

**Zwischen Polisidyll und massendemokratischem Realismus
Bemerkungen anlässlich der Ergebnisse einer
Expertenbefragung zur politischen Bildung in der Schweiz***

Roland Reichenbach

Vorbemerkungen

Der folgende Beitrag gliedert sich in drei Teile; im ersten - scheinbar weit ausholenden - Abschnitt werden einige rudimentäre demokratietheoretische Hintergründe erläutert, deren Relevanz für das Denken um demokratische Erziehung und politische Bildung behauptet wird, im zweiten wird - fragmentarisch - aus einer Expertenbefragung zur politischen Bildung in der Schweiz berichtet, deren Resultate im dritten Abschnitt als illustrierende Unterstützung der Behauptungen des ersten Abschnittes dienen sollen.

Der Titel des Beitrages ist als Konturierung gedacht, die einem Diskurs vielleicht nicht schadet, von welchem nicht nur unklar scheint, welchen Inhalten er gewidmet ist und welchen nicht, sondern auch welches seine Schlüsselbegriffe sind und wie seine Relevanz einzuschätzen ist. Leider kann mit dem Beitrag nicht der Anspruch erhoben werden, dass er in diesen Fragen klärend sei, das wäre schön, aber unpassend. In konfuser Situation erscheint es mir angebracht, die Konfusion zu benennen, ohne den „Luxus des Zweifels“, den man sich an solcher Stelle leisten darf, übertreiben zu wollen.

* Erschienen in R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), (2000), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium. / L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque.* Freiburg/CH: Universitätsverlag (S. 17-36).

1. *Eine Lebensform für die Götter - eine Staatsform für die Massen?*

„S’il y avait un peuple de dieux, il se gouvernerait démocratiquement“, schrieb Rousseau im vierten Kapitel des dritten Buches seines 1754 erschienenen *Du contrat social ou principes du droit politique*, aber er fügte gleich hinzu: „Un gouvernement si parfait ne convient pas à des hommes“ (1974, S. 106). Rousseau, der vielleicht vehementeste Verteidiger der direktdemokratischen Staats- und Lebensform, ist zugleich einer ihrer grössten Skeptiker, lässt er doch keinen Zweifel daran aufkommen, dass er nicht glaubt, dass sie jemals verwirklicht worden sei oder es werden könnte („il n’a jamais existé de véritable démocratie, et il n’en existera jamais“, a.a.O., S. 105). Er nahm die Demokratie als Volksherrschaft, das befragenswerte Ideal eines Identischseins von Herrschenden und Beherrschten, ganz beim Wort, war aber „realistisch“ genug, um an den Förderungsmöglichkeiten jener menschlichen Kompetenzen, die zur Selbstherrschaft eines Gemeinwesens erforderlich scheinen, - wenigstens unter den Bedingungen seiner Zeit - zu zweifeln. Rousseaus Vorstellung von Demokratie als der radikalen Unveräusserlichkeit der Volkssouveränität, mit welcher er jeden Repräsentationsgedanken gleichsam verdammt (S. 135), passt - wenn überhaupt - nur für kleine, homogene Gemeinschaften (vgl. Schmidt, 1995), die die einen an ein vermeintliches Polisidyll des antiken Athens erinnern mögen, andere aber eher an das klaustrophobische Gefühl, das den modernen Menschen in der Nähe von Sektengemeinschaften ergreift. In *Émile ou de l’éducation* entwirft Rousseau denn auch - nicht nur kontrafaktisch, sondern auch entgegen seinem Zweifel - das als pädagogisches Komplement gedachte Erziehungsprogramm (1983/1762). Die Ironie von *Émile* ist natürlich, dass die Erziehung des „armen“ Emil (wer von uns möchte an seiner Stelle sein?) möglichst ausserhalb und unabhängig von jeder Gesellschaft stattfinden soll. Zu recht vergleicht ihn Oelkers deshalb mit Robinson Crusoe, bevor dieser Freitag traf (1992, S. 29). Doch Erziehung, gerade politische Erziehung, findet nicht auf einer einsamen Insel statt, die man sich womöglich noch aussuchen kann. Über solche Entscheidungen können wir (zum Glück) nicht verfü-

gen; damit sollte jede pädagogische Allmachtsphantasie gezügelt sein, würde man denken können.

Rousseau, dessen Bedeutung hier nicht in Frage gestellt sei, teilt mit anderen Klassikern der Staats- und Erziehungsphilosophie, namentlich Platon und Aristoteles, aber auch John Locke, und im 20. Jahrhundert natürlich John Dewey, die Idee, wonach Demokratie - werde sie nun abgelehnt wie bei Platon, halbherzig gutgeheissen wie bei Aristoteles oder wie bei Dewey überhaupt als einzig legitime politische Lebensform verteidigt - ein moralisches Projekt ist. Nur als *moralisch* relevantes Projekt kann Demokratie auch *Erziehungsprojekt* sein; nur insofern als behauptet und begründet werden kann, dass ein demokratisches *Staatswesen* auf die Erziehung - als der Förderung von bestimmten Tugenden, Einsichten oder Haltungen des/der einzelnen - der *Bürgergesellschaft* tatsächlich angewiesen ist, kann Demokratie Erziehungsprojekt sein. Dieser Zusammenhang wird in klassischen Demokratietheorien und in modernen pädagogischen Konzepten zur demokratischen Erziehung (z.B. bei Dewey, 1916, 1951, 1981, oder Kohlberg, 1970, 1980) nicht nur als überaus eng, sondern sogar als schicksalhaft vorgestellt (vgl. auch Carr & Hartnett, 1996). In einzelnen Schriften kommt es praktisch zu einem Zusammenfallen der Konzepte „Demokratie“ und „Moral“, was sich freilich auch nur einer wenig komplexen Bestimmung des einen Konzeptes oder aber beider Konzepte verdanken kann (vgl. Müller, 1995; Müller & Friedrich, 1996).

Der postulierte Zusammenhang, der im pädagogischen Diskurs den Status eines kaum hinterfragten Gemeinplatzes einnimmt, ist aus der Perspektive *moderner* Demokratietheorien wenn nicht falsch, so doch eher Nostalgie. Das Pathos einer Pädagogik, die sich in den Dienst der Demokratie zu stellen glaubt, weil sie sich für die Sicherstellung der demokratischen Lebensform, aber auch und vor allem Staatsform, als unersetzbar vorkommt, wirkt aus dieser Perspektive zumindest befremdend. Das hat seinen systematischen Grund:

- (1) *Klassische* Demokratiekonzepte stellen die „positiven“ Freiheiten der gesellschaftlichen Teilnahme und ihrer Bedeutung für die persönliche und gemeinschaftliche Entwicklung in den Vordergrund des politischen Ideals - sie sind in diesem Punkt ganz

„kommunitaris-tisch“. *Moderne* Konzepte sehen die Demokratie jedoch primär im Dienste der Sicherung der „negativen“ Freiheiten ihrer BürgerInnen: das Individuum soll, als liberales Selbst, so ausgeprägt wie es die sozialen, rechtlichen und ökonomischen Bedingungen erlauben, seinen Privatinteressen nachgehen können.

- (2) *Klassische* Konzepte sehen Demokratie in Funktion und als Ergebnis der „Moral“ oder des Ethos ihrer Gesellschaft, für sie ist Demokratie fraglos ein moralisches Ideal. *Moderne* Konzepte lesen die Existenz des Demokratischen (den Grad ihrer Realisiertheit) an vorhandenen bzw. nicht vorhandenen politischen und rechtlichen Institutionen ab, welche unabhängig von jedem Ethos betrachtet und beurteilt werden.
- (3) In *klassischen* Theorien herrscht das Bild des Menschen als einem sozialen und politischen Wesen vor, das sich in letzter Konsequenz nur im Zusammenleben verwirklichen kann. Die „politische Klasse“ ist in diesem Punkt nicht „kategorial“ verschieden von der Masse der „NormalbürgerInnen“. In *modernen* Theorien wird der Mensch primär als privates Individuum gesehen, das seine Bedürfnisse befriedigen will und - sofern es diese auch mehr oder weniger befriedigt sieht - in der Regel gar keinen grossen Wunsch nach politischer Aktivität verspürt (und sei es nur aus Müdigkeit und/oder Zeitmangel: zwar simple, aber leider meist vernachlässigte Grössen). Demzufolge ist die Trennung in eine „aktive politische Klasse“ und eine grosse „passive Mehrheit“ eher kategorial als dimensional zu verstehen.
- (4) In *klassischen* Konzepten wird davon ausgegangen, dass eine Demokratie dann besonders gedeihe, wenn möglichst viele BürgerInnen gebildet, informiert, interessiert und vor allem fähig sind, an politischen Debatten und Entscheidungsprozessen teilzunehmen, während in *modernen* Theorien eine Demokratie als Staatsform dann als relativ gesichert und stabil gilt, wenn sie die günstigen Bedingungen einer Koexistenz von individualistischer Gesellschaft, kompetitiver Marktwirtschaft und relativ geringen staatlichen Interventionen erfüllt. Die politische Elite ist dazu angehalten, die liberalen Prinzipien und die Rechtsstaatlichkeit zu respektieren (wie alle anderen BürgerInnen auch, dazu sind keine besonderen politischen Tugenden nötig), während es für

die Stabilität der Massengesellschaft vorteilhaft erscheint, dass die grosse Mehrheit in ihrer (mehr oder weniger glücklichen) politischen Passivität verbleibt. Dies schliesst „lebensweltliche Demokratie“ nicht aus, nur soll diese das „politische System“ nicht tangieren (vgl. zu dieser hier naturgemäss unterkomplexen Gegenüberstellung von klassischen und modernen Demokratiekonzepten Carr & Hartnett, 1996, Schmidt, 1995, Sartori, 1992).

Mit dieser Gegenüberstellung wird auch verständlich, warum moderne Demokratiekonzepte nicht als eigentliche Erziehungsprojekte bzw. deren theoretischen Rahmen gelten können, sie sind vielmehr - und dies im Hinblick auf den finanziellen Aufwand, der dazu geleistet wird, in aller Deutlichkeit - „Ausbildungsprojekte“, die genügend Grundwissen, Fachwissen, Expertenwissen und professionelle Kompetenzen zur Verfügung stellen sollen, um die zu lösenden Probleme der Massengesellschaft in Bezug auf ihre soziale und ökonomische Stabilität - und die liberal-demokratische Verfasstheit des Staates - zu lösen. Dabei ist *nicht* zentral, dass möglichst viele oder gar alle BürgerInnen ein möglichst hohes politisches Bildungs- und Anspruchsniveau erwerben. Dies wird eher als hinderlich und Stabilitätsgefährdend angesehen, entscheidend ist danach u.a. vielmehr, dass die schulischen Institutionen einen „gemässigten Bildungsüberschuss“ produzieren, damit vor allem die vom wirtschaftlichen System benötigten Qualifikationen sichergestellt werden können (Fend, 1980).

Die Einschätzungen, die sich mit modernen Demokratietheorien im Hintergrund für jede Konzeption demokratischer Erziehung und speziell für den Begriff politischer Bildung ergeben, sind nicht nur deshalb ernüchternd, weil pädagogisches Denken in dieser Situation bescheidener werden muss als es unter der Fahne des klassischen Polis-Ideals sein möchte, sie sind zusätzlich auch ernüchternd oder besser: bitter im Geschmack, weil man an ihnen erkennen kann, was in kulturkritischen Zeitdiagnosen schon lange und immer wieder formuliert worden ist, dass nämlich der Stellenwert der Öffentlichkeit(en) als Arena/Arenen, in denen der politische Diskurs unter „Gleichfreien“ stattfindet, in modernen Massendemokratien viel

kleiner ist als vielleicht idealerweise erhofft (vgl. Arendt, 1996/1958; Ignatieff, 1984; Marris, 1996; Meyer, 1994, Sennett, 1986/1974) - möge man auch noch so lange auf scheinbar öffentlichkeitsfördernde, neue Kommunikationstechnologien verweisen. Die kommunitäre Polis-Freiheit ist angesichts des ökonomischen Primats (der Gegenwart), welcher in modernen Demokratietheorien im Unterschied zu den klassischen Konzeptionen ernst genommen wird, und vor welchem sich heute die Intellektualität wie vor einer Naturgewalt zu verbeugen müssen glaubt, mehr als nur fragil, sie scheint wie verloren gegangen oder nicht mehr nötig zu sein. „Blosse“ Politik, institutionalisiertes Regieren also, ist ab einer gewissen Größe des Gemeinwesens unvermeidbar - zu solcher Politik in Massengesellschaften versuchen moderne Demokratietheorien eben Funktions- und Optimierungsbedingungen zu benennen -, doch - und das ist der Punkt - der Politik kann, wie Hannah Arendt zu betonen nicht müde geworden ist, das „Politische“ abhandeln kommen, und zwar auch „wider Willen“, wie es Meyer formulierte (1994).

In Zeiten „blosser Politik“, in denen die Ausnahmen des „Politischen“ als kommunitärer Freiheitspraxis nur die Regel bestätigen, hat es das Denken um demokratische Erziehung und politische Bildung schwer - es sieht das Polis-Ideal nicht verwirklicht, und kann sich deshalb niemals sicher sein, ob es sich nicht nur Geistergeschichte widmet. Es ist eben die Praxis der Freiheit - der öffentliche Diskurs -, welche Weltlichkeit konstituiert und das Gefühl ermöglicht, in authentischer Weise mit der sozialen Wirklichkeit in Berührung zu sein; je weniger diese Praxis möglich ist oder in Anspruch genommen wird, desto geringer ist unser Vertrauen in die Wirklichkeit. Das ist ein Preis, der nicht erst seit der Moderne zunehmend und von immer mehr „freien“ Menschen bezahlt werden muss; seine Anfänge reichen in die Neuzeit (vgl. Arendt, a.a.O.) und ihrer „Bejahung des gewöhnlichen Lebens“ (vgl. Taylor, 1996) zurück, einem Leben nämlich, das jenem Bevölkerungssiebtel des antiken Athens, d.h. den freien, erwachsenen Männern (Bürgern), kaum als lebenswert erschienen wäre, sondern gerade als Ausdruck der Unfreiheit (Arendt, a.a.O.; Böhme, 1988). Dort aber - in der partikularistischen griechischen Polis, mit welcher *keine* universellen moralischen Ansprüche erhoben worden sind, ganz im Ge-

genteil - ist die Wurzel unseres demokratischen Ideals zu lokalisieren. Dies ist mehr als „bloss“ historischer Hintergrund, es ist die Quelle der Ambivalenz des Demokratischen überhaupt, dort, wo die Verletzlichkeit des Politischen, die „Achillesferse der Demokratie“ (vgl. Sartori, a.a.O.), schon erkannt und gespürt worden ist.

Unser Denken über demokratische Erziehung und politische Bildung bleibt dem Polis-Ideal verhaftet, auch wenn die Transformationen des Öffentlichen und damit des Politischen in diesem Denken (noch) kaum in einer überzeugenden neuen Sprache integriert sind, wiewohl es an Versuchen nicht mangelt (vgl. Trend, 1996). Die Selbstverständlichkeit, mit welcher das Phantom der Polis in unseren Köpfen und Diskursen weiterlebt, lässt vermuten, dass es sich hierbei nicht nur um Nostalgie handeln kann, sondern um ein zentrales Merkmal unseres (historischen) Selbstverständnisses. Das Demokratie-Konzept ist und bleibt moralisch konnotiert, aber damit auch Quelle von „normativistischen Fehlschlüssen“, die umso wahrscheinlicher sind, je undifferenzierter und moralisch einseitig der Begriff der Demokratie benützt wird. Diese Gefahr lässt sich auch in Lehrmitteln, Lehrplänen und Empfehlungen zur demokratischen Erziehung ohne grosse Mühe erkennen, da in ihnen die Begriffe „sozial“, „gesellschaftlich“, „politisch“, „demokratisch“, „ethisch“, „moralisch“ allzu oft ein nebulöses Ganzes ohne ersichtliche Abgrenzungen bilden, eine Pseudoganzheitlichkeit, die - weil sie gut gemeint ist und in kritischer Intention vorgetragen wird - der Peinlichkeit nicht entbehrt. Nun bilden die Worte „Nebel“ und „Leben“ zwar Anagramme - aber ärgern sollte man sich schon, wenn der Begriff „politisch“ zunächst derart überdehnt wird, dass er scheinbar bis hin zu den Körperfunktionen alles betrifft, und dann aus dem Curriculum gekippt wird, weil er - ausgehöhlt und diskursiv zu Tode geritten - am Ende nichts mehr bedeutet. Nach dem „Tod des Politischen“ kommt scheinbar die Zeit der fächerübergreifenden Bildungskonzepte, welche - wenigstens *in bezug auf politische Bildung* (und um hier ein wenig böse zu sein) - auch Ausdruck eines „fächervernichtenden“ Denkens sind, welches naturgemäss „schwach“ und „versöhnungsutopisch“ sein muss. Damit gibt man denn auch zu erkennen, für wie wenig relevant man die politische Sphäre des Lebens noch hält, die den Polis-Bürgern und nach ihnen

so vielen Menschen so vieler Generationen, die für ihre Rechte gekämpft haben, der einzige Ort war, wo „Freiheit wirklich wird“ (vgl. Arendt, 1994). Doch in liberal-demokratischen Massengesellschaften ist - und das ist ein grosses Glück - vieles erlaubt, auch pädagogische Selbstmissverständnisse, an denen sich nur wenige aufregen mögen.

In der politischen Ambivalenz der spätmodernen Demokratie, in dieser Spannung zwischen Polis-Ideal (welches wir ad acta zu legen uns standhaft weigern) und massendemokratischem „Realismus“ (welcher so leicht die Form des Apolitischen annimmt), sind m.E. auch die Experteneinschätzungen zu sehen, über die im folgenden berichtet wird. Das Schwanken zwischen Privatwohl und Gemeinwohl, d.h. die Variablen *Engagement* und *Enttäuschung*, so könnte man mit Hirschmann (1988) formulieren, sind jene Wahrnehmungsfiler, welche auch Expertenmeinungen prägen.

2. *Ausgewählte Ergebnisse der Expertenbefragung*

19 Experten aus den Bereichen LehrerInnenbildung, Bildungsforschung und Politik aus der Deutschschweiz und der Romandie haben im Rahmen unseres Auftrages des IEA Civic-Education-Projektes 1996 zu vier Themenbereichen in Form einer schriftlichen Befragung (und z.T. mit zusätzlichem Interview) Stellung genommen; namentlich a) zu einer allgemeinen Einschätzung zeitgenössischer Ziele politischer Bildung, b) zu Fragen der Förderung des Demokratieverständnisses in der Schule, c) zu Fragen der nationalen Identität und des Zusammengehörigkeitsgefühls und d) zu Fragen sozialer Kohäsion und sozialer Vielfalt, sofern sie Unterricht und Curriculum betreffen.

ad a) Allgemeine Einschätzung der Ziele politischer Bildung

Die von den Experten (nur männlichen Geschlechts) formulierten *Ziele* politischer Bildung lassen sich in zwei formale Gruppen ein-

teilen, nämlich *kompetenzorientierte* Ziele und *inhaltsorientierte* Ziele. Zu den ersten gehören die Fähigkeit zu politischer Partizipation, Interesse an politischen Fragestellungen, politische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, und Prinzipien des demokratischen Ethos, etwa Solidarität oder Toleranz. Zu den letzteren zählen ein Minimalmass an historischem Bewusstsein, Verstehen der Bedeutung des Schweizerischen Föderalismus und der direkten Demokratie, ein Verständnis für die Vernetzung von Politik, Wirtschaft und Kultur, und spezifische Problembereiche wie Multikulturalität oder ökologisches Bewusstsein.

Auch wenn es um die *Mittel* geht, mit welchen die Ziele politischer Bildung erreicht werden sollen, besteht ein relativ grosser Konsens: neben der als fundamental erachteten Wissensvermittlung haben die meisten der Befragten die Notwendigkeit der Diskursivität des politischen Unterrichts im weitesten Sinne betont, d.h. seinen kommunikativen bzw. partizipativen Aspekt, man kann vielleicht auch sagen, die implizite Präferenz einer handlungsorientierten Didaktik (die Rede - als Überzeugungs-, aber auch Überredungsarbeit - ist eben die „politische Tätigkeit par excellence“, um es nochmals mit Arendt zu formulieren, die vielen - wohl zu recht - als die grösste Philosophin des Politischen gilt, weshalb sie oft zitiert werden darf).

Relativ wenig Konsens ist jedoch festzustellen bezüglich den unterstellten *Fähigkeiten* und *Motivationslagen*, über welche die 14- und 15-jährigen Schülerinnen und Schüler verfügen bzw. nicht verfügen würden. Einige Experten glauben, die SchülerInnen seien primär an den politischen Fragen ihrer *nächsten* Umgebung interessiert und könnten diese auch gut verstehen, andere sagen, die SchülerInnen könnten für *jeden* politischen Gegenstand interessiert werden und diesen adäquat verstehen, oder zumindest so gut wie die meisten Erwachsenen, wieder andere verneinen dies bereichsspezifisch, explizit etwa bei politisch-ökonomischen Fragen. Klöti und Risi (1991) zeigten in ihrer pädagogischen Rekrutenbefragung, dass die Jugendlichen primär an *globalen* Fragestellungen und Problemen interessiert sind - ironischerweise gerade dort, wo die Möglichkeit von Gefühlen politischer Selbstwirksamkeit am geringsten scheint.

Insgesamt findet die Mehrzahl der Befragten den politischen Unterricht in der Schweiz, sofern er ihnen jeweils bekannt ist, allerdings als eher „*unbefriedigend*“; d.h. keiner der Befragten ist sehr unzufrieden, niemand ist sehr glücklich damit, aber nur vier Personen finden den politischen Unterricht befriedigend.

Neben diesen Globaleinschätzungen zeigen die Stellungnahmen zu den anderen drei Bereichen nun zwar relativ homogene, aber u.E. sehr interessante und kritische Diagnosen der Güte bzw. Defizite politischer Bildung in der Schweiz.

ad b) Demokratieverständnis - Demokratiekonzepte

Ein bedeutsames Resultat zum Bereich des Demokratieverständnisses betrifft die Einschätzungen der Berücksichtigung von relevanten Aspekten, die im allgemeinen im Konnotationsfeld des Demokratiebegriffs angesiedelt werden. Die Frage lautete: „Welche Bedeutung wird Ihrer Ansicht nach folgenden Merkmalen einer demokratischen Gesellschaft in der Schule (*faktisch*) beigemessen?“ Die Aspekte mussten auf einer 4-Punkte-Skala eingeschätzt werden, wobei „1“ für „überhaupt nicht“ und „4“ für „intensiv“ stand. Ein Mittel von mehr als 2.5 (eher genügend berücksichtigt) erreichten folgende Aspekte: *Demokratische Institutionen, Mehrheitsregel, direkte Demokratie, repräsentative Demokratie, Rechte und Pflichten allgemein, staatliche Gewalt, Menschenrechte, internationale Organisationen, Pressefreiheit, Meinungsfreiheit, Gewaltentrennung, Neutralität, Wahl- und Abstimmungsverfahren, Initiativ- und Petitionsrecht, Religionsfreiheit, Militärpflicht, politisches Asyl*. Ein Mittel von weniger als 2.5 (also wenig berücksichtigt) fand sich für die Aspekte: *Pluralismus und Toleranz, Partizipation, rationale Diskussion, soziale Gerechtigkeit, öffentliche Meinungsbildung, Minderheitenschutz, Machtverteilung, Föderalismus, Konsenssuche, Gleichberechtigung der Frau, Arbeitsfriede, Streikrecht, AusländerInnenfrage, Recht auf Arbeit, Recht auf Bildung*.

Zusätzlich war die Mehrzahl der Befragten der Meinung, dass das Bild der Demokratie, welches in und durch die Schule vermittelt

wird, insgesamt "idealisiert" sei und dass die Möglichkeiten zur *Partizipation* nur wenig genutzt würden.

Die positiven Einschätzungen betreffen die mehrheitliche Ansicht, wonach dennoch „gelegentlich“ kritische Aspekte der demokratischen Staats- und Lebensform behandelt würden, und dass sich die Schülerinnen und Schüler ein zumindest „mittleres Mass“ an Vertrauen in die Demokratie aneignen würden, wie auch gewisse Wirksamkeitsüberzeugungen bezüglich System und Politik. Weiter wird positiv eingeschätzt, dass die meisten Lehrpersonen aktuelle politische Fragen behandeln würden (wie es in einigen Lehrplänen vorgeschrieben ist).

Bemängelt wird insgesamt, dass der politische Unterricht in Bezug auf den Bereich des Demokratieverständnisses zu einseitig an reinem Institutionenwissen orientiert sei (obwohl dieses empirischen Untersuchungen zufolge dennoch gering zu sein scheint) und dass die prozeduralen Aspekte von Demokratie - als Staats- und/oder Lebensform - sehr wenig integriert würden. Insgesamt glauben die meisten der Befragten, dass das Wissen und das Verständnis der Demokratie als Staats- und Lebensform bei den Schülerinnen und Schülern eher „oberflächlich“ sei. Einerseits wird zwar unterstellt, dass ein Verständnis der direkten Demokratie und des Schweizerischen Föderalismus durchaus vorhanden ist, andererseits wird davon ausgegangen, dass das prozedurale Verständnis demokratisch-politischer Praxis, ihrer Randbedingungen und Probleme, weitestgehend fehlt.

Weitere Einschätzungen betreffen die in der Schule genutzten Möglichkeiten der konkreten Einübung demokratischer Praxis, welche zwischen „unbefriedigend“ und „befriedigend“ bzw. „nicht genügend“ bis „genügend“ beurteilt werden. Die Partizipation der Schüler und Schülerinnen wird von den meisten der Befragten als „gering“ bis „sehr gering“ eingeschätzt.

ad c) Nationale Identität und Zugehörigkeitsgefühl

Ziemlich heterogene Einschätzungen sind im Unterschied zu den ersten Fragekomplexen in diesem Bereich festzustellen. Einige der

Experten haben sich kritisch zum Begriff der nationalen Identität geäußert - als ein veraltetes und im Grunde gefährliches Konzept, welches leicht in den Dienst nationalistischer Intentionen gestellt werden könne. Andere haben betont, dass dieses Konzept zwar schwierig zu definieren sei, nichtsdestotrotz seine Berechtigung habe, vor allem im Sinne des historischen Bewusstseins, welches durchaus kritisch sein könne bzw. müsse und ein Zeichen von Selbstreflexivität, d.h. Bildung, sei. Die unspezifische kompetenztheoretische Definition nationaler Identität widerspiegelt sich dann allerdings überhaupt nicht mehr in den Inhalten, die dem Konzept *de facto* zugeschrieben werden. Kurz: es gilt z.B. als sehr unklar, welche nationalen Symbole, geschichtlichen Figuren und historisch bedeutsamen Ereignisse Teil nationaler Identität sein könnten. Eingeräumt wird freilich im Rahmen der laufenden Diskussionen zur Vergangenheit der Schweiz - speziell was ihre Rolle während des 2. Weltkrieges betrifft, aber nicht nur -, dass man aus heutiger Sicht ein recht ambivalentes Verhältnis zur Geschichte habe und sich dies auch im Geschichts- und politischen Unterricht ausdrücke.

Eine Art „Identitätskrise“ der Schweiz bzw. ein verunsichertes Selbstverständnis im internationalen Kontext wird von den meisten der Befragten wenigstens erwähnt und für alle drei der befragten Rollen der Schweiz als relevant erachtet, nämlich in bezug auf ihre *wirtschaftliche* Rolle, ihre *politische* und ihre *kulturelle* Rolle (im internationalen Kontext). Diese Gesichtspunkte, so kritisieren die meisten, würden in der Schule viel zu kurz kommen, verklärt oder überhaupt nicht erwähnt. Etwa sei der Fokus auf die Neutralität der Schweiz zu stark bzw. einseitig und nicht mehr zeitadäquat. Mehrere der Experten machen dafür auch das unterstellte *geringe Wissen* bei den Lehrpersonen verantwortlich. Die schulischen Diskussionen zur Schweiz im internationalen Kontext und im Hinblick auf internationale Organisationen sei sehr oberflächlich. Es wurde auch etwa gesagt, dass die Schüler und Schülerinnen sich viel stärker für die Europafrage interessieren würden als für die Frage der Neutralität. Mehrere Experten unterstellen, dass sich viele Lehrpersonen der historisch-politischen Bedeutung des Wandels in der „Weltordnung“ seit 1989 kaum bewusst seien. Gründe für die oberflächliche Behandlung dieser relevanten Fragen werden aber natürlich auch in der

geringen Zeit gesehen, die dafür im Fächerkanon normalerweise bereitgestellt werden könne. Den Antworten gemäss scheint die Frage der nationalen Identität und der Rolle der Schweiz im internationalen Kontext stark zu interessieren, aber insgesamt im politischen Unterricht als unterrepräsentiert wahrgenommen.

ad d) Soziale Kohäsion - soziale Vielfalt

In diesem Bereich ist ein zentrales Element der Sorge bei den Befragten zu vermerken, nämlich die Beziehung zwischen den Sprachgemeinschaften. Obwohl diese immer wieder in den Medien problematisiert werde - zum Teil auch polemisch - sei sie in der Schule kaum ein Thema, nicht einmal dort, wo man es erwarten könnte, nämlich z.B. in Freiburg/Fribourg.

Etwa ein Drittel der Befragten glaubt, dass in der Schule viel zu wenig gemacht werde, um die Toleranz bzw. das Verständnis zwischen diversen sozialen Gruppen - nicht nur den Sprachgruppen - zu verbessern. Die Schule verlasse sich diesbezüglich in einem sehr weiten Sinn auf glückende ausserschulische Sozialisationsprozesse bzw. auf implizite, nicht-intendierte Lernprozesse während der Schulzeit.

Es stellt sich - vor allem bei jenen Befragten, die in der Nähe der Sprachgrenzen und/oder in der französischen Schweiz sesshaft sind - wenigstens implizit die Frage, ob die Schweiz eigentlich noch zum Modell der Multikulturalität und des Multilinguismus taugt, als das sie sich gegen aussen hin oft versteht. In der Tat mag man sich fragen, ob in einem Land, welches keine Einheitssprache besitzt, nicht der Spracherwerb einer oder mehrerer nationalen Fremdsprachen zu einem zentralen Anliegen auch der politischen Bildung gemacht werden müsste. Ein Sprach- und Kulturerwerb, der allerdings nur dann optimiert werden könnte, wenn Schüleraustauschprogramme vermehrt initiiert und genutzt würden - selbst an einem Ort wie Freiburg/Fribourg, an welchem man sich dies organisatorisch relativ leicht vorstellen könnte, sind solche Bestrebungen minimal.

Die meisten der Befragten glauben weiter, dass Themen der Diskriminierung gegenüber Minoritäten immer mal wieder in der Schule

behandelt werden, allerdings treffe dies vor allem für die Fragen der Gleichberechtigung und des Rassismus zu, während spezifische Minoritäten kaum Gegenstand der Diskussion würden: Minoritäten, welche Diskriminierungen erleiden etwa aufgrund ihrer Sprachzugehörigkeit, ihrer sexuellen Orientierung, ihres Sozial- und/oder Bildungsstatus, ihres Alters, ihrer politischen Orientierung, oder ihrer physischen und psychischen Behinderung.

Insbesondere würde die Frage der politischen Partizipation von Minderheiten und benachteiligten Gruppen kaum zum Thema gemacht und die Probleme zwischen den Sprachgruppen und die wirtschaftliche Ungleichheit zwischen den Regionen des Landes würden ebenso zu wenig behandelt.

Würde man anlässlich dieser Expertenbefragung zu einem Pauschalurteil gezwungen, so käme man nicht darum herum, den politischen Unterricht bzw. die politische Bildung in den Schweizer Schulen insgesamt als *eher* „unbefriedigend“, „idealisierend“, „wenig partizipativ“, „oberflächlich“, „nicht sehr kompetent“, „nicht ganz zeitgemäss“ und „wenig sensibel gegenüber Minderheiten“ zu bezeichnen. Nun mag man einwenden, dass es so arg nicht sein könne, da man doch so viele gute Gegenbeispiele kenne, oder dass die Ansprüche eben zu hoch seien, oder dass sich hier ein Expertenpessimismus (im Sinne von: gesteigerte Einsicht = gesteigertes Misstrauen) breit mache. Diese Einwände scheinen leider wenig berechtigt. Denn wie beispielsweise eine neuere Untersuchung von Fend und Mitarbeitern (Fend, Büeler, Grob & Kassis, 1996) aufzeigt, ist der Stand politischen Wissens vor allem an Realschulen als mässig zu bezeichnen und lassen bestimmte demokratische Grundeinstellungen bei bestimmten Gruppen zu wünschen übrig - vor allem was die Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern betrifft und gegenüber Gleichberechtigungsforderungen zwischen den Geschlechtern. Wenn scheinbar nahezu 80 % der RealschülerInnen des Kantons Schwyz finden (mit Schweizer Staatsangehörigkeit), Ausländer und Ausländerinnen (N.B. nicht „AsylbewerberInnen“) sollten möglichst schnell in ihre Heimatländer zurückgeschickt werden und 35 % der gleichen Jugendlichen finden, politische Führungspositionen sollten Männern vorbehalten sein, dann ist das sicher bemerkens-

wert (obgleich es bei den SekundarschülerInnen und GymnasiastInnen wesentlich besser aussieht). Unnötig zu sagen, dass es hierbei um die fehlende Akzeptanz von Grundrechten der Demokratie zu gehen scheint.

3. *Politische Bildung ohne positiven Begriff des Politischen?*

Man kann davon ausgehen, dass politische Bildung als politischer Unterricht im *engeren* Sinne in den Schweizer Schulen für die 13- bis 15-jährigen lehrplangemäss zwischen 20 und 40 Minuten pro Woche stattfindet. Wie angetönt, gibt es auch (neue!) Lehrpläne in der Schweiz, in denen der Begriff „politische Bildung“ ganz fehlt. Allein dieses kleine Faktum macht die eher negativen Einschätzungen der befragten Experten verständlich. Natürlich ist der Einwand richtig und berechtigt, wonach a) die aufgeschlossene gemeinschaftliche *Praxis* der Schule wesentliche Lernmöglichkeiten der Eingewöhnung in ein - jedoch unspezifisches - demokratisches Ethos bietet (obwohl die Diskursivität des Unterrichts und der Konfliktregelungspraxis lehrpersonenspezifisch enorm variiert, vgl. Oser et al., 1991) und wonach b) in Fächern wie Geschichte, Sozialkunde, Lebenskunde, Geographie, aber auch Religion oder Sprache (Literatur) *Inhalte* gelernt und besprochen werden, welche zentrale Bereiche unseres - unspezifischen - Demokratieverständnisses berühren und daher dieses fördern würden. Das ist zweifelsohne richtig und gut. Nur: Es ist empirisch evident, dass Diskursivität und Partizipation in der familiären und schulischen Sozialisation - als Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Diskursivierung - gestiegen sind. Man mag diesen Prozess oberflächlich mit „Demokratisierung“ gleichsetzen. Das betrifft den ersten Teil des Einwandes (a); es handelt sich m.a.W. nicht um eine besondere Leistung der Schule, die hier originell zu einem demokratischen Ethos beiträgt (es wäre eher eine besondere Leistung, wenn sie versuchen würde, sich gegen die gesellschaftliche Diskursivierung der Moderne zu sträuben - das können jedoch nur einzelne Lehrpersonen, nicht mehr die Schule als Institution, weil deren Wirklichkeit eben entscheidend von gesellschaftlichen und institutionellen Emanzipationsprozessen abhängt). Der zweite Teil des Einwandes (b) ist trotz seiner Richtigkeit auch nicht

besonders befriedigend: Die jugendlichen SchülerInnen verfügen heute sicher über ein relativ grosses Problembewusstsein, sie wissen um die soziale, ökonomische und ökologische Konflikthaftigkeit der Welt, welche wie in den Medien auch in der Schule zwangsläufig thematisiert werden muss (wer über die globalökologische Bedeutung der Regenwälder spricht, kann deren Bedrohung kaum verschweigen und wird so auch über ökonomische Bedingungen und Ursachen derselben sprechen müssen, sowie darüber, wie hilflos internationale Umweltpolitik diesen Problemen gegenüber ist). Für eine reflexive Moderne (Giddens, 1991) ist typisch, dass sie sich ihrer Risiken - im schwachen Sinne des Begriffs - „bewusst“ ist. Die allgemeine Einsicht in die moderne Krisen- und Katastrophenhaftigkeit erreicht sowieso alle Menschen, die ein bisschen fernsehen und zur Schule gehen, so auch die Jugendlichen, da kann die Schule das Problembewusstsein allenfalls erweitern und noch vertiefen. Nun sind Kenntnisse von problematischen Zusammenhängen sozialer, wirtschaftlicher, politischer und kultureller Art zwar besonders bedeutsam für den politischen Diskurs, weil sie eben dessen *Inhalte* bilden. Aber die schulische Einführung in die Problembeladenheit unserer Welt macht noch keinen politischen Unterricht, dazu braucht es schon einen *positiven* Begriff des Politischen, den man in Konzepten der allgemeinen „Problembewusstseinsförderung“ nirgends findet. Der (positive) Begriff des Politischen ist immer auch selbst Gegenstand des politischen Diskurses - als Ausdruck moderner Selbst-Reflexivität. Gerade dieser prozedurale Aspekt des *DemokratiEVERSTÄNDNISSES* kommt gemäss den Expertenurteilen allerdings viel zu kurz - dieses Zukurzkommen unterstützt die These des „Apolitischen“ (der Politik / der politischen Schulbildung). Die Idealisierungen der Demokratie, welche von den Experten im politischen Unterricht gesehen werden, betreffen die *institutionalisierten* Möglichkeiten demokratischer Entscheidungspraxis, nicht die diskursive Praxis, die den Entscheidungen vorausgehen sollte. Die schulischen Idealisierungen betreffen gerade nicht den *tieferen* Sinn eines „Verfassungspatriotismus“, welcher gewiss ein hohes politisches Bildungsziel darstellt (aber dessen Fundamente durch die diskursive und reflexive schulische Entscheidungspraxis - etwa im Sinne des Just-Community-Ansatzes, vgl. Oser & Althof, 1992 - sicherlich angelegt werden kann).

Dass der ganze Fragebereich zur nationalen Identität und zum Zugehörigkeitsgefühl so ambivalent und unklar bleiben muss, wie die Experteneinschätzungen sicher adäquat illustrieren, ist auch als Ausdruck des Unbehagens zu deuten, das Polis-Ideal in Massengesellschaften wirklich noch verteidigen zu wollen bzw. zu können. In ein modernes Ethos kann man eben nicht so eingebettet sein wie in ein vormodern-gemeinschaftliches (das sich fraglos immer noch finden lässt); Identität, Heimat, Zugehörigkeit müssen in der Moderne nicht nur formal, sondern auch *prozedural* gedeutet werden - die Heimat des modernen Menschen ist die Prozedur, und damit auch seine „demokratische Sittlichkeit“ (Wellmer, 1993). Aber soll man eine formale und prozedurale Weltdeutung und -auslegung noch „Heimat“ nennen? Anders ist es jedoch, wenn man einen positiven Begriff des Politischen hätte, ihn als Praxis der Freiheit unter spätmodernen Bedingungen rekonstruieren würde - dann könnte man quasi in einer zeitgenössischen Sprache formulieren, wer man ist und wohin man sich zugehörig fühlt (wenn man in einem demokratischen Gemeinwesen lebt). Ohne solchen Begriff ist dies nicht modern benennbar, deshalb auch diese Angst vor dem kommunitaristischen Gespenst, welches manchen schnell zum nationalistischen Ungeheuer wird.

Das Fehlen eines Begriffs des Politischen kommt - so lassen sich die Experteneinschätzungen lesen - auf seine Weise auch im Fragebereich „Soziale Kohäsion und soziale Vielfalt“ zum Tragen, aus welchem hervorgeht, dass der Umgang mit Minderheiten, Andersdenkenden, Andersprechenden, kurz: mit Pluralität, kaum Thema des politischen Unterrichts sei. Das erscheint angesichts des Politischen eine sträfliche Vernachlässigung, ist doch menschliche Pluralität in ihrer doppelten Bedeutung von Gleichsein und Differentsein der Grund des Politischen überhaupt, und Demokratie die diesem Faktum besonders entgegenkommende Lebensform. Demokratie steht ja gerade für die Sicherung von Dissenskultur, für einen prinzipiell gleichen Umgang mit dem womöglich prinzipiell Anderen (Welsch, 1992) bei Verzicht auf ein ultimatives Letztes. Am Umgang mit Minoritäten bemisst sich deshalb die demokratische Lebensform. Wenn man aber in den Minderheiten nur noch weitere zu didaktisie-

rende Probleme für einen noch zu erweiternden „problembeladenen Unterricht“ sieht, dann wird eben gerade der Punkt des „positiv Politischen“ in der demokratischen Lebensform verfehlt: diese kommt eben nicht trotz, sondern nur *durch* das Faktum der Pluralität und damit immer auch der Minorität und ihrer Annerkennungsansprüche zustande.

Das Fehlen eines positiven Begriffs des Politischen, das konnte hier leider nur skizzenhaft angedeutet werden, das Politik eben nicht nur im Dienste des Lösens unserer mannigfaltigen und auch deprimierenden lokalen und globalen Probleme sieht, sondern auch als Ort der Rhetorik, der Selbstbehauptung, der Argumentierlust, des speziellen Kontakts mit der sozialen Wirklichkeit, ja selbst der Ästhetik etc., das Fehlen eines solchen Begriffs halte ich für besonders ungünstig für die erwünschte Attraktivität der politischen Bildung in Schule und Unterricht. Wenigstens dieser Aspekt könnte vom altgriechischen Phantom der Polis auch unter massendemokratischen Bedingungen noch übernommen werden, dass nämlich Biederkeit - auch im kritischen und problembewussten Gewand - keine politische Tugend ist.

Literatur

- Arendt, H. (1996). Vita Activa oder Vom tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer (Original: "The Human Condition" 1958).
- Böhme, G. (1988). Der Typ Sokrates. Frankfurt: Suhrkamp.
- Carr, W. & Hartnett, A. (1996). Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Dewey, J. (1916/1966). Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1951). „Creative Democracy - The Task Before Us“, Nachdruck in Fisch (Hsrg.), Classic American Philosophers. Appelton-Century-Crafts.
- Dewey, J. (1981). „My Pedagogic Creed“, Nachdruck in J. McDermott, The philosophy of John Dewey. Chicago: University of Chicago Press.
- Fend, H. (1980). Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.

- Fend, H. & Büeler, X. & Grob, U. & Kassis, W. (1996). Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen. Zürich: Pädagogisches Institut.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Hirschmann, A.O. (1988). *Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original: "Shifting Involvement. Private Interest and Public Action", 1982).
- Ignatieff, M. (1984). *The needs of strangers*. New York, NY: Viking Penguin.
- Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991). *Politische Bildung Jugendlicher. Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988*. Aarau & Frankfurt/M.: Sauerländer.
- Kohlberg, L. (1970). *Education for justice: A modern statement of the Platonic view*. In N.F. Sizer & Th. R. Sizer (Hrsg.): *Moral education. Five lectures*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press S. 56-83.
- Kohlberg, L. (1980). *High school democracy and educating for a just society*. In R.L. Mosher (Hrsg.), *Moral education - a first generation of research and development*. New York: Praeger, S. 20-57.
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty. Attachment in private and public life*. London & New York: Routledge.
- Meyer, T. (1994). *Die Transformation des Politischen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Müller, A. W. (1995). *Demokratie - ein pädagogischer Leitbegriff?* In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Hrsg.), *Erziehung und Demokratie* (pp. 123-168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller, A.W. & Friedrich, Ch. (1996). *Demokratie. Illusionen und Chancen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa.
- Oser, F., & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbucher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 & 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität.
- Rousseau, J.-J. (1974). *Du contrat social ou principes du droit politique*. Verviers: marabout université (Original 1754).

- Rousseau, J.-J. (1983). *Emil oder Über die Erziehung*. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung besorgt von L. Schmidts. Paderborn: Schöningh (Original: „*Émile ou de l'éducation*“, 1762).
- Sartori, G. (1992). *Demokratietheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Original: "The theory of democracy revisited", 1987).
- Schmidt, M.G. (1995). *Demokratietheorien*. Eine Einführung. Opladen: Leske & Budrich.
- Sennett, R. (1986). *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens*. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M.: Fischer (Original: "The fall of public man", 1974).
- Taylor, Ch. (1996). *Quellen des Selbst*. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original: "Sources of the self", 1989).
- Trend, D. (1996) (Hrsg.). *Radical democracy*. Identity, citizenship, and the state. New York & London: Routledge.
- Wellmer, A. (1993). *Bedingungen einer demokratischen Kultur*. Zur Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 173-196.
- Welsch, W. (1992). *Topoi der Postmoderne*. In H.R. Fischer, A. Retzer, & J. Schweitzer (Hrsg.). *Das Ende der großen Entwürfe*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 35-55.