

Kalcsics, Katharina; Dängeli, Michel

Politische Bildung in der Schweiz. Rahmenbedingungen und Diskussionen

Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 50-59



Quellenangabe/ Reference:

Kalcsics, Katharina; Dängeli, Michel: Politische Bildung in der Schweiz. Rahmenbedingungen und Diskussionen - In: Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 50-59 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307664 - DOI: 10.25656/01:30766; 10.35468/6107-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307664>

<https://doi.org/10.25656/01:30766>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Katharina Kalcsics und Michel Dängeli

Politische Bildung in der Schweiz: Rahmenbedingungen und Diskussionen

1 Politische Bildung im Sachunterricht: Rahmenbedingungen

Das Fach „Natur Mensch Gesellschaft“ (NMG) ist das Äquivalent zum Sachunterricht in der deutschsprachigen Schweiz. In der französisch- und italienischsprachigen Schweiz existiert das Fach nicht. Dort erfolgt auch in der Primarstufe die Aufteilung in gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Fachbereiche.

Die Primarstufe umfasst acht Schuljahre. Diese sind unterteilt in den Zyklus 1, welcher zwei Jahre Kindergarten und die 1. und 2. Klasse umfasst, sowie den Zyklus 2, der aus den Klassen 3 bis 6 besteht. Der aktuelle Lehrplan 21, der die Bezeichnung hat, weil es der erste Lehrplan für 21 Kantone ist, umfasst für NMG 12 Kompetenzbereiche (s. Abb. 1). Jeder Bereich besteht wiederum aus vier bis sechs Kompetenzen. Die Kompetenzen sind in Kompetenzstufen vom Kindergarten bis zur 6. Klasse unterteilt. So kann die Entwicklung einzelner Kompetenzen über elf Jahre dargestellt werden. Es stehen von der 1. bis zur 6. Klasse fünf bis sechs Schulstunden pro Woche für den NMG-Unterricht zur Verfügung, die auch Ethik und Religionen umfassen. Dieser Teilbereich ist als nichtkonfessioneller Unterricht in den Sachunterricht integriert. Die vier Perspektiven der Primarstufe werden als Schulfächer auf der Sekundarstufe I weitergeführt: „Natur & Technik“; „Ethik, Religion, Gemeinschaften“, „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ sowie „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (D-EDK 2016).

Politisches Lernen war in den Lehrplänen vor 2015 für die Schüler*innen der ersten bis vierten Klasse nicht vorhanden. Im Lehrplan 95 des Kantons Bern gab es erst für die fünfte und sechste Klasse konkrete Zielsetzungen zur Politischen Bildung in Zusammenhang mit der Geschichte der Schweiz (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995). Wenn in der Schweiz über Politische Bildung diskutiert wird, ist in den allermeisten Fällen nicht die Primarstufe gemeint, sondern die Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr) und Sekundarstufe II (9. bis 12. Schuljahr). Deshalb hat sich auch noch kein eigenständiger Diskurs der Politischen Bildung für die Primarstufe in der Schweiz entwickelt.

Kompetenzen Politischer Bildung im Lehrplan 21

Mit dem Lehrplan 21, der ab 2015 in den verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz eingeführt wurde, wurde die Politische Bildung explizierter thematisiert. Der Kompetenzbereich 10 „Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren“ (D-EDK 2016, 58ff.) ist derjenige, welcher besonders auf Politische Bildung fokussiert. Aber auch in Kompetenzbereichen, in welchen es um ökonomische, historische oder geographische Kompetenzen geht, sind wichtige Aspekte des politischen und gesellschaftlichen Lernens enthalten (s. Abb. 1).

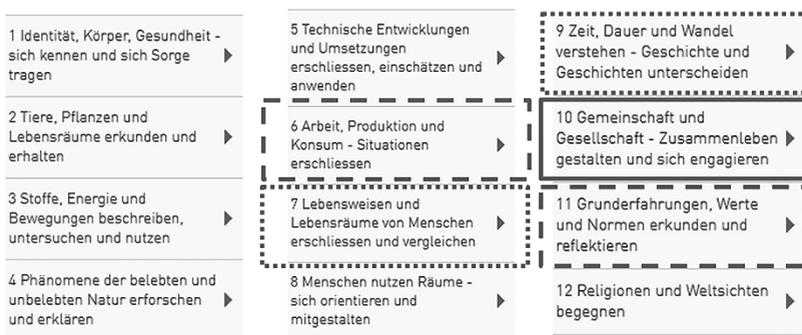


Abb. 1: Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 Natur Mensch Gesellschaft mit Hervorhebung von Bereichen, die für Politische Bildung relevant sind (vgl. D-EDK 2016)

Im Kompetenzbereich 6 heisst eine Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Arbeitsformen und Arbeitsplätze erkunden.“ (ebd., 44) Eine andere fordert auf, Rahmenbedingungen von Konsum wahrzunehmen und über Verwendung von Gütern nachzudenken (vgl. ebd., 45). Sowohl Arbeit als auch Konsum sind Bereiche, die stark politisch gesteuert werden und daher Teil einer Politischen Bildung sind.

Im Kompetenzbereich 11 stehen ethische Fragen im Mittelpunkt. So heisst Kompetenz 4 „Die Schülerinnen und Schüler können Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten.“ (ebd., 62) Hier ist die Überschneidung mit politischem Lernen zu erkennen, wenn es z. B. um die Begründung eigener Standpunkte geht.

Der Kompetenzbereich 10 „Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren“ (ebd., 58) besteht aus den folgenden fünf Kompetenzen:

- „1. Die Schülerinnen und Schüler können auf andere eingehen und Gemeinschaft mitgestalten.
2. Die Schülerinnen und Schüler können Freundschaft und Beziehungen pflegen und reflektieren.
3. Die Schülerinnen und Schüler können grundlegende Funktionen öffentlicher Institutionen verstehen.
4. Die Schülerinnen und Schüler können das Verhältnis von Macht und Recht in Gegenwart und Vergangenheit verstehen.
5. Die Schülerinnen und Schüler können eigene Anliegen einbringen sowie politische Prozesse erkennen.“ (ebd., 58ff.)

Diese fünf Kompetenzen sind wieder in fünf bis sieben Kompetenzstufen unterteilt und zeigen, welche Progression über zwei Jahre Kindergarten und sechs Jahre Primarschule möglich sein kann. Exemplarisch wird hier die Kompetenz 3 „können grundlegende Funktionen öffentlicher Institutionen verstehen“ (ebd., 59) vorgestellt:

Tab. 1: Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können grundlegende Funktionen öffentlicher Institutionen verstehen“ des Lehrplans 21 Natur Mensch Gesellschaft (D-EDK 2016, 59)

Kindergarten und 1./2. Klasse: „Die Schülerinnen und Schüler“ ...		
a ... „können Namen für Aufgaben nennen (z. B. Ämtli in der Klasse) und diese der entsprechenden Funktion zuordnen.“	b ... „können Ämter und Funktionen in der Gemeinde benennen und unterscheiden (z. B. Polizist/in, Feuerwehrmann/frau, Förster/in, Gemeinderat/rätin).“	c ... „können öffentliche Institutionen und Einrichtungen in der Gemeinde benennen und deren Funktion verstehen (z. B. Spital, Schule, Feuerwehr, Abfallentsorgung, Gericht).“
3. bis 6. Klasse: „Die Schülerinnen und Schüler“ ...		
d ... „können den Unterschied zwischen privater und öffentlicher Sphäre beschreiben (z. B. Unterschied zwischen Regeln in der Familie und Gesetzen wie ein Fahrverbot)“. Zentrale Begriffe: öffentliche und private Sphäre.	e ... „können zuständige Stellen für Fragen und Anliegen identifizieren (z. B. die Lehrperson, die Schulleitung, der/die Schulhauswart/-in, die Gemeindebehörde).“	f ... „können ausgewählte Aufgaben einer Gemeinde den Ressorts einer Gemeinde zuordnen und deren Zusammenspiel erklären (z. B. Schneeräumung, Wasserversorgung).“ Zentrale Begriffe: Ressort, Gemeinde.

Dabei ist die Kompetenzstufe c als Übergangsstufe zur 3. Klasse gedacht, kann also auch dort bearbeitet werden. Die Kompetenzstufe f wiederum kann auch in

der 7. Schulstufe, also in der Sekundarstufe I, bearbeitet werden. So soll der Lehrplan ein individuelles Eingehen auf Vorstellungen und Vorwissen der Schulen und Klassen ermöglichen.

Bei kritischer Lektüre aller Kompetenzstufen wird offensichtlich, dass im betreffenden Kompetenzbereich 10 das Verhältnis von sozialem und politischem Lernen nicht geklärt ist. Bereits im Titel lässt sich diese Vermengung von Gemeinschaft und Gesellschaft erkennen und das setzt sich auf der Ebene der Kompetenzen, aber auch innerhalb dieser fort. Soziales Lernen ist nicht die Vorstufe oder Bedingung von politischem Lernen. Der Transfer vom Sozialen ins Politische ist eine Illusion, wie bereits Reinhardt (2009) festhält. Gemeinschaft bezieht sich in soziologischen Definitionen auf überschaubare soziale Gruppen (z. B. Familie, Clan, Gemeinde, Freundschaften), während Gesellschaft die Gesamtheit der Menschen, die zusammen unter bestimmten politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen leben, meint. Gesellschaft bezieht sich in sozialwissenschaftlichen Definitionen auf Gruppen von Personen, die durch Merkmale zusammengehören und von der Anzahl her abgegrenzt sind. Sie sind als sozial Handelnde miteinander verknüpft und interagieren sozial direkt oder indirekt (vgl. Schubert & Klein 2020).

In den ersten beiden Kompetenzen des Kompetenzbereichs geht es um kleinere Gemeinschaften und Konflikte in Gruppen sowie um Freundschaft. In den Kompetenzen drei bis fünf stehen öffentliche Institutionen, Fragen von Macht und Recht und politischem Handeln wie das Prinzip der Delegation und der Politikzyklus im Zentrum. Auch innerhalb dieser Kompetenzen ist der Kompetenzzuwachs leider oft eine Vermischung von sozialem und politischem Lernen. Beide sind unumgänglich, aber das in ihrer Eigenständigkeit und nicht in einer Hinführung zum anderen.

Da in der Schweiz die systematische Ausbildung der Lehrkräfte der Primarschule in Politischer Bildung und ihrer Didaktik kaum vorhanden war (und ist) (vgl. Ziegler 2014, 555), braucht es sachunterrichtsdidaktische Anstrengungen über das Studium, Weiterbildungen sowie Lehrmittel und Lernmaterialien, die Lehrpersonen darin unterstützen, Politische Bildung in der Primarstufe zu etablieren. Kenner und Lange (2022, 20) fassen im Handbuch „Young Citizens“ zusammen, dass „Politische Bildung in der Primarstufe [...] auf die Fähigkeit von ‚Jungen Bürger*innen‘ (Young Citizens) [zielt], sich in ihrem politischen Alltag zu orientieren, diesen auf Basis demokratischer Orientierungen zu reflektieren, sowie nach Wegen zu suchen, diesen zu beeinflussen“ (ebd.). Im Umgang mit dem Lehrplan verfolgen wir aus politikdidaktischer Sicht sehr ähnliche Strategien, wie nun Politische Bildung konkret umgesetzt werden kann: (1) politische Konflikte erkennen lernen, (2) aktuelle politische Ereignisse einordnen können und (3) partizipative Praktiken erproben. Im Folgenden legen wir dar, warum diese Schwerpunkte gewählt werden und was konkret mit den Schüler*innen der Primarstufe gemacht werden kann.

2 Politische Bildung in der Schweiz: Diskussionen

Wie bereits erwähnt, werden Zielsetzungen und Möglichkeiten einer Politischen Bildung in der Primarstufe nicht intensiv diskutiert. Meist geht es um soziales Lernen und dann auch eher um das Erlernen sozialer Verhaltensweisen und weniger um eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen. Oder es geht darum, direkt-demokratische Gründungsmythen kennenzulernen. Bei aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wird für die Primarstufe rasch eine passende Bildung gefordert: Gesundheitsbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung usw. – nach unserer Wahrnehmung aber immer sehr entpolitisiert. Es werden Verhaltensänderungen der Einzelnen eingefordert, aber die gesellschaftlich-politische Ebene meist ausgespart. Es scheint, dass man in einem Land, in dem die Involvierung in politische Entscheidungen für Erwachsene häufiger und direkter möglich ist als in vielen anderen Demokratien, den ‚Kleinen‘ in der Primarschule die ‚große‘ Politik nicht zutrauen will. Daher muss diskutiert werden, welche Politische Bildung wir auch in der Primarstufe wollen und wie kompetenzorientierte Aufgabenstellungen dazu aussehen können.

Es verzichtet kaum ein Ansatz der Politischen Bildung darauf zu betonen, dass Demokrat*innen nicht einfach vom Himmel fallen würden und Demokratie gelernt werden müsse. Böckenförde (2006) hat in seinem allseits bekannten, liberal-konservativen Diktum ausgeführt, dass der freiheitlich, säkularisierte Staat von Voraussetzungen zehre, die er selbst nicht generieren könne. Der Staat könne nur bestehen, wenn die Freiheit, die er den einzelnen Bürger*innen gewähre, von innen her, d. h. aus der moralischen Substanz der Einzelnen, reguliert werde (vgl. ebd., 113). Ein solches demokratisches Ethos gilt es folglich durch Bildungsprozesse zu verinnerlichen, wodurch kenntlich wird, dass Politischer Bildung eine affirmative Einführung auf Bestehendes eingeschrieben ist.

Da sich dieses Bestehende oftmals als krisenhaft, brüchig, flüchtig und mit Sicherheit als vergänglich erweist, stellt es ein problematisches Ziel Politischer Bildung dar, weswegen einige Ansätze der Politischen Bildung weniger auf die Einführung in Bestehendes setzen, sondern eher eine emanzipatorische Dimension der Politischen Bildung betonen, indem sie das Gegenwärtige als zu Überwindendes verstehen und die Einzelnen aus ihrer Abhängigkeit zu befreien vorgeben.

Arendt (2000, 258) verweist in diesem Zusammenhang auf den amerikanischen Gründungsvater John Adams, welcher die Besiedlung Amerikas als großartiges Projekt zur Illumination der Unwissenden und Emanzipation des versklavten Teils der Menschheit verstand. Wer wie Adams, so Arendt, neue Verhältnisse schaffen will, der oder die versuche sich häufig in der Illumination der vermeintlich Unwissenden schlechthin: den Kindern. Wobei Arendt einwendet, dass Kinder, welche zu Bürger*innen einer utopischen Zukunft erzogen werden sollen, in Wahrheit aus der Politik ausgeschlossen würden, da man ihnen die Chance auf das Neue durch die Erziehung auf das Neue aus der Hand nehme (vgl. ebd.).

Weder die Einführung auf Bestehendes noch die Hinführung auf vermeintlich Kommendes erweisen sich für die Politische Bildung als sonderlich tragfähiger Grund. Entsprechend finden sich nach Reichenbach denn auch Ansätze Politischer Bildung, welche darauf ausgerichtet seien, die Selbstwirksamkeit von Schüler*innen befördern zu wollen (vgl. Reichenbach 2000, 10).

Diese Selbstwirksamkeitsansätze vermögen in der gegenwärtigen Lage nicht sonderlich zu überzeugen, argumentiert Reichenbach und verweist darauf, dass die Mehrheit der Weltbevölkerung politisch, ökonomisch wie auch kulturell ausgeschlossen ist und dass es mit der Selbstwirksamkeit selbst im globalen Norden, der überdies noch freier Westen genannt wird, auch nicht weit her sei, da das Politische in den Lebenswelten der meisten Menschen marginal erscheine und sich gemeinhin in der anonymen Präferenzabgabe per Wahlzettel erschöpft (vgl. ebd., 7f.).

Auf die umfangreiche Theorie, welche die prekäre Lage des spätmodernen Subjekts beschreibt, kann im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter eingegangen werden und es bleibt hier lediglich der exemplarische Verweis – etwa auf Jörke und Selk (2019), welche die gegenwärtige institutionelle Ordnung als postdemokratisch-liberal beschreiben. Gewissermaßen als janusköpfig gilt, dass einerseits in liberaler Manier Freiheit und Rechtsstaatlichkeit medial beschworen sowie die Rechte diskriminierter Menschen ausgebaut werden, während sich andererseits sozioökonomische Ungleichheiten verfestigen und sich damit die Lebenschancen vieler Menschen verschlechtern (vgl. ebd., 26).

Eine Politische Bildung – so Reichenbach (2000, 10f.) – welche in dieser Situation pädagogisches Pathos bemüht, um Selbstwirksamkeitsillusionen zu bedienen, verfährt nicht redlich und ignoriert die prekäre Situation spätmoderner Subjekte.

Wozu also noch Politische Bildung? Fassen wir das Politische, in Anlehnung an Reichenbachs Arendt-Interpretation, als jene kommunikativen Sozialpraktiken auf, in denen Menschen, welche sich nicht befehlen können – oder noch besser: welche sich nicht befehlen wollen – in einem öffentlichen Überzeugungs- und Überredungskampf darum ringen und streiten, die soziale Welt in bestimmter Hinsicht zu verändern (vgl. ebd., 4). So betrachtet, rekurriert das Politische eben nicht auf das Ideal des rationalen Diskurses, sondern auf eine deliberative Praxis unter steter Unsicherheit (vgl. ebd.). Das Politische steht – so Reichenbach – nicht in den Diensten einer übersituativen Wahrheit und es kann als „Praxis der Freiheit“ (ebd., 9) verstanden werden, wenn es nicht mit einem „Philosophenkönigtum“ (ebd.) oder einer „Expertokratie“ (ebd.) verwechselt oder vermengt wird. Es gilt in einem gewissen Sinn zu ertragen – so Reichenbach weiter –, dass es um „Mehrheit statt Wahrheit“ (ebd.) geht, wobei keine Mehrheit mehr Wahrheit als die Minderheit beanspruchen kann. In diesen Streit um die Einrichtung der sozialen Welt, mitsamt seinen historisch gewachsenen Institutionen und politi-

schen Arenen, gilt es, die Schüler*innen einzuführen. Ausgehend hiervon wird deutlich, dass ein demokratisches Ethos grundsätzlich in der Haltung bestünde, diesen Streit möglich und offen halten zu wollen.

Insofern das Politische gerade durch seine Entgründung zur Praxis der Freiheit wird, anbietet es sich, auch mit Blick auf Selbstwirksamkeit, Schüler*innen in die Denk- und Handlungsweisen der politischen Debatte einzuführen.

3 Direkte Demokratie braucht Debatten

Wenn wir davon ausgehen, dass „[d]as Politische – auch innerhalb demokratischer Ordnungen sich durch den immer wieder neu auszuhandelnden Widerstreit auszeichnet und dieser konflikthafte Kern der Demokratie letztendlich konstitutiv für Gesellschaft ist“, wie Chantal Mouffe (2007, 43) in ihren Überlegungen „Über das Politische“ ausführt, dann ist eine Antwort, dass Schüler*innen zu debattieren lernen. So können sie sich streitend die Welt erschließen. Wahrscheinlich ist es nicht zufällig, dass dieser Ansatz besonders in der Schweiz verfolgt wird. Die Schweiz hat eine parlamentarische Kultur, die sich durch intensive Debatten in den Kommissionen der Räte quer durch alle Parteien auszeichnet und immer wieder neue Koalitionen hervorbringt. Die Regierung wird nicht von der stimmenstärksten Partei oder der stimmenstärksten Koalition gebildet, sondern von sieben Vertreter*innen der vier größten Parteien im Parlament. Viermal im Jahr finden Abstimmungen statt (z. B. über die Erhöhung der Mehrwertsteuer oder des Rentenalters), zu der alle Stimmbürger*innen aufgerufen sind teilzunehmen. Es machen nicht alle mit, aber dennoch ist das sachbezogene Debattieren recht weit verbreitet.

Schema eines Debattenformates für die Primarstufe:

Die Kompetenz 5 im Kompetenzbereich 10 lautet „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Anliegen einbringen sowie politische Prozesse erkennen.“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016) Die konkrete Arbeit daran startet im Kindergarten damit, dass Schüler*innen Möglichkeiten zur aktiven Mitsprache wahrnehmen, in der dritten bis sechsten Klasse geht es darum, dass die Lernenden an einem politischen Prozess die Phasen und Möglichkeiten der Mitwirkung erkennen (vgl. ebd.). Im Folgenden wird ein Schema für ein Debattenformat vorgestellt, in dem es nicht nur darum geht, eigene Meinungen zu äußern, sondern zu erkennen, welche unterschiedlichen Meinungen und Positionen es überhaupt geben kann. Zentraler Ansatz dabei ist, dass mit Materialien wie Wimmelbildern oder Concept Cartoons (vgl. Kühberger 2017) gearbeitet wird, die bereits vorhanden sind. So ist diese Form ab der ersten Klasse problemlos einzuführen. Dabei öffnen die abgebildete Vielfalt des Wimmelbildes oder der verschiedenen Rollen im Concept Cartoon gewissermaßen den Erfahrungsraum, da diese

einen Ausschnitt des öffentlichen Raumes repräsentieren und die Schüler*innen zu Assoziationen einladen. Der visuell inszenierte Konflikt wiederum begrenzt den Erfahrungsraum, weil er einen spezifischen Fokus für die Betrachtung des Wimmelbildes oder Concept Cartoons schafft. Der zweite zentrale Ansatz ist, dass wir das Rollenspiel, als bekannte Spielform, nutzen, um das Denken aus der Sicht Anderer zu üben.

Schritt 1: Politischen Erfahrungsraum öffnen und gleichsam begrenzen. Die Lehrperson wählt einen Konflikt im öffentlichen Raum aus, der sich auf einem Wimmelbild oder in ausgewählten Lernmaterialien inszenieren lässt. Wichtig dabei ist, dass verschiedene Sichtweisen auf eine Sache gut erkennbar werden können.

Schritt 2: Zeit und Raum für die Auseinandersetzung schaffen. Die Schüler*innen setzen sich in Kleingruppen mit dem visuell inszenierten Konflikt mittels gezielter Sammelaufträge auseinander. Sie erarbeiten, welche verschiedenen Sichtweisen und Argumente vorhanden sind.

Schritt 3: Ergebnisse im Plenum austauschen, visualisieren und ordnen. Im Plenum werden die Sammelergebnisse ausgetauscht und ergänzt. Für die gesamte Klasse sichtbar, werden alle Menschen und verschiedenen Positionen aufgeführt, welche in den verschiedenen Kleingruppen gefunden und markiert wurden. Bei Bedarf kann die Lehrperson eine zweite (gründlichere) Sammelrunde initiieren oder sie geht dazu über, die Sammlung nach einfachen Kriterien zu ordnen.

Schritt 4: Erstellte Ordnungen im Plenum austauschen, begründen und ergänzen. Im Plenum ordnet die Klasse gemeinsam die Menschen und Positionen den Kategorien zu. Die Lehrperson fordert bei jeder Zuordnung eine Begründung ein oder zeigt exemplarisch mögliche argumentative Begründungen auf. Die Argumente werden für alle gut sichtbar in schriftlicher Form gesammelt. Diese können den Schüler*innen als Beispiele für die Form eines Argumentes (Argumentationsintegrität) dienen. Hier ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, unterschiedliche Ordnungen zu machen:

- Wer hat einen Vorteil? Wer hat einen Nachteil?
- Wer hat viel Macht, die eigenen Interessen durchzusetzen? Und wer hat wenig oder keine Macht?
- Welche Arten von Wünschen / Bedürfnissen gibt es? (...)

Schritt 5: Argumente in einer kurzen Szene vortragen und verhandeln. In den Schritten 1 bis 4 erschließen sich die Schüler*innen einen Konflikt im öffentlichen Raum. Sie erarbeiten sich dabei Pro- und Contra-Argumente. Ausgehend hiervon lassen sich nun die unterschiedlichen Perspektiven auf das strittige Ding der res publica in Theaterform inszenieren.

Ein solches Vorgehen kann in verschiedenen Lernarrangements umgesetzt werden. Im Lernarrangement „*Alle unterwegs*“ aus der Reihe *Weitblick NMG* (Lischer, Arnold, Kalcsics, Ullmann, Siegenthaler & Theiler 2022) setzen sich Schüler*innen mit den vielfältigen Formen von Migration auseinander und beschäftigen sich mit Push- und Pull-Faktoren von Migration. Auf einer fiktiven Insel im Mittelmeer treffen die unterschiedlichen Menschen dann aufeinander (vgl. ebd., 32). Die Lernenden bereiten sich in strukturierter Weise auf eine Rollendebatte vor und bestreiten ausgehend davon eine Debatte. Es geht dabei nicht primär darum, dass sie ihre vermeintlich eigene Meinung äußern – sondern darum, ausgehend von der eigenen inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Thematik Migration an Stelle von Anderen zu denken und dabei konsequent zu denken. Das bedeutet, dass sie die eigene Meinung ausgehend von sachlichen Argumenten und bezogen auf andere Meinungen begründen und weiterentwickeln können.

4 Fazit

Der Diskurs zum politischen Lernen in der Primarstufe findet in der Schweiz kaum statt. In diesem Beitrag wurde dargestellt, dass es ein Start sein kann, über das Debattieren nachzudenken, das in der Schweiz außerhalb der Primarstufe einen hohen Stellenwert genießt, wenn es um den politischen Diskurs geht. Das Debattieren ist eine Möglichkeit, die Urteilsbildung anzubahnen und verschiedene Positionen kennenzulernen und abzuwägen. Um das erlernbar zu machen, müssen die verborgenen Handlungen sichtbar gemacht werden, die es braucht, um ein Urteil zu bilden: Betrachten, Sammeln, Austauschen, Visualisieren, Ordnen, Begründen, Vortragen, Verhandeln, Zuhören, Argumentieren. So wird dieses Können vielleicht auch entmystifiziert und zugänglicher.

Damit stehen wir für eine Politische Bildung, die Schüler*innen die Kompetenzen geben will, sich mit einer sich ständig in Veränderung befindlichen, krisenhaften Welt auseinandersetzen zu können und Zugang zur Mitbestimmung zu finden. Debattieren ermöglicht es, verschiedene Sichtweisen kennen zu lernen und zu verstehen, dass in einer Demokratie die ständige Auseinandersetzung konstitutiver Bestandteil des politisch-demokratischen Lebens ist.

Literatur

- Böckenförde, E. (2006): Recht, Staat, Freiheit: Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21. Online unter: <https://v-ef.lehrplan.ch> (Abrufdatum: 08.12.2023).
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21 Natur, Mensch, Gesellschaft (von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Online unter: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_NMG.pdf (Abrufdatum: 08.12.2023).
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995): Lehrplan Volksschule Primarstufe und Sekundarstufe I. Online unter: <https://edumedia-depot.gei.de/handle/11163/1607> (Abrufdatum: 8.12.2023).
- Jörke, D. & Selk, V. (2019): Postdemokratischer Liberalismus vs. Rechtspopulismus. In: Politische Bildung - Journal für Politische Bildung 9 (1), 24-27.
- Kenner, S. & Lange, D. (2022): Young Citizen – Das Politische an der politischen Bildung. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 18-27.
- Kühberger, C. (2017): Concept Cartoons für den Geschichts- und Politikunterricht. Ein subjektorientierter Zugang zur Diagnostik und Methodik. In: Informationen zur Politischen Bildung 41, 23-29. Online unter: https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb41_kuehberger.pdf (Abrufdatum: 08.12.2023).
- Lischer, C.; Arnold, J.; Kalcsics, K.; Ullmann, K.; Siegenthaler, M. & Theiler, R. (2022): WeitBlick NMG: Menschen und Güter unterwegs. Bern: Schulverlag plus.
- Mouffe, C. (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In: M. Nonhoff (Hrsg.): Diskurs - Radikale Demokratie - Hegemonie: Zum Politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: Transcript, 41-54.
- Reichenbach, R. (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz/Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse. Freiburg: Universitätsverlag, 118-130.
- Reinhardt, S. (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (6), 860-871.
- Schubert, K. & Klein, M. (2020): Das Politiklexikon (7., aktual. u. erw. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon> (Abrufdatum: 31.07.2023).
- Ziegler, B. (2014): Politische Bildung in der Schweiz. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (4. überarb. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 552-559.

Autor*innen

Kalcsics, Katharina, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Bern

Dängeli, Michel
Pädagogische Hochschule Bern