



DEMOKRATIE LEBEN DEMOKRATIE LERNEN

Textsammlung

im Rahmen des Europäischen Jahres
der politischen Bildung mit Beiträgen von



Iwan Rickenbacher
Charles Heimberg, Luca Pedrini und
Victor Ruffy
Fritz Oser
François Audigier
Patrice Meyer-Bisch
Charles Heimberg
Sonja Rosenberg
Carsten Quesel
Gabriela Amarelle
Christian Fallegger
Marino Ostini

Das Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF veröffentlicht in seiner "Schriftenreihe SBF" konzeptionelle Arbeiten, Forschungsergebnisse und Berichte zu aktuellen Themen in den Bereichen Bildung und Forschung, die damit einem breiteren Publikum zugänglich gemacht und zur Diskussion gestellt werden sollen.

Die präsentierten Analysen geben nicht notwendigerweise die Meinung des Staatssekretariats für Bildung und Forschung wieder.

© 2005 Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF
ISSN 1424-3342



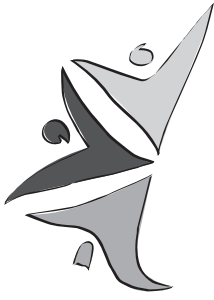
SCHWEIZERISCHE EIDGENOSSENSCHAFT
CONFÉDÉRATION SUISSE
CONFEDERAZIONE SVIZZERA
CONFEDERAZIUN SVIZRA

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF

Hallwylstrasse 4
3003 Bern

T +41 (0)31 322 96 59
F +41 (0)31 322 78 54

info@sbf.admin.ch
www.sbf.admin.ch



DEMOKRATIE LEBEN DEMOKRATIE LERNEN

Textsammlung

im Rahmen des Europäischen Jahres
der politischen Bildung mit Beiträgen von

Iwan Rickenbacher
Charles Heimberg, Luca Pedrini und
Victor Ruffy
Fritz Oser
François Audigier
Patrice Meyer-Bisch
Charles Heimberg
Sonja Rosenberg
Carsten Quesel
Gabriela Amarelle
Christian Fallegger
Marino Ostini

Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft - dessen Aufgaben seit 2005 vom neuen Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF wahrgenommen werden - hat im Jahr 2003 ein Disseminationsseminar zu den Ergebnissen des Europarat-Projekts «Education for Democratic Citizenship» veranstaltet. Die vorliegende Veröffentlichung trägt teilweise Spuren dieses Seminars, enthält aber auch neue Beiträge zum Thema. Die einzelnen Beiträge wurden zum grossen Teil unabhängig von einander geliefert, sollen aber dennoch ein zusammenhängendes Ganzes bilden. Die Publikation ist damit Abbild der Schwierigkeiten auf dem Weg zur Förderung der demokratischen Bildung.

Zweitens möchten wir hier insbesondere auf die vor allem in der deutschen Sprache bestehenden konzeptuellen und terminologischen Schwierigkeiten und die entsprechenden Hürden bei der Übersetzung hinweisen.

Und anstelle einer vollständiger Bibliografie zum Thema finden sich einerseits Angaben in einzelnen Beiträgen und andererseits weiterführende Informationen auf den Webseiten des Europarats (www.coe.int) und des SBF (www.sbf.admin.ch).



INHALTSVERZEICHNIS

„Demokratische Bildung? Demokratie ist lernbar.“ Vorwort von Staatssekretär Charles Kleiber	5
Jugend, Politik und politische Bildung Iwan Rickenbacher	7
Politische Bildung und Demokratie-Erziehung in der Schweiz und in Europa - Über das Kolloquium in Luzern 2003 Charles Heimberg, Luca Pedrini und Victor Ruffy	9
Jugend ohne Politik: Muster des Zusammenhangs einzelner Ausprägungen Fritz Oser	13
Demokratie-Erziehung, Menschenrechte und Zivilgesellschaft François Audigier	25
Die soziale Schule der Staatsbürgerschaft Patrice Meyer-Bisch	39
Der Beitrag der Geschichte zur politischen Bildung Charles Heimberg	49
Der Stellenwert des Demokratie-Lernens und politischer Bildung in der Ausbildung der Lehrkräfte Sonja Rosenberg	55
Partizipation von Kindern und Jugendlichen - aktuelle Entwicklungen in der Schweiz Carsten Quesel	59
Bekämpfung von Diskriminierungen im Hinblick auf eine bessere Gewährleistung der Menschenrechte Gabriela Amarelle	63
Themen und Partner der politischen Bildung in der Schweiz: Unterwegs zu einer breiteren Wahrnehmung Christian Fallegger	67
Demokratie lernen und leben in Europa Marino Ostini	71



Zum Geleit

„Demokratische Bildung? Demokratie ist lernbar.“

Die Demokratie ist eine schwierige Kunst. Die Demokratie braucht Zeit. Für die schweizerische Demokratie trifft dies vielleicht noch deutlicher zu als für andere Demokratien. Sie ist die Staatsform der Geduld, jedoch einer von Leidenschaft geprägten Geduld. Diese Publikation könnte Ausdruck dieser Tatsache sein. Sie erscheint über ein Jahr nach der Konferenz, die in Luzern unter der Ägide des Europarates und des Bundesamts für Bildung und Wissenschaft zu diesem Thema veranstaltet wurde.

Positiv zu werten ist der Umstand, dass sich viele Dinge innerhalb so kurzer Zeit entwickelt haben. Dank diesem Prozess konnte die Publikation um neue Beiträge erweitert werden. Sie ermöglicht somit nicht nur einen Überblick über die Konferenz in Luzern, sondern auch über den Reifeprozess der demokratischen Überlegungen im Zusammenhang mit der demokratischen Bildung. Die Demokratie beruht auf solchen Prozessen: Sie kann nie als gegeben betrachtet werden. Wenn sie nicht jeden Tag neu erfunden wird, stirbt sie. Wenn sie sich nicht weiterentwickelt, macht sie Rückschritte. Sie befindet sich stets in Entwicklung, wird immer in Frage gestellt und ist damit unablässig bedroht. Dies ist die Voraussetzung ihrer Lebenskraft!

Angesichts der gegenwärtigen Bedrohung der modernen Demokratien durch verschiedene Faktoren – Individualismus, Andersheit und gleichzeitige Zugehörigkeit zu mehreren voneinander abhängigen demokratischen Gemeinschaften – haben Bildung, vom Kindergarten bis zur Universität, und Wissenschaft eine ausserordentlich wichtige Funktion zu erfüllen. Sie sind das beste Bollwerk gegen die Barbarei und die Ideologien der Intoleranz. Sie sind das einzigartige Band, das uns mit der Vergangenheit verbindet und uns die Möglichkeit gibt, uns die Zukunft vorzustellen. Sie ermöglichen das Aufwerfen der Fragen, die Auslöser von Konflikten sind und Widerstand hervorrufen, sowie die Umwandlung dieser Fragen zum Gegenstand von kollektiven Diskussionen, damit wir unser Zusammenleben problemloser gestalten können. Sie befreien die intelligenten Kräfte und stärken das kritische Bewusstsein. Ohne Bildung und Wissenschaft gibt es keine sozialen Bindungen, keine Entwicklung, keinen Wohlstand, keine Weisheit und keine Lust auf die Zukunft. Aus diesem Grund liegen Bildung und Wissenschaft den Demokratien so sehr am Herzen.

Ebenfalls aus diesem Grund liegt die Demokratie der Bildung und Wissenschaft am Herzen: Ohne Demokratie gibt es keinen Austausch des Wissens und damit keine wissenschaftliche Entwicklung, und es gibt keinen Schutz des kritischen Denkens und damit keinen demokratischen Fortschritt. Manchmal würde man sich wünschen, dass diese Wertschätzung vermehrt in einer Nutzung des Wissens, in Weisheit und in sozialer Verantwortung zum Ausdruck käme.

Das Jahr 2005 wurde zum Europäischen Jahr der politischen Bildung erklärt. Die vorliegende Publikation versteht sich als erster bescheidener Beitrag der Schweiz zum Jahr 2005 des Europarates. Weitere Beiträge werden folgen, damit die verschiedenen Investitionen einen Beitrag zur Festigung der Demokratien leisten. Demokratien, die aus informierten, aktiven und verantwortungsbewussten Bürgerinnen und Bürgern bestehen, die sich die grundlegenden Kompetenzen aneignen und diese erhalten und erneuern. Dank diesen Kompetenzen sind die demokratischen Gesellschaften in der Lage, sich immer wieder neu zu erfinden.

Charles Kleiber
Staatssekretär für Bildung und Forschung



Jugend, Politik und politische Bildung

Iwan Rickenbacher

Wenn nicht alle Zeichen trügen, steigt die Bereitschaft vieler Bürgerinnen und Bürger demokratischer Staaten, ihre politischen Rechte wahrzunehmen. Die amerikanischen Präsidentschaftswahlen fanden unter Höchstbeteiligung der Wahlberechtigten statt, Bürgerinnen und Bürger in Deutschland und anderswo lassen sich für politische Aktionen mobilisieren, schweizerische Abstimmungen erfreuen sich einer hohen Partizipation.

In starkem Kontrast zu diesen Feststellungen stehen wissenschaftliche Berichte, wie die Umfrage der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“, die ein geringes Interesse Jugendlicher an politischen Fragen dokumentieren. Junge Schweizerinnen und Schweizer, so die Befunde, wüssten wenig darüber, wie die Demokratie funktioniert, die staatsbürgerliche Ausbildung friste in den Schulen ein kümmerliches Dasein, von einer eigentlichen „Entpolitisierung“ der Jugendlichen ist die Rede, von einer unsicheren Zukunft demokratischer Institutionen. Besorgte Beobachter der Situation fordern rasche Massnahmen zur Intensivierung der politischen Bildung.

Das internationale Kolloquium zur politischen Bildung, das im Herbst 2003 in Luzern stattfand, hat aufgezeigt, dass die politische Sozialisation der Jugend als künftige Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger demokratischer Staaten, ihre Motivation zur Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen, nicht mit blossen Korrekturen an Studententafeln, Pensen und didaktischen Arrangements gewährleistet werden kann.

Die politische Partizipationsforschung zeigt auf, dass die Bereitschaft zur politischen Partizipation einerseits und die Präferenz für bestimmte politische Entscheidungen andererseits von komplex zusammenwirkenden Faktoren abhängen. Neben situativen Momenten in Form bewegender Ereignisse und der Wirkung politischer Kampagnen spielen lebensgeschichtlich erworbene Dispositionen in Form von Betroffenheiten, Interessen, Erfahrungen und Kenntnissen eine entscheidende Rolle. Meinungsführerinnen und Meinungsführer im privaten und beruflichen Umfeld von Kindern und Jugendlichen bestimmen mit, welche Themen mit welcher Ausrichtung und Intensität erörtert werden.

Schulische Institutionen bilden während 15'000 bis 20'000 Stunden die Lebensumwelt junger Menschen, bevor sie sich für weiterführende Schulen oder für eine Berufslehre entscheiden. In dieser Lebensumwelt lernen Kinder und Jugendliche neben den vermittelten schulischen Kernkompetenzen ein breites Repertoire an sozialen Verhaltensweisen, an Überlebensstrategien, an Konfliktlösungsverhalten, auch an Partizipations- und Durchsetzungsvermögen.

Viele dieser nachhaltig wirkenden Lernprozesse sind nicht intentional, sondern werden aus der jeweiligen Institutionenkultur generiert und alimentiert. Die in Luzern vorgebrachte Feststellung, wonach Schulen keine Demokratien seien, darf nicht unkritisch entgegengenommen werden. Wenn eine Institution während 9 Jahren Jugendlichen den Eindruck vermittelt, zwar gut gemeint, aber wenn nötig nicht ohne Repression autokratisch oder oligarchisch funktionieren zu müssen, wird sie nicht zur glaubwürdigen Botschafterin demokratischer Institutionen.

Politische Partizipation bedingt selbstverständlich Basiswissen über die wichtigsten Akteure im politischen Prozess, ihre Kompetenzen und Einflussmöglichkeiten, ihre Sprache, ihre Mythen und Symbole. Natürlich ist es hilfreich, die bewegenden und politisch bedeutsamen Situationen zu nutzen und Bezü-

ge zur heutigen und künftigen Lebenswelt der Jugendlichen herzustellen. Ich glaube auch, dass es eigentliche Kompetenzzentren bräuchte, um vorab den Lehrkräften die komplexe politische Welt und ihre Bedingungen aufzuschlüsseln. Lehrkräften und ihrem Bezug zur politischen Wirklichkeit kommt nach wie vor eine Schlüsselrolle zu. Deren Beziehung zum politischen Umfeld ist in vielen Fällen nicht ungestört. Die Marginalisierung des politischen Unterrichts in der Schule reflektiert möglicherweise die grosse Unsicherheit, die Verunsicherung vieler Lehrpersonen in einer politischen Welt, deren Veränderungen auch sie und ihre Tätigkeit schmerzlich treffen können.

Aber darüber hinaus braucht es die demokratische Echtzeit im schulischen Alltag, die Erfahrung Jugendlicher im schulischen Kontext etwa, dass bei der Lösung sozialer Spannungen definierte Spielregeln und nicht Willkür gelten. Dazu gehört die Einsicht, dass auch mit Befugnissen ausgestattete Erwachsene Rechenschaft abzulegen haben, wie sie ihre Kompetenzen nutzen. Wichtig ist das Erlebnis, als Jugendliche mit abweichenden Ansichten angehört und ernst genommen zu werden.

Bedingungsfaktoren politischer Partizipation wie Ich-Stärke, kritisches Urteilsvermögen, die Öffnung auf andere und ihre alternativen Ansichten hin, Sinn für Gerechtigkeit und für Ausgleich, soziale Kompetenz, Entscheidungsfähigkeit entwickeln sich unter demokratisch geprägten Schulbedingungen anders als in autokratisch geführten Institutionen.

Und dann meine ich, politische Partizipationsbereitschaft erlebt auch Konjunkturen, nicht nur bei Jugendlichen. In vielen demokratischen Staaten Westeuropas ging vor nicht allzu langer Zeit eine Epoche zu Ende, in der Staat und demokratische Institutionen disqualifiziert worden sind. Unter dem Stichwort der Deregulierung, des Abbaus staatlicher Befugnisse, fanden sich sowohl linke wie rechte Kritiker der Institutionen, allerdings mit unterschiedlichsten Visionen des Darnach. Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verwerfungen der letzten Jahre haben Deregulierung, Privatisierung, Liberalisierung als Zukunftsmodelle relativiert und den Staat unter dem Begriff des Service Public wieder salonfähiger gemacht. Die Einsicht wächst, dass persönliche Sicherheit auf einem Grundbestand sozialer Einbindung gründet, wie sie ein moderner Staat zu garantieren hat. Das Interesse Erwachsener am Staatswesen ist wieder gestiegen. Ihre Erwartungen an den Staat richten sich allerdings altersgemäss auf die Altersvorsorge, die Sicherung vor Risiken, die Erhaltung der Arbeitsplätze.

Kinder und Jugendliche brauchen andere Themen, um ihr Interesse an politischen Vorgängen zu entwickeln. Die Altersvorsorge kann es noch nicht sein, schon eher die Sorge um den Zugang zum Arbeitsmarkt über die Berufslehre und den Berufseinstieg oder die Suche nach eigener Identität in der durch unterschiedlichste Kulturen geprägten persönlichen Umwelt, bis hin zur Entwicklung einer persönlichen Grundhaltung gegenüber Ausländern im Spektrum zwischen Akzeptanz und Ablehnung.

Als Erwachsene haben wir im Rahmen politischer Sozialisationsprozesse einzugestehen, dass wir auf Fragen Jugendlicher, die politisch relevant sind, neben einigen Gewissheiten auch nur Vermutungen beizubringen haben. Viele der politisch bedeutsamen Situationen, in denen sich Jugendliche orientieren müssen, Herausforderungen im multikulturellen Umfeld, Verhalten in der Konsumgesellschaft, härtere Wettbewerbsbedingungen unter Auszubildenden etc. sind uns selber weitgehend fremd. Politische Bildung bedingt deshalb auch partizipative Lernarrangements und neue, auf demokratischen Grundsätzen gründende Beziehungen zwischen den Akteuren des Lehr- und Lernprozesses.



«Demokratie ist lernbar. Demokratische Bildung in der Schweiz und in Europa»

Eine kurze Übersicht über das Kolloquium, Luzern, 2.-3. Oktober 2003

Victor Ruffy, Luca Pedrini und Charles Heimberg

Im Verlauf der Ansprachen und Referate, mit denen das Kolloquium zur demokratischen Bildung (EDC) in Luzern eröffnet wurde, kam auch eine Aussage des Deutschschweizer Schriftstellers Peter Bichsel zur Sprache. Dieser hat einmal erklärt, die Schweiz von heute sei doppelgesichtig, da sie sich auf ihre beiden wichtigsten Ursprünge zugleich beziehe: Der eine geht auf 1291 zurück und beruht auf der halbdirekten Demokratie, der andere bezieht sich auf 1848 und stützt sich auf die Erklärung der Menschenrechte. Als Gegengewicht zur Lobrede der lokalen Behörden auf die halbdirekte Demokratie, die sich auf Luzerner Boden zweifellos aufdrängte, war am Kolloquium eine gewisse Unruhe über das Ausmass der politischen Abstinenz, vor allem bei den Jugendlichen, festzustellen. Damit sehen wir uns mit einer beunruhigenden Frage konfrontiert: Besteht nicht die Gefahr, dass diese Abstinenz faktisch zu einer eigentlichen Situation der Oligarchie führt? Im Übrigen ist die schweizerische Demokratie zwar tatsächlich in gewisser Weise eine Staatsform der von Leidenschaft geprägten Geduld, wie dies Charles Kleiber betont hat, doch sollte sie sich trotzdem zumindest drei Herausforderungen stellen: jener der verschiedenen Ebenen, jener der Beziehung zum anderen und jener des sozialen Zusammenhalts, der aufgebaut werden muss.

Olöf Olafsdottir, die Leiterin des Department of School and Out-of-School Education des Europarates, fragte sich zu Recht, ob Demokratie lernbar sei. Diese Frage stellt sich, weil sich eine grosse Zahl von Bürgerinnen und Bürgern von der Politik abgewendet hat. Sie hat den Europarat dazu bewogen, im Hinblick auf 2005, das Europäische Jahr der politischen Bildung, drei politische Schwerpunkte festzulegen: Umgang mit der Vielfalt, Leben in multikulturellen Gesellschaften und Erlernen des Zusammenlebens unter Wahrung der persönlichen Rechte.

Professor Fritz Oser ging in seinem Beitrag auf die Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* zum Thema Jugendliche und Politik ein. Der Titel seines Referats *Jugend ohne Politik* weist darauf hin, dass die in der Schweiz erzielten Resultate in Bezug auf die Kenntnisse und das Engagement der Jugendlichen unter dem Durchschnitt der anderen Länder lagen. Von den rund 90'000 befragten Jugendlichen im Alter von 14 bis 15 Jahren stammten etwa 3'000 aus der Schweiz. Eine ergänzende, weniger umfangreiche Studie soll 2004 durchgeführt werden, diesmal mit Jugendlichen im Alter von 16-17 Jahren. In der Vergleichsstudie schneidet die Schweiz eher gemischt ab. Besonders schwache Resultate wurden im Bereich der Kenntnisse über die Funktionsweise der Politik verzeichnet. Ausserdem geben die jungen Schweizerinnen und Schweizer zwar an, es zu schätzen, in der Klasse frei diskutieren zu können. Gleichzeitig erklären jedoch viele von ihnen, dass sie nicht stimmen und wählen gehen werden. Besonders beunruhigend sind die Resultate in Bezug auf die Haltung der Jugendlichen gegenüber Migrantinnen und Migranten, wobei in der Westschweiz immerhin etwas nuanciertere Standpunkte vertreten werden. Generell gelingt es der Schule nach Ansicht von Fritz Oser nicht wirklich, ein positives Bild der politischen Diskussion zu vermitteln. Seines Erachtens liessen sich die Partizipation und die Stimm- und Wahlbeteiligung durch bessere politische Kenntnisse erhöhen. Doch dazu müsste innerhalb der Welt der Schule ein spezifischer zeitlich-räumlicher Rahmen oder gar ein besonderes Fach mit Noten ge-

schaffen werden. Aus Sicht des Referenten geht es darum, endlich die optimalen Voraussetzungen zu schaffen, um die nachfolgenden Generationen wirklich für die Politik zu sensibilisieren.

Professor François Audigier wies seinerseits darauf hin, dass die Staatsbürgerschaft in der Schule auf Grund ihrer Vielfalt und der Komplexität des Übergangs von den Kenntnissen zu den sozialen Praktiken ein heikles Gebiet darstellt. Er wies auf die Gefahr hin, dass die EDC und die Erziehung zum Zusammenleben durcheinander gebracht werden. Indem er die Sichtweise umkehrte, stellte er sich die Frage, was die EDC zur Demokratie beitragen könne. Sich seiner Staatsbürgerschaft bewusst werden bedeute, sich seiner Zugehörigkeit, seiner Rechte und seiner Verantwortung bewusst zu werden. Doch Bürgerinnen und Bürger können wir nur zusammen mit anderen sein, womit die Menschenrechte ins Zentrum der EDC rücken. Zudem können sich Begriffe wie Respekt und Toleranz in der Realität zu verschleiern den Begriffen entwickeln, die uns eine falsche Einigkeit vorspiegeln. Sie müssen daher sehr genau analysiert werden. In Bezug auf die Toleranz unterscheidet Paul Ricoeur beispielsweise drei Phasen: Im Verlauf des 16. Jahrhunderts herrschte sie, wenn das Kräfteverhältnis keine Ausschaltung des Gegners ermöglichte; im 18. Jahrhundert ergab sie sich aus der Anerkennung des anderen als Nächsten und Menschen; in der neueren Zeit ging es schliesslich darum zu erkennen, dass wir den anderen brauchen, um leben und uns als Mensch verwirklichen zu können. Im Übrigen ist die Schule zwar keine Demokratie, sollte jedoch eine nicht zu festgefahrene Erfahrung des Rechts ermöglichen. In dieser Hinsicht stellt die EDC zwangsläufig zahlreiche Gewohnheiten in Frage.

Die Frage der EDC stellt sich im formellen, informellen und nicht formellen Sektor. Doch eine der grössten Herausforderungen besteht auf der Ebene der Schule selbst und der Curricula. In diesem Bereich müssen alle innovativen und originellen Versuche unterstützt werden. Zugleich muss jedoch das Recht aller Schülerinnen und Schüler gefördert werden, im Verlauf ihrer schulischen Laufbahn durch Lernmöglichkeiten und durch praktische Erfahrungen für die Frage der demokratischen Bildung sensibilisiert zu werden.

Um moralisierende und vorschreibende Praktiken zu verhindern, die auf Haltungen ausgerichtet sind, sollte sich die EDC auf die Aneignung von schulischem Wissen stützen und dieses mobilisieren, um gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten, vor allem, aber nicht nur im Bereich der Geschichte, wie dies Charles Heimberg in seinem Referat hervorhob. Im Rahmen des Workshops zur EDC in der Schule wurden nacheinander drei Dimensionen angesprochen: eine fächerübergreifende Dimension, die auf der Ebene der einzelnen Schule im Vordergrund steht; eine fachbezogene Dimension, da sich jedes Unterrichtsfach, wenn auch in unterschiedlichem Mass, mit den Auswirkungen seiner Inhalte auf die Gesellschaft befassen muss; eine spezifische Dimension, die die EDC im Bildungsprojekt deutlich erkennbar macht und allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich mit gesellschaftlichen Problemen auseinander zu setzen, diese zu diskutieren und damit eine kritische Haltung zu entwickeln. Dies setzt auch voraus, dass die Inhalte der EDC Gelegenheit bieten, Konzepte wie die Universalität der Menschenrechte, die Komplexität der gesellschaftlichen Probleme, die Interessen- oder Legitimitätskonflikte usw. klar herauszuarbeiten. Ausserdem müssen didaktische Modalitäten gefunden werden, die darin bestehen, zur Geltung zu bringen, ohne Vorschriften zu machen.

Im Workshop über die Konzepte und Schlüsselkompetenzen der demokratischen Bildung wurde für eine offene und entwicklungsfähige Auffassung der EDC eingetreten. Trotzdem wurden unter anderem die folgenden Vorschläge für grundlegende Kompetenzen gemacht: Selbstbewusstsein, Erkennen der eigenen Stärken, kritische Haltung, Öffnung gegenüber anderen, Solidarität, soziale Kompetenzen, Fähigkeit, Unterschiede zu verstehen, Berücksichtigung der Begriffe Einbezug und Ausgrenzung sowie Umgang mit Informationen. In einem anderen Workshop wurden die Menschenrechte, die zur Geltung



gebracht werden sollten, ohne Vorschriften zu machen, anhand eines Fundaments von grundlegenden Werten definiert. Diese umfassen die Rechte, die jedem Einzelnen gewährleistet werden müssen, die Freiheit und die Fähigkeiten, die entwickelt werden, um die Rechte angemessen zu nutzen, sowie die Verantwortung jedes Einzelnen für den Aufbau einer demokratischen Ordnung. Die demokratischen Rechte können als universell betrachtet werden, wobei jedoch von einer Haltung auszugehen ist, die die Vielfalt anerkennt. Dazu müssen die folgenden Aspekte betont werden: der Schutz der Opfer, der Umgang mit der Vielfalt im Hinblick auf den sozialen Zusammenhalt sowie die Wahrung des Rechts aller auf Bildung und Information. Die Verbreitung dieser Werte muss jedoch auch über Diskussionen, Auseinandersetzungen oder gar über das Erlernen einer gewissen Auflehnung und Hinterfragung erfolgen. In dieser Hinsicht stellt die Erinnerungsarbeit ein gutes Mittel dar, um die Menschenrechte und ihre Notwendigkeit konkreter zu vermitteln.

Bei anderen Workshops ging es beispielsweise um die Ausbildung der Lehrkräfte und um innovative Praktiken demokratischer Bildung ausserhalb der Schule. Was die Ausbildung der Lehrkräfte angeht, bestand bei allen vorgestellten Projekten – bei denen das Umfeld recht unterschiedlich ist – ein ganz bestimmtes Problem: Wie können Methoden angewandt werden, die dem unterschiedlichen Wissensstand der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen? Muss die EDC als ein Fach oder als ein Bindeglied zwischen den Fächern konzipiert werden? Müssten in diesem Bereich nicht Ressourcen- und Ausbildungszentren aufgebaut werden? Die Projekte in der Praxis sind auf eine Teilnahme der Jugendlichen am Gemeinschaftsleben ausgerichtet. Sie werden in unterschiedlicher Form durchgeführt und richten sich an alle Altersgruppen. Erwähnt wurde insbesondere das Jugendparlament in Luzern. An dieser Veranstaltung sind alle Jugendlichen dieser Gemeinde, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, willkommen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen über ein Budget und haben ein wirkliches Antragsrecht. Bei diesem Beispiel muss jedoch angemerkt werden, dass die jungen Ausländerinnen und Ausländer paradoxerweise den wesentlichen Teil ihrer politischen Rechte verlieren, sobald sie volljährig werden.

Beim Abschluss des Kolloquiums in Luzern und im Rahmen des Informationsaustausches, der anschliessend innerhalb der Gruppe der europäischen Koordinatoren des EDC-Projekts erfolgte, wurden verschiedene Bedenken geäussert. Es wurde rasch einmal die Frage aufgeworfen, ob die EDC mittelfristig wohl nicht dadurch relativiert werde, dass innerhalb des Europarates der interkulturellen Bildung Priorität eingeräumt wird. Diese Besorgnis kam auch durch die Feststellung zum Ausdruck, die EDC-Konzepte müssten besser etabliert werden, um unkontrollierte semantische Verschiebungen zu vermeiden. Eine weitere bedeutende Frage war ebenfalls ein Hinweis auf die bestehenden Bedenken: Hängen die Probleme der Erkennbarkeit bezüglich der politischen Strategien für die EDC nicht mit der Priorität zusammen, welche die grossen Staaten der Europäischen Union dem Konzept der «aktiven Staatsbürgerschaft» einräumen? Mit diesem Konzept würde im Hinblick darauf, dass Europa bis 2010 gegenüber den Vereinigten Staaten konkurrenzfähig sein soll, eine wirtschaftliche Dimension der Problematik der Staatsbürgerschaft die Oberhand gewinnen.

In Kombination mit den Schwierigkeiten, die in der Praxis festgestellt werden, kann diese Perspektive zweifellos einen gewissen Pessimismus hervorrufen. Es muss jedoch darauf hingearbeitet werden, dass die Behörden – insbesondere auf der Ebene der Schulen – im Bereich der EDC eine voluntaristische Politik betreiben. Nicht nur hinsichtlich der Korrektheit und des Zusammenlebens, nicht nur, um die Jugendlichen in Kontakt mit der Politik und deren Funktionsweise zu bringen, sondern in erster Linie, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich mit den Praktiken vertraut zu machen und ihr Wissen zu mobilisieren, damit sie die in der Gesellschaft erkannten Probleme kritisch analysieren können.

Über die sehr grosse Vielfalt der Situationen hinaus und trotz der Schwierigkeit und Komplexität der zu lösenden Aufgaben – insbesondere hinsichtlich der Beziehung zum sozialen Umfeld und zur Frage der Einstellung gegenüber den Migrantinnen und Migranten, die in der Schweiz besonders heikel ist – besteht durchaus Anlass, die Notwendigkeit der Entwicklung einer richtig konzentrierten Politik im Bereich der EDC zu bekräftigen. Dabei besteht das Ziel in einer Konsolidierung der Demokratie, des Zugangs aller Bürgerinnen und Bürger, einschliesslich der Jugendlichen, zu den Rechten und Verantwortlichkeiten sowie in der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins unter den Bürgerinnen und Bürgern von morgen.

Es war nicht vorgesehen, dass am Kolloquium in Luzern Empfehlungen abgegeben werden. Es ging in erster Linie um einen Informationsaustausch und um eine kritische Übersicht über die Situation der EDC in der Schweiz. Es sei uns jedoch erlaubt, einige Wünsche zu äussern. Wie wir bereits ausgeführt haben, sind im Bereich der EDC drei Herausforderungen zu bewältigen: jene der verschiedenen Ebenen, jene der Beziehung zum anderen und jene des sozialen Zusammenhalts, der aufgebaut werden muss. Diese drei Herausforderungen stehen im Übrigen im Zentrum der nationalen, europäischen und sogar weltweiten Aktualität. Um sie zu bewältigen und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich argumentativ und kritisch mit ihnen auseinander zu setzen, erscheint es ausschlaggebend, dass den Jugendlichen insbesondere im schulischen Rahmen die Gelegenheit eingeräumt wird, diese Herausforderungen ausgehend von ihren humanwissenschaftlichen Kenntnissen zu hinterfragen und frei darüber zu debattieren, damit sie ihren eigenen Standpunkt entwickeln können. Wenn für alle Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schule und für alle Jugendlichen in der Gesellschaft eine tatsächliche und effektive Möglichkeit gewährleistet wird, sich zu informieren, über die gesellschaftlichen Probleme nachzudenken und ein kritisches Bewusstsein und eine Meinung zu entwickeln, kann davon ausgegangen werden, dass die Demokratie dadurch gefestigt wird und dass sich die Besorgnis erregende Situation, die Fritz Oser bezüglich des Verhältnisses der jungen Schweizerinnen und Schweizer zur Politik beschrieben hat, in die richtige Richtung entwickeln könnte. Nach unserer Auffassung sollte daher möglichst bald und für das gesamte Land ein gemeinsamer konzeptueller Rahmen für die EDC festgelegt werden. Ausserdem sollten die Ziele der EDC klar definiert werden, und es muss ihr eine prioritäre Dimension eingeräumt werden, die den Herausforderungen entspricht, die sie zu bewältigen hat.



Jugend ohne Politik: Muster des Zusammenhangs einzelner Ausprägungen

Fritz Oser

1 Allgemeine Ergebnisse der Studie

2003 erschienen die Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, zum Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern (Oser & Biedermann 2003). Wir haben darauf hingewiesen, dass die Schweiz in vielen Bereichen unter dem Durchschnitt, ja in gewissen Bereichen beinahe an letzter Stelle liegt. Die Studie trägt den Titel „Citizenship and Education in 28 countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen“, auf deutsch „Jugend ohne Politik.“ Sie wurde von der Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) initiiert, und weltweit wurden rund 90'000 Schülerinnen und Schüler befragt. In der Schweiz wurden 3'100 Jugendliche getestet. Um die Ergebnisse noch etwas zu verdeutlichen sei folgendes noch angefügt:

Politisches Wissen und politische Interpretationsfähigkeit:

Im internationalen Vergleich verfügen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz über unterdurchschnittliches politisches Wissen und durchschnittliche politische Interpretationsfähigkeiten. Diese beiden Aspekte vereinigend liegen die Schweizer Jugendlichen hinsichtlich des politischen Verstehens im unteren Bereich des Mittelfeldes der an der Civic Education-Studie beteiligten Länder. Zwischen Mädchen und Knaben zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Konzepte von Demokratie, Staatsbürgerschaft und Regierung:

Die Analyse des Demokratiekonzepts basiert auf der Frage, ob junge Menschen sehen, was die Demokratie fördern oder behindern kann. Schweizer Jugendliche stufen, was die Demokratie stärkt, höher, und was sie schwächt, tiefer ein, als es im Durchschnitt aller Länder getan wird. Die Bereitschaft zum Engagement in und an der Demokratie und die Vorstellung des Umgangs mit Immigrantinnen und Immigranten sind defizitär. Die Einschätzung der Bedeutung des konventionellen Staatsbürgertums wie auch der Bedeutung der auf soziale staatsbürgerliche Bewegung gerichteten Beteiligung liegt unter dem internationalen Mittelwert. Ebenso liegen die Schweizer Schülerinnen und Schüler in der Einstufung der gesellschaftsbezogenen wie auch der ökonomischen Verantwortung der Regierung deutlich unter dem internationalen Durchschnitt.

Vertrauen in staatliche Institutionen und Medien, und die Einstellung zur Nation:

Das Vertrauen der Schweizer Schülerinnen und Schüler in staatliche Institutionen ist im internationalen Vergleich sehr hoch. Im Vergleich der Länder liegen sie an dritter Stelle, deutlich über dem internationalen Mittelwert. Das Vertrauen gegenüber den Medien ist demgegenüber nicht dermassen ausgeprägt: Das Vertrauen ins Fernsehen und ins Radio liegt unter dem internationalen Durchschnitt, jenes in die Zeitungen im Bereich des internationalen Mittelwerts. Bezüglich der Einstellung zur Nation liegen die Schweizer Jugendlichen im internationalen Vergleich unter dem Durchschnitt. Jedoch gilt es dabei zu beachten, dass auch in der Schweiz noch die Mehrheit der Jugendlichen eine positive Einstellung gegenüber der Nation aufweist.

Bezüglich der gleichen politischen Rechte von Frauen liegen die Schweizer Schüler und Schülerinnen im oberen Drittel. Hingegen liegen sie im internationalen Vergleich Chancengleichheit von Immigrantinnen und Immigranten sowie Rechte von Frauen hinsichtlich der Einstellung gegenüber den Rechten von Immigrantinnen und Immigranten deutlich unter dem Mittelwert, an zweitletzter Stelle. In beiden Einstellungsskalen sind deutliche Geschlechtereffekte zugunsten der Mädchen festzustellen.

Civic Engagement und politische Aktivitäten:

Die politischen Aktivitäten von Schweizer Jugendlichen im Rahmen von politischen oder teilpolitischen Organisationen sind wenig ausgeprägt. Auch zukünftige Partizipationsabsichten werden nur sehr eingeschränkt geäußert. So finden sich die Schweizer Jugendlichen beispielsweise hinsichtlich der Bereitschaft als Erwachsene wählen zu gehen, an letzter Stelle im internationalen Ländervergleich. Mit 33 Prozent Zustimmung zur Aussage „ich interessiere mich für Politik“, liegen die Schweizer Schülerinnen und Schüler auch hinsichtlich des Interesses unter dem internationalen Durchschnitt. Im Vergleich der Geschlechter zeigt sich, dass Knaben stärkere Bereitschaft zur politischen Partizipation äussern als Mädchen.

Partizipationsmöglichkeiten in der Schule:

Es kann davon ausgegangen werden, dass Partizipationserfahrungen zu sammeln in der Schweiz ein eindeutiges schulisches Lernziel darstellt. Mit anderen Jugendlichen zusammenzuarbeiten, Menschen zu verstehen, die andere Ideen haben und freie Meinungsäußerung zu praktizieren, wird von den Schülerinnen und Schülern weitgehend als vorhanden und gelernt dargestellt. Hingegen schneidet die Schweiz gegenüber des geäußerten Vertrauens hinsichtlich der Wirksamkeit schulischer Partizipationsprozesse schlecht ab. Im internationalen Ländervergleich liegt die Schweiz hier nur an drittletzter Stelle. So äussert beispielsweise nur knapp die Hälfte der Jugendlichen, dass sie in konkreten Konfliktsituationen in der Schule auch diskursive Auseinandersetzungen erleben können. Partizipation scheint daher eher ein „Schönwetter-Thema“ schulischen Lernens zu sein.

Einstellung und Umgang der Lehrpersonen mit dem Fach politische Bildung:

Die überwiegende Einstellung der Lehrpersonen, dass es kein eigenständiges Fach „Politische Bildung“ geben soll, geht mit der Vorstellung einher, dass politische Inhalte eher in Kombination mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern (z.B. Geschichte, Geographie, Lebenskunde, Religion) vermittelt werden sowie ins tägliche Schulleben einfließen sollen. Die Vertrautheit und der Umgang mit politischen Themen steht bei Schweizer Lehrpersonen im Zusammenhang mit berufsbegleitender Weiterbildung, was international gesehen in dieser Weise nicht in Erscheinung tritt. Allgemein lässt sich demgegenüber vermuten, dass diejenigen, die diesen Bereich unterrichten, eher grosse Unterrichtserfahrung nachweisen können. Interessant sind auch die Themen, welche die Lehrpersonen als wichtig erachten, so etwa Menschen- und Bürgerrechte, Rechte und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger, Medien sowie Gefahren von Propaganda und Manipulation; weniger wichtig sind Gewerkschaften und politische Tugenden.



2 Muster der Gegenüberstellung unterschiedlicher Skalen

Muster des Gegeneinanderstellens verschiedener politischer Befunde sind von ausserordentlichem Interesse. Sie sagen etwas aus über mögliche Zusammenhänge oder mögliche Widersprüchlichkeiten des jugendlichen politischen Urteils. Hier sollen drei solche Muster diskutiert werden.

Muster 1: Vertrauen versus Engagement

Die Ausprägungen in der Variable „Vertrauen in staatliche und politische Institutionen“ (vgl. Haenni-Hoti 2003, S. 77) sind überraschend positiv. Die Schweiz liegt hinter Dänemark und Norwegen an dritter Stelle. Sowohl der Landesregierung als auch den Gerichten, der Polizei und den Parteien wird hohes Vertrauen entgegengebracht (siehe Tab. 1), während das Vertrauen in die Medien eher negativ bzw. unter dem Durchschnitt der 28 Länder liegt. Das ist an sich ein positiver Befund. – Dem steht das Interesse an Politik entgegen. Es wurde mit dem vierfach gestuften Item „Ich interessiere mich für Politik“ erfasst. Nur 33.39 % der Befragten stimmen dem Item sehr zu oder zu, während 66.61 % dies eher ablehnen. Der Geschlechtsunterschied ist gravierend: 41.89 % der Jungen, 25.05 % der Mädchen stimmen dem Item zu. Gesamthaft gesehen liegt die Schweiz im unteren Drittel des Ländervergleichs. Das Interesse wird durch das politische Engagement und die politische Partizipation ergänzt (vgl. Tab. 2). Unter konventioneller Partizipation versteht man Tätigkeiten, die man in der Zukunft ausführen sollte wie „In eine politische Partei eintreten“ oder „Für ein politisches Amt kandidieren“ oder „Unterschriften für einen offenen Brief sammeln“ oder „Aus Protest ein öffentliches Gebäude besetzen“ etc. Die Schweizer Jugendlichen schneiden hier wiederum im letzten Drittel ab. Bezüglich der zukünftigen Teilnahme an Wahlen (indirekte Partizipation, vgl. Tab. 3) finden wir die Schweiz an letzter Stelle von 28 Ländern (vgl. Maiello 2003).

Was bedeutet dieses Muster? Auf der einen Seite finden wir dieses hohe Vertrauen in die staatlichen Institutionen, auf der anderen Seite sind Interesse und Engagement äusserst wenig ausgeprägt. Eine mögliche Interpretation für dieses Phänomen ist, dass gerade weil das Gefühl vorherrscht, die da oben würden es schon richtig machen, braucht man wenig eigenes Engagement und schrumpft das Interesse auf ein Minimum. Das heisst, dass eine positive Gegebenheit eine eher negative Gleichgültigkeit produziert und umgekehrt. Diese Ambiguität ist nicht aufzulösen. Es scheint tatsächlich so zu sein, dass hohes Vertrauen Selbstdistanz produziert oder gar produzieren muss, oder umgekehrt formuliert, dass Selbstdistanz mit hohem Vertrauen („die da oben machen es schon richtig“) einhergeht. Es ist auch wichtig zu sehen, dass Partizipation ein vielfältiges Konstrukt ist, das meistens Bürgerpflichten beinhaltet, nicht aber darüber hinaus ein besonderes Engagement wie es Parlamentarier haben müssen.

Tabelle 1: Vertrauen in staatliche und politische Institutionen nach Ländern

Land	M	S.E.		8	10	12
Dänemark	11.4	(0.04)	▲			●
Norwegen	10.8	(0.04)	▲		●	
Schweiz	10.7	(0.04)	▲		●	
Zypern	10.5	(0.04)	▲		●	
Griechenland	10.4	(0.05)	▲		●	
USA	10.4	(0.07)	▲		●	
Australien	10.3	(0.06)	▲		●	
Slowakei	10.3	(0.05)	▲		●	
Hong Kong	10.2	(0.05)			●	
Schweden	10.2	(0.06)			●	
Finnland	10.1	(0.05)			●	
Ungarn	10.1	(0.05)			●	
Italien	10.1	(0.03)			●	
Durchschnitt	10.0				●	
Chile	10.0	(0.05)			●	
England	10.0	(0.04)			●	
Deutschland	10.0	(0.04)			●	
Rumänien	10.0	(0.08)			●	
Belgien (franz.)	9.9	(0.07)			●	
Kolumbien	9.9	(0.09)			●	
Polen	9.9	(0.05)			●	
Tschechien	9.7	(0.05)	▼		●	
Estland	9.7	(0.04)	▼		●	
Portugal	9.6	(0.04)	▼		●	
Lettland	9.5	(0.06)	▼		●	
Litauen	9.5	(0.05)	▼		●	
Russland	9.4	(0.06)	▼		●	
Bulgarien	9.2	(0.07)	▼		●	
Slowenien	8.6	(0.05)	▼	●		

▲ = sig. höher als der int. Mittelwert (p < .05) |●| = Mittelwert (± 2 SE)
 ▼ = sig. tiefer als der int. Mittelwert (p < .05)

Quelle: IEA Studie zur politischen Bildung, Standardpopulation der 14-15jährigen; getestet im Jahre 1999. (Daten gewichtet; Standardfehler (SE) mit Jackknife-Prozedur berechnet; Cutoff für Sig.grenze mit Bonferroni-Methode korrigiert)



Tabelle 2: Prozent der Befragten, die dem Item "Ich interessiere mich für Politik" zustimmen oder sehr zustimmen

Land	Alle	Mädchen	Jungen
Zypern	66 (0.9)	60 (1.5)	*73 (1.4)
Kolumbien	63 (1.4)	63 (1.9)	64 (1.7)
Russland	54 (1.6)	50 (2.0)	*59 (2.1)
Slowakei	54 (1.1)	48 (1.7)	*62 (1.8)
Chile	46 (1.4)	46 (1.9)	46 (1.6)
Rumänien	45 (1.5)	41 (1.7)	49 (1.9)
Italien	44 (1.0)	38 (1.4)	*50 (1.3)
Polen	43 (1.9)	40 (2.7)	46 (3.1)
Deutschland	42 (1.1)	36 (2.1)	*50 (1.6)
Lettland	41 (1.1)	38 (1.6)	*45 (1.5)
Bulgarien	40 (1.4)	36 (1.6)	44 (2.2)
Litauen	40 (1.0)	37 (1.6)	42 (1.4)
Ungarn	39 (1.2)	35 (1.4)	*43 (1.8)
USA	39 (1.4)	37 (1.7)	41 (2.2)
Belgien	38 (1.4)	35 (1.8)	41 (2.3)
Griechenland	38 (0.9)	32 (1.2)	*45 (1.5)
Hong Kong (SAR)	37 (1.2)	29 (1.4)	*45 (1.6)
Portugal	35 (1.2)	32 (1.6)	38 (1.4)
Slowenien	35 (1.1)	29 (1.3)	*40 (1.4)
Estland	34 (1.1)	30 (1.3)	*39 (1.4)
Schweiz	33 (1.1)	25 (1.5)	*42 (1.6)
Australien	31 (1.2)	28 (1.4)	*35 (1.7)
Norwegen	31 (1.1)	25 (1.3)	*37 (1.6)
Dänemark	30 (1.0)	26 (1.7)	*34 (1.2)
Tschechische Republik	28 (1.0)	20 (1.4)	*36 (1.5)
England	25 (1.0)	21 (1.5)	*28 (1.4)
Schweden	23 (1.5)	20 (1.8)	25 (2.0)
Finnland	21 (1.1)	17 (1.5)	*26 (1.5)
Int. Stichprobe	39 (0.2)	35 (0.3)	44 (0.3)

Anmerkung: Der Standardfehler (SE) wurde mit einer Jackknife-Prozedur (JK2) geschätzt. Der Cutoff für die Signifikanzgrenze wurde nach der Bonferroni-Methode korrigiert; $p < .05$.

*=Geschlechtsunterschied signifikant.

Tab. 3: Prozent der Befragten, welche nach eigenen Angaben *wahrscheinlich* oder *sicher* als Erwachsene wählen werden (sortiert nach Prozent absteigend)

Land	Prozente	SE
Zypern	95.08	.49
Slowakei	93.17	.64
Dänemark	91.04	.67
Ungarn	90.92	.71
Polen	87.96	1.19
Portugal	87.52	.76
Norwegen	87.00	.74
Kolumbien	86.87	1.26
Finnland	86.54	.74
Griechenland	86.49	.89
Australien	85.40	.97
USA	84.56	.95
Slowenien	83.58	.96
Rumänien	82.07	1.08
Russland	81.88	.99
Italien	80.37	1.14
England	80.20	1.04
Hong Kong (SAR)	80.19	1.02
Litauen	79.83	1.10
Schweden	74.73	1.39
Chile	74.19	.96
Lettland	71.41	1.31
Belgien (Französisch)	68.51	2.03
Estonia	68.31	1.14
Deutschland	67.50	1.08
Tschechien	64.92	1.70
Bulgarien	58.44	1.94
Schweiz	54.62	1.30

Muster 2: Einstellung zu Migranten versus Einstellung zur Nation

Die Befunde zu den Schweizer Jugendlichen bezüglich der „positiven Einstellung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten“ sind äusserst problematisch; sie liegen an zweitletzter Stelle vor Deutschland, das die letzte Stelle einnimmt (vgl. Tab. 4). Zwar bejahen zwischen 49 und 54 % sowohl das Recht der Einwanderer auf kulturelle Besonderheit, eigene Sprache und gleiche Bildungschancen; sie liegen aber im Ländervergleich weit unter dem Mittelwert. – Man könnte nun erwarten, dass auf diesem Hintergrund eine äusserst positive Einstellung zur Nation festzustellen wäre, aber genau dieses ist nicht der Fall. Items wie „Ich liebe die Schweiz“, „Die Schweiz sollte stolz auf das sein, was sie erreicht hat“, „Ich würde auf Dauer nicht in einem anderen Land leben“ und „Die Fahne der Schweiz ist mir wichtig“, die die Skala „Positive Einstellung gegenüber der Nation“ bilden, treten an die viertletzte Stelle im Ländervergleich (vgl. Tab. 5).



Das ist wiederum ein eigenartiges Zusammenhangsmuster, das nur schwer zu erklären ist. Man hätte das Gegenteil erwartet, nämlich dass hohe positive Einstellung zur Nation den Ausschluss Fremder bzw. den Schutz des Eigenen zur Folge hätte. Wir finden das Gegenteil. Hohe Liebe zur Nation bewirkt hohe Akzeptanz von Migranten und Migrantinnen, und umgekehrt, als tief eingeschätzte Liebe zur Nation geht zusammen mit wenig Akzeptanz von Migranten und Migrantinnen. Dieses paradoxe Phänomen ist vielleicht durch den Sog der Sicherheits-Unsicherheitsspirale zu erklären. In dem Masse als die eigene Nation akzeptiert und positiv eingeschätzt wird, geht als Gegenpol eine offene Sicherheit für die Akzeptanz von Andersartigkeit einher. Diejenigen also, die die Nation lieben, haben quasi nichts zu befürchten, oder anders gesagt, nationale Identität geht einher mit nationaler Offenheit für das Fremde. Das würde auch die These stützen (vgl. Oser & Reichenbach 2002), dass mit der Zunahme an Demozentrismus auch eine Zunahme des Ethnozentrismus einhergeht. Man mag diese Zusammenhänge ablehnen, sie scheinen aber in ihrem Anspruch empirisch richtig zu sein.

Tabelle 4 Positive Einstellung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten nach Ländern

Land	M	S.E.		8	10	12
Zypern	10.9	(0.03)	▲			●
Kolumbien	10.8	(0.04)	▲			●
Schweden	10.7	(0.08)	▲		●	●
Griechenland	10.6	(0.05)	▲		●	
Polen	10.6	(0.06)	▲		●	
Hong Kong	10.5	(0.05)	▲		●	
Chile	10.4	(0.03)	▲		●	
Norwegen	10.3	(0.07)	▲		●	
Portugal	10.3	(0.03)	▲		●	
USA	10.3	(0.06)	▲		●	
Rumänien	10.2	(0.06)			●	
Durchschnitt	10.0				●	
Australien	10.0	(0.08)			●	
Belgien (franz.)	10.0	(0.09)			●	
Tschechien	10.0	(0.06)			●	
Finnland	9.8	(0.06)			●	
Russland	9.8	(0.06)			●	
Italien	9.8	(0.05)	▼		●	
Slowakei	9.8	(0.05)	▼		●	
Bulgarien	9.7	(0.1)	▼		●	
England	9.7	(0.07)	▼		●	
Estland	9.7	(0.04)	▼		●	
Dänemark	9.6	(0.05)	▼		●	
Litauen	9.6	(0.03)	▼		●	
Ungarn	9.5	(0.05)	▼		●	
Lettland	9.5	(0.05)	▼		●	
Slowenien	9.4	(0.05)	▼		●	
Schweiz	9.4	(0.07)	▼		●	
Deutschland	9.2	(0.07)	▼		●	

▲ = sig. höher als der int. Mittelwert (p < .05) ● = Mittelwert (± 2 SE)
▼ = sig. tiefer als der int. Mittelwert (p < .05)

Quelle: IEA Studie zur politischen Bildung, Standardpopulation der 14-15jährigen; getestet im Jahre 1999. (Daten gewichtet; Standardfehler (SE) mit Jackknife-Prozedur berechnet; Cutoff für Sig.grenze mit Bonferroni-Methode korrigiert)

Tabelle 5: Positive Einstellung gegenüber der Nation (Ländervergleich)

Land	M	S.E.		8	10	12
Griechenland	11.4	(0.05)	▲			
Zypern	11.3	(0.03)	▲			
Chile	11.1	(0.04)	▲			
Polen	11.1	(0.08)	▲			
Kolumbien	10.9	(0.06)	▲			
Portugal	10.7	(0.04)	▲			
Finnland	10.5	(0.05)	▲			
Slowakei	10.5	(0.07)	▲			
Tschechien	10.2	(0.04)	▲			
Ungarn	10.1	(0.04)				
Rumänien	10.1	(0.06)				
Durchschnitt	10.0					
Australien	10.0	(0.05)				
Litauen	10.0	(0.04)				
Russland	10.0	(0.05)				
Bulgarien	9.9	(0.06)				
Norwegen	9.9	(0.05)				
Slowenien	9.9	(0.04)				
USA	9.9	(0.06)				
Dänemark	9.8	(0.04)	▼			
Estland	9.5	(0.04)	▼			
Italien	9.5	(0.04)	▼			
Lettland	9.5	(0.06)	▼			
England	9.4	(0.05)	▼			
Schweden	9.3	(0.08)	▼			
Schweiz	9.2	(0.06)	▼			
Deutschland	9.0	(0.06)	▼			
Hong Kong	8.9	(0.03)	▼			
Belgien (franz.)	8.4	(0.08)	▼			

▲ = sig. höher als der int. Mittelwert (p <.05) ▬●▬ = Mittelwert (± 2 SE)
 ▼ = sig. tiefer als der int. Mittelwert (p <.05)

Quelle: IEA Studie zur politischen Bildung, Standardpopulation der 14-15jährigen; getestet im Jahre 1999. (Daten gewichtet; Standardfehler (SE) mit Jackknife-Prozedur berechnet; Cutoff für Sig.grenze mit Bonferroni-Methode korrigiert)

Muster 3: Partizipation und Meinungsfreiheit

Die Schweizer Schülerinnen und Schüler haben wenig Zuversicht in die Wirksamkeit schulischer Partizipation. Sie liegen im Ländervergleich an drittletzter Stelle (vgl. Tab. 6).



Tabelle 6: Zuversicht in die Wirksamkeit schulischer Partizipation

Land	Total			Mädchen		Knaben		
	M	S.E.		M	S.E.	M	S.E.	
Zypern	11.3	(0.05)	▲	11.5	(0.07)	11.0	(0.07)	◆
Portugal	10.8	(0.05)	▲	11.0	(0.06)	10.7	(0.07)	
Griechenland	10.8	(0.05)	▲	11.1	(0.06)	10.5	(0.08)	◆
Chile	10.5	(0.04)	▲	10.6	(0.05)	10.4	(0.05)	
Polen	10.5	(0.08)	▲	10.9	(0.06)	10.2	(0.12)	◆
Rumänien	10.4	(0.06)	▲	10.5	(0.06)	10.3	(0.08)	
Norwegen	10.3	(0.06)	▲	10.5	(0.07)	10.0	(0.07)	◆
Dänemark	10.2	(0.04)	▲	10.3	(0.06)	10.0	(0.06)	
Schweden	10.2	(0.06)	▲	10.4	(0.09)	10.0	(0.08)	◆
Slowakei	10.1	(0.05)		10.1	(0.06)	10.1	(0.06)	
USA	10.1	(0.07)		10.4	(0.08)	9.8	(0.09)	◆
Kolumbien	10.0	(0.07)		10.1	(0.07)	9.9	(0.08)	
Durchschnitt	10.0							
Litauen	10.0	(0.05)		10.3	(0.06)	9.8	(0.06)	◆
Australien	9.9	(0.06)		10.1	(0.07)	9.6	(0.09)	◆
England	9.9	(0.05)		10.2	(0.07)	9.7	(0.06)	◆
Estland	9.9	(0.05)		10.1	(0.05)	9.7	(0.06)	◆
Bulgarien	9.8	(0.10)		10.2	(0.17)	9.5	(0.08)	◆
Hong Kong (SAR)	9.8	(0.05)	▼	9.9	(0.06)	9.7	(0.07)	
Finnland	9.7	(0.04)	▼	9.9	(0.06)	9.5	(0.06)	◆
Italien	9.7	(0.04)	▼	9.8	(0.05)	9.5	(0.06)	
Russland	9.7	(0.05)	▼	9.8	(0.06)	9.5	(0.08)	
Belgien (franz.)	9.6	(0.06)	▼	10.0	(0.07)	9.3	(0.08)	◆
Tschechien	9.6	(0.05)	▼	9.7	(0.06)	9.5	(0.06)	
Slowenien	9.5	(0.05)	▼	9.8	(0.06)	9.3	(0.06)	◆
Lettland	9.5	(0.05)	▼	9.7	(0.04)	9.3	(0.07)	◆
Schweiz	9.5	(0.05)	▼	9.7	(0.06)	9.3	(0.05)	◆
Ungarn	9.4	(0.04)	▼	9.4	(0.05)	9.3	(0.05)	
Deutschland	9.2	(0.04)	▼	9.4	(0.05)	9.1	(0.05)	

▲ = sig. höher als der int. Mittelwert (p < .05) |●| = Mittelwert (± 2 SE) ◆ = sig. Geschlechterunterschied (p < .05)
▼ = sig. tiefer als der int. Mittelwert (p < .05)

Quelle: IEA Studie zur politischen Bildung, Standardpopulation der 14-15jährigen; getestet im Jahre 1999. (Daten gewichtet; Standardfehler (SE) mit Jackknife-Prozedur berechnet; Cutoff für Sig.grenze mit Bonferroni-Methode korrigiert)

Ein Item dieser Skala lautet z.B.: Wenn Schülervertreter/innen gewählt werden, die Vorschläge zur Lösung von Schulproblemen machen, „wird es an der Schule besser“. Man kann sich streiten, warum die Schweizer Schülerinnen und Schüler an drittletzter Stelle (vor Ungarn und Deutschland) liegen (die Deutschschweizer Schüler liegen sogar an zweitletzter Stelle) (vgl. Biedermann 2003, S. 162 ff.). Es gibt Meinungen, die dahingehend problematisch sind als angenommen wird, dass nur das Vorhandensein zu grosser Meinungsfreiheit zu diesem Resultat führe; andere wiederum reden von Misstrauen und Missgunst oder allgemein vom schlechten Klima, dass an unseren Schulen herrschen würde.

In der Tat schätzen die Schweizer Schüler und Schülerinnen die „Freie Meinungsäußerung im Klassenzimmer“ hoch ein, sie liegen hinter Kolumbien, Norwegen, USA, Griechenland und Zypern an sechster Stelle (vgl. Tab. 7).

Tabelle 7: Freie Meinungsäußerung im Klassenzimmer

Land	Total		Total			Mädchen		Knaben		
	M	SE	8	10	12	M	SE	M	SE	
Kolumbien	10.8	(0.01)	▲			11.0	(0.01)	10.5	(0.01)	◆
Norwegen	10.6	(0.01)	▲			10.9	(0.01)	10.4	(0.01)	◆
USA	10.5	(0.01)	▲			10.8	(0.01)	10.3	(0.01)	◆
Griechenland	10.5	(0.01)	▲			10.8	(0.01)	10.2	(0.01)	◆
Zypern	10.4	(0.01)	▲			10.6	(0.01)	10.3	(0.01)	◆
Schweiz	10.4	(0.01)	▲			10.7	(0.01)	10.2	(0.01)	◆
Polen	10.4	(0.01)	▲			10.7	(0.01)	10.0	(0.01)	◆
Deutschland	10.4	(0.01)	▲			10.8	(0.01)	9.9	(0.01)	◆
Italien	10.4	(0.01)	▲			10.6	(0.01)	10.1	(0.01)	◆
Chile	10.3	(0.01)	▲			10.5	(0.01)	10.1	(0.01)	◆
Schweden	10.2	(0.01)	▲			10.5	(0.01)	9.9	(0.01)	◆
Slowakei	10.2	(0.01)				10.4	(0.01)	9.9	(0.01)	◆
Russland	10.1	(0.01)				10.5	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
Australien	10.1	(0.01)				10.4	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
England	10.0	(0.01)				10.4	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
Finnland	10.0	(0.01)				10.3	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
Durchschnitt	10.0									
Dänemark	10.0	(0.01)				10.3	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
Litauen	9.8	(0.01)	▼			10.1	(0.01)	9.5	(0.01)	◆
Estland	9.7	(0.01)	▼			10.0	(0.01)	9.5	(0.01)	◆
Portugal	9.7	(0.01)	▼			9.9	(0.01)	9.4	(0.01)	◆
Hong Kong (SAR)	9.6	(0.00)	▼			9.7	(0.01)	9.6	(0.01)	◆
Lettland	9.6	(0.01)	▼			9.9	(0.01)	9.3	(0.01)	◆
Rumänien	9.5	(0.01)	▼			9.6	(0.01)	9.3	(0.01)	◆
Tschechien	9.5	(0.01)	▼			9.8	(0.01)	9.1	(0.01)	◆
Ungarn	9.4	(0.01)	▼			9.6	(0.01)	9.2	(0.01)	◆
Slowenien	9.3	(0.00)	▼			9.6	(0.01)	9.1	(0.01)	◆
Belgien (franz.)	9.3	(0.01)	▼			9.6	(0.01)	9.0	(0.01)	◆
Bulgarien	9.3	(0.01)	▼			9.4	(0.01)	9.2	(0.01)	◆

▲ = sig. höher als der int. Mittelwert (p <.05) |—●—| = Mittelwert (± 2 SE) ◆ = sig. Geschlechterunterschied (p <.05)
 ▼ = sig. tiefer als der int. Mittelwert (p <.05)

Quelle: IEA Studie zur politischen Bildung, Standardpopulation der 14-15jährigen; getestet im Jahre 1999. (Daten gewichtet; Standardfehler (SE) mit Jackknife-Prozedur berechnet; Cutoff für Sig.grenze mit Bonferroni-Methode korrigiert)

Es scheint hier in der Tat ein Gegensatz auf: Auf der einen Seite wird nicht an die Wirkung von Partizipation geglaubt, auf der anderen Seite kann man jederzeit frei, unabhängig seine Meinung anbringen. Nimmt man an, dass diese Freiheit eine Grundbedingung von Partizipation darstellt, so müsste eine hohe Einschätzung der Meinungsfreiheit mindestens zu einer mittleren Partizipationswirksam-



keitserfahrung führen. Kommt dazu, dass bei der Frage, ob die 14/15 jährigen bei Konfliktsituationen diskursive Auseinandersetzungen erleben können, „so ist es nur knapp die Hälfte, welche dies bejaht. So ist der Wunsch der Jugendlichen nach diskursiven Lösungsansätzen grösser als sie dies tatsächlich erfahren können“ (Biedermann 2003, S. 173). Man kann also in der Tat von Zusammenhängen sprechen, die einer gewissen Plausibilität entbehren.

Schlussfolgerung:

Die hier vorgestellten Resultate und die Muster des Zusammenhangs zweier verschiedener politischer Einstellungsgrössen verlangen, dass wir zwei oder mehrere Ergebniskomponenten je zusammen sehen. Hohes Vertrauen in die Behörden geht zusammen mit tiefem politischem Interesse und mit tiefem politischem Engagement. Tiefe Einstellung zu den Rechten der Migranten und Migrantinnen geht zusammen mit tiefer Einstellung zur Nation als Ganzes. Wenig Glaube an die Wirksamkeit schulischer Partizipation steht hoher Meinungsfreiheitseinschätzung gegenüber. Alle diese Vergleiche aber stehen im Rahmen der Länderstudie, und ihre Resultate sind relativ zu den Hierarchien, die durch die Ländervergleich je entstehen, zu interpretieren. Diese Gegenüberstellungen aber schwächen die grundsätzliche Forderung nach einer vermehrten politischen Erziehung im Alter von 14/15 Jahren und im Alter von 17/18 Jahren nicht ab. In diesen Altersstufen geht es darum, eine politische Identität und eine positive Einstellung zur Demokratie als Lebens- und Machtform zu entwickeln. Diese Identität besteht zwar nicht unbedingt nur aus Demophilie, wie Satori (1997, S. 460 ff.) herausgearbeitet hat, sondern aus einem Mindestmass an Wissen hinsichtlich der Maschinerie, die für den Nutzen des Volkes sorgt und so Sicherheit bietet. Dieses Wissen kann zwar auch Demophilie beinhalten, muss aber nicht. Das kommt in unserer Studie sehr wohl zum Ausdruck: Eine letzte Gegenüberstellung die wir anfügen, quasi ein Muster 4, zeigt, das unter dem Durchschnitt liegendes politisches Wissen zusammengeht mit tiefem, unterdurchschnittlichem Vertrauen in die Medien. Wir können uns fragen, wie dieses zustande kommt, wenn eben das entsprechende Wissen fehlt. Wissen beeinflusst die Einstellung, die Kritik und natürlich auch die Demophilie. Das Wissen ist Voraussetzung für alles weitere. Deshalb fordern wir ungeachtet aller Unvollkommenheiten, die eine solche nationale Studie mit sich bringt, dass Defizite im Bereich der politischen Bildung nicht negiert werden. Es bedarf grosser nationaler Anstrengungen um wichtige Mängel zu beheben:

- Politische Bildung muss im Rahmen der Pflichtschule verankert werden;
- ein neues Curriculum zur politischen Bildung muss erstellt werden, das wissenschaftlichen Ansprüchen Rechnung trägt, dazu bedarf es einer interdisziplinären Expertenkommission;
- in Zusammenhang mit der Entwicklung eines neuen Curriculums muss die Entwicklung eines Leistungssystems, das adaptiv und differenziert ist, verfolgt werden;
- die methodische Herangehensweise bedarf neuer Elemente: politische Sensibilität kann wohl am besten über Versicherungen alltäglicher Einstellungen und Haltungen getroffen werden; dabei ist das Zusammenspiel von politischer Bildung und moralischer Erziehung nicht nur erwünscht, sondern geradezu unabdingbar; und
- die Schule kann durch die Bereitstellung partizipativer Formen der Mitverantwortung und Mitverpflichtung zu einer „embryonalen Demokratie“ werden, in der die politische „Auseinandersetzung“ gelernt wird.

Nur auf diese Weise kann der politische Unterricht eine andere Gestalt annehmen und damit verbunden, können Defizite im Bereich politischer Bildung wohl auf breiter Basis wirkungsvoll behoben werden.

Literaturverzeichnis:

Biedermann, H. 2003. Partizipation und Diskursorientierung in Schule und Jugendorganisationen. In: F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.) Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. S. 155-174. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.

Haenni-Hoti, A. 2003. Vertrauen in staatliche Institutionen und Medien. In: F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.) Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. S. 77-100. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.

Maiello, C. 2003. Politisches Engagement und politische Aktivität. In: F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.) Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. S. 129-154. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.

Oser, F. & Biedermann, H. 2003. Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.

Oser, F. & Reichenbach, R. 2002. Zur Entwicklung der politischen Kognition. Forschungsantrag an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Bern: Schweiz. Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Satori, G. 1997. Demokratietheorie. Darmstadt: Primus Verlag.



Demokratie-Erziehung, Menschenrechte und Zivilgesellschaft

François Audigier

Ich möchte im Folgenden die Beziehungen zwischen der Demokratie-Erziehung (Education for Democratic Citizenship, EDC), den Menschenrechten und der politischen Bildung untersuchen. Dazu werde ich mich vor allem auf die Arbeiten stützen, die im Rahmen des Projekts EDC durchgeführt wurden, das vom Europarat initiiert und entwickelt wurde. Dabei nehme ich natürlich Bezug auf meinen eigenen Beitrag zu den Schlüsselbegriffen und Grundkompetenzen,¹ ziehe aber auch zahlreiche weitere Arbeiten bei. Auf Grund der sehr hohen Zahl dieser Arbeiten verzichte ich darauf, sie zu zitieren. Das verfügbare Material ist äusserst umfangreich. Daher sind verschiedene Vorgehensweisen denkbar: So könnten einige fundierte Grundlagen in Erinnerung gerufen werden – die zumindest in Bezug auf die wünschenswerten Ausrichtungen fundiert sind –, gleichzeitig könnte aber auch auf die zahlreichen Fragestellungen und Fragen eingegangen werden. Ich werde eher den zweiten Weg beschreiten: Statt mit Antworten, werde ich mich mit Fragen, mit theoretischen und praktischen Arbeitsansätzen befassen, was die Entwicklung von Untersuchungen und Nachforschungen erfordert.

Zunächst formuliere ich sehr rasch – zu rasch – einige Vorbemerkungen, die meinen Standpunkt genauer umschreiben und die Komplexität des Gegenstands aufzeigen sollen. Es besteht kein Anlass, diese Komplexität als grosses Problem zu betrachten. Vielmehr ist sie zum einen ein Hinweis auf die Vielfalt und das Interesse, das das Thema hervorruft. Zum anderen stellt diese Komplexität das normale Ergebnis der Funktionsweise einer modernen demokratischen Gesellschaft dar, die sich durch eine Vielzahl von Meinungen, Interessen, Überzeugungen, Kenntnissen, Erwartungen, Projekten usw. auszeichnet. Es gibt keinen Grund, sich von vornherein über die Zivilgesellschaft und die politische Bildung einig zu sein. Hingegen spricht alles dafür, zu einer Einigung über die Umstände zu gelangen, die unsere unterschiedlichen Auffassungen und die Art und Weise bestimmen, sie zu leben und zu regeln.

1 Vorbemerkungen und Rahmen

Zunächst möchte ich festhalten, dass ich Didaktiker für Sozialwissenschaften bin. Mit anderen Worten, ich befasse mich mit dem Unterricht und dem Lernen in drei Fächern, die häufig miteinander in Verbindung gebracht werden: der Geschichte, der Geografie und der politischen Bildung. In unseren Schulen werden mit diesen Fächern seit über einem Jahrhundert politische und staatsbürgerliche Zielsetzungen verfolgt. Diese Tatsache darf nicht ausser Acht gelassen werden, auch wenn sich das Verständnis dieser Zielsetzungen verändert hat. Ich interessiere mich somit vor allem für die Schule und die Entwicklung von Kenntnissen und Kompetenzen, die mit diesen Fächern oder diesem Bereich zusammenhängen. Nachdem diese allgemeine Richtung festgelegt ist, muss zunächst festgehalten werden, dass in der Schule auch ausserhalb der rein fächerbezogenen Zeit – sofern eine solche überhaupt existiert –, zahlreiche Gelegenheiten und Möglichkeiten bestehen, staatsbürgerliche Kompetenzen zu entwickeln. Eine der wichtigsten Fragen, mit denen wir uns heute befassen müssen, ist jene nach der Ausrichtung und der Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler, die jungen Generationen, aber auch wir, die wir alle Zeitgenossen sind, diesem Wissen, diesen Kompetenzen und diesen Fächern ge-

¹ Siehe auf der Site des Europarates: www.coe.int

ben. Um meinen persönlichen Standpunkt zu verdeutlichen, möchte ich hinzufügen, dass ich mich als Universitätsangehöriger stets in einem Spannungsfeld zwischen zwei Positionen befinde, die regelmäßig wechselseitige Vorwürfe auslösen: Entweder ich bleibe bei den theoretischen Konstrukten und Aufarbeitungen, die Teil meiner Rolle in der Gesellschaft bilden; in diesem Fall wird mir vorgeworfen, zu weit weg von der «Praxis», vom Alltag der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte zu sein. Oder aber ich wage mich näher an diese Realitäten heran, und meine Ausführungen bewegen sich zwischen einer begründeten, systematisierten Beschreibung dieser Realitäten und einer eher anordnenden Position, die vor allem mit der Vielfalt der Situationen zusammenhängt, die ich kennen lernen und untersuchen konnte. In diesem Fall werde ich verdächtigt, meine Rolle nicht zu wahrzunehmen und mich zu einem Berater zu entwickeln. Nun, ich gehe dieses Risiko ein!

Zweitens möchte ich daran erinnern, dass diese so genannte politische Bildung oder Demokratie-Erziehung das heikelste und schwierigste Gebiet der Bildung darstellt. Denn in ihm werden die Spannungen und Meinungsverschiedenheiten, die Meinungs- und Interessenkonflikte am stärksten spürbar, und es ist besonders stark von Auffassungen und Überzeugungen geprägt, die unsere pluralen Gesellschaften, unsere demokratischen Staatsformen kennzeichnen. Diese Vielfältigkeit, diese unterschiedlichen Auffassungen und Konflikte lösen oft lebhafte Echos in den Diskussionen, die über unsere Schulen geführt werden, und in den Schulen selbst aus. Wir alle wissen, dass in unseren demokratischen Gesellschaften und anderswo starke Tendenzen zu einer identitätsbezogenen Abschottung bestehen, zu einer Abschottung in kleineren, homogeneren oder als homogener wahrgenommenen Gruppen, in denen die Einzelnen das Gefühl haben, mit anderen Kontakt zu haben, die ihnen näher stehen und somit von vornherein weniger bedrohlich sind. Wir wissen auch, wie weit eine derartige Abschottung von der demokratischen Perspektive und von einer Forderung nach Solidarität entfernt ist, die sich nicht auf das Vertraute oder gar das Ähnliche beschränkt.

Die dritte Bemerkung bezieht sich auf eine sehr verbreitete Ambiguität, die mit den Aussagen und Absichten in Bezug auf die EDC und die politische Bildung verbunden ist: zwischen dem Vorrang oder gar der Ausschliesslichkeit, die der Befriedung der sozialen Beziehungen eingeräumt wird, und jenem, der der Erziehung zum kritischen Denken eingeräumt wird. Die erste Sichtweise stellt die Normierung der Körper und des Denkens in den Vordergrund; dies entspricht übrigens teilweise der Bedeutung des Worts Disziplin.² Die zweite betont die Entwicklung zu einem mündigen, freien und kritischen Bürger. Wohl niemand wird die Bedeutung der sozialen Befriedung ernsthaft bestreiten. Sie bildet die Voraussetzung für das «Zusammenleben» oder die Perspektive für jene, die unsere Gesellschaften von Grund auf in Frage stellen. Die Tatsache, über befriedete Beziehungen zu den anderen zu verfügen, ist ein verbreitetes Anliegen. Allerdings müsste genauer geprüft werden, was darunter verstanden wird. In Bezug auf den freien und kritischen Bürger halte ich fest, dass dieser ein Risiko beinhaltet, da er die Möglichkeit von Uneinigkeit eröffnet. Daher ist es wichtig, dieses Risiko als Teil der EDC zu betrachten und es positiv zu werten, da Uneinigkeit und Meinungsverschiedenheiten eine der Triebfedern unserer demokratischen Gesellschaften und ihrer Dynamik darstellen. Selbstverständlich hoffen alle, dass der mündige Bürger die bestehenden Regeln und Normen des sozialen Lebens akzeptiert, doch...

Führt man diese Überlegung weiter, folgt die Distanzierung von dem, was als dringende Notwendigkeit erlebt und dargestellt wird. Sehr verbreitet ist zu beobachten, dass in verschiedenen Formulierungen die Wiederherstellung des Gesetzes, der Ordnung, der Autorität, der Sicherheit als dringende Notwendigkeit dargestellt wird. Damit wird nicht nur die Zielsetzung eines freien und verantwortungsbewuss-

² Interessante Überlegungen dazu finden sich in Kants Werk *Über Pädagogik*.



ten Bürgers ausser Acht gelassen, sondern häufig wird angesichts der Dringlichkeit vergessen, wie wichtig es ist, die Rechte der Personen, insbesondere jene der Schülerinnen und Schüler, innerhalb der Klassen und Schulen zu wahren und anzuerkennen, dass die Schülerinnen und Schüler, aber auch alle anderen Personen, die in den Schulen arbeiten, Personen mit Rechten und Pflichten sind. Damit wird auf keinen Fall den Erwachsenen, vor allem den Lehrkräften, jegliche Autorität abgesprochen. Vielmehr wird daran erinnert, dass diese Autorität selbst der Kontrolle des Gesetzes und des Rechts untersteht.

Die Veränderungen in unseren Gesellschaften, die Krise des Staates und der öffentlichen Institutionen, die dringlichen Erfordernisse im Zusammenhang mit dem, was häufig als Infragestellung des sozialen Zusammenhalts wahrgenommen wird, sowie zahlreiche weitere Elemente führen dazu, dass die EDC unablässig eingeschränkt und zugleich erweitert wird. Erweitert wird sie, weil die EDC und die Erziehung zum Leben in der Gemeinschaft, zum Zusammenleben – um diese breit verwendete Formulierung aufzunehmen – miteinander vermischt werden. Eingeschränkt wird sie, weil das Zentrale, der harte Kern der Staatsbürgerschaft nicht mehr beachtet wird. Zusammenleben erfordert nicht zwangsläufig eine Bezugnahme auf die demokratische Staatsbürgerschaft. Alle Gesellschaften, die je bestanden haben oder die heute bestehen, haben versucht, ihre Werte, ihre Gesetze, ihre Bräuche, ihre Lebensweisen, ihre Vorstellungen über das gemeinsame Leben und den sozialen Zusammenhalt weiterzugeben. Um eine Verwirrung und unangemessene und gefährliche Verkürzungen zu vermeiden, sollte der Satz umgekehrt werden: Man sollte sich die Frage stellen, welche spezifischen Bedeutungen, Forderungen und Projekte sich aus der Bezugnahme auf die Staatsbürgerschaft ergeben. Die Einhaltung der Strassenverkehrsvorschriften, das Erlernen der Regeln der Zahnhygiene oder die Warnungen vor dem Konsum von Betäubungsmitteln, um nur einige der Themen aufzunehmen, die heute immer wieder propagiert werden, sind nicht «von Natur aus» staatsbürgerlich. Derartige Imperative kann eine totalitäre Gesellschaft aufstellen – und stellt sie auf! Weshalb also an die Staatsbürgerschaft appellieren?

Meine nächste Bemerkung ist etwas länger und wohl auch schon etwas umstrittener. Staatsbürgerschaft? Was bedeutet dies? Es gibt keine EDC, die diesen Namen verdient, die sich nicht auf einen ausreichend genauen Ansatz der Staatsbürgerschaft und dessen abstützt, was dieser Begriff in der Theorie und in der Praxis bedeutet. Auch dabei gehe ich von der Berufung auf die Eigenheiten unserer Kulturen, unserer politischen Traditionen, auf unseren Sonderfall aus! Denn auf der Welt gibt es nur das Einzigartige: Jedes unserer Leben ist einmalig und einzigartig, jede unserer politischen Formen ist einzig und einzigartig, keine lässt sich auf die anderen reduzieren. Und trotzdem leben wir zusammen, teilen, tauschen uns aus usw. In Bezug auf die Staatsbürgerschaft und die Demokratie berufen wir uns auf gemeinsame Werte und Grundsätze. Mit mehr oder weniger Zurückhaltung oder Begeisterung haben unsere Behörden für uns als Bürger Erklärungen, Übereinkommen, Konventionen usw. unterzeichnet und ratifiziert, die gemeinsame Bezugspunkte enthalten. Ich möchte hier nicht einmal ansatzweise die sehr zahlreichen Arbeiten über die Staatsbürgerschaft aufnehmen. Doch gestützt auf diese Arbeiten halte ich fest, dass in einer demokratischen Gesellschaft die Staatsbürgerschaft in erster Linie ein Status ist, der einer Person verliehen wird und der an ihre Zugehörigkeit zu einer politischen Gemeinschaft gebunden ist. Ob man dies nun befürwortet oder nicht, die Organisation unserer Welt beruht auf souveränen Staaten, und abgesehen von der oft dramatischen Situation der Staatenlo-

sen gehören alle Menschen einer politischen Gemeinschaft an.³ Diese Zugehörigkeit ist mit Rechten und Pflichten verbunden. Ein zweites Merkmal hängt mit der Staatsbürgerschaft in einer Demokratie, der Souveränität, zusammen. Die Bürger bestimmen, wählen, kontrollieren und entlassen ihre Vertreter, die in ihrem Namen Gesetze erlassen. Schliesslich ist die eigentliche Idee der Zugehörigkeit mit einem «Gefühl» verbunden, einer Dimension der Staatsbürgerschaft, die subjektiv und oft stärker affektiv geprägt, aber ebenso notwendig ist.

Mit dem Verweis auf diesen harten Kern wird die EDC nicht reduziert oder eingeschränkt. Vielmehr erhält sie damit ihr Rückgrat und eine höhere Berechtigung. Es ist dieser zentrale Kern, der der EDC, ihren verschiedenen Bestandteilen, den anderen Dimensionen der Staatsbürgerschaft Sinn verleiht. Ausgehend von diesen drei grundlegenden Merkmalen – Rechte und Pflichten, Souveränität, Zugehörigkeitsgefühl – werden alle institutionellen und praktischen Formen betrachtet, die wir erfunden haben: die Bedeutung der lokalen Gemeinschaften und Zugehörigkeiten und der Formen der direkten Demokratie in der Schweiz, der hauptsächlichliche Schwerpunkt auf den individuellen Freiheiten und den freien Vereinigungen der Individuen in Grossbritannien, die Bedeutung des Zentralstaats in Frankreich usw. Ausgehend von diesem juristischen und politischen harten Kern werden die Inhalte der Rechte und Pflichten genauer festgelegt und entwickelt, die ihrerseits mit den verschiedenen Bereichen des sozialen Lebens verbunden sind: bürgerliche und politische Rechte, wirtschaftliche und soziale Rechte, die schon lange verkündet wurden, doch deren genaue Inhalte und Existenzbedingungen seit jeher umstritten sind und es immer sein werden. Zu nennen sind auch die kulturellen Rechte und die so genannten Rechte der dritten Generation, über die seit einiger Zeit diskutiert wird.

Mit anderen Worten, die Grundlage der EDC ist eine Erziehung zu den Rechten und eine Erziehung zur Macht. Eine Erziehung zu den Rechten, die auch eine Erziehung zu den Pflichten ist,⁴ eine Erziehung zur Macht, die in keiner Weise einer Ablehnung der gesetzlichen und rechtmässigen Behörden gleichkommt. Zwischen dem Verweis auf die Vorschriften und auf das Gesetz und der Tatsache, dass den Schülerinnen und Schülern Rechte und Freiheiten gewährt werden, besteht keine Antinomie, im Gegenteil. Die Bildung in diesem Bereich muss auch die Frage der Zugehörigkeit, der Zugehörigkeiten berücksichtigen. Ich spreche diese Frage, die in verschiedener Form weiterentwickelt werden sollte, hier nur kurz an. Zudem sollten Überlegungen in Verbindung mit den anderen Schulfächern angestellt werden, die in besonderer Weise an der Heranbildung des staatsbürgerlichen Bewusstseins beteiligt sind, wie die Geschichte und die Geografie.⁵ Schliesslich möchte ich hinzufügen, dass wir alle Mitbürgerinnen und Mitbürger sind. Dies ergänzt die Idee der Zeitgenossen, die ich weiter oben angeführt habe. Staatsbürgerschaft wird nie allein gelebt.

All dies ist in keiner Weise abstrakt! Ich nehme nochmals kurz das Beispiel der Strassenverkehrsvorschriften auf, bei denen ich darauf hingewiesen habe, dass sie von der Staatszugehörigkeit unabhängig sind. Falls die Gesellschaft, die sich über die Behörden Ausdruck verschafft, die Verkehrserziehung als notwendig erachtet, ist eine Dimension dieser Erziehung wahrscheinlich die Erziehung zu einem normativen Verhalten. Dem sei so. Jede Diskussion darüber ist zwecklos und müssig. Wird je-

³ An dieser Stelle soll nicht auf Einzelheiten und auf besondere Situationen wie die doppelte Staatsangehörigkeit eingegangen werden. Die Tatsache, dass derartige Ausnahmen bestehen, bedeutet nicht, dass die allgemeine Regel der Zugehörigkeit im Zusammenhang mit der Staatsangehörigkeit ihre Gültigkeit verliert.

⁴ Rechte und Pflichten, Rechte und Verpflichtungen... oft wird die erste Formulierung vorgezogen, um die Schülerinnen und Schüler an ihre oft vernachlässigte Aufgabenpflicht zu erinnern. Der Begriff Verpflichtungen weist eine stärker juristische Bedeutung auf, da die Nichterfüllung einer Verpflichtung eine Sanktion nach sich zieht, während der Begriff Pflicht eine stärker moralisch und persönlich geprägte Konnotation hat. Niemand kann verpflichtet werden, tugendhaft zu sein, sofern er seine Freiheiten innerhalb des gesetzlich vorgegebenen Rahmens ausübt.

⁵ Zur Geschichte siehe den Beitrag von Charles Heimberg in dieser Publikation.



doch diese Erziehung als Beitrag zur EDC eingestuft, wechselt man das Register. Dann werden beispielsweise Überlegungen zum Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Sicherheit, zwei seit langem anerkannten Menschenrechten, oder zur Frage der Wahl der öffentlichen Investitionen und der Schiedsstellen notwendig. Freiheit der Geschwindigkeit, Freiheit, den Sicherheitsgurt anzulegen oder nicht, Verweis auf die gesetzlichen Vorschriften und ihre Bedeutung, Sicherheit der anderen, aber auch eigene Sicherheit, Schutz der einen und der anderen, soziale Kosten der Verunfallten, Solidarität und Verantwortung unter Versicherten usw. Auch wenn ich diese Themen nur in sehr allgemeiner Form erwähne, habe ich nicht das Gefühl, dass sie von den Anliegen unserer Zeitgenossen sehr weit entfernt sind. Sie liegen im Spannungsfeld zwischen den Forderungen nach immer mehr individueller Autonomie und der Infragestellung unserer Systeme von zivilgesellschaftlicher Solidarität.

Nun, all dies ist in Bewegung und Veränderungen unterworfen. Unsere Gesellschaften, unsere Kulturen, unsere Zugehörigkeiten entwickeln sich. Kulturen sind nicht fest stehende Gebilde stabiler «Natur», sondern historisch gewachsene Konstrukte, die sich laufend verändern, dynamisch weiterentwickeln und in ständiger Beziehung zu den anderen Kulturen stehen. Unsere Zugehörigkeiten bewegen sich auch zwischen den ererbten Zugehörigkeiten und den gewählten Zugehörigkeiten. Die Entwicklung der Rechte wird durch Sachzwänge, Notwendigkeiten und die freie Wahl der Bürgerinnen und Bürger bestimmt. Grundsätzlich unterstehen diese Veränderungen immer einer Art Kontrolle durch übergeordnete, vorbestehende und externe Grundsätze und Normen, die im Korpus der Menschenrechte festgelegt sind. Dazu gehört die Europäische Konvention von 1950, die dem Europarat seine Existenzberechtigung verleiht. Diese Menschenrechte geben keine Auskunft darüber, wie das positive Recht, die Rechte in unseren verschiedenen Staaten zu organisieren und zu definieren sind, doch dürfen diese nicht im Widerspruch zu den Menschenrechten stehen. Die Menschenrechte lassen sich nicht wie ein ärztliches Rezept oder wie ein heilender Umschlag anwenden; sie legen einen Rahmen für unsere Freiheiten und unsere Verpflichtungen fest.

Jede dieser Bemerkungen würde zahlreiche weitere Ausführungen und eine Darstellung erfordern, in der die Spannungen und Widersprüche aufgezeigt werden, die sie kennzeichnen. Sie verweisen auf mehrere Themen, die laufend vertieft werden sollten, um die EDC theoretisch besser abzustützen und besser umzusetzen. Die Anwesenheit zahlreicher Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen europäischen Staaten zeugt vom Interesse und von der Bedeutung der EDC in allen Bildungssystemen unseres Kontinents. Oft wird die Unterschiedlichkeit der Kulturen und der Traditionen hervorgehoben, die zwischen unseren Staaten und unseren Systemen, aber auch innerhalb von diesen besteht. Eine weitere ergänzende und ebenso notwendige Sichtweise betont die Konvergenzen: jene der Herausforderungen, vor denen wir stehen, und der Probleme, die wir lösen müssen, jene der Bezugspunkte, mit denen wir diese Problemstellungen erarbeiten und beurteilen. Wir befinden uns hier grösstenteils in einer gemeinsamen Welt. An einer Versammlung, an der ich kürzlich teilnahm, wies ein Kollege aus England darauf hin, dass ein zunehmender Teil der Weltbevölkerung und somit immer mehr Schülerinnen und Schüler mindestens zwei Sprachen benutzen: die Muttersprache und die Sozial- und Schulsprache. Schliesslich teilen wir auch über unsere Grenzen hinaus eine bestimmte Vorstellung von der Schule. Diese Vorstellung beruht auf der Bejahung der Bildungsfähigkeit des Menschen und auf dem Beitrag der Schulbildung zum Aufbau eines staatsbürgerlichen öffentlichen Raums, einer gemeinsamen Gesellschaft. Dies wird seit über zweihundert Jahren von Condorcet in Frankreich, Decroly in Belgien, Dewey in den Vereinigten Staaten, Kant in Deutschland und vielen anderen Forschern, Intellektuellen und Pädagogen vertreten. Um zusammen leben zu können, benötigen wir ein Mindestmass an gemeinsamen Sprachen und Bezugspunkten. Die Legitimität und der Zweck der Schule besteht auch – oder in erster Linie? – darin.

2 Beziehungen zwischen der Menschenrechtserziehung (MRE) und der Demokratie-Erziehung

Zwischen der MRE und der EDC besteht selbstverständlich keinerlei Widerspruch. Die Menschenrechte bilden die Grundlage für die Ausgestaltung des positiven Rechts in unseren Demokratien.⁶ Daher werde ich diese Richtung nicht weiter verfolgen, sondern beschränke mich wiederum darauf, einige Bemerkungen anzubringen, die gleichermaßen Denkanstösse wie Diskussionsthemen darstellen.

Die erste Bemerkung betrifft die Beziehungen zwischen den Begriffen Staatsbürgerschaft und Menschenrechte im Spannungsfeld zwischen besonderen Zugehörigkeiten und Universalität. Die Staatsbürgerschaft verweist auf die besonderen Zugehörigkeiten. Man mag dies begrüssen oder bedauern, es bleibt wohl oder übel eine Tatsache! Jeder von uns erhält auf Wunsch einen Pass, der ihm von der Behörde, vom Staat, dem er angehört, ausgestellt wird. Dieser Pass, der uns das Recht verleiht, das Land zu verlassen und wieder einzureisen, von den diplomatischen Behörden vertreten zu werden usw., gehört nicht uns, sondern der Behörde. Eine weitere Möglichkeit wäre, unsere Rechte gegenüber der Justiz und die verschiedenen Arten zu betrachten, wie Recht gesprochen wird, obwohl in unseren demokratischen Gesellschaften an sich weitgehend übereinstimmende Grundsätze bestehen. Die Menschenrechte werden als allgemein gültig dargestellt, da die Erklärung von 1948 zum einen einen entsprechenden Titel trägt und zum anderen den massgebenden Text in diesem Bereich darstellt. Doch es ist bekannt, dass die Menschenrechtserklärung in Bezug auf die Besonderheiten, die kulturellen und historischen Unterschiede, deren Legitimität tendenziell zunimmt, Kritik ausgesetzt ist. Einige vertreten die Auffassung, die Menschenrechte seien ein Konstrukt der westlichen Welt und könnten somit den anderen Kulturen nicht «aufgezwungen» werden. Darauf lassen sich mindestens zwei Antworten anführen. Die erste ist völlig trivial: Die Tatsache, dass eine Idee, eine Entdeckung oder ein Grundsatz ihren Ursprung in einer bestimmten Kultur hat, bedeutet nicht von vornherein, dass diese in den anderen Kulturen nicht gilt. Nur weil die «Null» eine Erfindung aus Asien ist, heisst das nicht, dass sie deshalb unberechtigt ist! Mit der zweiten Antwort wird die Aussage umgekehrt: Die Menschenrechte sind das einzige zurzeit verfügbare Rechtskonzept, das sich «verallgemeinern» lässt. Mit anderen Worten, der Aufbau einer gemeinsamen Welt setzt voraus, dass allen Menschen die gleiche Würde zuerkannt wird. Diese Zuerkennung hat zwei Folgen, die in Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung enthalten sind: die Gleichheit in Bezug auf die Rechte und das Erfordernis der Brüderlichkeit. Damit werden weder die kulturellen, religiösen, sprachlichen und anderen Unterschiede noch die Ungleichheit der Verhältnisse aufgehoben oder ausser Kraft gesetzt. Deshalb muss die MRE die Spannungen angehen, die sich daraus ergeben. Auch ist ganz klar, dass hier eine «anthropologische» Zuerkennung, eine Auffassung vom Menschen vorliegt, der die Gleichheit erklärt, insbesondere jene der Männer und der Frauen. Schliesslich beruft sich die demokratische Staatsbürgerschaft auf die Werte der Menschenrechte. Diesbezüglich ist klarzustellen, dass die Menschenrechte selbst keine Werte, sondern Rechte sind. Doch die Worte wie Freiheit, Würde, Gleichheit usw., die diese Rechte oder ihre Inhaber bezeichnen und näher bestimmen, sind von Werten geprägte Worte, die ihrerseits das Fundament unserer Rechtssysteme und damit grundsätzlich unserer sozialen und politischen Systeme bilden.

⁶ An dieser Stelle kann nicht auf die Diskussionen eingegangen werden, die zu den Menschenrechten stattfinden. Die Menschenrechte sind ein historisch gewachsenes Konstrukt und als solches das immer nur vorläufige Ergebnis zahlreicher Diskussionen, Konflikte und Kontroversen. Werden die traditionalistischen Strömungen beiseite gelassen, die den Gedanken einer Universalität ablehnen, die der Gleichheit der Menschen zu Grunde liegt (zum Beispiel Joseph de Maistre), besteht auch eine ganze Strömung von heutigen Juristen, die zwar die Rechtsgleichheit dieser Menschen bejahen, jedoch zugleich der Idee der Menschenrechte als unfechtbares Konstrukt der naturrechtlichen Schule ablehnend gegenüberstehen (zum Beispiel Michel Villey).



Die zweite Bemerkung bezieht sich auf die Werte und in Verbindung damit auf die Wertekonflikte. Es ist an der Zeit, über eine Art dumpfer Einstimmigkeit hinauszugehen, die sich vor allem in zwei Begriffen äussert, die heute als zwei wesentliche Werte anerkannt werden: Respekt und Toleranz. Zu grosse Einhelligkeit riecht gefährlich nach zu einfachen Verständigungen, nach «Slogan-Begriffen», die zu Hindernissen werden. Ich werde hier keine unangebrachten Wortspiele zur Mehrdeutigkeit gewisser Formulierungen mit dem Wort Respekt anführen. Ich möchte auch nicht näher auf das potenzielle Abdriften des Begriffs Toleranz eingehen, der in Gleichgültigkeit münden kann. Vielmehr möchte ich die diesbezüglichen Überlegungen des Philosophen Paul Ricoeur erwähnen, der drei Zeitalter der Toleranz in der westlichen Welt unterscheidet: das Zeitalter des Gleichgewichts der Kräfte, das die Ausschaltung des anderen verunmöglicht, den ich deshalb tolerieren muss; das Zeitalter der Anerkennung einer allgemeinen menschlichen Natur, die zur Abschaffung der Sklaverei oder zur Erklärung gewisser allgemein gültiger Prinzipien führt; den Zeitpunkt, in dem ich erkenne, dass ich auf den anderen angewiesen bin, in dem ich erkenne, dass ich Grenzen habe und den anderen brauche, um mich als Mensch zu verwirklichen. Die ersten beiden Zeitalter lassen sich um das 16. Jahrhundert bzw. ab dem 18. Jahrhundert ansetzen, wirken aber bis heute fort.

Die Werte müssen genau betrachtet werden. Ebenso wichtig ist es jedoch, die Spannungen, die sie beinhalten und die sie begründen, sowie die Tatsache zu berücksichtigen, dass in jeder menschlichen Situation und mehr noch bei jeder Entscheidung, die sich auf Menschen bezieht, (fast) immer ein Wertekonflikt besteht. Ein Spannungsverhältnis, dem unbedingt Rechnung getragen werden muss, ist jenes zwischen den ererbten und den neu erfundenen Werten. Denn jeder Mensch tritt in eine Welt, eine Gesellschaft, eine Kultur ein, in der die Werte «bereits vorhanden» sind. Diese Werte drängen sich uns wie auch den Schülerinnen und Schülern zunächst als gegeben auf. Andererseits verändert sich jedoch die Bedeutung dieser Werte, es drängen sich andere Werte auf, und die Hierarchien zwischen ihnen verändern sich. Mehr noch, jeder ist aufgerufen, sich an dieser ständigen Dynamik der Erfindung der Werte zu beteiligen und seinen Beitrag dazu zu leisten. Damit gelangt man wiederum zur Frage der Autonomie, die mit der Schulbildung häufig angestrebt wird.⁷ Auch diesbezüglich ist es zum Beispiel sehr wichtig, die Autonomie nicht als gegebene Tatsache, als Zustand zu betrachten, den diese oder jene Person erreicht hat, sondern als Bewegung, als Projekt, das sich stets auf dem Weg der Umsetzung befindet und dessen Verlauf keineswegs linear ist. Schliesslich befinden sich die Werte in fast allen intensiveren sozialen Situationen in einem Spannungsverhältnis und in einer Diskussion. Um nur ein Beispiel anzuführen: Wir alle kennen in unseren Debatten über die Schule und allgemeiner in zahlreichen Aspekten der Gesellschaft das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Freiheit, zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit, zwischen Erfordernissen in Bezug auf die Mittel und Erfordernissen in Bezug auf die Resultate usw.

Die dritte Bemerkung betrifft die sozialen Kompetenzen. Sowohl von der EDC als auch von der MRE wird erwartet, dass sie zum Aufbau und zur Entwicklung derartiger Kompetenzen beitragen. Beide beabsichtigen, die Person, d. h. die Schülerin oder den Schüler, in eine Situation zu bringen, in der sie

⁷ Hier wäre eine kritische Betrachtung zum Gebrauch angebracht, der oft von Kohlbergs Stufen des moralischen Urteils gemacht wird. Im Anschluss an die Arbeiten von Piaget hat Kohlberg ein Modell der Entwicklung des moralischen Urteils geschaffen, dessen höchste Stufe die völlige Autonomie ist. Diese ist durch eine Moral gekennzeichnet, die auf allgemein gültigen Prinzipien beruht, die durch eine autonome, von jeglichem Zwang freie Meinungsäusserung aufgestellt wurden. Dieses Konstrukt kann zwar als Instrument für die Analyse der moralischen Entwicklung befürwortet werden, lässt sich jedoch nicht ohne Weiteres als normativer Ansatz für das Handeln heranziehen. So können zum Beispiel Moral und Gesetz, Beziehung zur Moral und Beziehung zum Gesetz nicht erfasst werden. Jede Gesellschaft verfügt über Werte, die vor dem Individuum bestehen, über Regeln, die befolgt werden sollten, einschliesslich völlig primärer Art, über komplexe Verfahren, die die Freiheiten schützen, zur Festlegung der Rechtsvorschriften usw. Ausgehend davon wird die Autonomie des Individuums gestaltet.

Verhaltensweisen, Arten des Lebens in der Gesellschaft entwickelt, die den Werten und Grundsätzen der Demokratie und der Menschenrechte entsprechen. Es handelt sich somit um Kompetenzen, von denen erwartet wird, dass sie sich im sozialen Leben äussern. In unseren komplexen Gesellschaften reichen diese Kompetenzen unendlich weit; der Versuch, sie aufzulisten, ist ein utopisches und zweifellos nutzloses Unterfangen, wenn damit zu viele genauere Angaben angestrebt werden. Im Rahmen des Projekts des Europarates zur EDC habe ich eine Klassifikation mit einigen grossen Kategorien vorgeschlagen. Daher schlage ich hier einen anderen Zugang vor, indem ich eine Warnung aussprechen möchte. Eine vergleichende Studie zu den formellen Curricula von sieben europäischen Staaten zeigt, dass zweifellos sehr viele gute Absichten und Erwartungen bestehen. Würden unsere Schulen die jungen Generationen in diesen Kompetenzen ausbilden, würde sich die Zukunft unserer Gesellschaften wie ein Paradies auf Erden präsentieren! Doch eine derartige Lawine von guten Prinzipien und guten Gefühlen löst auch etwas Angst aus. Sie bürdet der Schule eine unvorstellbar schwere Last auf, und sie beinhaltet die Gefahr, dass das Bild einer EDC vermittelt wird, die ihre Ziele nie erreicht. Dies dürfte kaum geeignet sein, Begeisterung und Verlangen auszulösen oder eine Überzeugungswirkung zu entfalten. Daher müssen wir uns darüber im Klaren sein, was die Diskrepanzen, die Gräben zwischen den erwarteten staatsbürgerlichen Kompetenzen und zum einen der realen Gesellschaft und zum anderen den Möglichkeiten der Schule und schliesslich auch den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler bedeuten, die in dieser Hinsicht weder besser (leider!) noch schlechter als jene der Erwachsenen sind. Die angemessene Haltung besteht somit nicht darin, diese Diskrepanzen zu beklagen, sondern sie als Gegenstand der Arbeit, als entscheidenden Aspekt der Bildung heranzuziehen; auf diesen Diskrepanzen beruhen auch die menschliche Freiheit und unsere Fähigkeit zu Initiativen. Schliesslich sind sowohl bei der EDC als auch bei der MRE die Kompetenzen und Ziele Absichten und nicht Realitäten. Diese Kompetenzen und Ziele geben Richtungen vor, die hilfreich sind, um die entscheidenden Aspekte des Lernens festzulegen, die Unterrichtspraktiken und die Partizipationsstrukturen an unseren Schulen zu entwickeln, im schwierigen Bereich der Evaluation Fortschritte zu erzielen usw.

Meine letzte Bemerkung ruft in Erinnerung, dass diese beiden Bildungsbereiche eine starke rechtliche Dimension beinhalten. Dabei geht es nicht darum, Juristen, sondern Staatsbürgerinnen und Staatsbürger heranzubilden, Personen, die über ihre Rechte und Pflichten informiert sind, die sich mit den Werten, die den demokratischen Gesellschaften Legitimität verleihen, und mit den Anforderungen auseinander gesetzt haben, die ihre Entwicklung stellt. Recht ist kein abstraktes Thema, das weitab von unseren alltäglichen Erfahrungen liegt. Auf mannigfache Art handeln wir alle tagtäglich im Rahmen der Freiheiten, die uns das Gesetz gewährt, nehmen Handlungen vor, die das Gesetz verlangt, nehmen diesen oder jenen seiner Aspekte in Anspruch usw., ganz zu schweigen von der Beilegung von Konflikten.

Zahlreiche Umfragen in Bezug auf das Verhalten gegenüber dem Recht bieten übereinstimmende Resultate in Bezug auf das Bild, das die Erwachsenen von den Schülerinnen und Schülern und diese umgekehrt von den Erwachsenen haben. Wie oft hört man von Erwachsenen, vor allem von Lehrkräften, die Aussage, die Schülerinnen und Schüler dächten nur an ihre Rechte? Und wie oft hört man umgekehrt von den Schülerinnen und Schülern, die Schule sei ein Ort der Verpflichtungen und Zwänge, ein Ort ausserhalb des Rechts? Eine ehrliche Analyse der Funktionsweise unserer Schulen und der Beziehungen zwischen den Personen zeigt, dass das Recht, die Rechte oft vor der Türe dieser Einrichtungen bleiben. Die Schülerinnen und Schüler machen dort nur selten Erfahrung mit dem Recht; sie setzen sich selten oder gar fast nie mit dieser Dimension, diesem wesentlichen Rahmen des sozialen Lebens auseinander. Das Recht in Anspruch zu nehmen bedeutet keineswegs, die Autorität zu bestreiten. Eine derartige Überlegung ergibt keinen Sinn, denn daraus müsste abgeleitet werden, unsere Gesellschaften, die sich auf das demokratische Recht berufen, seien Gesellschaften ohne Autorität! Ich werde nun



kurz auf die drei Hauptfunktionen des Rechts eingehen. Dies dient mir als Überleitung zu meinen abschliessenden Ausführungen, die sich auf einige eher praktische Aspekte der EDC und der MRE beziehen:

Das Recht legt unsere Freiheiten fest. Die Rechte sind zunächst Freiheiten. Unsere Freiheiten entwickeln sich und werden im Rahmen des Rechts umgesetzt. Man kann nicht einerseits die Autonomie der Person fordern, die Notwendigkeit der Heranbildung von freien, verantwortungsbewussten, initiativen Bürgern betonen und andererseits auf jede Bildung der Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht verzichten.

Das Recht legt einen Komplex von Regeln fest, die als notwendig erachtet werden, um bestimmte Handlungen vorzunehmen: eine Versicherung abschliessen, das erforderliche Alter haben, um Zigaretten zu kaufen, bei einer Scheidung der Eltern vor Gericht angehört werden, sich verheiraten, ein Zweiradfahrzeug lenken usw. Es ist wichtig, dass die Jugendlichen auch diese Art von Verpflichtungen kennen, die zugleich Rechten entsprechen und die notwendig sind, damit die auf diese Weise umschriebenen Freiräume sozial realisierbar sind.

Das Recht legt einen Rahmen, Grundsätze und Verfahren zur Beilegung der Konflikte in einer demokratischen Gesellschaft fest, damit die Konfliktbeilegung nach den grundlegenden Werten der Gleichheit und der Gerechtigkeit erfolgt. Dies beinhaltet zum Beispiel den Beizug eines Dritten und somit die Ablehnung von Selbstjustiz, die «Wahrheits»-Suche in Bezug auf den Sachverhalt durch eine kontradiktorische Diskussion usw. Daran lässt sich leicht erkennen, wie wichtig es für die Demokratie-Erziehung ist, dass diese Grundsätze Teil des Betriebs der Schulen bilden.

3 Wichtige Errungenschaften, die weitergegeben werden sollten

Obwohl sich meine Ausführungen bisher auf die allgemeine Ebene beschränkten, habe ich einige klare Beziehungen zum Alltag in den Schulen und zu den Praktiken der staatsbürgerlichen Erziehung angedeutet, die dort entwickelt werden können oder die sich dort entwickeln. Ich hoffe, dass die angesprochenen Themen und die aufgestellten Thesen in ausreichendem Mass auf die schulische Erfahrung verweisen, sodass sie von allen mit zahlreichen Beispielen ergänzt werden können. In der noch verbleibenden Zeit möchte ich die bisherigen Überlegungen weiterführen, indem ich einige Warnungen und Forderungen anführe, die eine bessere Abstützung und Umsetzung dieser Praktiken ermöglichen sollen. Denn was getan werden sollte, ist grösstenteils bekannt und veröffentlicht. Zum Thema liegen eine sehr umfangreiche pädagogische Literatur und zahlreiche praktische Vorschläge vor, die Schlagwörter sind bekannt: Partizipation, schulische Erfahrung, Autonomie der Schülerinnen und Schüler, Einhaltung von Versprechen, Anhörung, Schul- und Klassenräte usw. Allerdings bedeutet dies nicht, dass diese Ideen auch sehr stark verbreitet sind und die Praktiken und den Unterricht beeinflussen. Doch statt sie nochmals in Erinnerung zu rufen, erscheint es mir wichtiger, sie zu hinterfragen und auf gewisse Gefahren und Schwierigkeiten hinzuweisen, damit sich die EDC als Ganzes positiv weiterentwickeln kann. Damit führe ich meine anfänglichen Bemerkungen zu den Spannungsfeldern, die diesen Bereich der Bildung kennzeichnen, und zur Notwendigkeit weiter, diese Spannungen klar aufzuzeigen, sich mit ihnen auseinander zu setzen und darauf zu verzichten, sie beseitigen zu wollen. Man muss sich mit ihnen abfinden und sie als Element und als Ausgangspunkt unserer Dynamik und unserer Initiativen betrachten.

Sowohl in den Arbeiten und Publikationen des Europarates als auch in der sehr umfangreichen pädagogischen Literatur, die ich eben erwähnt habe, zeichnet sich ein Konsens darüber ab, wie wichtig es

ist, die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit der Zivilgesellschaft und der Demokratie machen zu lassen. Auf dieser allgemeinen Ebene herrscht somit Übereinstimmung. Doch sobald man etwas weiter geht und den Inhalt dieser Erfahrungen und die Vorstellung oder Vorstellungen von Demokratie und von den Rechten hinterfragt, die ihnen zu Grunde liegen, ergeben sich Schwierigkeiten und Fragen. Hier drängen sich zwei Fragen auf: Die erste betrifft die theoretischen und praktischen Grundlagen, auf denen diese Erfahrungen beruhen; die zweite bezieht sich auf die Notwendigkeit, diese Erfahrungen durch eine Reflexionsarbeit zu ergänzen, die einen Abstand, eine Distanzierung ermöglicht. Es trifft weder zu, dass Erfahrung spontan Kenntnisse hervorbringt, noch dass ihre Bedeutung, ihr Nutzen und hier, in der Schule, ihr Beitrag zur Erziehung der Schülerinnen und Schüler den Akteuren direkt zugänglich sind. Die Beherrschung der Kenntnisse und Werte zieht nicht automatisch eine Art Abstimmung der Verhaltensweisen und Handlungen auf diese Kenntnisse und Werte nach sich. Wir alle wissen, dass ein hoch angesehener Spezialist für Menschenrechte in seinem Berufs- oder Privatleben die abscheulichsten Ungerechtigkeiten begehen kann. Kenntnisse und Erfahrungen dürfen nicht als etwas Gegensätzliches betrachtet werden. Beide sind gleichermaßen notwendig für die Demokratie-Erziehung und für ... das Leben.

Was die unerlässliche Genauigkeit bei den Grundlagen anbelangt, die herangezogen werden, um die Praktiken und den Unterricht anzupassen, umzusetzen und zu evaluieren, führe ich nur ein Beispiel an, das sich auf die Partizipationsstrukturen bezieht: die Vertretung und die Delegation. Auf der Ebene einer Klasse können zwar Formen der direkten Demokratie bestehen, doch bei höheren Zahlen von Schülerinnen und Schülern – oder allgemeiner von Personen – muss auf die Vertretung, die Delegation zurückgegriffen werden. Es ist ein Mindestmass von politischer Kultur erforderlich, um Überlegungen zu den Strukturen anzustellen, die in diesem Fall zu schaffen sind, und sich zum Beispiel Fragen über den zwingenden Auftrag, über die regelmässige Rückmeldung an die Auftraggeber, über die Arten der Bestimmung der Vertretung – von den verschiedenen Formen von Wahlen bis zur Auslosung (wie in der ethnischen Männerdemokratie in Athen) – usw. zu stellen. Untersuchungen zeigen, dass eine grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler vor allem die direkte Demokratie als «echte Demokratie» betrachtet und dass diese mit den Merkmalen Unmittelbarkeit und Reversibilität in Zusammenhang gebracht wird. Vor allem in der Schweiz, wo besondere Erfahrung mit der Demokratie besteht, wissen wir sehr gut, dass sie nicht nach den gerade genannten Merkmalen funktioniert. Sie beruht auf Verfahren und Regeln, die ihre Gründe haben und ebenso darauf ausgerichtet sind, eine gewisse Leistungsfähigkeit des Staats zu erhalten, wie die Meinungen und Entscheidungen der Bürger zu berücksichtigen. Die Schule ist keine Demokratie im Kleinen; an diese Errungenschaft muss immer wieder erinnert werden. Doch wenn Strukturen geschaffen werden, die sich an den so genannten demokratischen Verfahren orientieren und den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, sich damit vertraut zu machen, ist es wichtig, sie genau zu analysieren und sich Gedanken darüber zu machen, was ihre Verwendung in der Schule bedeutet.

Ich habe eben festgehalten, dass die Tatsache, dass die Schule keine Demokratie ist, eine Errungenschaft darstellt. Zwischen den Schülerinnen und Schülern einerseits und den Lehrkräften und den anderen Erwachsenen, die in den Schulen tätig sind andererseits besteht keine Gleichheit. Es besteht keine Gleichheit, weil ihre Rollen, ihr Status, ihre Kompetenzen, ihre Verantwortungsbereiche usw. unterschiedlich sind. Doch die Schülerinnen und Schüler sind vollberechtigte Personen. Für sie gilt somit wie für die Erwachsenen die Rechtsgleichheit. Die Ausübung dieser Gleichheit wird zum einen durch das Alter der Schülerinnen und Schüler und zum anderen durch den Zweck der Schule beeinflusst. In Bezug auf das Alter verweise ich auf die Konvention über die Rechte des Kindes, die von allen europäischen Staaten ratifiziert wurde. Sie ruft namentlich zum Schutz, zu Leistungen und zur



Partizipation auf. In Bezug auf die Zielsetzungen steht die Umsetzung des Rechts auf Bildung im Vordergrund. Auch wenn sich der Grundsatz der Rechtsgleichheit bei Minderjährigen in spezifischer Weise äussert, hat er unmittelbare Auswirkungen im Betrieb der Schulen, zum Beispiel in der Art und Weise der Konfliktbeilegung durch den Beizug eines Dritten, in der kontradiktorischen Diskussion, die für die Wahrheitssuche erforderlich ist usw. Eine weitere Bezugnahme auf das Recht betrifft die Sanktion und die Sanktionsbefugnis. Diese muss angepasst und verhältnismässig sein. Sie muss zudem entsprechend dem Zweck der Schule erzieherisch ausgerichtet sein. Was ist beispielsweise davon zu halten, dass Strafarbeiten eingesetzt werden, um ein Verhalten zu sanktionieren? In Bezug auf die Sanktionsbefugnis sind die Schul- und Klassenräte aus Sicht der Gewaltentrennung zu hinterfragen. Oft lässt sich beobachten, dass Versuche mit Räten sehr gut anlaufen, vor allem in der Phase der Erarbeitung der kollektiven Regeln und der verschiedenen Ebenen, die sich daran beteiligen. Danach straucheln jedoch diese Räte über die Frage der Sanktionsbefugnis, da sich das gleiche legislative Organ in eine Exekutive und Judikative verwandelt.

Diese Berufung auf das Recht darf meines Erachtens keine ständige Berufung beim kleinsten Anlass sein. Denn es geht selbstverständlich nicht darum, die Schulen in ständige Gerichte zu verwandeln. Zunächst ist festzuhalten, dass die schulische Erfahrung in den meisten Schulen ohne besondere Zwischenfälle verläuft; die Schülerinnen und Schüler arbeiten, die Lehrkräfte machen ihre Arbeit. An anderen Orten, an denen zunehmend angespannte Situationen auftreten, schaffen die Schulbehörden Mediationsstrukturen, die weniger schwerfällig sind als die Strukturen, die auf die Justiz Bezug nehmen. Auch hier müssen die Grundlagen, die für die Entwicklung und Umsetzung dieser Strukturen herangezogen werden, sehr genau betrachtet werden. Denn die Mediation beinhaltet ein Risiko, da sie in erster Linie eine Einigung zwischen den Parteien anstrebt. Diese Einigung kann den Grundsätzen der Justiz folgen, sie kann aber auch ein Kräfteverhältnis bestätigen, das für eine der Parteien günstiger ist als für die andere. Dieses Risiko entzieht der Mediation keineswegs ihre Berechtigung, es ruft jedoch zu Wachsamkeit auf.

4 Pause

Es ist unmöglich, zu einem derartigen Thema ein herkömmliches Fazit zu ziehen. Statt eine These darzulegen, habe ich mich entschieden, auf den vorangehenden Seiten verschiedene Arbeits- und Diskussionsthemen anzusprechen. Diese können anhand der zahlreichen theoretischen und praktischen Schriften, die zur Verfügung stehen, weiter vertieft werden. Daher schliesse ich meine Ausführungen im gleichen Stil mit drei neuen Motiven.

Unseren Schulsystemen mangelt es an Erinnerungsvermögen! Ich habe bereits auf die Vielzahl der Arbeiten, Erfahrungen und Publikationen hingewiesen, in denen zahlreiche Initiativen im Bereich Demokratie-Erziehung (ECD) und MRE dargelegt, analysiert und beschrieben werden. Somit sollte es einfach sein, die Bildung in diesem Bereich zu entwickeln. Doch leider ist festzustellen, dass diese Initiativen ausserhalb einer kleinen Gruppe von motivierten und überzeugten Personen kaum ein Echo auslösen. 10 bis 20% der Lehrkräfte und allgemeiner der Erwachsenen sind bereit, ihre Gewohnheiten in Frage zu stellen, sich auf neue Praktiken einzulassen, Möglichkeiten der Partizipation zu schaffen, mit ihren Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten, die Ausbildung der Delegierten zu entwickeln, sich mit den rechtlichen Dimensionen auseinander zu setzen usw. Doch unabhängig von den

Entscheidungen, die von den Schulbehörden⁸ getroffen werden, ist es schwierig, über diese kleine Gruppe hinauszukommen. Woran liegt das? Mangelnder Wille, Rückzug auf sich selbst, abweichende Vorstellungen von Schule, Zurückhaltung, Sehnsucht nach einem mythischen goldenen Zeitalter, Schwierigkeiten im Zusammenhang mit gewissen Umfeldern, ...? Zweifellos spielt das eine und/oder andere oft? manchmal? eine Rolle. Ich möchte nun den Fokus verändern und den Blick kurz auf die Organisation der Schule richten, auf das, was einige Soziologen als Schulform bezeichnen.

Die Auslösung von Überlegungen zu dieser Schulform als Hindernis für die Demokratie-Erziehung (EDC) oder die MRE ist mein zweites Motiv. Unter Schulform versteht man die Gesamtheit der Organisationsstrukturen und -weisen, die die Schule kennzeichnen: Aufteilung der Zeit, die auch eine Aufteilung des Wissens und eine Aufteilung der Erfahrung bewirkt, die die Schülerinnen und Schüler mit dem Wissen machen; Aufteilung des Wissens in einzelne Fächer, die wiederum mit Progressionen entsprechend verschiedenen Zeitstufen wie Jahr, Quartal, Woche, Lektion organisiert sind; Gruppierung der Schülerinnen und Schüler nach ihrem Alter, regelmässige Beförderung dieser Generationen; Bestehen von spezifischen Orten; Unterricht auf der Primarstufe im Allgemeinen durch eine polyvalente Lehrperson, auf der Sekundarstufe I durch eine stärker spezialisierte Lehrperson und auf der Sekundarstufe II durch eine Lehrperson mit einer noch stärkeren Spezialisierung usw. Wird hingegen die Demokratie-Erziehung (EDC) oder die MRE definiert, wird stets versucht, auf die eine oder andere Weise aus dieser Schulform «auszubrechen», etwas anderes zu erfinden. Es geht nicht darum, das Wissen zu verleugnen. Meines Erachtens habe ich genügend Argumente zur Bedeutung des Rechts und der politischen Bildung vorgebracht, indem ich mich auf diese beiden Dimensionen beschränkt habe, als dass mir vorgeworfen werden könnte, dass ich diesem Wissen ablehnend gegenüber stehe. Doch seine Umsetzung, die Lernsituationen, die geschaffen werden sollten, die erforderliche Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Fächern, die Verknüpfung mit der Erfahrung im Schulalltag usw. und vor allem die Sinnbildung durch die Schülerinnen und Schüler sind Elemente, die tief greifende Weiterentwicklungen dieser Schulform erfordern. Wenn die Demokratie-Erziehung (EDC) und die MRE nachhaltig und angemessen eingeführt sind, zeugen sie von diesen Entwicklungen. Wir finden darin die bereits angeregten Ausrichtungen: gemeinsame Arbeit und Zusammenarbeit unter den Lehrkräften; veränderte Einstellung der Lehrkräfte, der Erwachsenen gegenüber den Befugnissen und Freiheiten, die den Schülerinnen und Schülern zustehen; Einführung von Strukturen für die Anhörung, die Regelung, die Entscheidungsfindung, die Ermächtigung; Entwicklung von dynamischeren Arbeitsformen mit Raum für Diskussionen, aber auch für Ungewissheiten. Diese nicht abschliessende Liste möchte ich noch durch das Interesse für die externe Zusammenarbeit, die Öffnung nach aussen, gegenüber anderen Akteuren ergänzen. Mit dieser Öffnung kann vor allem der nicht sehr hilfreiche Gegensatz zwischen der Schule und dem angeblich «wahren» Leben überwunden werden. Diese Gegenüberstellung ist ebenso müssig wie jene, die die Schule als geschützten Raum und Welt der Vernunft und das Leben als Welt der Interessen, Meinungen und Leidenschaften darstellt.

Schliesslich sollte auf die eigentlichen Begriffe Zivilgesellschaft und Menschenrechte zurückgekommen werden, auf die Entwicklung ihrer Bedeutungen und auf ihre theoretischen und praktischen Auswirkungen. Kurz gesagt gehen wir von einer Staatszugehörigkeit der Zugehörigkeit und des Gehorsams, bei welcher der Schwerpunkt auf der Einhaltung der Rechtsvorschriften, der Bedeutung der politischen Institutionen auf allen Stufen und auf der Tatsache der Zugehörigkeit gelegt wird über zu

⁸ Ich habe zu Beginn auf die doppeldeutigen Erwartungen hingewiesen, die gegenüber der Bildung in diesem Bereich besteht. Diese Ambiguität kommt unmittelbar in den Haltungen, den Entscheidungen und den Aussagen zahlreicher Bildungsbehörden zum Ausdruck.



einer relativ stabilen politischen Gemeinschaft, und gleichzeitig auch zu einer partizipativen, verhandelnden und instrumentellen Zivilgesellschaft über. Diese Bewegungen, die langfristig auf das Jahrhundert oder einen noch längeren Zeitraum ausgerichtet sind, müssen mit Bedacht analysiert und interpretiert werden. Es wäre naiv und etwas historisierend, darin nur die Bestätigung der individuellen Freiheit und der Autonomie der Person zu sehen und sich die Vergangenheit als eine Zeit des Zwangs und der zwingenden Festlegung der Zugehörigkeiten vorzustellen. Werden jedoch die Überlegungen auf die individuellen und kollektiven Identitäten ausgeweitet, wird damit ein neues Kapitel aufgeschlagen, das auch für die Demokratie-Erziehung (EDC) und die MRE von Bedeutung ist.

Ergänzende bibliographische Angaben

Eine Liste der neueren Publikationen des Autors und bibliographische Angaben können unter folgender Adresse abgerufen werden:

<http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/index.htm>

Die Publikationen des Autors finden sich in der Rubrik «Publications».

Audigier, F. & Heimberg, C. (2004). Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration ? Colloque *Droit à l'éducation, migrants*. Genf, FPSE. Auf der Site der HEP Bejune.

Audigier, F., (1999). *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, coll. Chercheurs et praticiens.

Audigier, F. und Bottani, N. (Hrsg.) (2002). Éducation et vivre ensemble. Actes du colloque La problématique du vivre ensemble dans les curricula. Genf, SRED, Cahier 9.

Audigier, F. (2000). « Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, Éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? » In: Pfander-Mény, L. und Lebeau, J.-G. (Hrsg.). *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon, CRDP, S. 23-40.

Gagnon, F., Mc Andrew, M., Pagé, M. (1996). *Pluralisme, citoyenneté & Education*. Paris, Harmattan.

Heimberg, C. (2001). « Comment enseigner l'État et le lien social dans une perspective démocratique? Quelques réflexions », In: Nourrisson, D. (Hrsg.). *Enseigner l'État. Actes du colloque IREHG (Information, Recherche, Education civique, Histoire, Géographie)*. 20. - 22. Januar 2000. Lyon, Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon, S. 225-234.

Heimberg, Ch. (1997). Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire. *Histoire des manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XI-Xe-XXe siècles)*. *Revue Historique Vaudoise*. Lausanne, Société vaudoise d'histoire et d'archéologie, S. 5-16.

Heimberg, Ch. (2001). L'enseignement de l'histoire, un usage public de la discipline à mieux définir et à renouveler. *Revue Suisse d'Histoire*, Vol. 51, Nr. 3, S. 345-353.

L'Éducateur (2002). Dossier sur l'éducation à la citoyenneté. 13/2002.

Robert, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*. Paris, ESF (kurze, klare Darstellung).

Schnapper D. und Bachelier, C. (Mitarbeit) (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Gallimard, Folio (sehr klare Darstellung, in der die aktuellen Diskussionen gut präsentiert werden).

Xypas C. (2003). *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF.



Die soziale Schule der Staatsbürgerschaft

Patrice Meyer-Bisch

Einleitung

Ein programmatischer Ansatz, der sich die politische Bildung (EDC) zum Ziel setzt, vermag einem Zugang über die Menschenrechte nicht zu genügen. Gemäss dem letzteren Ansatz handelt es sich um ein Recht, das es zu berücksichtigen gilt und das im gegenwärtigen Umfeld, welches durch eine Zunahme der politischen Apathie gekennzeichnet ist, unverzüglich durch entsprechende Massnahmen mit greifbaren Ergebnissen umgesetzt werden muss. Die EDC beinhaltet zusammenfassend die folgenden Elemente: die politische Ethik und die Funktionsweise der Politik, die Menschenrechte, die Toleranz, das interkulturelle Verständnis und die nachhaltige Entwicklung. In den zwischenstaatlichen Organisationen und von den Staaten wird die EDC in der Regel als ein Programm betrachtet, das unmittelbar realisiert werden muss, damit ein Recht, das allen zusteht, umgesetzt werden kann: das Recht auf Bildung. Die EDC ist somit ein Bestandteil dieses Rechts.

Doch wie kann ein so weit gefasster Ansatz auf unmittelbar zwingende Weise behandelt werden? Die EDC ist nicht nur ein wesentlicher Teil des Rechts auf Bildung, sondern auch des Rechts, am kulturellen Leben der Gemeinschaft teilzuhaben und damit alle Menschenrechte wahrzunehmen. Aus diesem Grund kann dieses Ziel nicht als ein Ziel unter anderen Zielen oder – wie dies in unseren Ländern oft der Fall ist – als ein Ziel betrachtet werden, das anderen Zielen nachgeordnet ist. Es ist vielmehr Teil des «Kerns» des Rechts auf Bildung, der bereits in der Grundausbildung vorhanden ist. Die EDC muss in der heutigen Zeit als eine der Hauptvoraussetzungen betrachtet werden, die erfüllt werden müssen, um das «Recht auf eine angemessene Bildung» zu realisieren – angemessen für eine demokratische Gesellschaft, d.h. für eine Gesellschaft, die das Ziel hat, die persönlichen Freiheiten durch deren Interaktion zu entwickeln.

Die politische Apathie ist nicht nur ein Problem, das vom Standpunkt der demokratischen Kultur Anlass zu Besorgnis gibt, da damit Risiken im Zusammenhang mit dem Frieden, mit Diskriminierungen, mit der Armut und der Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt bestehen. Die politische Apathie entspricht auch einer Rechtsverweigerung, die für uns mit einer Verpflichtung zur Herbeiführung eines Ergebnisses und somit mit einer Infragestellung zumindest eines Teils der gegenwärtig geltenden Paradigmen verbunden ist. In erster Linie muss dieses Thema ins Zentrum der öffentlichen Debatte gerückt werden, und es muss ein permanentes Überwachungs- und Steuerungssystem geschaffen werden, in das alle beteiligten Akteure einbezogen werden. Es wird hier die These vertreten, dass die EDC, die ein wesentlicher Bestandteil des Rechts auf Bildung ist, wie jedes Menschenrecht eine zweifache Funktion hat – eine individuelle und gesellschaftliche Funktion sowie eine Schutz- und Entwicklungsfunktion:

- das Recht jedes Einzelnen auf die Ausübung seiner Staatsbürgerschaft im zivilen, kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich;
- auf der Ebene der demokratischen Kultur, die weitgehend von der auf das Lernen bezogenen Rolle abhängt, welche die Akteure des Bildungsbereichs zu übernehmen haben.

1 Die demokratische Schule, der wichtigste Akteur einer «lernenden Gesellschaft»

Es wird die folgende These vertreten: Insoweit als die demokratische Tradition in Verbindung mit der heutigen Zeit steht, ist die Schule ein ausschlaggebender Akteur der Demokratisierung. Darunter ist ein Fortschritt im Bereich der allgemeinen Kultur (Bewusstsein und Ausübung) der Staatsbürgerschaft in ihren verschiedenen Dimensionen zu verstehen. In der Gegenwart wird der Begriff der Entwicklung zwar mehr oder weniger bewahrt, doch jener des demokratischen Fortschritts scheint vergessen gegangen zu sein. Die Mehrheit versteht die Demokratie als eine Staatsform, als die Durchführung einer bestimmten Zahl von Verfahren, die schliesslich zu Mehrheitsentscheiden führen. Doch die Demokratie ist vielmehr eine permanente gesellschaftliche Schule, eine «lernende Gesellschaft».

Es muss eine klare Antwort auf die folgende klassische Frage gefunden werden: Zu was, d.h. mit welcher Zielsetzung, kann die Schule erziehen? Diesbezüglich müssen wir uns zwischen zwei extremen Konzepten positionieren:

- Eine apolitische Schule, die sich auf die Vermittlung von vorgegebenem Wissen beschränkt (Ausbildung) und die moralischen und politischen Entscheide der individuellen und privaten Freiheit überlässt. Eine solche Schule ermöglicht die «gesellschaftliche Reproduktion», indem die Kinder und Jugendlichen an die bestehende Gesellschaft angepasst werden.
- Eine Schule, die in der Lage ist, neue moralische Verhaltensweisen einzuführen (Erziehung) und zu einer Änderung der Gesellschaft beizutragen.

Müssen wir uns zwischen Konservatismus und Progressismus entscheiden? Gibt es einen dritten Weg? Beim ersten Ansatz wird die Tatsache ausser Acht gelassen, dass die Schule ein öffentlicher Raum ist und einer gesellschaftlichen Realität entspricht, und dass es nicht möglich ist, die Schule auf eine Klasse von Individuen zu reduzieren, welche die Nutzniesser oder Klienten der vermittelten Lerninhalte sind. Die Schule ist eine kleine Gesellschaft für sich, die aufgebaut werden muss, indem zu allem, was erlaubt ist, verboten ist oder gefördert wird, klare ethische Positionen bezogen werden. Die Schule ist ein gesellschaftlicher Raum, und die Interaktionen zwischen den Mitgliedern der «schulischen Gemeinschaft» bilden einen wesentlichen Teil der Entwicklung der individuellen Intelligenz durch Interaktionen.

Im Gegensatz dazu beruht der zweite Ansatz auf einer Illusion, die von der Auffassung ausgeht, eine Lehrkraft habe die Fähigkeit – und das Recht –, das Bewusstsein ihrer Schülerinnen und Schüler zu formen, und es bestehe vorgängig die Möglichkeit, eine Berufsausbildung zu realisieren, mit der die Lehrkräfte entsprechend umgeformt werden könnten. Dies würde bedeuten, dass auf einer höheren Ebene, d.h. auf der Ebene der Behörden, die von den NGO angeregt würden, irgendjemand festlegen könnte, was recht und was unrecht ist. In der Realität breitet sich die Ethik nicht innerhalb einer pyramidenförmigen Struktur aus: Sie ist mehr oder weniger bei den verschiedenen Akteuren des Schulsystems – einschliesslich der Eltern – vorhanden.

Der Ansatz, der auf einem Kompromiss beruht, ist möglicherweise der schlechteste und gleichzeitig der am meisten verbreitete: Er geht von der Auffassung aus, dass die Schule neutral zu sein hat, jedoch trotzdem einige allgemeine moralische Grundsätze von oben nach unten zu vermitteln hat. Weshalb ist dies der schlechteste Ansatz? Weil er von der Ethik nur den verhaltensbezogenen Aspekt berücksichtigt. Er führt zum «ethisch Korrekten», zu einer Art von oberflächlicher Ethik.



Wohin soll der dritte Weg führen, der Gegensatz zum Kompromiss? Die demokratische Logik ist ganz klar fortschrittlich ausgerichtet, doch sie darf nicht auf Illusionen beruhen. Wir müssen uns entscheiden: Die Schule kann nicht auf die Funktion der «gesellschaftlichen Reproduktion» reduziert werden, weil dies mit zahlreichen Ungleichheiten verbunden wäre. Sie hat eine mit dem Progressivismus verbundene Funktion, die in den Schulgesetzen unserer Länder verankert ist. Diese Funktion umfasst die folgenden Aufgaben:

- Gewährleistung der Gleichstellung beim Zugang zur Bildung und Förderung der bestmöglichen Bildung für jeden Einzelnen,
- kontinuierliche Steigerung des allgemeinen Bildungsstands,
- Bildung der Bürgerinnen und Bürger.

Zwischen der «Ausbildung», die in der blossen Vermittlung von Wissen besteht, und der «Erziehung», welche die Änderung der Wahrnehmungen des Bewusstseins und der Verhaltensweisen zum Ziel hat, besteht der dritte Weg in der Realisierung des «Unterrichts», der dem Erlernen von Zeichen entspricht, das jedem die Möglichkeit gibt, sich im Verhältnis zum Wissen und zum sozialen Umfeld zu positionieren. Darin besteht die Aufgabe der Schule.

Selbstverständlich ist die Schule in Bezug auf diese Aufgabe nicht der einzige Akteur. Den geeigneten, vertrautesten und grundsätzlich anforderungsreichsten Rahmen bietet zweifellos die Familie. Es lässt sich indessen feststellen, dass sich Kinder und Jugendliche selbst ihre Freiheit beim Übergang von einem Umfeld zum anderen schaffen (Familie, das schulische Umfeld der Schulkameraden, das schulische Umfeld der Lehrkräfte, die übrigen Gruppen und die Medien). In einer Demokratie ist die Schule, die als Gemeinschaft betrachtet wird (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Verwaltung und Dienstleistungspersonal), nach meiner Auffassung nicht legitimiert, für eine Gesellschaft einzutreten, die auf einer bestimmten Moral beruht (abgesehen von den konfessionellen Schulen). Die Schule hat vielmehr die Aufgabe, die Ethik der Demokratie zu fördern und damit einen Beitrag zu einer «Demokratisierung» der Gesellschaft zu leisten, indem sie die entsprechenden Freiheiten und Verantwortlichkeiten vermittelt.

Die *entscheidende Frage* kann somit beantwortet werden: Die Schule hat die Aufgabe, die Lernenden an die *dynamischen Entwicklungen* der bestehenden Gesellschaft anzupassen und damit einen Anstieg des Niveaus der demokratischen Kultur zu realisieren. Dabei muss auch auf Fortschritte bei der Effektivität der Gesetze hingearbeitet werden. Der Unterricht umfasst sowohl Phasen der Ausbildung als auch Phasen der Erziehung, doch seine Objektivität beruht auf der Effektivität der Rechte. Die zu vermittelnden «Zeichen» beziehen sich auf die Ausübung der Rechte und Freiheiten sowie auf die Wahrnehmung der Verantwortlichkeiten.

Die Akteure des Bildungsbereichs (Einzelpersonen und Institutionen) tragen die Verantwortung für eine «aktive kulturelle Ablagerung» und für die Vermittlung von Wissen. In einer zunehmend anomischen Gesellschaft, die unter kulturellem Relativismus leidet, der alle Formen von Apathie zulässt, ist diese Verantwortung von besonderer Bedeutung. Unter «aktiver kultureller Ablagerung» verstehe ich eine Tradition, die immer wieder neu interpretiert werden muss: Die Schule hat die Aufgabe, eine Auslegung der demokratischen Kultur zu vermitteln, die ihren Ursprung im grundlegenden Wissen (in den verschiedenen Fächern) hat, so dass in der Folge alle Mitglieder der Gesellschaft über diese Fähigkeit zur Auslegung und Erneuerung verfügen.

Ausgehend von dieser Haltung lässt sich eine Antwort auf eine allgemeinere Formulierung der ausschlaggebenden Frage finden. Wenn es sich bei der Demokratie um eine Kultur handelt, die erlernbar ist, stellt sich folgende Frage: Womit soll begonnen werden, wenn man berücksichtigt, dass alle Institutionen, einschliesslich der Schule, mehr oder weniger der Ausdruck des gleichen Demokratieniveaus sind? Die Antwort lautet wie folgt: Es ist eine Illusion, von einer Schule zu träumen, die der Gesellschaft, zu der sie gehört, weit voraus ist. Denn eine solche Schule würde von ihrer Gesellschaft abgelehnt. Doch man kann davon ausgehen, dass die Schule eine fortschrittlich ausgerichtete, republikanische Funktion hat, die darin besteht, dass sie den Schülerinnen und Schülern die Gesetze vermittelt, die der politischen Struktur zu Grunde liegen. Die Vermittlung einer demokratischen Kultur in der Schule bedeutet, dass es möglich und richtig ist, die in den Gesetzen enthaltene Geisteshaltung etwas ernster zu nehmen, als es sonst in der Gesellschaft üblich ist.⁹ Einfach ausgedrückt haben die Akteure im Bildungssektor im Bereich der ethischen und politischen Bildung die schwierige Aufgabe, nicht nur einen Konsens bezüglich der grundlegenden Rechte zu erhalten, sondern auch den Übergang von einem «passiven Konsens» zu einem «aktiven Konsens» zu fördern.

2 Die lernende Gesellschaft: Sammlung und Erlernen der sozialen Intelligenz

Zwei Postulate der Moderne müssen nach meiner Auffassung in ihrer schwierigen Komplementarität rehabilitiert werden:

- *Sammlung*: Die Rationalität wird unter Berücksichtigung des Grundsatzes der Gleichheit unter den Individuen verbreitet. Dies bedeutet, dass sie in erster Linie gesammelt werden muss, um eine demokratische Gesellschaft zu leiten (nicht nur durch Wahlen).
- *Erlernen*: Diese Rationalität ist nicht einfach angeboren, sie wird durch organisierte Interaktionen erlernt.

2.1 Die Sammlung der sozialen Intelligenz: die demokratische Beobachtung

Die gegenwärtige Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt ruft uns in Erinnerung, wie bedeutend politische Massnahmen im Zusammenhang mit dem Anhören und der Nutzung des vorhandenen Potenzials sind. Diese Massnahmen bestehen in der Sammlung der unter den Individuen und in ihren Vereinigungen, Organisationen und Institutionen verbreiteten Intelligenz. Wir sind mit einer enormen Verschwendung, einem Defizit an «sozialer Intelligenz» konfrontiert.¹⁰ Unter sozialer Intelligenz ist die Intelligenz zu verstehen, welche die sozialen Beziehungen strukturiert und aus diesen resultiert. Es ist die Intelligenz, welche die Selbstbestimmung einer Gemeinschaft auf der Ebene der Familien, der Gemeinden, der verschiedenen Vereinigungen, der Regionen oder eines ganzen Volkes ermöglicht. Sie

⁹ Man könnte dies den Grundsatz des «progressiven Unterschieds» nennen. Die gleiche Überlegung gilt für die Funktion der Richter: Was die Auslegung der Gesetze anbelangt, dürfen sie der Gesellschaft nicht allzu weit voraus sein. Wenn sie sich diesbezüglich gegenüber der Gesellschaft im Rückstand befinden, tragen sie zum Niedergang des Rechts bei. Sind sie der Gesellschaft leicht voraus, fördern sie eine fortschrittlich ausgerichtete Auslegung der Gesetze und ebnen den Weg für neue Vorschriften und Verfahren oder für die Erweiterung von bestehenden Bestimmungen. Es geht dabei nicht um eine Inflation von Rechtsvorschriften, denn ein geordneter Fortschritt des Rechts geht zwangsläufig mit einem Abbau des Dschungels von nutzlosen und überflüssigen Vorschriften einher. Die Universitäten haben ebenfalls eine solche auf den Fortschritt ausgerichtete Funktion. Ausserdem gilt dies zweifellos auch für alle Akteure im Bereich der Kultur (Schriftsteller, Filmschaffende usw.) und des Rechts.

¹⁰ Siehe dazu die Dokumente auf unserer Website zu den Forschungsarbeiten, die wir in Burkina Faso über die Indikatoren des Rechts auf eine Grundbildung durchführen. Die Teams, die diese Studien realisierten, stellten überall eine grosse soziale Intelligenz fest. Wir registrieren ein überaus grosses Defizit bei der Sammlung und Förderung dieser Intelligenz durch die Systeme. Dieses Problem ist weit verbreitet.



bildet zwar eigentlich die Grundlage jeder demokratischen Kultur, doch sie wird weitgehend vernachlässigt. Es wird davon ausgegangen, dass es ausreichend ist, wenn die soziale Intelligenz periodisch durch Wahlen zum Ausdruck kommt, damit ihr in der Folge von der dadurch legitimierten Macht Rechnung getragen wird. Mit dieser Vorstellung wird jedoch die Komplexität ausser Acht gelassen: Sie verringert, erfasst und leitet die permanente Entstehung von sozialer Intelligenz um. Nur diese kann jedoch die politischen Beziehungen im Sinne des Rechtsstaates bilden: Die Schaffung von Beziehungen zwischen den Individuen/Rechtssubjekten erfolgt nicht durch einen auferlegten administrativen Rahmen, sondern durch ihr gemeinsames, angemessenes Recht.

Mit anderen Worten handelt es sich um die «Intelligenz der Praxis». Dieser Begriff hat indessen den Nachteil, dass er den Eindruck vermittelt, dass die Praxis eine Komplexität aufweist, die von der Theorie nicht beachtet wird. Die soziale Intelligenz, die zu Interaktionen zwischen jenen führt, die leiden, die sich auflehnen oder vergeben, die sich verpflichten und gegenseitige Versprechungen machen und von einander Zeugnis ablegen, vermittelt nicht nur eine «komplizierte» Sicht der Probleme. Sie vermittelt das Grundlegende, die Komplexität der Beziehungen zwischen den Menschen und das soziale Gefüge.

In unserem Fall geht es um die Intelligenz der Beziehungen zwischen den Lernenden und den Lehrkräften. *Unterrichten* bedeutet Zeichen geben – Zeichen, welche die Beziehungen zwischen dem Individuum und dem anderen, zwischen dem Individuum und den anderen Lebewesen, zwischen dem Individuum und den Dingen und schliesslich die Beziehungen des Individuums zu sich selbst angeben. Es geht beispielsweise um das Unterrichten des *sozialen Übergangs* Wort – Schrift – Buch – Lesen – Wort. Es handelt sich um die Erfahrung der kreativen Übertragung von neuen Eindrücken zwischen jenem, der schreibt, und jenem, der liest. Schliesslich ist dies das Aufzeigen der Tatsache, dass jedes authentische Lesen/Schreiben sowohl einem Entdecken von sich selbst als auch einem sozialen, interkulturellen und generationsübergreifenden Lesen/Schreiben entspricht. Daraus geht hervor, dass in einer beschleunigten und lauten Welt grössere Schwierigkeiten bestehen. Schreiben ist das Gegenteil von Zappen; das Demokratie-Lernen gehört zur Seite des Schreibens. Es vermittelt die Tatsache, dass Entscheidungen eine gewisse Zeit erfordern, da sie eine Verantwortung voraussetzen.

2.2 Die Freiheiten lassen sich erlernen: das demokratische Handeln

Die philosophische Hypothese

Es ist eine langwierige Bildungsarbeit notwendig. Eine «blosse» oder naturalistische Auffassung der Freiheiten geht davon aus, dass es genügt, eine Freiheit nicht zu behindern (entweder direkt, beispielsweise durch die Zensur, oder indirekt durch die Beschränkung der Mittel), damit sie sich von selbst ausüben kann. Diese Auffassung vernachlässigt jedoch die *kulturelle Arbeit*, ohne die dem Individuum Fähigkeiten abgehen: Der Zugang nicht nur zu einer erzeugten Information, sondern auch zum gegenseitigen und ständigen Informationsakt setzt Bildung voraus. Wir stellen hier fest, dass zwei Rechte/Freiheiten/Verantwortlichkeiten zusammengehören: Information und Bildung (Erziehung) bedingen sich gegenseitig. Dabei geht es um eine Auffassung des Liberalismus. Eine naturalistische Auffassung vernachlässigt die *kulturelle Dimension*, während eine demokratische Auffassung, die den Schwerpunkt auf die Arbeit legt, die zur Ausübung der Freiheiten notwendig ist, dem Umfang der kulturellen Bildung Rechnung trägt. Es geht um den Zugang zur Kultur. Daher vertreten wir die Ansicht, dieses Begriffspaar Information/Bildung sollte nach der Logik der kulturellen Rechte interpretiert werden. Das Recht auf Information lässt sich nicht auf das Recht auf den Zugang zu einem Produkt beschränken. Es ist vielmehr das Recht, eine Kultur zu beherrschen, ein «Recht auf die Partizipa-

tion am kulturellen Leben der Gemeinschaft),¹¹ ein Recht zur Erfüllung der Voraussetzungen, die für die Interaktion in einem öffentlichen Raum notwendig sind.

3 Wie lässt sich Ethik unterrichten, ohne zu moralisieren?

Angesichts dieser Feststellung gelten jene, die einen Unterricht im Hinblick auf die Staatsbürgerschaft und nicht eine «Staatskundelection» anbieten, als Moralisten, vor allem wenn sie beabsichtigen, die Menschenrechte zu unterrichten. Geht es dabei um Recht oder um Moral? Um beides: Die Menschenrechte sind eine Praxis der Demokratie, eine politische Moral. Dies bedeutet auch, dass sie kein klassisches Unterrichtsfach sein können. Trotzdem sind die Menschenrechte die Grundlage des staatsbürgerlichen Dialogs. Wie lässt sich diese Quadratur des Zirkels halten? Das *Unterrichten* eines Rechts bedeutet, die *Zeichen* einer gerechten (redlichen) Bindung zwischen den Personen aufzuzeigen, die sich nahe oder fern sein können; dies ist zugleich ideell und konkret. Doch wie lässt sich dies *zeigen*, ohne zu moralisieren?

Moralisiert man, wenn man klar darauf hinweist, dass «konstituierende Verbote» bestehen, ohne die keine Gesellschaft möglich ist? Verbote, die für uns verbindlich sind, nicht nur das Verbot der Steinigung oder anderer grausamer und erniedrigender strafrechtlicher Praktiken, sondern auch das Verbot, Menschen – zuweilen ganze Völker – im Elend zu lassen? Die Menschenrechte sind keine Morallehre, doch sie geben eine *Schwelle* vor, ab der das sittliche Verhalten beginnt. Jenseits dieser Schwelle, hinter dem Verbot, ist nur Gewalt. Die Menschenrechte unterrichten bedeutet, einen roten Faden aufzuzeigen, der nicht relativ ist. Dieser Faden entspricht der «Redlichkeit» unseres sozialen Zusammenhalts, dem Gesetz. Die demokratische Bildung beginnt mit der Interpretation dieses roten Fadens, der Schwelle, ausgehend von der die verschiedenen Vorstellungen der Gesellschaft Gestalt annehmen.

3.1 Die Bühne der Schule: das Theater der Demokratie

Auch wenn es nicht darum geht, eine besondere Moral vorzuschreiben, ist es sehr wichtig, das Universelle der Moral zu vermitteln: die Wahrung der Grundrechte. Dies ist die Grundlage. Nehmen wir das Bild des griechischen Theaters, dessen Form ein wenig an eine Jakobsmuschel erinnert. Der Umfangsbereich ist nicht jener des Amphitheaters: Es sind nicht alle Spiele zugelassen. Die kulturelle Vielfalt – Vielfalt der Meinungen, der Ausbildungen und der sozialen Herkunft – befindet sich auf den Rängen. Diese Vielfalt ist auf die Bühne ausgerichtet, die von der «Bühnenwand» geschützt wird. Diese stellt sicher, dass die Stimmen, Bewegungen und Bilder in diesem Raum gesammelt werden, und legt während einer bestimmten Zeit das Bühnenbild fest. Die Bühnenwand bezeichnet die Kulturschwelle, vor der die kulturellen Schauspieler auftreten (jene, die Wissen aufzeigen, die Regisseure, die Lehrkräfte): Ihre Rolle besteht darin, das Auf und Ab zwischen der Vielfalt der Situationen und der dargestellten Geschichte der Menschheit, zwischen den Zuschauerrängen und der Bühne aufzuzeigen.

Der demokratische öffentliche Raum, an dem die Schule teilhat und für den sie die Lernenden heranzubilden soll, ist nicht nur ein Meinungsaustausch. Die Lernenden werden dazu geführt, sich der Bühne, wo bewährtes Wissen dargestellt wird, anzunähern. Die Wand, die sich hinter der Bühne befindet, ist wesentlich: Sie bedeutet, dass nicht alles erlaubt ist, dass der Unterricht darin besteht, die Zeichen für

¹¹ Art. 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und Art. 15 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte.



die Unterscheidung zwischen Scheitern und Erfolg, Mittelmässigkeit und Spitzenleistungen aufzuzeigen.

Die Menschenrechte stellen eine Art Armierung dieser Wand dar, sie geben die konstituierenden Verbote vor, die Gebote, die die gesamte Gesellschaft verbinden, indem sie sich durch sie hindurchziehen – unsere grundlegenden Gesetze –, nicht als kleinster gemeinsamer Nenner, sondern als verbindliche Ideale. Darin liegt die Herausforderung. Selbst für das Tötungsverbot, dessen Beachtung einfach erscheint, ist dies nicht selbstverständlich. Dies gilt nicht nur im Zusammenhang mit der Todesstrafe, sondern auch mit der Wahrung des Rechts auf Leben der ärmsten Bevölkerungsgruppen. Was ist sodann zum Verbot der Lüge zu sagen? Es ist für jede Gesellschaft konstituierend, denn das Vertrauen legt unseren sozialen Freiraum fest. Es ist das gegenseitige Vertrauen, das uns vom Dschungel trennt. Und doch schleicht sich die Lüge überall ein, auch in die Politik, was für die Schülerinnen und Schüler keinen Anreiz darstellt, sich für das Gemeinwohl zu interessieren.

Die Abwendung der Jungen und der weniger Jungen von der Politik im weiteren Sinn ist zu einem guten Teil darauf zurückzuführen, dass der politische Diskurs als wenig verlässlich wahrgenommen wird. Die Forderung, die Identität des anderen, seine Kultur, seine Religion, seine Lebensweise zu achten, setzt über den Aufruf zur Toleranz hinaus das Bewusstsein dieser Verbote voraus. Diese bilden auch Grenzen des Gemeinwohls, das neu entworfen und rehabilitiert werden muss.

Die Schule ermöglicht nicht nur einen Lernprozess im Zusammenhang mit dem öffentlichen Raum; sie ist selbst ein öffentlicher Raum mitten in der Gesellschaft. Sie muss eine gute Bühne bieten, um alle Schauspieler, in diesem Fall die Lernenden, anzuziehen und ihnen zu ermöglichen, die öffentliche Bühne zu betreten. Der Auftritt der Schülerinnen und Schüler auf der öffentlichen Bühne ist das Ziel der Vermittlung einer demokratischen Kultur. Wer kann die Schule dorthin bringen und sie dort halten?

3.2 Der Begriff des «konstituierenden Verbots»

Unter dem Vorwand, nicht zu moralisieren, wird heute eine Neutralitätsmoral aufgestellt. Das ist eine der schlimmsten Entgleisungen, denn sie legitimiert den Relativismus, d. h. die Preisgabe jeder Sozialmoral. Die Idee des Verbots besteht in einem Gebot, das die Gemeinschaft wie die direkte Bindung des Gesetzes durchdringt, eine Art roter Faden, mit dem angegeben wird, was nicht getan, aber auch was nicht unterlassen werden darf. Damit wird eine Richtung aufgezeigt. Die negative Seite des Gebots scheint endlich zu sein (das Verbot ist abgegrenzt); doch sie enthüllt die positive Seite der Verpflichtung, die ihrerseits unendlich ist. Die konstituierenden Verbote (jene, die wesentlich sind, um den Zusammenhalt des Gemeinwesens durch gemeinsame Werte zu erhalten) bilden auch das Fundament und den Ausgangspunkt der Freiheiten.

Es lassen sich zwei Ebenen erfassen:

- Die konstituierenden Verbote jeder Gesellschaft: Das Verbot, Mitglieder der Gemeinschaft zu töten, das Inzestverbot, das Verbot des Verrats usw. stellen die Regeln für das Überleben einer Gemeinschaft dar.
- Die konstituierenden Verbote einer demokratischen Gesellschaft, die allgemeine Gültigkeit erlangen: Das Tötungsverbot wie auch die schwierigsten Verbote, das Diskriminierungsverbot und das Verbot der Lüge, gelten für alle Menschen.

Die erstgenannten Verbote schützen eine Gemeinschaft vor Gewalt in ihrem Inneren und verschieben die Gewalt nach aussen. Die allgemein gültigen Verbote lassen nur noch eine Art des Umgangs mit

Gewalt zu: die Gewaltlosigkeit. Jede Gewalt, die der menschlichen Würde angetan wird, ist untersagt; es sollte ein Rechtsweg gefunden werden, um diese zu wahren. Natürlich muss zwischen den folgenden Verboten unterschieden werden:

- zwischen einem unterdrückenden Verbot, das die Wege der Freiheit versperrt: Diesen gegenüber sollte die Übertretung vermittelt werden;
- und einem befreienden Verbot, das die Räume des Vertrauens und der Kreativität freisetzt, da es die Wege der Sklaverei verbietet.

Jedes Menschenrecht kann somit als konstituierendes Verbot ausgelegt werden, das summarisch einer von fünf Kategorien zugeordnet werden könnte:

- die Tötung und die Diskriminierung, die den bürgerlichen Rechten entsprechen,
- die Lüge, die den kulturellen Rechten entspricht,
- der Diebstahl (einfacher Diebstahl, indirekter Diebstahl, Wucher, Korruption), der den wirtschaftlichen Rechten entspricht,
- die extreme Armut, die den sozialen Rechten entspricht,
- die Umweltverschmutzung, die den Umweltrechten entspricht.

«Du darfst nicht töten» beinhaltet nicht nur, nicht mit dem Messer auf andere loszugehen, sondern auch, andere nicht vor Hunger oder Scham sterben zu lassen, ihnen nicht ins Gesicht zu spucken: «das Gesicht des anderen, das mir gebietet» gemäss Emmanuel Levinas' Analysen. Man kann sich fragen, ob es möglich ist, das Tötungsverbot auf das Verbot jeder willkürlichen Diskriminierung auszudehnen (man gelangt hier wieder zum Sinn für den Nächsten, zum Kampf gegen Rassismus und Ausgrenzung). Wir befinden uns auf der Ebene der bürgerlichen Rechte. Die Ausübung der demokratischen Freiheiten hat nur dann einen Sinn, wenn sie mit einer Bewusstseinsentwicklung und einer Beachtung dieser Verbote verbunden ist. Es geht um die Beachtung der grundlegenden Normen eines demokratischen öffentlichen Raums. Jedes Menschenrecht legt ein Verbot fest, das eine Freiheit und eine Verantwortung konstituiert.

Jede Kultur verbietet und misst sich an der Qualität ihrer Verbote: Sie verbietet das Unmenschliche, nicht als kleinsten gemeinsamen Nenner, den jeder akzeptieren sollte, sondern eher als «verbotene Richtung»: In dieser Richtung liegt die Schande. Es genügt somit nicht, nicht zu töten, nicht alles Beliebige zu essen, keinen Inzest zu begehen, sondern man muss in die andere Richtung gehen. Das Verbot ist dynamisch: Es gibt nicht nur ein Jenseits vor, das nicht betreten werden darf, sondern zeigt auch eine Grenze auf, die schwierig einzuhalten ist. Zu dieser Schwelle der Demokratisierung findet die Schule statt.

Simone Weil definierte «Seelengrösse» als die Fähigkeit, den äussersten Makel und die äusserste Reinheit zusammen wahrzunehmen. Dies ist eine andere Art, das moralische Bewusstsein zu bestimmen, nicht im Sinne der Fundamentalisten, die an die Stelle der *Distanz* eine klare *Mauer* zwischen gut und böse stellen (obwohl sie diese Mauer entsprechend den mehr oder weniger bewussten Schwankungen ihrer eigenen Ideologie immer wieder verschieben). Die religiösen oder politischen Fundamentalisten begreifen die Distanz und die Komplexität nicht. Für sie befindet sich jeder entweder im Recht oder im Unrecht, ist gut oder böse und kann leicht vom Guten zum Bösen übergehen. Es handelt sich um einen Konflikt von radikalen Ideologien (die auf einfache, gegensätzliche «Wurzeln» reduziert werden). Demgegenüber hat Nietzsche die Distanz jenseits von gut und böse mittels der *Leiter* der Werte



definiert, die von der Niedertracht zur Erhabenheit führt: Je mehr Stufen bestehen und je grösser somit die Distanz zwischen unten und oben ist, desto schöpferischer ist der Mensch. Im Gegensatz zu den fundamentalistischen Strömungen jeglicher Art stellt diese Sichtweise unsere Freiheiten *in den Innenraum einer Distanz*, in die Ausdehnung ihres weiten Raums. Und wenn auch sie in Bezug auf die Verletzung der Menschenrechte eine *verbotene Richtung* vorgibt, entspricht dies nicht einer Mauer zwischen gut und böse, sondern einem Richtungswechsel.

Diese verbotene Richtung ist das konstituierende Verbot, ein zwischen den Subjekten bestehendes Gebot, das sich durch die Gesellschaft hindurchzieht. Es ist eine Grundlage, ausgehend von der sich Rechte, Freiheiten und Verantwortlichkeiten auf ganz verschiedenen Stufen, aber auch Wegen (Leitern, Kulturen) eröffnen – die tausendundeine Kultur.¹² Angesichts dieser Abstufung der Freiheiten ist jedes gute Gewissen ausgeschlossen: Wir sind für eine unendliche Würde verantwortlich, müssen tausendundeine offene Frage beantworten, die durch ebenso viele Gesichter in einzigartigen Situationen gestellt wird.

Wer nicht in der Lage ist, sich seiner Vergangenheit und seinen Lügen zu stellen, hat nur die Flucht in eine immer unhaltbarere Lüge vor sich, die alle durch Explosion und Implosion verursachte Gewalt erzeugt.

Das Verbot, das uns am meisten betrifft, ist jenes der Lüge, des kulturellen Verbots schlechthin. Man kann nicht einfach auf die Beachtung der Wahrheit pochen, da niemand Anspruch darauf erheben kann, über die Wahrheit zu verfügen. Doch man kann die Verdrehungen der Wahrheit verbieten. Das deutlichste Beispiel ist jenes der Geschichtsfälscher, die die Lektion des Mordes und das Hervortreten eines Absoluten in der Geschichte nicht akzeptieren können.

Fazit

Die soziale Intelligenz löst bei allen Institutionen naturgemäss Beunruhigung aus, da sie über sie hinausgeht. Es macht den Anschein, dass das, was im sozialen Gefüge (usw.) konkret ist, für die Institutionen Verwirrung bedeutet. Diese müssen ihre Aufgaben unterteilen, damit diese einem Budget und einer Aufsichtsbehörde entsprechen: Was für sie klar ist, ist wiederum in der Praxis abstrakt, da der Zusammenhang fehlt. Dieses institutionelle Hindernis stellt sich unserer systemischen Methode entgegen. Da sich Information und Bildung wie die Vorder- und Rückseite eines gleichen Rechts entsprechen, ist die Angst vor der Vermischung der Information ebenso gross wie jene vor der Vermischung des Unterrichts.

¹² Siehe Nietzsche: Also sprach Zarathustra, insbesondere: Von tausend und einem Ziele.



Der Beitrag der Geschichte zur politischen Bildung

Charles Heimberg

Welche Beziehung besteht zwischen der Geschichte und der politischen Bildung? Was verbindet diese beiden Begriffe? Ist es mehr als ein Gemeinplatz? Und unter welchen Voraussetzungen? In der Realität waren die Geschichte und der staatsbürgerliche Unterricht früher meist miteinander verbunden und zwar seit den Anfängen der weltlichen, öffentlichen und obligatorischen Schule. Doch versteht es sich deshalb von selbst, dass der Geschichtsunterricht immer und zwangsläufig für die staatsbürgerliche Dimension offen ist? Und dass die an der Schule vermittelte politische Bildung stets den besonderen Beitrag der Geschichte nutzt? Mit anderen Worten, um welchen Geschichtsunterricht, um welche demokratische Bildung geht es?

Ich möchte hier für die Idee eintreten, dass es wichtig ist, dass die unterrichtete Geschichte stets von einer klaren staatsbürgerlichen Dimension geprägt ist, von einer Neigung zur Erforschung, von der Fähigkeit, tatsächlich zur Entwicklung eines klaren Blicks auf die Welt und einer kritischen Haltung beizutragen. Zugleich möchte ich jedoch auch dafür eintreten, dass die staatsbürgerliche Dimension im Schulprojekt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gibt, sich mit den Problemen der Gesellschaft auseinander zu setzen und zu lernen, miteinander zu diskutieren und ausgehend von einer Analyse der Fakten und vor allem unter Mobilisierung der geschichtswissenschaftlichen Denkweisen ihre eigene Meinung und Identität zu entwickeln.

Die Verbindung der Geschichte und des staatsbürgerlichen Unterrichts geht auf eine Zeit zurück, in der die öffentliche Schule andere Zielsetzungen verfolgte als heute: Diese entsprachen einer normativen und vorschreibenden Schule, die vor allem darauf ausgerichtet war, die so genannten «gefährlichen» sozialen Schichten in die neue Industriegesellschaft einzubinden. Moral und staatsbürgerliche Pflicht verbanden sich so mit einem Geschichtsunterricht, der auf die Darstellung der grossen Persönlichkeiten und der Legenden der nationalen Vergangenheit ausgerichtet war, während man sich in diesem Bereich mitten in einer Phase der «Erfindung der Tradition» – um den Ausdruck von Eric Hobsbawm und Terence Ranger aufzunehmen –, der Herausbildung der Nationalstaaten befand. Die Geschichte und der staatsbürgerliche Unterricht waren sich auch insofern sehr nah, als beide einer Art weltlichem, staatsbürgerlichem und nationalem «Katechismus» entsprachen.

Heute möchte die Schule die demokratische Bildung fördern und die Schülerinnen und Schüler befähigen, diese Staatsbürgerschaft im Verlauf ihres Lebens bewusst und kritisch auszuüben. Daher spielt die an der Schule vermittelte Geschichte durch die spezifischen Fragen, die sie an die Gesellschaften richtet, eine wesentliche Rolle oder sollte eine wesentliche Rolle spielen. Als Unterrichtsfach ist sie natürlich eine Rekonstruktion, die sich auf entsprechende akademische Grundlagen stützt. Wenn der Geschichtsunterricht derartige Ziele verfolgt, die als «staatsbürgerlich» bezeichnet werden können, ist es jedoch wichtig, genau anzugeben, auf welchen Ansatz von Geschichte er Bezug nimmt. Ich werde somit auf die Geschichte eingehen, um über sie zur politischen Bildung zu gelangen. Dabei werde ich mich vom Standpunkt der Schule aus äussern, da die Schule im Demokratie-Lernen zwangsläufig eine zentrale Rolle spielt.

Der grosse Altertumshistoriker Arnaldo Momigliano unterschied sehr einleuchtend zwischen zwei verschiedenen Formen von Interesse an der Vergangenheit. Zunächst erwähnte er das Interesse der Antikensammler, jener Männer, die sich für die Fakten der Vergangenheit interessieren, ohne sich für

die Geschichte zu interessieren. Da bei ihnen die Interpretation von einzelnen Gegenständen im Vordergrund stehe, seien sie fähig, Fakten ohne Verbindung untereinander zu bewerten, was nicht einer seriösen Untersuchung zu entsprechen scheine. Die zweite Form von Interesse ist jene der forschenden Gelehrten, die auf die Veränderungen achten und über die Zeit hinweg Verbindungen knüpfen. Momigliano brachte den Antikensammlern eine gewisse Bewunderung und keinerlei Verachtung entgegen. Er hielt einfach fest, dass sie einen anderen Beruf ausübten als er. Das Bild von Arnaldo Momigliano bezieht sich zwar auf Personentypen der Neuzeit, die es heute nicht mehr gibt, da sich die Verhältnisse geändert haben. Trotzdem scheint mir dieses Bild sehr gut auf die heute unterrichtete Geschichte anwendbar. Damit diese Geschichte den staatsbürgerlichen Zielsetzungen entspricht, die ihr im Allgemeinen zugeschrieben werden und die tatsächlich voraussetzen, dass sie eine forschende Ausrichtung aufweist, sollte sie vorgängig definiert und ihre wesentlichen Merkmale sollten festgelegt werden.

Ich werde hier nur einige sehr allgemeine Definitionen erwähnen, indem ich den einen oder anderen angesehenen Autoren heranziehe. Zunächst Marc Bloch, der die Geschichte und alles, was das damit verbundene Leben der menschlichen Gesellschaften betrifft, sehr gut anhand der Begriffe Wandel und Unterschiede definiert hat. Er trat dafür ein, die Geschichte als Wissenschaft des Wandels und – in mehrfacher Hinsicht – als Wissenschaft der Unterschiede zu definieren. Dies führt uns zur Notwendigkeit zurück, Verbindungen zwischen den Fakten und den Epochen zu knüpfen, wie dies Momigliano erwähnte.

Die Geschichte untersucht somit die Art und Weise, wie die Menschen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten zusammengelebt haben, sich in der Gesellschaft organisiert haben, mit ihren Konflikten und der Vielfalt ihrer Meinungen und Interessen umgegangen sind und die zahlreichen grundlegenden Fragen beantwortet haben, die sie sich seit jeher gestellt haben (Verhältnis zur Natur, Sinn von Leben und Tod, Weitergabe von Wissen und kulturellem Erbe usw.). Dieser Blick auf die Welt von gestern und heute kann den beobachteten Ereignissen und Realitäten Sinn, Tiefe und Gehalt geben, und er kann den menschlichen Handlungen eine zeitliche Dimension verleihen. Im Rahmen der Schule sollte diese Geschichte vielfältig und humanistischen Werten gegenüber offen sein. Im Hinblick auf die Heranbildung des staatsbürgerlichen Bewusstseins bei allen Schülerinnen und Schülern sollte sie jedoch gleichzeitig auf die Gesellschaft ausgerichtet sein.

In seinen *Douze leçons sur l'histoire* präsentiert Antoine Prost eine umfassende Übersicht über die Inhalte des Fachs. Durch ihre Berücksichtigung der zeitlichen Dimension:

- untersucht die Geschichte die früheren Gesellschaften durch Erzählungen (Diachronie) und Bilder (Synchronie), indem sie sie anhand von verschiedenen Skalen in der Zeit und im Raum betrachtet;
- untersucht sie den Wandel durch Vergleiche und durch die Herstellung von Zusammenhängen, wobei die retrospektive Analyse (d. h. die Suche nach den Ursachen) schwieriger, aber auch fruchtbarer ist als die Analyse der Abfolge (d. h. die Suche nach den Auswirkungen);
- untersucht sie ihr eigenes Verhältnis zur Gegenwart und zur Gesellschaft, d. h. die Formen der öffentlichen Nutzung der Geschichte, sowie die Geschichte der weiteren Spuren der Überlegungen zur Vergangenheit (d. h. die Geschichte der Geschichte).

Die Geschichte mobilisiert vor allem verschiedene Denkweisen im Zusammenhang mit dem Vergleich, der Einteilung in Perioden und der Pluralität der Zeiträume sowie der öffentlichen Nutzung der Geschichte. Doch sie sollte zunächst auch zwei Fragen angehen, die mit den Themen ihrer Überlegungen zusammenhängen:



- Auf welche Dokumentation, auf welche Art von Quellen stützen sich die objektiven Daten, um die es geht? Über welche sozialen Schichten, über welchen Teil der Menschheit, über welche Standpunkte können diese uns berichten?
- In welcher identitätsbezogenen Perspektive wurde das Thema dargelegt? Welche gemeinsame Kultur soll aufgebaut werden? Handelt es sich um eine Weltgeschichte, eine eurozentrische Geschichte, eine interkulturelle Geschichte oder die Geschichte einer besonderen Identität?

Diese Fragen erinnern uns daran, dass die Geschichte zwangsläufig zu einer Vielfalt von möglichen Erklärungen und Auffassungen führt, da sie menschliche Gesellschaften untersucht, obwohl sie eine Haltung einnehmen muss, die auf die Suche nach der Wahrheit ausgerichtet ist. Wenn sie sich Fragen zu den Äusserungen des Gedächtnisses stellt, rührt sie auch an die Pluralität der Identitäten. Doch der Historiker ist nicht bloss der Bewahrer eines Katalogs dieser verschiedenen Identitäten: Er muss sie auch in einen Zusammenhang stellen, Hypothesen für Interpretationen vorschlagen. Und dazu muss er Entscheidungen treffen, vor allem in Bezug auf die Notwendigkeit, die Geschichte der Besiegten nicht zu vernachlässigen. Der Philosoph Walter Benjamin hat dies übrigens meisterlich zum Ausdruck gebracht, als er darauf hinwies, die Geschichte müsse gegen den Strich gebürstet werden.

Durch die Vielzahl der Einstellungen des Beobachtungsfokus ermöglicht die erforschende Geschichte auch eine komplexe Beschreibung der Ereignisse der Vergangenheit. Gemäss Reinhardt Koselleck ermöglicht sie zudem die Entwicklung einer kritischen Zeitlichkeit, d. h. eines Zusammenhangs zwischen der Vergangenheit als Erfahrungsraum, der Gegenwart als Zeit der Initiative und der Zukunft als Erwartungshorizont, der sich in allen Situationen der Vergangenheit finden lässt. In dieser Hinsicht bringt uns die Geschichte in gewisser Weise dazu, die «Gegenwart der Vergangenheit» angemessen zu berücksichtigen. Wir müssen somit der Tatsache Rechnung tragen, dass sich alle Akteure aller historischen Kontexte in ihrer eigenen Zeit der Initiative befanden. Sie mussten, trotz der Ungewissheit darüber, was sie gerade erlebten, und ausgehend von ihrem eigenen Erwartungshorizont, Entscheidungen treffen.

Doch was bedeutet dies auf der Ebene der Schule? Wie soll diese Besonderheit der Geschichte im Bildungsprojekt festgemacht werden? Obwohl die Begriffe nicht festgelegt sind und die didaktische Literatur sich noch in den Anfängen befindet, weisen die verschiedenen vertretenen Auffassungen einige Gemeinsamkeiten auf. Robert Martineau wünscht sich, dass an der Schule ein echtes historisches Denken entwickelt wird. Bernard Eric Jensen verweist auf den Begriff des Geschichtsbewusstseins. Zugleich hält er fest, dass dieses kaum zu den Zielen und den tatsächlichen Praktiken der Bildungssysteme passt, die alle mehr oder weniger dazu neigen, die Ereignisse der Vergangenheit linear und rein theoretisch darzustellen. Pierre-Philippe Bugnard fordert in Bezug auf die Konzeptbildung der unterrichteten Geschichte ein folgerichtiges Vorgehen. Nicole Lautier unterscheidet zwischen einer (heissen) inneren und einer (kalten) äusseren Beziehung der Schülerinnen und Schüler – und der Lehrkräfte – zur Geschichte. Nicole Tutiaux-Guillon schlägt drei geschichtsbezogene Aktivitäten vor (die Herstellung von Zusammenhängen, die Interpretation und die Verallgemeinerung), um über den gesunden Menschenverstand hinauszugehen. In Italien schliesslich tritt Ivo Mattozzi dafür ein, dass die Schülerinnen und Schüler ein eigentliches Zeitbewusstsein entwickeln. Durch ihre Inhalte sollte die Geschichtskultur die Anwendung dieses Bewusstseins ermöglichen, insbesondere im Zusammenhang mit Aktivitäten, die im Rahmen einer didaktischen Vermittlung erarbeitet werden.

In diesen verschiedenen Auffassungen geht es immer wieder um das Geschichtsbewusstsein. Nun wird dieses jedoch in enger Verbindung mit demokratischen Werten und einer Berücksichtigung der

staatsbürgerlichen Dimension der Geschichte entwickelt. Ich meinerseits möchte hier auch für die Idee eines Geschichtsunterrichts eintreten, der nicht nur einen Anspruch auf Vollständigkeit erhebende Nacherzählung der Menschheitsgeschichte und ihrer wichtigsten Ereignisse ist. Vielmehr soll er eine Abfolge von pädagogischen Sequenzen darstellen, die es auch ermöglichen, die Denkweisen der Geschichte – Vergleich, Einteilung in Perioden oder kritische Analyse der Formen der öffentlichen Nutzung der Geschichte in der Gesellschaft usw. – zu erkennen und zu entwickeln. Diese Denkweisen sollten im Geschichtslernen aller Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle spielen. Der Geschichtsunterricht sollte Gelegenheit bieten, die Gegenwart im Licht der Vergangenheit zu verstehen, aber auch gesellschaftliche Erscheinungen durch ihre zeitliche Distanzierung anzugehen.

Wird bei der Planung der unterrichteten Geschichte diesen verschiedenen Kriterien Rechnung getragen, werden die Konzepte und Denkweisen in den Vordergrund gestellt, die für den besonderen Blick der Geschichte auf die Welt bezeichnend sind, und werden genügend Brücken zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart geschlagen, führt dies zwangsläufig dazu, dass die staatsbürgerliche Dimension dieses Fachs mobilisiert wird. Es ist somit in erster Linie ihre Erneuerung und ihre durch Problemstellungen geprägte Natur, die heute die enge Beziehung der Geschichte zur politischen Bildung gewährleistet. Mehr noch, ein spezifisches Ziel dieses Unterrichts-Lernens betrifft die Unterscheidung zwischen der Geschichte und dem Gedächtnis, d. h. die Erfassung des Sinns und der Äusserungen des Gedächtnisses mit dem Ziel, eine gewisse «Erinnerungsarbeit» zu fördern. Ich ziehe diesen Begriff, den Paul Ricoeur vorgeschlagen hat, jenem der «Erinnerungspflicht» vor. Diese Äusserungen des Gedächtnisses bilden jedoch auch Teil der Äusserungen der Staatsbürgerschaft. Daher erschien es mir sehr lohnend, Massnahmen vorzusehen, um Räume, in gewisser Weise Häuser der Erinnerung zu schaffen, die beispielsweise ständige oder temporäre Ausstellungen, eine Mediathek und einen Vortrags- oder Multimediaraum umfassen und in denen mit den Kindern und den Erwachsenen eine echte Erinnerungsarbeit über alle Tragödien der menschlichen Geschichte stattfinden könnte.

Doch es genügt nicht, an der Schule Geschichte zu betreiben, um zu erziehen und ein kritisches Verhältnis zur demokratischen Staatsbürgerschaft entstehen zu lassen. Zugleich ist eine Weiterführung des Geschichtsunterrichts und, in Bezug auf dessen spezifischen Beiträge, auch des Geografieunterrichts notwendig. Die politische Bildung besteht innerhalb der Schule bereits und kann sich auf allen Ebenen – global, fachbezogen, spezifisch – weiterentwickeln. Es ist somit wichtig, dass regelmässig spezifische räumliche und zeitliche Voraussetzungen für Forschungs- und Denkarbeiten über gesellschaftliche Probleme vorgesehen werden, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihre Geschichtskennntnisse mobilisieren und die Denkweisen dieses Fachs anwenden können.

Damit gelange ich zu einem weiteren Aspekt des Beitrags, den der Geschichtsunterricht zur politischen Bildung leistet. Denn dieser Beitrag erscheint mir sehr wichtig, um zu verhindern, dass die politische Bildung in die Falle der vorschreibenden und moralisierenden Praktiken gerät. Die Kenntnisse, die im Rahmen des Unterrichts-Lernens in den Schulfächern erworben werden, sind nämlich zentral für den spezifischen Beitrag, den die Schule zur Sozialisierung der jungen Generationen leistet. Daher sollten diese Kenntnisse auch im Zusammenhang mit der Art und Weise berücksichtigt werden, wie die Schule die Schülerinnen und Schüler dazu führt, sich bestimmter gesellschaftlicher Probleme und ihrer Verantwortung in gewissen Bereichen bewusst zu werden. Denn die Schule muss neue gesellschaftliche Forderungen erfüllen, die in Bereichen wie beispielsweise Gesundheitserziehung, nachhaltige Entwicklung oder Medienerziehung, aber auch im Bereich der Staatsbürgerschaft an sie gestellt werden.



In dieser Hinsicht ist der Begriff Bewusstseinsentwicklung von Bedeutung: Entweder werden sich die Schülerinnen und Schüler bestimmter Realitäten oder Werte bewusst, indem sie diese über die Aneignung von Kenntnissen, über Lernprozesse oder über Erfahrungen erarbeiten, die die fachbezogenen Inhalte und Denkweisen einbeziehen. Oder aber es besteht die Gefahr, dass sich diese Bewusstseinsentwicklung auf ein normatives Vorschreiben beschränkt, mit dem Realitäten oder Werte als solche in einer eingeschränkteren Perspektive ohne die geringste Aneignung und ohne den geringsten didaktischen Aufbau präsentiert werden. Genau darin besteht das Risiko eines pädagogischen Verfahrens, bei dem letztlich das Anstreben von spezifischen Haltungen gegenüber der Mobilisierung der Kenntnisse und der Denkweisen jedes Unterrichtsfachs im Vordergrund steht. Um nur rasch einige Beispiele zu erwähnen: Die Schülerinnen und Schüler können in der Schule zweifellos lernen, Abfälle zu trennen. Sie werden sich die Modalitäten und die Bedeutung dieser Abfalltrennung jedoch besser und wirkungsvoller aneignen, wenn sie sich ausgehend von den Organisationskonzepten und Denkweisen der Geschichte und der Geografie mit den gesamten Mechanismen der Abfallentstehung und damit – in einer systemischen Perspektive – mit den Mechanismen der Produktion, des Konsums, des Vertriebs, der ungleichen Verteilung, der Verschwendung und der Umweltverschmutzung auseinandersetzen. Mit anderen Worten, wenn die demokratische Schule wirklich aufgeklärte und verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger heranbilden möchte, darf sie sich nicht darauf beschränken, den Schülerinnen und Schülern Haltungen vorzuschreiben, selbst wenn diese an sich durchaus angemessen sind. Dasselbe gilt übrigens für die Gesundheitserziehung. Diese bezieht sich nicht nur auf ein individuelles Problem, bei dem es darum geht, wie jeder Einzelne entsprechend seinen persönlichen Interessen mit seiner Gesundheit umgeht. Sie sollte vielmehr auf der Ebene der Gesellschaft analysiert werden, unter Berücksichtigung der Gesundheitskosten wie auch der Menschenrechte und der sozialen Verantwortung als Erwartungshorizont. Ebenso besteht die beste Friedenserziehung zweifellos in der historischen und kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ursachen und Mechanismen des Kriegs. Obwohl die Verkehrserziehung angesichts der unmittelbaren Sicherheitserfordernisse der Jugendlichen selbstverständlich nicht auf die Vermittlung gewisser Vorschriften verzichten kann, liesse sich schliesslich selbst sie vertiefen, wenn die mit ihr verbundenen Probleme in einen grösseren Zusammenhang gestellt und systemisch analysiert würden, zum Beispiel in Bezug auf die wirtschaftlichen Auswirkungen oder die ethische Angemessenheit bestimmter Repressions- oder Gestaltungs-massnahmen.

Die derzeitige Situation der politischen Bildung in den Schulen stimmt nicht unbedingt sehr optimistisch. Denn es besteht die Gefahr, dass sie nirgendwo mehr ihren Platz hat, da sie bei jeder Gelegenheit gefordert wird. Teilweise wurden interessante und innovative Praktiken entwickelt, doch in Bezug auf das Recht jeder Schülerin und jedes Schülers, für diese staatsbürgerlichen Problemstellungen sensibilisiert und mit ihnen in Kontakt gebracht zu werden, bleibt noch viel zu tun. Im Übrigen definieren nicht alle Akteure die politische Bildung, die sich zwischen sozialer Befriedung, politischen Institutionen und der Entwicklung einer kritischen Haltung bewegt, in der gleichen Weise. Und die Idee, dass eine nicht vorschreibende Pädagogik in diesem Bereich angebracht ist, hat sich ebenfalls noch nicht durchgesetzt. Die aktive Staatsbürgerschaft lässt sich jedoch nicht mechanisch anordnen, sie setzt eine gewisse progressive Entwicklung sowie Aneignungsmechanismen voraus. In der Schweiz haben wir im Mai 2003 alle Rekorde in Bezug auf die Anzahl Fragen gebrochen, über die in einer Abstimmung entschieden wurde. Doch auch hier besteht kein Grund zur Annahme, dass Jugendliche plötzlich über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, wenn sie die Altersgrenze von 18 Jahren erreicht haben. Die Schule hat somit die Aufgabe, sie seriös darauf vorzubereiten, sich Gedanken zu diesen gesellschaftli-

chen Fragen zu machen, einschliesslich jener, die andere Länder betreffen und die sich auf einer globaleren Ebene stellen.

Es geht nicht nur darum, 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 oder den Erwartungshorizont tatsächlich bedeuten. Anhand von bereichsübergreifenden Fragen können sie dieses Bewusstsein entwickeln und entsprechende Überlegungen anstellen. Zu diesen Fragen gehören die Komplexität der sozialen Organisation und ihrer Ebenen, die Universalität der Menschenrechte, die Vielfalt der Dimensionen, die diese Rechte beinhalten (formelle, politische, soziale, kulturelle, umweltbezogene usw.), die Pluralität der Meinungen und der Interessen in der Gesellschaft und sogar das Bestehen von widersprüchlichen Legitimitäten. Doch die Jugendlichen müssen auch unterstützt werden, dafür ihre sozialwissenschaftlichen Kenntnisse zu mobilisieren, vor allem jene, die sie an der Schule erworben haben. Denn wie sollen diese gesellschaftlichen Fragen behandelt werden, ohne sie mit der Dimension der Zeiten und der Zeiträume, mit den Rhythmen des Wandels und des Fortbestands in Verbindung zu bringen? Wie sollen sie ohne die Geschichte behandelt werden? In diesem Sinn werden die Schülerinnen und Schüler zweifellos besser auf eine verantwortungsbewusste und aufgeklärte Ausübung ihrer Staatsbürgerschaft vorbereitet, wenn sie der Geschichtsunterricht daran gewöhnt hat, ihnen vorgelegten Daten oder Bildern mit einer gewissen kritischen Distanz zu begegnen, in der Vergangenheit nach dem allfälligen Ursprung bestimmter Probleme zu suchen, die Situationen zu vergleichen und dabei zu unterscheiden, was auf die gleiche Stufe gestellt werden kann und was nicht, der Vielfalt der Zeiträume, der Pluralität der Identitäten und der möglichen Meinungen Rechnung zu tragen. Daher sollte die traditionelle Verbindung von Geschichte und staatsbürgerlichem Unterricht heute durch eine Verbindung von historischer Erforschung und politischer Bildung weitergeführt werden. Allerdings setzt dies voraus, dass der Geschichte und der politischen Bildung genügend Raum geboten wird, und dass daraus keine vorschreibenden Praktiken entstehen, die auf Haltungen statt auf die Aneignung von Wissen ausgerichtet sind.



Der Stellenwert des Demokratie-Lernens und politischer Bildung in der Ausbildung der Lehrkräfte

Sonja Rosenberg

1 Die Ziele des Europarates im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im Rahmen des Europarates stehen eine ganze Reihe von Vorschlägen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Zentrum der Diskussion.

Der Europarat verlangt u.a. folgende Kompetenzen: Wissen über die politische, rechtliche, soziale und kulturelle Dimension der Beteiligung der Bürger/innen am Gesellschaftsleben, Erwerb der Schlüsselkompetenzen, Interdisziplinarität und Teamarbeit, Projektpädagogik und interkulturelle Didaktik sowie das Kennen spezifischer Evaluationsmethoden. Um dies zu erreichen, sind gemäss Europarat spezielle Lehrpläne für die demokratische Bildung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte zu erarbeiten und sensibilisierende Massnahmen in allen Unterrichtsfächern aufzunehmen. Schliesslich fordert der Europarat auch die Entwicklung von Beratungs- und Dokumentationseinrichtungen für die Methodologie im Bereich demokratischer Bildung.

2 Wie können und sollen diese Ziele erreicht werden?

Die doch recht präzise Zielformulierung des Europarates könnte zur Schlussfolgerung verführen, die Umsetzung dieser Ziele müsste nur noch an die Hand genommen werden und die Verbesserung der politischen Bildung wäre erreicht. Die Studien und Überlegungen verschiedener Autoren weisen jedoch auf einige Umsetzungsschwierigkeiten hin. Die Notwendigkeit, politische Bildung stärker zu fördern und damit einen Beitrag zum Erhalt der Demokratie zu leisten, wird zwar allseits und zum Teil mit Nachdruck befürwortet, und dies nicht erst seit den Ergebnissen der neuesten IEA-Studie. Bei der Umsetzung stösst man aber unweigerlich auf die Frage der Inhalte und Methoden. Diesbezüglich sind unterschiedliche Vorstellungen festzumachen. Auf einige dieser Schwierigkeiten bzw. Spannungsfelder soll im Folgenden hingewiesen werden:

- ▶ Soll überhaupt ein für alle gültiges Kerncurriculum für Lehrkräfte (und Schulen) erarbeitet werden und wenn ja, wie soll dieses im Rahmen einer demokratischen Gesellschaft realisiert werden, wenn die Inhalte eines solchen Curriculum selbst politisch sind und diesbezüglich demokratische Diskussion bzw. Aushandlung beansprucht wird?

Reichenbach (2002) weist darauf hin, dass demokratische Gesellschaften sich idealitär dadurch auszeichnen, dass sie ihren Mitgliedern das Recht zur kritischen Hinterfragung der konstitutiven Erzählungen prinzipiell zugestehen. Das heisst aber nichts anderes, als dass demokratische Gemeinschaften für Selbsttransformation offen sind und offen bleiben müssen. Müsste das aber auch heissen, dass die Curricula für politische Bildung debattierbar sind und auch debattierbar bleiben müssen?

Im EDK-Dossier 11A zur Politischen Bildung in der Schweiz wird im Zusammenhang mit der Analyse der Ist-Situation eine lokale und sprachregional geprägte Vielfalt der Umsetzung und Konzepte zur politischen Bildung festgestellt. Oser und Reichenbach fassen zusammen: „Es gibt grosse interkantonale Unterschiede, die nicht zu den Themen des Lehrplans in Beziehung zu bringen sind“

und die „deutsche Schweiz hat eine Ausweitung der Ziele der politischen Bildung auf den Erwerb überfachlicher Kompetenzen erfahren, währenddem die Westschweiz sich auf politische Bildung im engeren Sinne konzentriert“.

Nichtsdestotrotz fordern Audigier und Oser die Erarbeitung eines Curriculums, das sich auf klare Referenzpunkte (Audigier 2002) bezieht und die kulturell-argumentativen Strategien einbezieht (Oser/Reichenbach, 2000).

► Wie ist mit Situationen umzugehen, wenn **Demokratie Ungerechtigkeit** hervorbringt?

Regula Stämpfli weist in ihrem Buch „Vom Stummbürger zum Stimmbürger“ (2003) darauf hin, dass Demokratie nicht unbedingt mit Gerechtigkeit gleichgesetzt werden kann und somit auch vor-schnelle Bewertungen demokratisch etablierter Regeln mit Vorsicht zu geniessen sind. Auch hier sind kritische Hinterfragungen angebracht.

Sie beschreibt als Beispiel, dass trotz des hohen Vertrauens in die Institutionen die Partizipation niedrig ist. Auch das Frauenstimmrecht brauchte lange, bis es sich in die letzten Schweizerecken durchsetzen konnte. Die vollständige politische Partizipation der weiblichen Bevölkerung konnte erst 1971 realisiert werden. Stämpfli verweist in diesem Zusammenhang auch auf die unterschiedlichen Definitionen des Begriffes „Volk“ je nach Kanton. In einigen Kantonen haben ausländische Personengruppen das Stimmrecht, in anderen Kantonen nicht. Zudem weist sie auf das viel gerühmte demokratische System in der Schweiz die schlechtesten Bildungsstatistiken bezüglich sozialer Mobilität auf. Sie folgert, dass offenbar eine ausgebaute Demokratie mit gesellschaftlicher Ungleichheit bestens gekoppelt werden kann.

► Wie muss das **Entwicklungsalter** von Kindern, Jugendlichen, und ich weise hier auch auf angehende Lehrkräfte hin, bei der Erarbeitung einer entwicklungsorientierten Didaktik (Spiralcurriculum) berücksichtigt werden? Gemäss Oser/Reichenbach (2000) wäre für eine entwicklungsorientierte Didaktik herauszuschälen, welche Aspekte des demokratischen Lebens in welchen Entwicklungsphasen bzw. Entwicklungsstufen besondere Relevanz erhalten. Eine Entwicklungstheorie der politischen Bewusstseinsstufen steht aber noch aus. Die Autoren schreiben:

„Regulärer Unterricht fordert überkantonale Absprachen hinsichtlich des Curriculums, hinsichtlich der politpädagogischen Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und schliesslich auch hinsichtlich der auf der Curriculumsspirale basierenden inhaltlichen Pflichten situationaler Problemstellungen. Es braucht in der Schweiz ein Forschungszentrum, ein Dokumentationszentrum und einen Lehrstuhl für politische Bildung. Dies müssten sowohl die motivationalen, die kognitiv strukturalen und die Wissens- und Handlungsdimensionen bei allen Altersstufen untersuchen und sie zugleich fachdidaktisch und unterrichtlich umsetzen und evaluieren.“

Nun ist aber mit Oser/Ullrich/Biedermann darauf hinzuweisen, dass offenbar für die politische Partizipation (um nicht zu sagen Sozialisation) das Alter zwischen 14 und 25 so etwas wie eine sensible Phase darstellt. Abstrakte Urteils- und Analysekompetenzen sind dafür ebenso notwendig, wie eine Distanz zur eigenen Position oder Rolle in der Gesellschaft.

Das heisst aber nichts anderes, als dass die angehenden und zumeist noch jungen Studierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur auf den zu erteilenden Unterricht in politischer Bildung für das entsprechende Kinder- und Jugendalter vorbereitet werden müssen, sondern dass sie auch selbst noch politisch gebildet werden müssen und können, da sie sich selbst noch in der so-



genannten sensiblen Phase befinden. Das bedeutet einen *doppelten Anspruch* an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

3 Diskussionspunkte

Im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind aufgrund der skizzierten Spannungsfelder folgende Fragenbereiche zu diskutieren:

- a) Wie lässt sich der **Ist-Zustand** in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Frage der politischen Bildung charakterisieren?
- b) Was wäre **wünschenswert** in Bezug auf die **politische Bildung der Lehrkräfte** selbst (z.B. im Kontext des Alltagslebens in den Ausbildungsinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in Bezug auf deren Lehrpläne im Bereich politischer Bildung)?
- c) Ist ein allgemein gültiger (länderspezifischer) **Lehrplan** für die politische Bildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entwickeln und für alle Altersstufen einzuführen? Wenn ja, was wären die zentralen Eckwerte eines solchen Curriculums?
- d) Welche Themen und Strukturen wären in der **Forschung und Entwicklung** vordringlich zu realisieren?

Literaturhinweise:

Audigier, François : Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique. Strasbourg, 25.5.2000.

Audigier, François: L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. In : Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 3/2002 (451-466).

Europarat: Empfehlung Nr. 12/2002 zur demokratischen Bildung : Education for democratic citizenship 2001-2004 des Ministerr/innen-Komitees an die Mitgliedstaaten.

Fatke, Reinhard / Niklowitz, Matthias: Die Anfänge der Demokratie. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule und Gemeinden. NZZ 13.5.03, S. 65.

Oser, Fritz / Ullrich, Manuela & Biedermann, Horst : Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen ECD des Europarats zu handen des BBW, Universität Fribourg, 2000.

Oser Fritz / Reichbach Roland: EDK-Dossier 11A : Politische Bildung in der Schweiz, Bern 2000.

Oser, Fritz: Unter dem Durchschnitt: Einige Resultate und Stärken bzw. Schwächen unterschiedlicher Darstellungsweisen von Ländervergleichen am Beispiel IEA-Civic-Education. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 3/2002 (487-505).

Oser, Fritz / Biedermann, Horst: Jugend ohne Politik. (Ergebnisse zur IEA-Studie). Verlag Rüegger 2003.

Reichenbach, Roland: Zur Moralisierung der politischen Bildung in der Pädagogik, NZZ 13.5.03, S. 63.

Reichenbach, Roland: Die Bildung des demokratischen Kopfes – zwischen Demosorientierung und Ethnosorientierung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 3/2002 (383-398).

Stämpfli, Regula: Vom Stummbürger zum Stimmbürger. Das abc der Schweizer Politik. orell füssli.



Partizipation von Kindern und Jugendlichen – aktuelle Entwicklungen in der Schweiz

Carsten Quesel

Der Begriff der Partizipation bezeichnet die Mitwirkung an Entscheidungsprozessen, die für eine Gemeinschaft bindend sind. Diese Mitwirkung erstreckt sich auf drei Aspekte: Es geht um Mitsprache, Mitbestimmung und um Mitverantwortung. Wer partizipiert, ist in diesem Sinne nicht einfach nur Teil einer Gemeinschaft, sondern immer auch ein Akteur, der über Machtfragen zu befinden hat.

In demokratischen Staaten besteht eine grosse Vielfalt von Partizipationschancen, wobei Wahlen und Abstimmungen von elementarer Wichtigkeit sind. Weitere Formen der demokratischen Mitwirkung ergeben sich bei der Partei- und Parlamentsarbeit wie auch bei der Gründung von Bürgerinitiativen und Protestbewegungen. Zu betonen ist allerdings, dass sich die Partizipation nicht allein auf politische Einrichtungen und Bewegungen erstreckt: Entscheidungen mit Bindewirkung werden etwa auch in Familien, Betrieben, Vereinen oder Glaubensgemeinschaften getroffen. Je nach Lage der Dinge sind hier die Möglichkeiten der Mitwirkung unterschiedlich gross.

In welchem Grad demokratische Staaten darauf angewiesen sind, dass das gesellschaftliche Leben über das politische System hinaus auf Partizipation ausgerichtet ist, ist eine umstrittene Frage. Das 1997 im Rahmen des Europarats gestartete Projekt „Education for Democratic Citizenship“ basiert auf der Vorstellung, dass eine solche Ausweitung wünschenswert ist, um innergesellschaftliche Spannungen abzubauen und die internationale Zusammenarbeit zu fördern.¹³ Ein Hauptaugenmerk richtet sich darauf, zivile Lernprozesse zu fördern und insbesondere die Jugendlichen zur aktiven Teilnahme am politischen Leben zu befähigen. Einige Aspekte der Debatte über die Chancen für die Stärkung des zivilen Engagements sollen im Folgenden mit Blick auf die Schweiz näher betrachtet werden.

Die Unicef-Studie

Im Hinblick auf die Partizipationsbereitschaft stellt sich zunächst die Frage, welche Partizipationserfahrungen der Kinder und Jugendlichen tatsächlich in ihrer sozialen Umwelt machen. Eine Unicef-Studie, bei der in der Schweiz fast 13'000 Schülerinnen und Schüler im Alter von 9 bis 16 Jahren befragt worden sind, ergibt einen zweischneidigen Befund: Zwar zeigen die Kinder und Jugendlichen einen ausgeprägten Willen, über die Gestaltung ihres Umfeldes mit zu entscheiden, die tatsächliche Mitwirkung gestaltet sich aber sehr uneinheitlich. Die besten Mitwirkungsmöglichkeiten bietet die Familie; hier sehen 48% der Befragten Chancen der Mitgestaltung. Dabei nehmen die Werte mit dem Alter zu, von 12 Jahren aufwärts bekunden 4 von 5 Jugendlichen, dass sie daheim mitreden können. Zu betonen ist allerdings, dass bei dieser Mitsprache nicht ganz klar ist, wie groß die tatsächliche Entscheidungsmacht der Heranwachsenden ist. Am ehesten ist die Forderung nach Autonomie dann erfüllt, wenn es um Fragen wie die Gestaltung des eigenen Zimmers, die Wahl der eigenen Kleidung oder die Verfügung über das Taschengeld geht. In der Schule sehen 39% der Befragten Möglichkeiten des Mitgestaltens, wobei der Wert sich mit dem Alter nur geringfügig verändert. Wenig Mitspracherechte haben die Schülerinnen und Schüler, wenn es um das „Kerngeschäft“ der Unterrichtsgestaltung und der Notenvergabe geht; relativ gute Mitwirkungschancen ergeben sich bei der Gestaltung des Klassenzimmers und bei einzelnen Aktionen wie etwa Schulfeiern oder Ausflügen, in deren Rahmen die Autorität der Lehrkräfte nicht in Frage steht. Insofern liegt der Verdacht nicht fern, dass die schu-

¹³ Vgl. Council of Europe: Adopted texts on education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

liche Partizipation häufig eine Alibifunktion erfüllt: Die Heranwachsenden können vor allem dort mitreden, wo Hierarchien und Machtverhältnisse außer Frage stehen. Das bestätigt sich, wenn das Augenmerk sich auf den öffentlichen Raum richtet: Im Kontext der Gemeinde haben lediglich 7% der Befragten Partizipationserfahrungen gesammelt. Im Prozess des kommunalpolitischen Entscheidens spielen die Kinder und Jugendlichen praktisch keine nennenswerte Rolle; erst recht gilt das für die kantonale und die nationale Ebene.

Kinder- und Jugendparlamente

So richtig die Feststellung, dass die Heranwachsenden in den politischen Alltag kaum involviert sind, ist doch zu betonen, dass es zu dieser Regel gewichtige Ausnahmen gibt: Im *Dachverband Schweizer Jugendparlamente* (DSJ) sind gegenwärtig mehr als 40 kommunale, regionale und kantonale Kinder- und Jugendparlamente vereinigt, in denen mehr als 1'500 Delegierte mitwirken.¹⁴ Diese Zahlen fluktuieren allerdings stark; die Arbeit der Kinder- und Jugendparlamente zeichnet sich durch eine beträchtliche Diskontinuität aus. Falls es einer Gruppe von Jugendlichen gelingt, durch eine Initiative eine parlamentarische Einrichtung zu konstituieren, so ist keineswegs gesichert, dass sich einige Jahre später Nachfolgerinnen und Nachfolger in ausreichender Zahl finden lassen, wenn die Gründergeneration dem Jugendalter entwachsen ist. Nicht selten gehen die Parlamente an fehlendem Nachwuchs zugrunde.

Umso mehr ist es im Sinne der Verstetigung der Partizipation wünschenswert, dass die etablierte Politik den Kindern und Jugendlichen entgegenkommt. Ein interessanter Versuch könnte hier die Konstituierung eines virtuellen Jugendparlaments auf nationaler Ebene sein, die von der Nationalrätin Evi Allemann (SP) am 11. März 2004 in einer Motion an den Bundesrat angeregt wurde. Das Ziel ist es, den Jugendlichen eine Plattform für den politischen Austausch zu schaffen; dabei schwingt die Erwartung mit, dass den Jugendlichen die Chance eröffnet werden sollte, sich in der Form von Jugendmotionen an das Bundesparlament oder den Bundesrat zu wenden.

Indes trifft dieser Vorstoß auf Regierungsebene nicht auf Wohlwollen; in einer Erklärung des Bundesrates vom 12. Mai 2004 wird die Ablehnung der Motion beantragt. Dabei spielen mehrere Gründe eine Rolle: Grundsätzlich wird unterstellt, dass sich durch die virtuelle Partizipation das Gefälle zwischen engagierten und politisch indifferenten Jugendlichen eher noch verstärken werde. Damit vergrößere sich die Gefahr der Instrumentalisierung von jugendpolitischen Einrichtungen durch Einzelne oder organisierte Gruppen. Hinzu komme, dass sich die Gefahr einer ungesunden Konkurrenz zu anderen Beteiligungsformen ergebe. Im Hinblick auf die Idee der Jugendmotion stellt der Bundesrat fest, dass es prinzipiell verfehlt wäre, einer bestimmten sozialen Gruppe ein privilegiertes Mitspracherecht auf Bundesebene zu verschaffen.

Wird hier die politische Mobilisierung von Kindern und Jugendlichen indirekt mit der Gefahr der Destabilisierung in Zusammenhang gebracht, sieht der DSJ in der Konstituierung eines virtuellen Jugendparlaments einen Beitrag zur Stärkung der Demokratie. Es ist allerdings in der Tat nicht unproblematisch, dass diese Revitalisierung durch das Ausrichten der Partizipation an einem von Bequemlichkeit und Zerstreung geprägten Lebensstil erreicht werden soll: Das virtuelle Jugendparlament gilt als „schnell, unverbindlich und jederzeit zugänglich“; man könne dort ohne dauerhafte Verpflichtung

¹⁴ Zur Selbstdarstellung des DSJ vgl. dessen Homepage unter <http://www.fspj.ch>.



„per Mausklick mitreden und Entscheide treffen“.¹⁵ Auch wenn es richtig sein mag, dass ein solches Angebot den Präferenzen vieler Jugendlicher entgegenkommt, ruft dieses Partizipationsmodell doch wegen der Entkopplung von Rechten und Pflichten grundsätzliche Bedenken hervor: Ein politisches Engagement, das keine Mühe kostet, hat keinen grossen Wert.

Partizipation – von Geburt an?

Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit findet sich in der Schweiz eine Vielzahl von Initiativen, die auf die Stärkung der Partizipation der Heranwachsenden abzielen. So lädt etwa die *Kinderlobby Schweiz* Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren dazu ein, sich im Rahmen eines Kinderrates zu artikulieren.¹⁶ Bei den Sitzungen dieses Rates sind Erwachsene als Gäste dabei. Sie sollen die Anliegen der Kinder aufnehmen, ihnen als Multiplikator Nachdruck verleihen und als Entscheidungsträger darauf reagieren. Als Gäste stehen die Erwachsenen am Rande des Geschehens; die Kinder sollen als Experten in eigener Sache ernst genommen werden. Ein Problem besteht darin, dass der Kinderrat demokratischen Zielen verpflichtet ist, seine Rekrutierung aber keiner demokratischen Prozedur unterliegt; die Mitwirkung basiert nicht auf Wahl, sondern auf individueller Initiative: Wer will und kann, ist dabei. Einerseits bürgt das für Offenheit, andererseits ist die Mitwirkung aber weitgehend vom Zufall abhängig.

Die Tagesordnung des Rates wird von den anwesenden Kindern bestimmt. So wird dann eine breite Palette von kontroversen Themen behandelt, die vom Kopftuchstreit über den Umweltschutz bis hin zur Lehrstellenproblematik reicht. Im Rahmen der Sitzung von 28. Februar 2004 ist auch der Vorschlag erörtert worden, das Stimmrecht auf 0 Jahre herabzusetzen, also mit der Geburt beginnen zu lassen. Da das „Stimmrechtsalter 0“ zu den erklärten Zielen der erwachsenen Repräsentanten der Kinderlobby gehört, liegt die Vermutung nicht ganz fern, dass diese Themenwahl gleichsam von oben beeinflusst worden ist.

Nach Auffassung der Kinderlobby ist die Aufhebung jeder Altersbeschränkung die logische Konsequenz des Demokratisierungsprozesses.¹⁷ Bislang sei das Stimm- und Wahlrecht ein Altersprivileg, das aber widerspreche dem Gleichheitsgrundsatz der Erklärung der Menschenrechte. Kinder seien nun mal von Geburt an Menschen, deshalb dürfe ihnen das Wahlrecht nicht verweigert werden. Es sei unfair, dass die Alten über das Schicksal der Jungen entscheiden; es sei nicht minder unfair, dass ein kinderloses Paar dasselbe politische Gewicht habe wie eine Familie mit einem oder mehr Kindern. Die Verteidigung mit dem Verweis auf erforderliche Reife verfange insofern nicht, weil die Reife durch Praxis erworben werde, und da gelte: Je eher desto besser. Ausserdem müsse auch kein Erwachsener einen Intelligenztest absolvieren, um wählen oder abstimmen zu dürfen; altersbedingte Demenz führt nicht umgehend zum Verlust der Bürgerrechte.

Wenn den Kindern die politische Reife abgesprochen wird, dann fällt dieser Vorwurf nach Auffassung der Kinderlobby auf viele Erwachsene zurück, die politisch schlecht informiert sind und sich bei ihren politischen Entscheidungen auf das Hörensagen und andere flüchtige Eindrücke verlassen. Der Hinweis, dass ein Baby doch tatsächlich nicht einmal Laufen und Sprechen könne, ist in dieser Hinsicht nur ein Teil der Wahrheit: Den Kindern soll nämlich wie auch den Erwachsenen das Recht auf politisches Desinteresse zugestanden werden. Niemand darf in diesem Sinne gezwungen werden, sich an

¹⁵ Vgl. die Medienmitteilung zur Motion vom 11.3.2004 unter www.fspj/material.

¹⁶ Siehe <http://www.kinderlobby.ch>.

¹⁷ Siehe <http://www.stimmrechtalter0.ch>.

Wahlen oder Abstimmungen zu beteiligen. Jeder aber müsse von Geburt an als politisches Subjekt anerkannt werden, egal, ob er dieses Recht mit 8, 18 oder 80 Jahren oder aber überhaupt nicht in Anspruch nehme. Es steht demnach auch in Zukunft jedem Menschen zu, kein Votum bei Wahlen oder Abstimmungen abzugeben. Entscheidend sei, dass sich für keine fixe Altersgrenze ein präzises Kriterium angeben lasse. Daraus sei der Schluss zu ziehen, dass eine solche Altersgrenze prinzipiell verfehlt ist. Jedem Kind soll zugestanden werden, dass es nach seinem individuellen Tempo in die Politik einbezogen wird – und dieses Tempo darf nach der Logik der zeitlichen Entgrenzung des Stimm- und Wahlrechts allein durch das Interesse des Kindes bestimmt werden. Das Argument, die Kinder würden von den Erwachsenen manipuliert, wird ebenso zurückgewiesen wie das Argument, die Politik sei ein viel zu schmutziges Geschäft für die Kinder. Beide Argumente gelten als gründlich diskreditiert, weil sie bereits im Kampf gegen das Frauenwahlrecht in Anspruch genommen worden sind.

Bei der Initiative „Stimmrechtalter 0“ handelt es sich um eine erfrischende Provokation – ob es sich tatsächlich um ein praxistaugliches Konzept handelt, bleibt abzuwarten. So pointiert die Thesen vorgebracht werden, wirft diese Initiative doch eine Reihe von Fragen auf. Zunächst einmal ist zu betonen, dass der Grundsatz der Rechtsgleichheit es sehr wohl zulässt, Einschränkungen vorzunehmen – nur eben, dass diese Einschränkungen demokratisch legitimiert sein müssen. Gewichtiger noch ist indes ein zweiter Einwand: Die Ausdehnung politischer Rechte auf die Kinder kann möglicherweise ganz entgegen der Absicht zu wachsendem Desinteresse an der Politik führen. Die politische Teilhabe mit dem Erreichen des Erwachsenenalters zu verknüpfen macht insofern Sinn, weil sich damit ein schwacher moralischer Appell an Mündigkeit und Selbstverantwortlichkeit verbindet. Die Analogie zum Frauenwahlrecht ist insofern trügerisch, weil es solide wissenschaftliche Belege dafür gibt, dass Kinder für Manipulation anfälliger sind als Erwachsene.

Fazit

Die Provokation der Initiative zum Stimmrechtsalter 0 wirft letzten Endes die Frage auf, ob Partizipationsforderungen möglicherweise der Gefahr der Selbstentwertung unterliegen. Bei genauem Hinsehen ist die Annahme, dass der Ausbau von Mitbestimmungsrechten immer auch eine Stärkung der Demokratie beinhaltet, nicht wirklich gut begründet. So altmodisch es klingen mag, ist es im Hinblick auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht falsch, den Zusammenhang von Rechten und Pflichten zu betonen. Politik ist immer Spiel und Ernstfall zugleich.



Bekämpfung von Diskriminierungen im Hinblick auf eine bessere Gewährleistung der Menschenrechte

Gabriela Amarelle

Die Ziele der demokratischen Bildung sind darauf ausgerichtet, das Bewusstsein für das Bestehen von gemeinsamen Grundwerten zu wecken, um eine gerechtere und tolerantere Gesellschaft aufzubauen. Mit diesen Zielen wird eine positive Entwicklung angestrebt, doch die Realität in der Schweiz und in Europa ist weniger erfreulich. Denn obwohl wir uns zur Beachtung des Grundsatzes verpflichtet haben, dass alle Menschen «frei und gleich an Würde und Rechten geboren» sind, ist die – bewusste oder unbewusste – Diskriminierung in unserer Gesellschaft eine Realität. Die Chancengleichheit und die Gleichbehandlung bilden daher auch heute noch ein wesentliches Ziel der Gesellschaftspolitik in der Schweiz und in Europa. Die Bekämpfung von Diskriminierung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit bedeutet auch, sich für eine bessere Welt ohne Vorurteile einzusetzen.

Konkreter Einsatz für die Menschenrechte

Menschenrechte betreffen uns alle, tagtäglich, auch in der Schweiz. Jede und jeder von uns hat das Recht, ein menschenwürdiges Leben zu führen. In der neuen Verfassung sind die Grundrechte, die uns verbinden, unmissverständlich festgehalten. Der Grundsatz der Gleichbehandlung, der in Art. 8 über die Rechtsgleichheit verankert ist, bildet eine wesentliche Grundlage für den Einsatz zu Gunsten der Menschenrechte in der Schweiz. In einem Rechtsstaat ist es unabdingbar, dass die Menschenrechte für alle gewährleistet sind und von allen eingehalten werden. Nur unter dieser Voraussetzung ist Demokratie möglich.

In dieser Hinsicht stellt der Rassismus nicht nur eine Bedrohung für die Opfer dar, sondern bedroht auch die Grundwerte unserer Gesellschaft. Die Fachstelle für Rassismusbekämpfung definiert rassistische Diskriminierung als «jede Praxis, die Menschen auf Grund physiognomischer Merkmale, ethnischer Herkunft, kultureller Merkmale oder religiöser Zugehörigkeit Rechte vorenthält, sie ungerecht oder intolerant behandelt, demütigt, beleidigt, bedroht oder an Leib und Leben gefährdet». Unter physiognomischen Merkmalen sind die Hautfarbe sowie weitere sichtbare körperliche Eigenschaften zu verstehen. In der ethnischen Herkunft kommt die sprachliche und kulturelle Zugehörigkeit zum Ausdruck. Zu den kulturellen Merkmalen einer Person gehören ihre Sprache und ihr Name, während die religiöse Zugehörigkeit durch das Glaubensbekenntnis bestimmt wird.

Die beste Grundlage für die Bekämpfung der Diskriminierung ist der Einsatz für die grundlegenden Menschenrechte. Doch theoretische und juristische Kenntnisse allein reichen nicht aus, um Präventions- und Sensibilisierungsarbeit zu leisten und um zum richtigen Zeitpunkt eine wirkungsvolle Unterstützung zu bieten. Zunächst muss gelernt werden, wie sich die Diskriminierungsprobleme erfassen und erkennen lassen.

Konkrete Verpflichtungen des Bundes

Der Bund setzt sich konkret für die Rassismusbekämpfung und die Förderung der Menschenrechte ein, indem er eine Vernetzung über die Fachstelle für Rassismusbekämpfung ermöglicht und Projekte gezielt finanziell unterstützt. Der bis 2005 befristete *Fonds Projekte gegen Rassismus und für Men-*

schenrechte soll die Verbände und die Freiwilligen bei ihrem Engagement in der Praxis unterstützen und in diesen Bereichen eine neue Dynamik auslösen.

Eines der Ziele des *Fonds Projekte gegen Rassismus und für Menschenrechte* besteht darin, dass das Engagement des Bundes in diesen Bereichen nachhaltige Spuren hinterlässt. Die Bildung ist daher ein wichtiger Sektor, um die Wirkung der Aktivitäten, die im Rahmen des Fonds eingeleitet wurden, über dessen Bestehen hinaus sicherzustellen.

Aktivitäten im Berufsbildungssektor

Die Arbeitswelt benötigt Kompetenzen, die auf die Bekämpfung der Diskriminierung und die Chancengleichheit ausgerichtet sind. Denn allzu oft wird ausser Acht gelassen, dass die Diskriminierung nicht nur für die Opfer mit schwer wiegenden Konsequenzen verbunden ist, sondern auch für die Unternehmen, die Berufsbildung und die Gesellschaft als Ganzes einen hohen Preis hat.

Die Berufsbildung ist ein wichtiges Handlungsinstrument, um auf die vielfältigen Bedürfnisse einzugehen, die in Bezug auf die Bekämpfung der Diskriminierung bestehen. In einer Zeit, in der die Landschaft der Berufsausbildungen neu gestaltet wird, sollte die Bekämpfung des Rassismus angemessen berücksichtigt werden, indem spezifische Ausbildungsmodule geschaffen werden oder das bestehende Angebot unter Berücksichtigung dieses Themas ergänzt wird. Unabhängig davon, welcher Weg beschritten wird, können die Ausbildungsangebote nur dann wirksam sein, wenn sie auf die Bedürfnisse der Praxis abgestimmt werden und ohne Zwang für die Menschenrechte sensibilisieren.

In diesem Zusammenhang hat die Fachstelle für Rassismusbekämpfung kürzlich eine Studie veröffentlicht.¹⁸ Sie bietet eine Bestandesaufnahme und Evaluation aller Aus- und Weiterbildungsangebote, die für Fachleute des Bildungs-, Sozial- und Pflegebereichs und der öffentlichen Verwaltung allgemein bestehen. In dieser Studie werden drei Themenkreise untersucht: die Bekämpfung des Rassismus, die Prävention von Diskriminierungen und die Förderung der kulturellen Integration der schweizerischen und ausländischen Bevölkerung. Die Studie bezieht sich auf das Ausbildungsangebot in der Westschweiz und im Tessin. Selbstverständlich ist es kein Zufall, dass der Schwerpunkt der ersten derartigen Untersuchung in der Schweiz auf den Fachleuten des öffentlichen Dienstes liegt. Als Vertreter des Staates spielen sie natürlich eine besonders wichtige Rolle in der Prävention von Diskriminierungen. Auf Grund ihres Berufs sind Sozialarbeiterinnen, Lehrer, Polizisten oder Pflegefachfrauen häufig mit schwierigen Situationen konfrontiert, in denen die Vernetzung zwischen dem Personal und der Fachperson nicht immer offensichtlich ist. Daher erfordern diese menschenorientierten Berufe besondere Aufmerksamkeit in der Aus- und Weiterbildung. Die notwendigen Unterstützungsmassnahmen sind relativ einfach:

- Konsolidierung der Mindestanforderungen in der Grundausbildung
- Umgestaltung des Ausbildungsangebots, vor allem jenes der Hochschulen und der spezialisierten Stellen, zu den betreffenden Themenbereichen, damit es auch den Angestellten jener Sektoren zugute kommt, in denen kaum Ausbildungsmöglichkeiten bestehen

¹⁸ Agents de la fonction publique aux prises avec la diversité culturelle: Quelle formation en matière de prévention des discriminations? Fachstelle für Rassismusbekämpfung, Bern, 2005. Studie von Sylvain Fattebert, Marc Rüeeggger und Sandrine Salerno im Auftrag der FRB. Die Studie kann bei der Fachstelle für Rassismusbekämpfung kostenlos bezogen werden.



- Vermehrte Nutzung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Angestellten ausländischer Herkunft
- Angehen von Diskriminierungsfragen in allen Abteilungen und mit allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, nicht nur in der Weiterbildung nur mit den interessierten Personen

Schliesslich werden in dieser Bestandesaufnahme drei Ausbildungsprofile für die folgenden Bereiche skizziert:

- Ausbildung für das Schalterpersonal
- Aktivitäten, die auf die Zusammenarbeit der öffentlichen Dienste mit den Verbänden ausgerichtet sind, die sich für die Rechte ausländischer Benutzerinnen und Benutzer einsetzen
- Ausbildungs-Intervision für Ausbilderinnen und Ausbilder, die in diesen Problembereichen tätig sind

Diese Publikation, in der die Stärken und Schwächen des Ausbildungsangebots in diesen Bereichen erfasst und Handlungsansätze vorgeschlagen werden, stellt ein wichtiges Hilfsmittel für die Entwicklung von Projekten im Ausbildungsbereich dar.

Obwohl anerkanntermassen ein öffentliches Interesse an der Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierungen besteht, herrscht im gegenwärtigen Umfeld auch die Tendenz, Ausländerinnen und Ausländer zu stigmatisieren. Als «Europäisches Jahr der politischen Bildung» sollte das Jahr 2005 genutzt werden, um konkret vorbeugend gegen Diskriminierungen vorzugehen und die bestehenden Handlungsmöglichkeiten auszuschöpfen.



Themen und Partner der politischen Bildung in der Schweiz: Unterwegs zu einer breiteren Wahrnehmung!

Christian Fallegger

Die politische Bildung in der Schweiz ist in einer Umbruchphase: Beobachtet man die verhalten positiven Stellungnahmen von Politikern, blickt man in die Lehrpläne der Schulen, so ist offenkundig, dass eine breite Zahl von betroffenen Kreisen in Bildung und Politik wahrnimmt, dass kurz- und mittelfristig ein ansehnlicher Handlungsbedarf vorliegt.

Im Zuge dieses Übergangs und der Neuorientierung sind bei allen Hindernissen auf dem Weg zu einer breiter abgestützten Wahrnehmung aber doch ein paar erfreuliche Bewegungen auszumachen, die mittelfristig eine Morgenröte versprechen. Verantwortlich dafür ist ein ganzer Kreis von aktiven Personen und Institutionen, die sich um eine Wiederbelebung und die dringend notwendige Aufwertung von politischer Bildung bemühen.

Ganz konkret sieht es so aus, als ob in letzter Zeit sich die Diskussion bei wichtigen Akteuren und Partnern intensiviert hat. Ausgelöst haben diese Debatte in erster Linie die Forschung, Kreise aus dem Umfeld der Schule, und auch eine recht mannigfaltige Art der Themenumsetzung von Politikbereichen durch die NGO's ist erfolgt.

Welche Rolle aber spielen die verschiedenen Akteure, welche Themen werden breit diskutiert?

Zunächst soll dabei die Rede von den Forschungs-Publikationen sein, welche den Zustand der politischen Bildung in der Schweiz durchleuchten. Sowohl die aus der Uni Freiburg stammende Diagnose "Zwischen Pathos und Ernüchterung" zum Zustand der politischen Bildung in der Schweiz als auch weitere Forschungsberichte, besonders aber der EDK-Bericht aus der Hand der Professoren Fritz Oser und Roland Reichenbach, dann sicher auch in besonderem Masse die Tagungen in Luzern im Oktober 2003 (BBW/Europarat) und in Freiburg (Uni und ihre Partner) im September 2004 haben wichtige Marksteine gesetzt.

Das Hauptverdienst der beiden Tagungen ist zweifellos, dass Themen und Probleme der politischen Bildung in verschiedenen Referaten und Workshops den Stand der internationalen Diskussion reflektiert wurden. Zentral war zudem, dass die Inhalte von politischer Bildung i.w.S. - also auch nicht-formelle Bildung und weitere Bereiche wie lebenslanges Lernen in der Schweiz - zweimal eine breit sichtbare Plattform erhielten. Das schweizerische Netzwerk ist schliesslich - nicht zuletzt durch die Präsenz vieler Organisationen in diesem Tätigkeitsbereich - durch einen Info-Market sichtbar geworden und wurde somit klar gestärkt. Auch eine publizistische Auslegeordnung hat die Breite des thematischen Spektrums offengelegt.

Die Bildungseinrichtungen: ein paar Lichtblicke am Horizont!

Ein wichtiger Partner für die politische Bildung sind die Bildungseinrichtungen. Erst wenige Universitäten oder Fachhochschulen haben den Terminus "politische Bildung" überhaupt in ihren Lehrplänen aufgenommen. Immerhin findet aber innerhalb der Fachdidaktik Geschichte die politische Bildung noch ihren Platz, doch auch hier sind die Prioritäten anders gesetzt, nämlich verständlicherweise bei den Kerninhalten der Historie selbst. Die in anderen Ländern schon über strenge Fachgrenzen hinaus

gediehene Kooperation mit den Abteilungen Politikwissenschaft/Politikdidaktik fehlt in der Schweiz noch immer.

Es zeichnet sich indes ein Lichtblick am Horizont ab: Erste Verknüpfungsansätze für eine stärkere Integration von politischer Bildung in den Lehrplänen sind im Entstehen. Die pädagogischen Hochschulen von Luzern und Aargau und Solothurn schliessen ihre Bemühungen zusammen, wobei die Uni Fribourg hier als starker Motor mitbeteiligt ist. Auch die PH Zürich hat neue Anstösse und Initiative dazu in Angriff genommen, um ECD in den Lehrplan aufzunehmen, insbesondere wird mit einer Bestandaufnahme der Inhalte von politischer Bildung im Geschichtsunterricht an vielen Schulen ein wichtiger Schritt gemacht, um die Sensibilisierung voranzutreiben.

Auf der Ebene der Schulhäuser und einzelnen Stufen selbst schliesslich spürt man schon etwas konkreter die Aufbruchstimmung: Lehrpläne zu einer integralen - oder integrierten - politischen Bildung sind nun in Bearbeitung, beispielsweise an den Luzerner Gymnasien, wo sich eine eigene Arbeitsgruppe LIPB (Luzerner Initiative für politische Bildung) gebildet hat. Hier scheint das Prinzip der Grass-Root-Bewegungen langsam Früchte zu tragen.

Politiker-Versprechen zur Reform der politischen Bildung sind noch nicht eingelöst

Noch nicht allzu rosig sieht es hingegen auf Seiten des Engagements von politischen Entscheidungsträgern aus. Die Auftritte in Podien sind zwar häufig mit wohlmeinenden Appellen für das Ernstnehmen von politischer Bildung versehen, doch so richtig Herzblut für die politische Bildung mögen nur wenige vergiessen. Seit der parlamentarischen Anfrage von Ursula Wyss (SP, BE 2000) sind wenig Zeichen im nationalen Parlament spürbar, um diesem Anliegen Nachdruck zu verschaffen, daran hat auch der alarmierende Befund der IEA-Studie nichts geändert. Genauso haben bislang die kantonalen Erziehungsdirektoren zwar stets bekräftigt, politische Bildung sei wichtig, doch sind es andere Programmpunkte, die in der Legislaturperiode 2004-07 Priorität geniessen.

Die aktive und innovative Rolle der NGO's für die Partizipation in Politik

Eine bereits stark partizipationsfördernde Rolle spielen hingegen viele NGO's, die mit Kinder- und Jugendpartizipation betraut sind. Einige von diesen haben in letzter Zeit interessante Initiativen gestartet:

Federführend für die Stärkung der Kinderrechte ist die *Kinderlobby Schweiz*: Das Stimmrechtsalter „0“ ist dabei ein wichtiges - symbolisches - Thema, wie Präsident Felix Wettstein auch in den beiden Kongressen Luzerns und Fribourgs mit Nachdruck immer wieder betont hat (vgl. dazu den Bericht von Carsten Quesel).

Bereits eine sehr traditionsreiche Partnerin in Sachen Mitwirkungsmöglichkeiten ist die *Pro Juventute*. Sie stellte sowohl in Freiburg wie auch in Luzern die Umsetzung ihres Programms "Kinder lernen ihre Rechte kennen" vor: Besonders aktiv ist die Organisation dabei im Kanton Zürich, wo sie mit spezialisierten Lehrkräften auf der Volksschulstufe Ganztagesprogramme für die Menschenrechte der Kinder und Jugendlichen propagiert. Diese Kampagne ist durch die Mit-Finanzierung durch den Kanton Zürich möglich geworden und findet 2005 ihre Fortsetzung.



Innovative Informationsformen im Internet

Einen starken Akzent auf eine innovative Internet-Präsenz legen zwei Vereine: Die Organisation MERS hat auf ihrer Homepage www.humanrights.ch eine grosse Palette von Bildungsressourcen und didaktischen Ideen zur Menschenrechts-Ausbildung auf Deutsch zusammengestellt. Ähnliches gilt für den Verein "infoklick.ch". Beim Projekt "Menschenland.ch" bietet er für Schweizer und ausländische Jugendliche eine Plattform, auf der Erlebnisse ausgetauscht und persönliche Standpunkte dargelegt werden und gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Im Vordergrund steht das grosse Reservoir an Ideen und Kreativität, über das Jugendliche verfügen. Ein aufgeschalteter Kinderrechts-OL macht das Surfen im Internet zu einer auch für jüngeres Publikum interessanten Jagd nach Wissen über die wichtigsten politischen Prozesse.

Die breite Verankerung der Jugendparlamente in der Schweiz bleibt weiterhin ein wichtiger Faktor für eine Kontinuität an Partizipation der Jugend. Sowohl auf internationaler Ebene kann eine Beteiligung der Schweiz festgestellt werden, wie auch auf nationaler Ebene mit der jährlichen Jugendsession im Bundeshaus, und dann noch die kantonalen und lokalen Jugendparlamente selbst. Schliesslich sei stellvertretend auch von wertvoller, auf überregionaler Ebene stattfindenden Einzelinitiativen die Rede: am Luzerner Kongress stellten sich z.B. die "Vereinigten Nationen der Studenten" vor. Diese Organisation bietet jährlich internationale Themen als Grundlage für eine Parlamentsdebatte unter verschiedenen Mittelschulen an. Da die Schülerschaft des Kurzzeitgymnasiums Musegg Luzern diese Veranstaltung auch selbst organisiert, ist sie in doppelter Hinsicht eine partizipationsintensive Politform.

Abschliessend lässt sich sagen, dass die Präsenz dieser Partner ein positives Signal für die Zukunft darstellt. Es liegt also auf der Hand, dass von offizieller Seite eine verstärkte Anerkennung dieser Bemühungen erfolgt. Gerade das "europäische Jahr der politischen Bildung 2005" bietet dazu eine ideale Gelegenheit.

Wichtige Links der oben erwähnten Partner:

- www.kinderlobby.ch
- www.humanrights.ch
- www.infoklick.ch
- www.ProJuventute.ch
- www.jugendparlament.ch
- www.vns-pzm.ch



Demokratie lernen und leben in Europa

Marino Ostini

So lautet der Slogan, der während des ganzen Jahres 2005 – d.h. während des Europäischen Jahres der politischen Bildung – in den 48 europäischen Signatarstaaten der Europäischen Kulturkonvention des Europarates verwendet wird. Dabei handelt es sich um eine politische Veranstaltung, die im Zusammenhang mit anderen grösseren Veranstaltungen, die in Polen stattfinden, von einer gewissen Bedeutung sein könnte. Polen ist gewissermassen das Zentrum der Wiedergeburt eines demokratischen Europas, das sich in einer unaufhaltsamen Ausdehnung befindet.

Mit seinem Entscheid, das Jahr 2005 zum Europäischen Jahr der politischen Bildung zu erklären, möchte der Europarat die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die ausschlaggebende Rolle der Bildung lenken. Unabhängig davon, ob es sich um die formelle oder nicht formelle Bildung und um die Ausbildung oder Weiterbildung handelt, hat die Bildung im Hinblick auf das lebenslange Lernen eine zentrale Funktion für die Entwicklung einer aktiven Staatsbürgerschaft und der Qualität der Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft sowie für die Förderung der demokratischen Kultur. Die im Rahmen des Programms «Demokratie-Erziehung» (Education for Democratic Citizenship, EDC) seit 1997 realisierten Arbeiten bilden die Grundlage für die Aktualisierung und auch Infragestellung dessen, was als staatsbürgerliche Erziehung bezeichnet wurde und nach wie vor wird. Der ausschlaggebende Faktor für dieses Projekt war die Öffnung der mittel- und osteuropäischen Staaten und der damit verbundene ganz konkrete Ausbildungsbedarf im Zusammenhang mit der Bildung der künftigen Bürgerinnen und Bürger dieser Länder. Dies war gleichzeitig eine sehr gute Übung für die «alten» Demokratien. Sie wurden dadurch veranlasst, die Art und Weise zu überdenken, wie die Bildung ihrer Bürgerinnen und Bürger realisiert wird. Ausserdem mussten sie sich mit der Frage befassen, wie diese die Demokratie leben und ausüben. Ab 1997 erfolgte auch schrittweise eine Erneuerung der Überlegungen zur Menschenrechtserziehung (MRE). Dieser Teil der Erziehung wird von bestimmten Beteiligten im Hinblick auf die Wahrnehmung der Verantwortung und die Ausübung der bürgerlichen Rechte in einem Rechtsstaat als ebenso grundlegend betrachtet. Doch im Zusammenhang mit der Verbindung zwischen der EDC und der MRE wurde klar, dass sich die Staatsbürgerschaft unter keinen Umständen auf ein rechtliches und politisches Konzept beschränken kann.

Zwei bedeutende Dokumente führten zur Bildung eines politischen Referenzelements der Arbeiten des Europarates in diesem Bereich: die Erklärung und das Programm zur Demokratie-Erziehung auf der Grundlage der Rechte und der Verantwortung der Bürgerinnen und Bürger, die vom Ministerkomitee 1999 in Budapest verabschiedet wurden, und die so genannte Resolution von Krakau, die im Jahr 2000 von der Ständigen Konferenz der europäischen Erziehungsminister gutgeheissen wurde. Aus diesen politischen Signalen resultierte ein weiteres wichtiges Dokument: die Empfehlung (2002)12 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten, die für die Entwicklung von Inhalten und Methoden im Bereich der Demokratie-Erziehung klare Richtlinien enthält. Um auf die einführenden Erläuterungen zurückzukommen, ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass sich das Europäische Jahr der politischen Bildung im Kontext von zwei Veranstaltungen situiert, die für den Europarat von grosser Bedeutung sind: das 50-Jahre-Jubiläum der Europäischen Kulturkonvention (Dezember 2004 bis Mai 2005) und die dritte Gipfelkonferenz der Staats- und Regierungschefs des Europarates, die auf Einladung der polnischen Behörden am 16. und 17. Mai 2005 in Warschau stattfindet.

Auf Einladung der bulgarischen Behörden wurde im Dezember 2004 in Sofia das Europäische Jahr der politischen Bildung offiziell lanciert. Im Rahmen dieser Veranstaltung wurden die folgenden Hauptziele bekräftigt:

- Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Art und Weise, wie sowohl die formelle als auch die nicht formelle Bildung zur Staatsbürgerschaft und zur demokratischen Beteiligung beitragen können, indem sie den sozialen Zusammenhalt, das Verständnis zwischen den Kulturen und die Berücksichtigung der Vielfalt und der Menschenrechte fördern;
- Ausbau des Engagements der Mitgliedstaaten bezüglich der Absicht, die EDC und MRE als ein prioritäres Ziel der Entwicklung der Bildungspolitik festzulegen und auf allen Ebenen des Bildungssystems eine nachhaltige Reform in Gang zu setzen;
- Bereitstellung eines Rahmens und von Instrumenten für die Mitgliedstaaten, dank denen sie in der Lage sind, Überlegungen zur Funktion der Bildung bei der Entwicklung und Förderung der demokratischen Staatsbürgerschaft und Menschenrechte anzustellen, um die konkreten gesellschaftlichen Probleme lösen und den sozialen Einbezug fördern zu können;
- Förderung von Initiativen und der Schaffung von Partnerschaften, die den Zugang zu den zweckmäßigen Informationen und den Austausch von Wissen und Kompetenzen innerhalb des Europarates, in und zwischen den Mitgliedstaaten sowie mit weiteren Akteuren und (internationalen) Institutionen ermöglichen, damit die EDC und die MRE sowie die Entwicklung von Netzwerken gefördert werden können.

Das Europäische Jahr der politischen Bildung richtet sich in erster Linie an Entscheidungsträger und Fachleute des formellen und nicht formellen Bildungsbereichs, die im Grundschulunterricht, in der Berufsbildung, in der Hochschulbildung und in der Erwachsenenbildung tätig sind. Es ist jedoch wichtig, dass auf den Multiplikatoreffekt gesetzt wird, den die Initiativen dieser Entscheidungsträger und Fachleute zur Folge haben können. An der Konferenz in Sofia zur Lancierung des Europäischen Jahres der politischen Bildung wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die Beteiligung aller Bürgerinnen und Bürger an den Entscheidungsprozessen, die in einer demokratischen Gesellschaft anstehen, nach wie vor der Schlüsselfaktor jeder staatsbürgerlichen Bildung ist. Die Demokratie muss erlernt und während des ganzen Lebens gelebt werden – in der Familie, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gemeinschaft.

Der bulgarische Erziehungsminister, Igor Damianov, die stellvertretende Generalsekretärin des Europarates, Maud de Boer-Buquicchio, die eingeladene Professorin, Vedrana Spajic-Vrkas (in ihrer Eröffnungsrede), der allgemeine Berichterstatter, David Kerr, und der Präsident des Ad-hoc-Expertenkomitees für das Europäische Jahr der politischen Bildung, Professor Krzysztof Ostrowski, haben den Aufruf an die Mitgliedstaaten alle mit Nachdruck bekräftigt, damit dieses Jahr auch Auswirkungen hat, die über 2005 hinausgehen. Zu diesem Zweck müssen hauptsächlich Aufgaben in drei verschiedenen Bereichen gelöst werden:

1. Es müssen Instrumente geschaffen, eingesetzt, angepasst und getestet werden, die für die politischen Entscheidungsträger, die Ausbilder der Lehrkräfte und die Bildungseinrichtungen als Referenz dienen können. Im Zusammenhang mit dem Europäischen Jahr wurde ein Paket mit pädagogischen Instrumenten geschnürt, das noch verbesserungsfähig ist und entsprechend der Entwicklung von neuen Instrumenten erweitert werden muss. Abgesehen von diesem pädagogischen Paket wurde speziell für das Europäische Jahr eine Website entwickelt, die dem Entwicklungsbedarf im Bereich der Information und Dokumentation entspricht.



2. Es müssen der Rahmen und die Mechanismen der künftigen europäischen Zusammenarbeit im Bereich des Demokratie-Lernens erarbeitet werden, welche die demokratische Bildung, die Menschenrechtserziehung und die Friedenserziehung umfassen sollten. Unter anderem wird in der sogenannten Erklärung von Wroclaw vom Dezember 2004 die Schaffung von europäischen Normen und die Schaffung eines Kompetenzzentrums für die Ausbildung der Ausbilder vorgeschlagen.
3. Die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen, die multidisziplinären und bereichsübergreifenden Partnerschaften und die Bildung von Netzwerken müssen gefördert werden. Zu den erwähnten Verankerungspunkten gehören das Jahrzehnt der Vereinten Nationen für die Bildung zu einer nachhaltigen Entwicklung und das von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete Weltprogramm für Menschenrechtserziehung.

Das in Sofia vorgestellte pädagogische Paket mit Instrumenten für die EDC enthält gegenwärtig vier Arten von Instrumenten, die sich grundsätzlich an Entscheidungsträger, Lehrkräfte, Dokumentalisten und Wissenschaftler richten. Die Ablaufplanung dieses Pakets ist etwas fragwürdig, und der grösste Nachteil besteht darin, dass der Inhalt bislang grösstenteils nur in englischer Sprache verfügbar ist. Bisher wurde nur knapp die Hälfte der Dokumente auf Französisch übersetzt. Einige wenige Dokumente sind auf Deutsch verfügbar, aber es müssen noch grosse Anstrengungen unternommen werden, damit die Dokumente in allen Sprachen der beteiligten Länder zur Verfügung stehen. Dies gilt insbesondere dann, wenn man die festgelegten Ziele rasch erreichen will: Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit für die EDC, Verbreitung von Informationen über die bestehenden nationalen und regionalen politischen Strategien, Förderung von Gesprächen über innovative Aktionen und Ausbau der Kapazitäten auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Bildungssysteme.

Gegenwärtig umfasst das pädagogische Paket die folgenden Instrumente:

- eine Liste mit Schlüsselfragen zuhanden der Entscheidungsträger,
- die gesamteuropäische Studie über die nationalen politischen Strategien im Bereich der EDC,
- die gesamteuropäische Studie über die Partizipation in der Schule,
- ein Glossar der wichtigsten Begriffe im Bereich der EDC,
- eine Analyse der staatsbürgerlichen Partizipation auf der Grundlage der IEA-Studie,
- eine Studie über die demokratische Leitung in der Hochschulbildung,
- Richtlinien für die Ausbildung der Ausbilder im Bereich der EDC und der MRE,
- das Handbuch COMPASS für die MRE,
- das Ausbildungsmodul «T-kits» für die europäische Jugend,
- die Europäische Charta für eine demokratische Schule ohne Gewalt,
- ein Modul für die Entwicklung der Qualitätssicherung im Bereich der EDC innerhalb der Schule.

Für die Mitgliedstaaten geht es darum, unter Berücksichtigung der zeitlichen Erfordernisse, der Ressourcen und der Verfügbarkeit der Instrumente in den Sprachen der beteiligten Länder einen strategischen Entscheid zu treffen: Es muss festgelegt werden, in welchem Umfang der Inhalt des oben erläuterten pädagogischen Pakets verwendet werden soll. Aus Sicht der Schweiz ist es wünschenswert, in

einer ersten Phase jene Instrumente zu verwenden, die sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch zur Verfügung stehen. Anschliessend soll eine begrenzte Zahl von Texten übersetzt werden, die dann während des Europäischen Jahres verwendet werden können.

Anlässlich der Lancierung des Europäischen Jahres der politischen Bildung in Sofia schlugen die Teilnehmer der Veranstaltung vor, die Schlussklärung und den Aktionsplan dem Ministerkomitee des Europarates zu unterbreiten und ihn zu bitten, diese Dokumente an alle betroffenen Instanzen der Organisation weiterzuleiten. Dazu gehören die Parlamentarische Versammlung, der Kongress der Gemeinden und Regionen Europas, die Entwicklungsbank des Europarates und die betroffenen Lenkungsausschüsse. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass sich dieser Appell über den Europarat hinaus indirekt auch an die in Sofia vertretenen zwischenstaatlichen Organisationen und Nichtregierungsorganisationen richtete:

EU-Kommission, UNESCO, OSZE, Internationales Komitee vom Roten Kreuz, UNMIK, British Council, Goethe-Institut, KulturKontakt Austria, Open Society Institute, CIDREE, European Schoolnet, European Youth Forum, ESIB und weitere Organisationen. Die UNICEF, die OECD und die EAEA (European Association for Education of Adults) waren zwar an der Konferenz zur Lancierung des Europäischen Jahres nicht vertreten, haben aber bereits konkrete Vorschläge unterbreitet, um einige ihrer Initiativen mit jenen des Europäischen Jahres zu verbinden.

Was die Ebene der Mitgliedstaaten anbelangt, hat das Netzwerk der nationalen Koordinatoren für das Europäische Jahr drei Hauptetappen vorgesehen:

- Veranstaltungen zur Lancierung des Europäischen Jahres im Frühling 2005,
- Sensibilisierungs- und Entwicklungsaktivitäten, vor allem von April bis August 2005,
- Verwendung aller oder eines Teils der Instrumente des pädagogischen Pakets, sobald diese Instrumente in den Sprachen der beteiligten Länder verfügbar sind.

Der Europarat, die Mitgliedstaaten und die zwischenstaatlichen Organisationen und Nichtregierungsorganisationen, die im Zusammenhang mit dem Europäischen Jahr konkrete Unterstützungsleistungen erbringen, sind gemeinsam dafür verantwortlich, dass sich das Europäische Jahr zu einem dauerhaften Unterfangen entwickelt. Abgesehen von den spezifischen Aktivitäten, die während des Europäischen Jahres durchgeführt werden, ist es letztlich die Aufgabe des Lenkungsausschusses für Erziehung und Bildung, bereits im Herbst 2005 die Leitlinien eines neuen mittelfristigen Programms 2006-2009 für alle Erziehungs- und Bildungsaktivitäten des Europarates vorzuschlagen. Das Ad-hoc-Expertenkomitee für das Europäische Jahr (CAHCIT) muss seinerseits im Juni 2006 seine Bewertung der im Rahmen des Europäischen Jahres erzielten Ergebnisse vorlegen. Spätestens im Herbst 2006 werden die zuständigen Instanzen des Europarates ein neues EDC/HDH-Programm verabschiedet haben. In diesem Programm wird auch den Empfehlungen Rechnung getragen, die anlässlich des dritten Gipfeltreffens der Staats- und Regierungschefs vom Mai 2005 in Warschau abgegeben werden.

Unabhängig von allen Aktivitäten und Instrumenten sollte man sich immer bewusst sein, dass eine Demokratie nur mit informierten, aktiven und verantwortungsbewussten Bürgerinnen und Bürgern funktionieren kann.

