Politische Bildung und demokratische Erziehung : Studie zum Politikverständnis von Lehrkräften

Autor(en): **Da Rin, Sandra / Künzli, Sibylle**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **28 (2008)**

Heft 55

PDF erstellt am: **19.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-652535

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Sandra Da Rin / Sibylle Künzli

Politische Bildung und demokratische Erziehung

Studie zum Politikverständnis von Lehrkräften

„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 im europäischen Bildungskontext noch keine lange Tradition.[1] Was in den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit John Deweys „Democracy and education" (dt.: Dewey 2000) zu einem zentralen Thema in der pädagogischen Diskussion wurde, trat in Europa erst nach dem 2. Weltkrieg in den Vordergrund einer bildungspolitischen Debatte. Mit Re-Education-Programmen sollte nach dem Krieg das nationalsozialistisch geprägte Bildungssystem Deutschlands entideologisiert und die deutsche Bevölkerung zu politischen StaatsbürgerInnen der Bundesrepublik „umerzogen" werden. Im Zuge der emanzipatorisch-kritischen Ansätze in den Erziehungswissenschaften nach 1968 wurde Demokratie erneut zu einem Orientierungspunkt in der Bildungsdiskussion. Einen weiteren Aufschwung nahmen Themen der demokratischen Erziehung und Bildung nach dem Fall der Berliner Mauer sowie nach der politischen Wende in vielen osteuropäischen Staaten. Im Jahre 1999 wurde eine internationale Vergleichsstudie zur Wirksamkeit von politischer Bildung durchgeführt, zu der eine Folgestudie geplant ist.[2] Und das Jahr 2005 ist zum europäischen Jahr der politischen Bildung erklärt worden. Auch in der Schweiz hat sich ein Wandel vollzogen: Der traditionelle Staatskundeunterricht wird immer mehr durch Curricula politischer Bildung ersetzt, in denen neben der Vermittlung von Wissen vor allem das Lernen demokratischer Kompetenzen im Zentrum steht.

Die Praxis der politischen Bildung wurde im deutschsprachigen Raum bisher jedoch wenig erforscht. So ist zum Beispiel nicht bekannt, auf welchem Verständnis von Politik und von politischer Bildung der konkrete Unterricht aufbaut. Die Ergebnisse, die in diesem Beitrag vorgestellt werden, stammen aus einer Studie, die das *Verständnis von Politik und seine Implikationen für die politische Bildung bei Lehrpersonen des Kantons Zürich* untersucht hat (Da Rin / Künzli 2006). Wir haben drei Gruppendiskussionen durchgeführt: je eine mit Lehrpersonen der Sekundarstufe A, mit Lehrpersonen der Mittelstufe und mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich, die eine Studienwoche zu politischer Bildung besucht hatten. Geplant war eine vierte Gruppendiskussion mit Lehrpersonen der Sekundarstufe B/C, die aus terminlichen Gründen leider nicht zustande kam. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrpersonen nicht nur die Stärkung eines demokratischen Bewusstseins bei den SchülerInnen vor Augen haben, sondern dass auch Mythen und Tabus (re-)

produziert werden, die Mechanismen von Ent-Demokratisierung in sich bergen. Wir stellen zuerst das vorgefundene Politikverständnis und anschliessend die Konzeptionen von politischer Bildung vor. Am Schluss des Beitrags formulieren wir einige Überlegungen zu den demokratierelevanten Mechanismen, um sie im bildungspolitischen Kontext zu verorten.

Alltägliches Politikverständnis: die „grosse" und die „kleine" Politik

In allen Gruppendiskussionen lässt sich ein ganz allgemeines Verständnis von Politik finden, das folgendermassen zusammengefasst werden kann: *Politik ist die demokratische Gestaltung des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft*. Im Rahmen dieses Verständnisses wird zwischen einer *grossen* und einer *kleinen* Politik unterschieden.

„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." (Gruppendiskussion Mittelstufe)

„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." (Gruppendiskussion Sekundarstufe A)

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

„Also ganz grundlegend ist es (...), 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." (Gruppendiskussion Studierende)

In diesen Gesprächsausschnitten werden explizit und implizit unterschiedliche Bereiche und Aspekte angesprochen, die das allgemeine Politik-Verständnis charakterisieren und für die Unterscheidung zwischen grosser und kleiner Politik wichtig sind (vgl. nebenstehende Tabelle):

Die Unterscheidungslinie zwischen grosser und kleiner Politik verläuft im Wesentlichen entlang der im alltäglichen Verständnis wahrgenommenen Unterscheidung zwischen *grosser und kleiner Gemeinschaft*: Auf der einen Seite steht *die Gesellschaft, der Staat*, worin 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

„grosse" Politik	„kleine" Politik
„grosse Gemeinschaft", Gesellschaft, (Schweizer) Staat	„kleine Gemeinschaft", Gruppen (z.B. Familie, Wohngemeinschaft, Klasse)
institutionalisierte, formelle Politikformen und -prozesse (in der Schweiz): direkte Demokratie	nicht-institutionalisierte, informelle Politikformen und -prozesse: mitmachen, mitreden
Einflussmöglichkeiten für Mitglieder eines Staates, für StaatsbürgerInnen	Einflussmöglichkeiten für Mitglieder einer Gemeinschaft, einer Gruppe
Lösung von Interessenkonflikten, Problemen (Bezugsraum: öffentlich-rechtliche Lebensbereiche)	Lösung von Interessenkonflikten, Problemen (Bezugsraum: öffentliche und private Lebensbereiche)
nicht unbedingt direkte Betroffenheit im Alltag	direkte Betroffenheit im Alltag
enger Politik-Begriff	weiter Politik-Begriff

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 Interessenkonflikten 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 beispielsweise 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.[3]

Das gemeinsame Ziel von grosser und kleiner Politik ist es, demokratische, das heisst gewaltfreie und nicht-diskriminierende Lösungen von Problemen und Interessenkonflikten zu finden. Es geht hier ganz allgemein um Fairness und Gerechtigkeit. Zwar werden auch negative Aspekte von Politik wie Machtmissbrauch, Ohnmacht des kleinen Bürgers, Korruption, Politikverdrossenheit und ähnliches thematisiert – etwa in Aussagen wie *„Die dort oben machen eh, was sie wollen"*. Als Abwehrreflexe, Enttäuschungen und Vorurteile tauchen sie jedoch vor allem als eine Art Negativfolie von realer Politik auf und kollidieren mit den eigenen idealisierten Vorstellungen von Politik. Diese Elemente des Politik-Verständnisses der Lehrkräfte finden auch in der Reflexion von politischer Bildung ihren Niederschlag.

Basis-demokratische und national-schweizerische Orientierung

Das nachfolgende Zitat aus einer Gruppendiskussion bringt in kurzer Form auf den Punkt, was die Befragten zum Thema politische Bildung meinen: *„Dass sie eigentlich Politik erfahren im täglichen Umgang miteinander"*

(Gruppendiskussion Sekundarstufe A). Die Politik, welche die Kinder und Jugendlichen in der Schule in Form von politischer Bildung miteinander erfahren und lernen sollen, ist jene, die vorhin beschrieben worden ist: die demokratische Gestaltung des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft. 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 Einheiten, oder zugespitzt, als *Schweiz im Kleinen* gesehen. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Verständnis von politischer Bildung seitens der Lehrkräfte dann folgendermassen fassen: *„Politische Bildung heisst, den Kindern und Jugendlichen die Schweizer Demokratie im Schulalltag zu vermitteln."* In den Gruppendiskussionen lassen sich zwei grundsätzliche Lernziel-Orientierungen erkennen: die eine nennen wir die (basis-) demokratische, die andere die (national-)schweizerische Orientierung.

a) Die (basis-)demokratische Orientierung
Bezeichnend für diese Orientierung sind folgende Aussagen:
„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." (Gruppendiskussion Studierende)
„Dass die politische Bildung auch, und davon bin ich überzeugt, ganz fest im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung oder Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen angeschaut werden muss." (Gruppendiskussion Sekundarstufe A)

In der (basis-)demokratischen Orientierung steht das Lernziel im Vordergrund, die SchülerInnen für demokratische Prozesse zu interessieren und bei ihnen die Entwicklung demokratischer Kompetenzen zu fördern. Sie sollen grundsätzlich lernen, dass sie Mitsprache- und Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, die sie im schulischen Alltag nutzen können. Es geht im weitesten Sinne um die Herausbildung eines demokratischen Selbstbewusstseins, einer demokratischen Identität, die in allen Lebensbereichen zum Tragen kommen kann.

Hier wird die Gemeinschaft als Lerngruppe und Lernform verstanden, die alle SchülerInnen mit politischer Bildung erreichen und eine mit demokratischer Orientierung verträgliche Persönlichkeitsentwicklung fördern soll. Diese Vorstellung von Gemeinschaft ist allen Individuen gegenüber offen. Sie schliesst niemanden aus, weil die Gemeinschaft nicht nach Ausschlusskriterien definiert wird. Gemeinschaft wird einfach als eine Gruppe von Menschen verstanden, die miteinander funktionieren. Diese Offenheit, dieses zwanglose Miteinanderauskommen beinhaltet ein grosses politisches und demokratisches Potential, birgt gleichzeitig aber auch die Gefahr in sich, dass unbeabsichtigte und unbewusste Schliessungsprozes-

se in solchen Gruppen bzw. Gemeinschaften nicht wahrgenommen werden. Das zeigt sich am Beispiel einer Studentin, die erzählt, wie perplex sie war und in einen Erklärungsnotstand geriet, als ihr ein Schüler während eines Praktikums mitteilte, er sei ja eh nicht stimmberechtigt, der ganze Unterricht in politischer Bildung bringe ihm nichts. Die anderen Studierenden reagierten auf diese Erzählung mit dem Hinweis, dass man ja auch im Rahmen von Kleingruppen, von „kleiner" Politik Mitentscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten habe. Ausschlüsse aus der grossen politischen Gemeinschaft scheinen durch Zugehörigkeit zu einer kleinen Gemeinschaft aufgefangen und ausgeglichen zu werden, weshalb sie in der weiteren Diskussion nicht weiter problematisiert werden.

Die Konstitution und die Definition von Gemeinschaften, die stets in Abgrenzung zu anderen Gemeinschaften und vor dem Hintergrund bestimmter Interessen und Machtverhältnisse erfolgten, werden nicht reflektiert und analysiert. Dadurch wird der Mythos einer Basisdemokratie, einer auf die Bevölkerungsbasis sich stützenden Gemeinschaft perpetuiert, in der alle mitentscheiden können und mehr oder weniger die gleichen Handlungsmöglichkeiten haben.[4]

b) Die (national-)schweizerische Orientierung

Diese Orientierung kommt in folgenden Aussagen zum Ausdruck:

„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." (Gruppendiskussion Mittelstufe)

In der (national-)schweizerischen Orientierung steht bei den Lehrkräften das Lernziel im Vordergrund, bei den SchülerInnen ein Interesse für die *Schweiz* als Nation zu wecken und aufrechtzuerhalten. Es geht hier weniger um die Entwicklung einer demokratischen als vielmehr um die Aufrechterhaltung einer *schweizerischen Identität*, eines nationalen Selbstbewusstseins. Die Gemeinschaft ist nicht Mittel, sondern wird hier zum *Ziel* von politischer Bildung. Zur schweizerischen Gemeinschaft gehören all jene Menschen, die sich mit der Schweizer Kultur und Tradition identifizieren können und eine Art schweizerische Mentalität haben. Es treten wiederholt Vorstellungen auf von verschiedenen nationalen „Mentalitäten" und „Temperamenten", die auch mit unterschiedlichen Formen von „Nationalstolz" in Verbindung gebracht werden. Solche Begriffe bringen zum Ausdruck, dass es zwischen Völkern bzw. Nationen kulturelle und psychosoziale Unterschiede gibt, die teilweise historisch entstanden sein mögen, die aber vor allem „angeboren" zu sein scheinen: *„Diese Kinder sind anders, (...) auch von ihren Hintergründen her, Moslems, wir haben solche, die in verschiedenen religiösen Gemeinschaften sind, wir haben gewalttätigere Kinder" (Gruppendiskussion Sekundarstufe A).*

Die historische Entwicklung und die jetzige Lage der Nation Schweiz – aber auch anderer Nationen und Kulturen – werden nicht in einen grösseren, internationalen Verflechtungszusammenhang gestellt, die Vorstellung von „der" Schweiz und „den" Anderen wird nicht kritisch reflektiert. Hier wird ein Mythos Schweiz, die Ursprungsgeschichte einer schweizerischen Gemeinschaft gepflegt. Das zeigt sich sehr schön in den folgenden Zitaten:

„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" (Gruppendiskussion Mittelstufe).

„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" (Gruppendiskussion Mittelstufe).

Es geht bei dieser Vermittlung von Schweizer Geschichte weniger um den historischen Wahrheitsgehalt von Geschichten und Personen als vielmehr um den symbolischen Bedeutungsgehalt. Es geht um mythische Geschichten, die ein nationales Gemeinschaftsgefühl heraufbeschwören, eine kollektive Identität reartikulieren. Beide Lernzielorientierungen stützen sich also auf die Vorstellung von idealisierten demokratischen Gemeinschaften, die entweder nach universellen Prinzipien funktionieren oder von einer bestimmten Leitkultur mit „Nationalcharakter" geprägt sind. Davon abgespalten werden in beiden Fällen gesellschaftliche, nationale und internationale Herrschaftsverhältnisse, die als *Rahmenbedingungen* mit beeinflussen, welche politisch-demokratischen Möglichkeiten die Menschen haben bzw. lernen können. In einem solchen Verständnis von Demokratie und politischer Bildung geht es vorrangig um die Befriedung sozialer Beziehungen und nicht um die Analyse politischer Machtungleichgewichte (vgl. Audigier 2005).

Im Spannungsfeld von Berufsauftrag und Tabu

Es scheint eine Art institutionelles Tabu zu geben, das verhindert, dass Lehrpersonen im Rahmen ihrer Rolle politische Macht- und Herrschaftsverhältnisse thematisieren. Das möchten wir an folgendem Beispiel aufzeigen: *„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?" (Gruppendiskussion Sekundarstufe A).

In den Diskussionen fällt auf, dass die Lehrpersonen versuchen, von sich ein möglichst neutrales Bild zu vermitteln, dass sie nicht *„Farbe bekennen"* und sich *„nicht zu weit aus dem Fenster lehnen"* möchten, weil das Probleme mit sich bringen könnte. Kaum vertreten sind alternative Ansätze, die eigene politische Positionierung mit einer aufklärerischen Absicht zu verbinden, mit einer kritischen Reflexion und Analyse der eigenen und anderer politischer Positionen. Die eigene politische Parteinahme wird mit politischer Einflussnahme gleichgesetzt, die tunlichst vermieden wird. Dies kommt einem politischen Schweigegebot gleich, dem Lehrpersonen unterstellt sind. Bei Verstössen gegen dieses Gebot können von Seiten der Schulbehörden disziplinarische oder sogar arbeitsrechtliche Sanktionen ergriffen werden, was zu Selbstzensur Anlass gibt. So wird politische Bildung zwar als Teil des Bildungsauftrags verstanden, gleichzeitig aber wird politische Parteinahme im kleinen Kreis als von den Schulbehörden tabuisiertes Thema identifiziert: *„Es scheint mir das Gleiche wie mit der Religion. Das ist auch ein Tabuthema" (Gruppendiskussion Mittelstufe).*

Durch solche verordneten Tabus werden gewisse Aspekte des Zusammenlebens nicht nur verschwiegen, sondern auch unbewusst gemacht, wie Mario Erdheim deutlich macht: „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. Doch gesellschaftlich Unbewusstes ist nicht unwirksam, sondern lebt in Form von Ideologien oder Mythen fort: im Mythos einer basisdemokratischen Gemeinschaft und im Mythos Schweiz.

Demokratie als Lebensform und ihre Grundwerte

Es scheint uns ein ganz zentraler Punkt zu sein, dass politische Bildung von den Lehrpersonen als Bildungsauftrag *und* gleichzeitig als Tabuthema verstanden und auch praktiziert wird. Denn dies verweist nicht nur auf die widersprüchlichen Aufgaben, die Schule zu erfüllen hat: nämlich dass sie nicht nur gleichzeitig sozial integrieren und sozial selektionieren muss, sondern auch berücksichtigen muss, dass politischer Bildung durch widersprüchliche Anforderungen Grenzen gesetzt sind. Schulen können mit politischer Bildung demokratische Handlungs*möglichkeiten* erschliessen. Die gesellschaftlichen Handlungs*bedingungen* jedoch, d.h. die durch Herrschaft und Ungleichheit geprägten Strukturen sozialen Zusammenlebens, liegen nicht im Einflussbereich von Schulen, sondern im Einflussbe-

reich von Politik und Wirtschaft. Die Demokratisierung des sozialen Zusammenlebens ist daher nicht einfach eine *Folge*, sondern vor allem auch eine *Bedingung* von politischer Bildung: „Ich denke, dass die Pädagogik den Fortschritt (im Sinne von Demokratisierung, Anm. der Autorinnen) unterstützen, kontrollieren kann. Sie kann ihn aber nicht auslösen. (...) [So] muss man daher zunächst die praktischen Bedingungen, d.h. vor allem die ökonomischen, für den Fortschritt einführen. (...) Deshalb bin ich im Gegensatz zu unseren Sozialphilosophien, 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) Und von Belang ist ebenso: „[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)

Auch wenn die gesellschaftlichen Handlungsbedingungen nicht im Einflussbereich von Schulen liegen, müssen diese Bedingungen in politische Bildung einbezogen, bewusst gemacht und analysiert werden. Sie können nicht einfach abgespalten werden und tabuisiert bleiben. Eine an Demokratie orientierte Konzeption von politischer Bildung muss Bildung *innerhalb widersprüchlicher Handlungsbedingungen* von Schule sein, das heisst, sie muss sich ihrer Grenzen bewusst sein und sollte nicht den „Mythos von der befreienden Schule" (Bourdieu 2001, 46) reproduzieren, indem sie von einem von gesellschaftlichen Bedingungen losgelösten Prinzip von Chancengleichheit und Partizipationsfreiheit ausgeht. Schule ist immer auch ein gesellschaftlich strukturierter Ort, und politische Bildung lässt sich nur vor dem Hintergrund gesellschafts- und speziell auch bildungspolitischer Gesamtprozesse verstehen und umsetzen.

Während in der politischen Bildung Gemeinschaftsvorstellungen und demokratische Partizipation als Leitwerte dominieren, wird die bildungspolitische und -ökonomische Realität in nicht geringem Ausmass von Leistungswettbewerb und Segregierung beherrscht: Schulen werden einem Benchmarking unterzogen, so etwa in Grossbritannien, und die Ergebnisse bestimmen die Zuweisung finanzieller Mittel; die soziale Segregierung von Schulbezirken und die Trennung in öffentliche und private Schulen nehmen zu; nationale Bildungskontexte werden internationalen Leistungsvergleichen unterzogen (vgl. Pisa-Studien u.v.a.m.). Nicht erst seit den Pisa-Studien ist indessen bekannt, dass das Bildungssystem ein zentraler Ort der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten, der Verteilung ungleicher Lebenschancen ist. Wenn politische Bildung vor diesem Hintergrund Mythen und Tabus reproduziert, dann unterstützt die Schule als Vermittlungsinstanz gesellschaftlicher Macht mehr oder weniger beabsichtigt die bildungspolitische Wettbewerbs- und Marktorientierung, die dazu führt,

dass Bildungsinstitutionen weniger BildungsbürgerInnen – im Sinne von kritisch reflektierenden citoyens/citoyennes – als vielmehr Bildungsunternehmer*Innen produzieren, welche Bildung nur noch als Investition in verwertbares Humankapital betrachten (Stichwort GATS, Bildung als handelbare Ware). Wobei sich dann die Frage stellt, ob es vorrangig nicht tatsächlich „um die Vertiefung gesellschaftlicher Ungleichheiten zum Zwecke einer besseren Abstimmung auf die Bedürfnisse eines Wirtschaftstandortes" geht (vgl. Pelizzari 2001, 152).

Was bedeuten solche ökonomischen und politischen Prozesse, welche die demokratische Entscheidungsfindung unterlaufen, für Lehrpersonen und SchülerInnen, die „Demokratie lernen und leben" sollen? Was bedeutet der bildungspolitische Standardisierbarkeits- und Messbarkeitswahn für das „essenzielle politische Selbstvertrauen" (Leggewie / Schneider 2008, 394), das für demokratische Partizipation unerlässlich ist? Lässt sich dieses Selbstvertrauen nur am messbaren Output der Schule festmachen, oder müssten nicht viel stärker noch die Input- und Prozessaspekte berücksichtigt werden, die für die Entstehung des Selbstvertrauens entscheidend sind – weil z.B. die familiäre Sozialisation den Habitus und damit die Verarbeitung der Bildungserfahrungen in der Schule prägt? Wie nachhaltig kann die in der Schule erlebte politische Bildung überhaupt sein angesichts der anti-demokratischen, auf Verdrängungswettbewerb und Ausgrenzung basierenden Strukturen der Berufswelt und des Arbeitsmarktes? Was bedeutet es für das politische Selbstvertrauen Jugendlicher, wenn sie gegen Ende ihrer obligatorischen Schulzeit damit konfrontiert sind, dass sie vielleicht keine Lehrstelle haben werden, kein Mitspracherecht bei der Gestaltung ihrer Arbeitsbedingungen, sondern vielmehr erfahren, dass sie lernen müssen, sich möglichst gut zu verkaufen?

Will politische Bildung nicht nur gesellschaftlich strukturierte, sondern auch strukturierende, gestaltende Bildung sein, will sie auch Bildung *über die widersprüchlichen Bedingungen hinaus* sein, dann muss reflektiert und empirisch erforscht werden, welche Grundwerte mit „Demokratie als Lebensform" verknüpft sind. Geht es um Partizipation, Solidarität, Verantwortung, Gerechtigkeit, Gemeinschaft? In welchen Bedeutungen und Verknüpfungen tauchen diese und andere mögliche Grundwerte und Zielvorstellungen im Denken und Handeln von Lehrpersonen, SchülerInnen, BildungspolitikerInnen und -wissenschaftlerInnen auf? Sind Bewusstsein und Sensibilität für soziale Ungleichheiten, für soziale Schliessungsprozesse, für die Folgen von politisch-demokratischen Entscheiden vorhanden? „Demokratische Politik kann sich nicht auf die Schaffung von Kompromissen zwischen Interessen oder Werten oder auf Überlegungen über das Gemeinwohl beschränken; sie muss einen realen Einfluss auf die Wünsche und Phantasien der Menschen nehmen. Um Leidenschaften für demokratische Entwürfe mobilisieren zu können, muss demokratische Politik einen parteilichen Charakter haben." (Mouffe 2007, 13) Parteilich-

keit für wen und mit welcher Begründung? Solche und weitere Fragen sind im Kontext von politischer Bildung zu stellen, wenn diese an ihrer eigenen Ent-Mythologisierung und Ent-Tabuisierung arbeiten soll. Nur so kann sie künftig ihren Beitrag leisten, der darin besteht, die Komplexität politischer Entscheidungsfindungsprozesse, die Widersprüche politischer Legitimität und Fragen von sozialer Gerechtigkeit, Unwissenheit und Überforderung zu thematisieren.

Anmerkungen

1 Moritz Rosenmund hat uns darauf aufmerksam gemacht, dass Schule, in historischer Perspektive betrachtet, immer schon politische Bildung beinhaltete, lange bevor Begriffe wie politische Bildung oder demokratische Erziehung in bildungspolitischen Debatten Eingang fanden. Die Entstehung von Nationalstaaten im 19. Jahrhundert war eng verknüpft mit der Entstehung von Volksschulen und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Die Organisation Schule hatte einen Beitrag zur Bildung eines nationalstaatlichen Kollektivs zu leisten. Vor diesem historischen Hintergrund beschränken wir unsere einleitenden Sätze explizit auf die im 20. Jahrhundert aufkommende Bedeutung von politischer Bildung im Sinne von Demokratieerziehung.

2 Vgl. http://www.iea.nl/cived.html und http://www.iea.nl/icces.html

3 Die weiteren Ausführungen werden deutlich machen, weshalb wir hier die Unterscheidung in „grosse" und „kleine" Gemeinschaften einführen.

4 Mit dem Begriff „Mythos" bezeichnen wir eine ideologisierende Erzählung, die Sachverhalte so darstellt, dass Strukturen und Mechanismen bestehender gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse nicht in Frage gestellt, sondern reproduziert und Brüche oder Unvereinbarkeiten ausgeblendet werden.

Literatur

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: 28.10.08)

Bourdieu, Pierre, 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg

Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude, 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. 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

Da Rin, Sandra / Künzli, Sibylle, 2006: Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule. Forschungsbericht. Zürich: Pädagogische Hochschule, Departement Forschung und Entwicklung (verfügbar unter http://www.phzh.ch/personen/sibylle.kuenzli)

Dewey, John, 2000: Demokratie und Erziehung. Weinheim, Basel

Erdheim, Mario, 1982: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Frankfurt am Main

Leggewie, Claus / Schneider, Jan, 2008: Demokratie in Gefahr? Wie man Beteiligungskompetenzen zurückerobert. In: Gesellschaft Wirtschaft Politik, Heft 3, S. 383-396

Mouffe, Chantal, 2007: Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt a.M.

Pelizzari, Alessandro, 2001: Die Ökonomisierung des Politischen. New Public Management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste. Konstanz