktiv oder echt ist, sei dahin gestellt. Aber es geht um den Freiheitsgedanken, der vermittelt werden soll." (GD Mittelstufe, 23)

In diesen beiden Zitaten kommt zum Ausdruck, dass es bei der Vermittlung von Schweizer Geschichte weniger um den historischen Wahrheitsgehalt von Geschichten und Personen geht, als vielmehr um den symbolischen Bedeutungsgehalt. Es geht um mythische Geschichten, die ein nationales Gemeinschaftsgefühl, eine kollektive Identität heraufbeschwören sollen. Wilhelm Tell steht als Symbol für den Kampf gegen Unterdrückung, gegen Ungerechtigkeit, gegen fremde Vögte, die das frühere friedliche Zusammenleben zerstört haben. Der Schweizer Nationalheld symbolisiert Mut und das Bedürfnis nach Freiheit, wenn es im eigenen Lebens- und Erfahrungsraum „eng“ geworden ist. Bezogen auf heutige Verhältnisse scheint es durch den hohen Ausländeranteil in der Schweiz auch eng geworden zu sein. Die heutigen Ausländer sind zwar keine Vögte, doch auch sie wollen in der Schweiz Profit für sich herausholen (vgl. GD Sekundarstufe A, 23) und bedrohen die Freiheit von Schweizer Bürgern und Bürgerinnen. Eine Freiheit, die auf materiellem Wohlstand und politischer Unabhängigkeit beruht. Alles Dinge, auf die man als Schweizer und Schweizerin stolz sein kann (vgl. GD Mittelstufe, 32ff).

Die (national-) schweizerische Orientierung von politischer Bildung kann aber nicht einfach in einem rechten Politikspektrum angesiedelt werden, wie es auf Grund der bisherigen Schilderung den Anschein haben mag. Die Vermittlung von bewährtem Unterrichtsstoff – Schweizer Geschichte(n) – gibt den Lehrpersonen zwar eine gewisse Sicherheit, was politische Bildung sein könnte, ist mit einer gewissen Legitimität versehen, gleichzeitig kommen dabei aber auch sehr viele Unsicherheiten zum Vorschein, die mit politischer Bildung verknüpft sind: Was darf man die Schülerinnen und Schülern lehren, was darf man nicht, wann kippt nationales Bewusstsein in nationalistisches, rechtsextremes Gedankengut?

Hinter dieser Lernzielorientierung, die sich vor allem auf das Verständnis von grosser Politik bezieht, werden Ängste erkennbar, die durch sozialen Wandel geweckt werden. Ein Wandel, der neue politische Aufgaben und Interessenskonflikte mit sich bringen würde: Die demokratische Gestaltung des Zusammenlebens – im Sinne von Problemlösungs- und Entscheidungsfindungsprozessen – würde immer bewusster einen Blick weg von der nationalen Gemeinschaft und hin zu einer globalen Gesellschaft erfordern. Mit diesem Blickwechsel muss jedoch auch der materielle Wohlstand und die politische Unabhängigkeit der Schweiz in einen globalen Kontext gestellt werden. Schweizer Geschichte würde dann zum Beispiel auch historische Verflechtungen mit dem Sklavenhandel, dem nationalsozialistischen Regime des Dritten Reiches oder dem ehemaligen Apartheidregime Südafrikas beinhalten (vgl. GD Studierende, 54). Das heisst, Verflechtungen in internationale Herrschaftszusammenhänge, die in den letzten Jahren immer mehr ins öffentliche Bewusstsein gerieten und nicht mehr verschwiegen werden konnten. Zusammenhänge, die in den kleineren „schönen Geschichten“ unbewusst bleiben.

So könnten im Rahmen politischer Bildung in der Schule nicht einfach „schöne“ Schweizer Demokratiegeschichten erzählt werden, sondern es müsste danach gefragt werden, welche Art von Geschichte und wessen Geschichte man erzählt, und was dabei verloren geht, ausgeblendet und allenfalls falsch vermittelt wird. Die internationale Verteilung von ökonomischen Ressourcen und damit von ökonomischen und politischen Handlungsbedingungen und -freiheiten müssten als Abhängigkeitsverhältnisse und ungleiche Machtverteilungsverhältnisse angeschaut werden, nicht nur im aktuellen Zustand, sondern als historisch gewachsene (vgl. dazu auch Heimberg 2005).

All dies wird in der (national-) schweizerischen Lernzielorientierung kaum thematisiert.

3.3 Zusammenfassendes Fazit

Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte des Verständnisses von politischer Bildung zusammengefasst und einander gegenüber gestellt. Dies ermöglicht eine nochmalige Verdichtung der bisherigen Ausführungen und eine theoretisch reflektierte Verallgemeinerung der Ergebnisse.

(basis-) demokratische Lernzielorientierung	(national-) schweizerische Lernzielorientierung
Bezug auf grosse und kleine Politik	Bezug auf grosse Politik
Politische Bildung: - Positive Veränderung in Bezug auf den jetzigen Zustand einer individualisierten und apolitischen Gesellschaft Lernziel: - Demokratische Fähigkeiten und Kompetenzen - Demokratisches Selbstbewusstsein und demokratische Identität	Politische Bildung: - Positive Veränderung in Bezug auf den jetzigen Zustand der Bedrohung der Schweiz (Kultur, Wohlstand) durch AusländerInnen Lernziel: - Nationales Gemeinschaftsgefühl - Nationales Selbstbewusstsein und nationale Identität
Mittel zur Erreichung des Ziels: - Demokratische Verfahren in der Schule und staatskundliches Wissen - Erlebnisorientierung - Mythos Basisdemokratie, Gemeinschaftsgefühl	Mittel zur Erreichung des Ziels: - Wissensvermittlung über Schweizer Geschichte(n) und Staatsbürgerkunde - Erlebnisorientierung - Mythos Nation Schweiz, demokratische „Mentalität“ der SchweizerInnen
Unbeabsichtigte Konsequenzen: - fokussiert werden demokratische Handlungsmöglichkeiten - ausgeblendet bleiben undemokratische Handlungsbedingungen und entsprechende Schliessungsprozesse	Unbeabsichtigte Konsequenzen: - fokussiert werden schweizerische Handlungsmöglichkeiten - ausgeblendet bleiben globale Handlungsbedingungen und entsprechende Verflechtungen

Die Vorstellung des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft, die Vorstellung, dass man miteinander funktionieren muss und aufeinander angewiesen ist, ist ein wichtiger Aspekt, der im Verständnis von Politik und im Verständnis von politischer Bildung auftaucht: Menschen sind nicht einfach unabhängige und sich selbst genügende EinzelkämpferInnen, sondern sie sind vom Kleinkind bis ins hohe Lebensalter existenziell auf andere Menschen angewiesen, leben in kleinen und grossen Gruppen zusammen und sind in irgendeiner Weise miteinander verflochten – von der Familie über Peer Groups, Gemeinden, Staaten bis zur über den Globus sich erstreckenden Weltgesellschaft, auch wenn in letzterer die Verflechtungen einzelner Individuen weniger direkt nachvollziehbar sein mögen. Die Gemeinschaftsvorstellung, die im Verständnis von Politik und politischer Bildung auftaucht, wird deshalb als so wichtig erachtet, weil mit einem Gemeinschaftsgefühl auch ein Gefühl von Solidarität, von Füreinander-Schauen und Sich-Füreinander-Wehren entstehen kann:

„Das ist die Auswirkung der hautnah erlebten Politik in der Klasse: sich wehren füreinander, sich nicht nur für die eigene Nase einsetzen, sondern aus dem

Individuellen herauskommen auf eine staatsbürgerliche Ebene." (GD Sekundarstufe A, 32)

Während die Gemeinschaftsvorstellung in der (basis-) demokratischen Orientierung von politischer Bildung als *Voraussetzung bzw. Mittel* gesehen wird, damit alle Kinder und Jugendlichen mit politischer Bildung erreicht werden und demokratische Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln können, präsentiert sich dieses Verhältnis in der (national-) schweizerischen Orientierung von politischer Bildung umgekehrt: hier sollen demokratische Fähigkeiten und Kompetenzen dazu dienen, ein nationales Gemeinschaftsgefühl (aufrecht) zu erhalten. Das Gemeinschaftsgefühl wird hier zum *Ziel* von politischer Bildung.

In der (national-) schweizerischen Lernzielorientierung lässt sich eine Gemeinschaftsvorstellung herausarbeiten, die klar auf die Gemeinschaft Schweiz, die Nation Schweiz bezogen ist. Zu dieser Nation gehören jedoch nicht alle in ihr lebenden Menschen, sondern nur die Schweizerinnen und Schweizer – jene Menschen, die sich mit der Schweizer Geschichte, mit Schweizer Kultur und Tradition identifizieren können, eine schweizerische Mentalität haben. In dieser Gemeinschaftsvorstellung werden jene Menschen und im Unterricht jene Kinder und Jugendlichen ausgeschlossen, die keine Schweizer Mentalität und/oder keinen Schweizer Pass haben, die sich nicht mit „der“ Schweiz identifizieren und/oder nicht werden abstimmen und wählen können, auch wenn sie in der Schweiz leben und arbeiten und von gewissen politisch-demokratischen Abstimmungs- und Wahlergebnissen betroffen sind und sein werden (vgl. GD Studierende, 23f). Die historische Entwicklung und der jetzige Zustand der Nation Schweiz werden nicht in einen grösseren Verflechtungszusammenhang gestellt, das heisst, die Vorstellung von „Schweiz“ wird nicht im historischen und gegenwärtigen Kontext reflektiert und kritisch analysiert.

Die Gemeinschaftsvorstellung in der (basis-) demokratischen Lernzielorientierung hingegen ist theoretisch allen Individuen gegenüber offen, sie kann im Unterricht an alle Kinder und Jugendlichen vermittelt werden, sie schliesst niemanden aus, weil eine Gemeinschaft nicht konkret nach bestimmten Kriterien definiert wird. Gemeinschaft ist einfach eine Gruppe von Menschen, die miteinander funktionieren (müssen). Diese Offenheit, die ein grosses politisches und demokratisches Potenzial beinhaltet, birgt gleichzeitig aber auch die Gefahr in sich, dass unbeabsichtigte und unbewusste Schliessungsprozesse in solchen Gruppen nicht wahrgenommen werden (wir haben das Beispiel des Jugendlichen erwähnt, dessen Hinweis, er könne später eh nicht abstimmen, bei der angehenden Lehrperson Perplexität, also Verwirrung und Ratlosigkeit, auslöst). Die real stattfindende Konstitution und Definition von Gruppen, die stets in Abgrenzung zu anderen Gruppen und vor dem Hintergrund bestimmter Interessen erfolgt, wird nicht reflektiert und kritisch analysiert.

Beide Lernzielorientierungen stützen sich im Weiteren auf die Vorstellung eines Ideals von Demokratie, sowohl auf politischer wie schulischer Ebene, und auf die Vorstellung von idealtypischen demokratischen Verfahren und Prozessen im Rahmen von politischer Bildung, in denen es um das Erleben und Erlernen von *Handlungsmöglichkeiten*, um *Handlungsfreiheiten* geht. Sie stützen sich auf ihr eigenes, durchwegs positives Verständnis von Politik, von dem die als negativ empfundene oder erlebte reale Politik abgespalten wird. Ebenfalls abgespalten

werden dadurch aber auch gesellschaftliche, nationale und globale Machtungleichgewichte, die als gesellschaftliche *Handlungsbedingungen* die politisch-demokratischen Handlungsmöglichkeiten mit beeinflussen, die Menschen haben bzw. lernen können.

Dies hat zur Folge, dass übersehen wird, dass Demokratie in der Realpolitik nicht das Gleiche ist wie Demokratie in der Schule. In der Schule herrschen andere Machtverhältnisse als in der Realpolitik (vgl. Audigier 2005, 34).⁹

Politische Bildung wird in dieser Form zu einem Mittel, das eigene Ideal von Politik als Gegensatz zur „negativen“ realen Politik zu vermitteln, und es geht dabei vorrangig um die Befriedung sozialer Verhältnisse und weniger um die kritische Analyse sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Soziale Befriedung und kritische Machtanalyse müssten jedoch gleichrangig Ziel von politischer Bildung sein (vgl. wiederum Audigier 2005, 26).

Das Bewusstsein für soziale Ungleichheiten und soziale Probleme, für soziale Schliessungsprozesse, für soziale Verantwortung und für die Folgen von politischen Entscheiden für soziale Gerechtigkeit wird in den Gruppendiskussionen nur am Rande thematisiert und steht nicht im Zentrum des Verständnisses von politischer Bildung.

Es kann jedoch nicht nur darum gehen, „dass die Schülerinnen und Schüler die institutionellen Mechanismen der Entscheidungsfällung verstehen lernen. Mehr noch sollten sie damit vertraut gemacht werden, was diese Entscheidungen in Bezug auf den sozialen Zusammenhalt, die Solidarität, die Ethik (...) tatsächlich bedeuten“ (Heimberg 2005, 54).

⁹ Die Vorstellung, dass eine demokratische Schule das Abbild einer demokratischen Gesellschaft sein kann, ist übrigens auch ein Grundproblem von Deweys Konzeption in „Democracy and education“.

4 Politische Bildung als Bildung im und am Widerspruch – ein Ausblick

"Jede wirkliche Demokratisierung setzt also voraus, dass man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule" (Bourdieu, Passeron 1971, 88)

„Die Bildung scheint die tragende Säule der Ungleichheiten in der Schweiz zu sein. Insbesondere die soziale Stellung, das Einkommen, die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und an kulturellen Tätigkeiten sowie das Gefühl, auf seine Umgebung Einfluss nehmen zu können, werden vom Bildungsniveau bestimmt.“ (Levy et al. 1998, 64)

Wenn man die beiden obigen Zitate liest, kommen sie wie ein Widerspruch daher: Die Schule einerseits als Ort der Veränderung, der potentiellen Umverteilung von Privilegien, Handlungs- und Einflussmöglichkeiten. Die Schule bzw. das Bildungssystem andererseits als Stütze von gesellschaftlichen Ungleichheiten, von ungleichen Handlungs- und Einflussmöglichkeiten.

In den folgenden abschliessenden Gedanken geht es uns darum zu zeigen, dass es für die schulische Praxis hilfreich sein kann, den Widerspruch als gesellschaftliches Spannungsfeld zu begreifen, in dem sich die Schule (nicht nur) als Ort politischer Bildung befindet. Ein Spannungsfeld, in dem Demokratisierung und Abbau sozialer Ungleichheit genauso möglich sind wie Entmündigung und (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. In diesem Spannungsfeld muss Schule ihr – auf sich selbst bezogenes – demokratisches Ideal von schulischer Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit immer wieder neu und kritisch reflektieren.

Dieses Spannungsfeld ergibt sich auf Grund der unterschiedlichen und widersprüchlichen Funktionen bzw. Aufgaben, die Schule in der Gesellschaft zu erfüllen hat (vgl. Graf, Lamprecht 1991). Einerseits hat sie *Integrations- und Qualifikationsfunktionen*, bei denen es darum geht, bei allen Kindern und Jugendlichen die Schulpflicht und das Recht auf Bildung durchzusetzen und dadurch alle dazu zu befähigen, sich in die Gesellschaft zu integrieren und sich – als Teil dieser Integration – für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Andererseits werden durch *Selektions- und Allokationsfunktionen* die sozialen Lern-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen und damit auch die Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen ungleich verteilt. Empirische Studien aus der Bildungsforschung zeigen, dass diese ungleiche Verteilung im Grossen und Ganzen einer Reproduktion der bestehenden sozialen Ungleichheit entspricht (vgl. z.B. die PISA-Untersuchungen).

Durch den Bezug auf Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit, die als demokratische Prinzipien in der Schule betont werden, wird die enge Koppelung von Bildungserwerb und beruflicher wie sozialer Positionierung zu legitimieren versucht (*Legitimationsfunktion*). Dass Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit auf sozialen Voraussetzungen beruhen, die nicht in die schulische Realität einbezogen werden, bleibt unbeachtet. Deshalb entsprechen die demokratischen Prinzipien der Schule auch nicht der Realität der Kinder und Jugendlichen, die die Schule besuchen.

Der gesellschaftliche Kontext, in dem sich das Bildungssystem, SchülerInnen und Lehrpersonen befinden, wird abgespalten und durch ein (Chancen-)Gleichheits- und ein (Leistungs- und

Partizipations-)Freiheitsprinzip ersetzt, welche das Verständnis von Bildung im Allgemeinen und von politischer Bildung im Besonderen dominieren. Der Bildungssoziologe Pierre Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang vom „Mythos von der befreienden Schule“ (Bourdieu 2001, 46). Dadurch werden im Rahmen von politischer Bildung Fragen nach gesellschaftlichen Bedingungen und gesellschaftlichen Folgen von demokratischen Prozessen ausgeblendet, gesellschaftliche Machtverhältnisse unbewusst gemacht.

Das Verständnis von politischer Bildung, wie es sich in den untersuchten Gruppendiskussionen zeigt, beruht auf der Vorstellung einer *Klassengemeinschaft* (Gemeinschaft im Sinne von Tönnies), nicht auf der Vorstellung einer *Klassengesellschaft* – im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen bzw. globalen Situation, in der immer grössere soziale Ungleichheiten entstehen, die durch wirtschaftliche und politische Interessen bedingt sind, durch eine undemokratische Gestaltung des Zusammenlebens geprägt werden.

Im Rahmen einer demokratischen Konzeption von politischer Bildung müsste jedoch einbezogen werden, „dass die vitalen Probleme der Politik immer mehr solche sind, die sich der Menschheit insgesamt stellen und nur von ihr in gemeinsamem Handeln gelöst werden können“ (Marti 2006, 246).

Daraus ergeben sich einige grundlegende Aspekte, die in eine demokratische Konzeption von politischer Bildung einfließen müssen:

- Bei der Gestaltung des Zusammenlebens, bei politischen Entscheidungsfindungsprozessen muss nach den beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen für *soziale Gerechtigkeit* und nach *sozialer Verantwortung* gefragt werden.
- Dazu braucht es als Voraussetzung eine Vermittlung von *Wissen über soziale, globale Ungleichheit*.
- Die beiden eben genannten Aspekte erfordern ein *Bewusstsein für Komplexität, widersprüchliche Legitimitäten, Unwissen und partielle Überforderung* bei politischen Entscheiden, damit nicht politische Lähmung, Apathie und/oder Überdruß entstehen.
- Es muss ein *kritisches Verhältnis zu demokratischer Staatsbürgerschaft* ermöglicht werden (vgl. Heimberg 2005). Dazu gehört zum Beispiel die Thematisierung des Verhältnisses von politischer Bildung zu Menschenrechts- und Bürgerrechtserziehung (vgl. Audigier 2005).

Der letzte Punkt beinhaltet, dass reflektiert werden muss, wer mit politischer Bildung angesprochen wird und in welcher Form dies geschieht, wer in politische Bildung einbezogen und wer ausgeschlossen wird. Es muss darauf geachtet werden, dass der politische „Virus“ bzw. „Stachel“, wie politisches Bewusstsein und Interesse in einer der Gruppendiskussionen genannt wird, nicht einfach innerhalb nationaler und sozioökonomischer Gruppen weiter vererbt wird, sondern dass *alle* Kinder und Jugendlichen die Fähigkeit haben, ein demokratisches Interesse und politisches Bewusstsein zu entwickeln, unabhängig von ihrer nationalen und sozialen Herkunft, und das heisst auch, unabhängig von ihrer familiären Sozialisation. Das Eingangszitat von Bourdieu und Passeron könnte daher folgendermassen ergänzt werden: „Jede wirkliche Demokratisierung setzt also voraus, dass man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten und die so genannten AusländerInnen sie erwerben können: in der Schule.“

Auf Grund unserer Ergebnisse möchten wir darauf hinweisen, dass es uns wichtig erscheint, politische Bildung vor dem Hintergrund eines Spiralcurriculums auf allen Schulstufen zu integrieren, von der Vorschulstufe bis zur Sekundarstufe II.

Zentral erscheint uns dabei die Arbeit an der Entwicklung von demokratischen Persönlichkeiten, wie sie in der demokratischen Lernzielorientierung zum Vorschein gekommen ist, und die Anknüpfung an den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler.

Von der *Vorschulstufe bis zur Mittelstufe* erachten wir im Rahmen von politischer Bildung die Vermittlung demokratischer Kompetenzen und Fähigkeiten und das Lernen von Partizipation als zentrale Elemente. Die Vermittlung von historischen Geschichten, insbesondere von „schönen Geschichten“ wie zum Beispiel jene von Wilhelm Tell, beurteilen wir als nicht relevant für politische Bildung, da in dieser Altersstufe „schöne“ Geschichten von den Kindern oft noch als „wahre“ Geschichten aufgenommen werden.

Auf der *Sekundarstufe I* muss weiter an der Entwicklung demokratischer Persönlichkeiten gearbeitet werden. Hinzu kommen die Vermittlung staatsbürgerlichen und historischen Wissens sowie eine kritische Analyse dieser „Fakten“. Im Weiteren ist eine Vermittlung von Wissen und Diskussionen über soziale und globale Ungleichheiten unerlässlich, um eine realitätsgerechte Vorstellung von Politik und Demokratie zu erlangen. Fragen SchülerInnen nach der (partei-) politischen Positionierung der Lehrperson, kann dies Anlass sein, die unterschiedlichen Vorstellungen, Menschen- und Weltbilder zu analysieren, die hinter verschiedenen politischen Positionen stehen. Diese unterschiedlichen Welt- und Menschenbilder wiederum können in Bezug gesetzt werden zu Fragen nach sozialer Ungleichheit und sozialer Gerechtigkeit. Wie sich die Jugendlichen in dieser politischen Landschaft, die dabei aufgezeichnet wird, verorten und woran sie sich orientieren möchten, muss jedoch ihnen selbst überlassen werden.

Auf der *Sekundarstufe II* schliesslich scheint es uns notwendig – neben der permanenten Arbeit an der Weiterentwicklung demokratischer Persönlichkeiten – das Wissen über soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit noch etwas spezifischer mit Bildungs- und Arbeitsmarktstrukturen zu verknüpfen.

Für die konkrete Umsetzung von politischer Bildung braucht es unserer Ansicht nach nicht notwendigerweise ein Lehrmittel, in dem unveränderliche Inhalte und präzises Wissen festgehalten sind. Was es vor allem braucht, ist eine Art Handreichung, in der an Beispielen exemplarisch aufgezeigt werden kann, was demokratische Kompetenzen, was soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit bedeuten können.¹⁰

In unseren Ergebnissen hat sich gezeigt, dass politische Bildung von den Lehrpersonen als *Bildungsauftrag* gesehen, gleichzeitig aber auch als *Tabuthema* erlebt wird. Dies scheint uns ein ganz zentraler Punkt zu sein. Denn er verweist nicht nur auf die widersprüchlichen Funktionen des Bildungssystems, die wir oben kurz beschrieben haben, sondern auch darauf, dass

¹⁰ In einer solchen Handreichung könnte z.B. auf <http://www.dadalos.org> verwiesen werden, den internationalen UNESCO-Bildungsserver, der Informations- und Unterrichtsmaterialien aus dem Bereich der politischen Bildung und der Friedenserziehung zur Verfügung stellt, oder auf das Online-Werkzeug Kompass (<http://www.kompass.humanrights.ch>), einem Werkzeug zur Menschenrechtsbildung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, das im Rahmen des Jugendprogramms Menschenrechtsbildung des Direktorats für Jugend und Sport im Europarat entwickelt wurde. Kompass ist auch als Buch erhältlich, in der Schweiz bei der Stiftung für Bildung und Entwicklung (<http://www.globaleducation.ch>).

politischer Bildung in der Schule auf Grund dieser widersprüchlichen Aufgaben Grenzen gesetzt sind. Das Veränderungspotenzial, das Schulen mit politischer Bildung lehren und lernen können, bezieht sich auf politisch-demokratische Handlungsmöglichkeiten. Die gesellschaftlichen Handlungsbedingungen jedoch liegen nicht im Einflussbereich von Schulen, sondern im Einflussbereich von Wirtschaft und Politik. Hinzu kommt, dass eine Veränderung im Sinne einer Demokratisierung nicht nur eine Folge von politischer Bildung, sondern auch eine Bedingung von politisch-demokratischer Bildung ist. Hierzu drei Zitate:

„Nicht zu vergessen ist freilich, dass der Schlüssel eingreifender Veränderung in der Gesellschaft und ihrem Verhältnis zur Schule liegt. (...) Sicherlich ist, solange die Gesellschaft die Barbarei (bzw. soziale und globale Ungleichheit, Anm. der Verfasserinnen) aus sich heraus erzeugt, zum Widerstand dagegen die Schule nur minimal fähig ist.“ (Adorno 1971, 86)

„Ich denke, dass die Pädagogik den Fortschritt (im Sinne von Demokratisierung, Anm. der Verfasserinnen) unterstützen, kontrollieren kann. Sie kann ihn aber nicht auslösen. (...) muss man daher zunächst die praktischen Bedingungen, d.h. vor allem die ökonomischen, für den Fortschritt einführen. (...) Deshalb bin ich im Gegensatz zu unseren Sozialphilosophen, die immer mit einem Appell an die Pädagogik enden, davon überzeugt, dass man für Bedingungen sorgen muss, die die Voraussetzungen für die Pädagogik bilden.“ (Bourdieu 2001, 16)

„[There] are questions about the enduring power of poverty and bigotry in the world that children inhabit outside schools. The future of democratic education may depend rather more on our willingness to relieve the suffering and hopelessness that poverty and bigotry create in that world than on anything that we do inside classrooms.“ (Callan 2001, 131)

Beim Verfassen dieses Berichtes haben wir uns immer wieder gefragt, ob der Einbezug gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse in die Konzeption von politischer Bildung quasi einer Infiltration unserer Leserinnen und Leser gleich kommt – so wie die Lehrpersonen die Infiltration ihrer Schülerinnen und Schüler fürchten, wenn sie sich politisch positionieren würden (vgl. den Schlussteil von 3.2.1). Nach mehrmaliger kritischer Analyse unserer Beweggründe weisen wir den Infiltrationsverdacht jedoch von uns. Wir stützen uns beim Einbezug gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse zum einen auf empirische Erkenntnisse, die nachweisen, dass eine ungleiche Verteilung von Machtressourcen die politische Handlungsfähigkeit beeinflusst (vgl. u. a. Bourdieu 1982, insbesondere 620-726; Levy et al. 1998). Zum anderen geht es uns nicht um eine ideologische Unterwanderung, sondern wir orientieren uns an einem Bildungsprozess, der als *Bildung in und an gesellschaftlichen Widersprüchen* definiert werden kann.

Bildung im Widerspruch bedeutet, dass sich Lehrpersonen der widersprüchlichen Funktionen des Bildungssystems und damit ihrer eigenen widersprüchlichen Aufgaben bewusst sind. Es bedeutet auch, dass den SchülerInnen diese Widersprüche so weit wie möglich vermittelt werden. Erst vor diesem Hintergrund kann darüber diskutiert werden, was Schule mit politischer Bildung erreichen kann und wo wahrscheinlich die gegenwärtigen Grenzen von politischer Bildung liegen. Vor diesem Hintergrund kann auch erst ein Bewusstsein für die ganze Komplexität politischer Bildung, für widersprüchliche Legitimitäten, Unwissen und Überforderung bei politischen Entscheidungen entstehen. Wird politische Bildung als Bildung im *Bewusstsein von*

Widersprüchen betrieben, dann erfolgt eine Ent-Tabuisierung und Ent-Mythologisierung des politischen Bildungsauftrags. Und dies enthält Potenziale einer Bildung am Widerspruch.

Bildung am Widerspruch ist der stete Versuch, gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse als Voraussetzungen *und* als Folgen menschlichen Handelns zu reflektieren und zu thematisieren und aufzuzeigen, dass Ohnmacht und Widerstand hinsichtlich gesellschaftlicher Verhältnisse sich nicht ausschliessen, sondern die Wahrnehmung von Ohnmachts- und damit potenziellen Ungerechtigkeitsgefühlen zu einer *Quelle von Widerstandsgefühlen und -potenzialen* werden kann (vgl. auch Adorno 1971, 147).

5 Literatur

- Adorno, Theodor W. 1971. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main.
- Audigier, François 2005. Demokratie-Erziehung, Menschenrechte und Zivilgesellschaft. In: Staatssekretariat für Bildung und Forschung (Hg.). Demokratie leben, Demokratie lernen. Textsammlung im Rahmen des Europäischen Jahres der politischen Bildung. Bern, S. 25-37. (<http://www.sbf.admin.ch/edc/html/ECD-d.pdf>; Zugriff: 28.08.06)
- Bohnsack, Ralf 1989. Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, Ralf 1993. Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Bourdieu, Pierre 1982. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre 2001. Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Herausgegeben von Margarete Steinrücke. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Callan, Eamonn 2001. Between Hope and Fear: The Future of Democratic Education. In: Oelkers, Jürgen (ed.). Futures of education: essays from an interdisciplinary symposium. Bern, S. 119-132.
- Dewey, John 2000 (us-amerikanische Originalausgabe 1916: "Democracy and education"). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. Weinheim, Basel.
- Erdheim, Mario 1982. Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozess. Frankfurt am Main.
- Fatke, Reinhard; Niklowitz, Matthias 2003. „Den Kindern eine Stimme geben.“ Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Unter Mitarbeit von Jürg Schwarz und Elena Sultanian im Auftrag des Schweizerischen Komitees für Unicef. Zürich. (http://www.paed.unizh.ch/psp/download/SchBer_kinderbe_gross.pdf; Zugriff: 08.08.06)
- Graf, Martin; Lamprecht, Markus 1991. Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In: Bornschie, Volker (Hg.). Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft. Zürich, S. 73-96.
- Heimberg, Charles 2005. Der Beitrag der Geschichte zur politischen Bildung. In: Staatssekretariat für Bildung und Forschung (Hg.). Demokratie leben, Demokratie lernen. Textsammlung im Rahmen des Europäischen Jahres der politischen Bildung. Bern, S. 49-54. (<http://www.sbf.admin.ch/edc/html/ECD-d.pdf>; Zugriff: 28.08.06)
- König, Hans-Dieter 2000. Tiefenhermeneutik. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 556-569.

Levy, René; Joye, Dominique; Guye, Olivier; Kaufmann, Vincent 1998. Alle gleich? Soziale Schichtung, Verhalten und Wahrnehmung. Deutsche Kurzfassung des Werkes derselben Autoren: Tous égaux? De la stratification aux représentations. Zürich.

Marti, Urs 2006. Demokratie. Das uneingelöste Versprechen. Zürich.

Oser, Fritz; Reichenbach, Roland 2000. „Politische Bildung in der Schweiz“. Schlussbericht. Bern. (http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/STUB11A.pdf; Zugriff: 14.07.06)

Rawls, John 1975. Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet 1996. Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.