

## Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel<sup>1</sup> die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

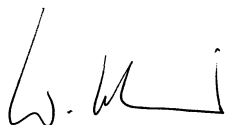
Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern  
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid  
Rektor

---

<sup>1</sup> Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

**Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit**

**empfiehlt diese Bachelor-Arbeit**

**besonders zur Lektüre!**



# Vorhang auf für Politische Bildung

**Die Aufgaben der Soziokulturellen Animation  
in der Politischen Bildung zur Förderung  
des politischen Engagements in der Schweiz**



**Bachelorarbeit Studienrichtung Soziokultur  
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit  
Therese Wanzenried**



**Bachelor-Arbeit**  
Ausbildungsgang **Soziokultur**  
Kurs **VZ 2009-2012**

**Therese Wanzenried**

**Politische Bildung in der Soziokulturellen Animation**

Diese Bachelor-Arbeit wurde eingereicht im August 2012 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation**.

---

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

---

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

---

Reg. Nr.:

---



## **Vorwort der Schulleitung**

Die Bachelorarbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelorarbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelorarbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2012

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor



# Abstract

Das politische Engagement der Bevölkerung ist notwendig für das Funktionieren einer Demokratie, aber lange nicht die gesamte Bevölkerung in der Schweiz engagiert sich politisch. Die Literaturarbeit zeigt deshalb auf, wie die Soziokulturelle Animation die individuellen Voraussetzungen für unkonventionelles und konventionelles politisches Engagement ihrer Adressatinnen und Adressaten anhand verschiedener Möglichkeiten von Politischer Bildung stärken kann. Die Arbeit geht davon aus, dass Politische Bildung das politische Engagement fördert und politisches Engagement wiederum politisch bildet.

Insbesondere anhand der rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen der Demokratie sowie Aspekten aus der Individualisierungstheorie nach Ulrich Beck, der Modalen Strukturierungstheorie nach Gregor Husi, der Theorie der psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson und der politischen Sozialisation werden die hinderlichen und förderlichen Faktoren für politisches Engagement erarbeitet. Durch die Verknüpfung dieser Faktoren mit Fachliteratur aus der Politischen Bildung und den sozialen Bewegungen wird die Wichtigkeit der Politischen Bildung bestätigt. Basierend auf den gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgaben der Soziokulturellen Animation sowie den Ansätzen von Paulo Freire werden Parallelen zwischen der Politischen Bildung und der Soziokulturellen Animation gezogen. Dabei wird erkannt, dass die Soziokulturelle Animation mit ihren Grundhaltungen und Stärken, beispielsweise der Partizipation oder der Verortung in der Freizeit, freundliche Strukturen für die Politische Bildung aufweist. Die erarbeiteten Aufgaben zeigen auf, dass die Soziokulturelle Animation im Bezug auf Politische Bildung den Fokus unter anderem auf informelles Lernen und / oder Information und / oder politisches Engagement legen kann.





# Dank

Folgenden Personen möchte die Autorin herzlich danken:

Rahel El-Maawi, Anita Glatt, Gregor Husi, Annette Hug und Heinz Nigg für die guten Fachgespräche oder Coachings.

Valérie Gros, Ursi Rösli und Marlies Wanzenried für das Lektorat und Korrektorat.

Dominique Bischofberger und Patricia Michel für das Layout.

Meiner Familie für die Unterstützung.



# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	15
2	Hinderliche und förderliche Faktoren für politisches Engagement	17
2.1	<b>Begriffsklärungen</b>	<b>17</b>
2.2	<b>Die Demokratie in der Schweiz</b>	<b>19</b>
2.2.1	Die Grundlagen der direkten Demokratie	19
2.2.2	Die Formen der politischen Partizipation	21
2.2.3	Die Nutzung der Partizipationsmöglichkeiten	21
2.3	<b>Zwischenfazit</b>	<b>23</b>
2.4	<b>Individuelle Faktoren</b>	<b>24</b>
2.5	<b>Gesellschaftliche Faktoren</b>	<b>26</b>
2.5.1	Die Individualisierungsthese – eine Theorie der sozialen Ungleichheit	27
2.5.2	Die Modale Strukturierungstheorie – eine kritische Gesellschaftstheorie	29
2.6	<b>Der Faktor Politische Sozialisation</b>	<b>31</b>
2.7	<b>Fazit</b>	<b>33</b>
3	Politische Bildung	35
3.1	<b>Begriffsklärungen</b>	<b>35</b>
3.1.1	Politische Bildung	35
3.1.2	Lernformen	37
3.2	<b>Angebote und Möglichkeiten für Politische Bildung</b>	<b>38</b>
3.2.1	Für Jugendliche: Politische Bildung in der Schule	38
3.2.2	Für Jugendliche: Ausserschulische Politische Bildung	40
3.2.3	Für Erwachsene: Politische Erwachsenenbildung	41
3.2.4	Für Jugendliche und Erwachsene: Soziale Bewegungen	43
3.3	<b>Fazit</b>	<b>45</b>

4	Soziokulturellen Animation und Politische Bildung	47
4.1	Die Ansätze von Paulo Freire	47
4.2	Aufgaben und Haltungen der Soziokulturellen Animation	51
4.2.1	Gesellschaftliche Aufgaben	51
4.2.2	Pädagogische Aufgaben	52
4.2.3	Die strategische Kompetenz	52
4.3	Praxisbeispiel «Jugend debattiert»	53
4.4	Fazit	55
5	Aufgaben für die Soziokulturelle Animation in der Politischen Bildung	56
5.1	Fokus auf Politische Bildung durch Information	57
5.2	Fokus auf Politische Bildung durch politisches Engagement	58
5.3	Fokus auf Politische Bildung durch gemeinsames informelles Lernen	60
6	Schlussbetrachtungen	62
6.1	Beantwortung der Fragestellungen	62
6.2	Schlusserkenntnisse und weiterführende Fragen	63
7	Literatur- und Quellenverzeichnis	65
	Anhang	69
	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gesellschaftsbild der Modalen Strukturierungstheorie	30
Abbildung 2: Akteure der politischen Sozialisationsinstanzen	33
Abbildung 3: Unterschiedliche Rollen in sozialen Bewegungen	45

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Formen der politischen Partizipation	22
Tabelle 2: Förderliche und hinderliche Faktoren für politisches Engagement	35
Tabelle 3: Die strategische Kompetenz nach Gillet	54
Tabelle 4: Mögliche Richtungen der Politischen Bildung in der Soziokulturellen Animation	58



# 1 Einleitung

Das politische Engagement der Bevölkerung ist notwendig für das Funktionieren einer Demokratie. Doch die tiefe Stimmbeteiligung bei jeder Abstimmung und das im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Engagement der noch nicht stimmberechtigten Jugendlichen sind Anzeichen für geringes politisches Engagement in der Schweiz. Und dies obwohl in der direkten Demokratie viele verschiedene konventionelle wie auch unkonventionelle Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind. Dieses Ungleichgewicht führt zur Frage, wie politisches Engagement gefördert und so die Demokratie gestärkt und gesichert werden kann.

*«Das mangelnde politische und soziale Engagement der Studierenden heute zeugt von einer Jugend, die das kritische Denken und das Hinterfragen nicht gelernt und keine Zeit dafür hat, sich für die Gesellschaft und die Mitmenschen einzusetzen. Ein Warnsignal» (Martin Roeck, 2012, S. 10).*

Politische Bildung [PB] ist eine Möglichkeit, kritisches Denken und somit politisches Engagement zu fördern. Politische Bildung fördert das politische Engagement und politisches Engagement wiederum ist Politische Bildung. Die Grundlage für den Fokus der Literaturarbeit auf die Politische Bildung bietet einerseits die strategische Kompetenz von Jean-Claude Gillet (1998), welche besagt, dass Spielregeln zuerst gelernt und erst danach verändert werden können (S. 203). Andererseits hat die Soziokulturelle Animation ihre Wurzeln in den Ansätzen von Freire, welcher Bildung stets als politisch und als Grundlage für die Handlungsfreiheit betrachtet.

Die Soziokulturelle Animation ist eng mit der Demokratie verbunden und die Stärkung der Partizipation in möglichst allen Gesellschaftsbereichen ist zentral. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die Soziokulturelle Animation (mehr) Potential in der Politischen Bildung hat. Die Arbeit wird deshalb aus der Perspektive geschrieben, wie die Soziokulturelle Animation die individuellen Voraussetzungen für politisches Engagement ihrer Adressatinnen und Adressaten anhand der Politischen Bildung stärken kann. Das Ziel soll sein, dass Alle sich ihren Möglichkeiten entsprechend im politischen Geschehen engagieren.

Die Arbeit zeigt auf, welche Aufgaben die Soziokulturelle Animation in der Politischen Bildung für die Zielgruppe der Erwachsenen und Jugendlichen übernimmt oder übernehmen könnte. Die Arbeit soll zu einem professionellen und kritischen Diskurs der Soziokulturellen Animation beitragen. Neben den Professionellen und Studierenden der Soziokulturellen Animation richtet sich diese Arbeit auch an Interessierte an der Politischen Bildung insbesondere in der Freizeit.

Die Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Soziokulturelle Animation in der Politischen Bildung erfolgt anhand vier Fragen.

---

**Frage 1: Welches sind die Rahmenbedingungen für politisches Engagement in der Schweiz?**

---

Diese Frage wird insbesondere anhand rechtlicher und politischer Grundlagen bearbeitet.

---

**Frage 2: Welche Faktoren sind förderlich oder hinderlich für politisches Engagement?**

---

Die förderlichen und hinderlichen Faktoren werden anhand von Aspekten aus zwei soziologischen Theorien, der Entwicklungspsychologie, der politischen Sozialisation und der Soziokulturellen Animation erklärt.

---

**Frage 3: Inwiefern trägt die Politische Bildung zur Förderung des politischen Engagements bei?**

---

Für die Beschreibung der Politischen Bildung in der Schweiz wird Fachliteratur aus der Politischen Bildung beigezogen.

---

**Frage 4: Welche Aufgaben hat die Soziokulturelle Animation in der Politischen Bildung?**

---

Im letzten Kapitel werden die Haltungen der Soziokulturellen Animation anhand theoretischen Bezügen sowie der Ansatz von Paulo Freire in einen Bezug mit der Politischen Bildung gebracht und mögliche Aufgaben erarbeitet.

In den Zwischenfazits und Fazits der jeweiligen Kapitel werden die Inhalte zusammengefasst und wichtige Erkenntnisse herauskristallisiert.

**Abgrenzung**

Die Arbeit zeigt die möglichen Aufgaben in der Politischen Bildung auf, sie lässt aber aus Kapazitätsgründen den weiteren Schritt auf die Ebene der Methoden aus. Ausserdem werden die Massenmedien, die Familie und die Vereine als Akteure der Politischen Bildung erwähnt aber nicht ausgeführt, sondern auf die Tätigkeitsfelder der Soziokulturellen Animation wie die Jugend- oder Quartierarbeit fokussiert. Weiter stellt sich bei einem Thema über Bildung die Frage, wie weit die Soziokulturelle Animation Bildungsaufgaben übernehmen soll. Die Bildungsdiskussion auf der Ebene der Profession wird jedoch ausgelassen, sondern spezifisch auf die Aufgaben in der Politischen Bildung fokussiert, welche nicht als allgemein gültig für die Bildung in der Soziokulturellen Animation verstanden werden dürfen.



## 2 Hinderliche und förderliche Faktoren für politisches Engagement

Dieses Kapitel ist in zwei Teile gegliedert. In einem ersten Teil wird die Frage

---

### **Welches sind die Rahmenbedingungen für politisches Engagement in der Schweiz?**

---

beantwortet. Dafür werden zunächst die Begriffe der Politik, des politischen Engagements und der politischen Partizipation geklärt und aufeinander bezogen und danach die Rahmenbedingungen für politisches Engagement in der Demokratie beschrieben. Nach einem Zwischenfazit folgen in einem zweiten Teil die hinderlichen und förderlichen Faktoren für die individuellen Voraussetzungen des politischen Engagements.

### **2.1 Begriffsklärungen**

#### **Politik**

Die Definition von Thomas Meyer (2010, S. 37) zeigt die für diese Arbeit wichtigsten Aspekte der Politik auf.

---

*«Politik ist die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugute kommender Entscheidungen.»*

---

Das Politische hat dabei ein Doppelgesicht von Offenheit und Verbindlichkeit. Im Entstehungsprozess ist die Politik stets offen für Alternativen, in den Ergebnissen jedoch für alle Betroffenen verbindlich (S. 37). Bei der Vorbereitung und Herstellung der für Alle verbindlichen Entscheidungen entstehen Konflikte. Politik kann deshalb als Verfahren zur friedlichen Bewältigung von Interessenskonflikten betrachtet werden (S. 117).

#### **Politisches Engagement und politische Partizipation**

Die Autorin stiess in der Fachliteratur der Bezugsdisziplinen oder der Sozialen Arbeit auf diverse teils sehr ähnliche Begriffe. Dazu gehören politische Partizipation, politische Beteiligung, politische Teilhabe, politische Teilnahme, politisches Handeln oder politisches Engagement. Diese Begriffe können alle auch ohne das vorausgestellte Adjektiv «politisch» benutzt werden, was die Begriffsvielfalt zusätzlich fördert. Weiter werden auch die Begriffe Zivilgesellschaft und Citoyenneté gebraucht. Beim Konzept der Citoyenneté wird gemäss Christoph Keller (2010) Nationalität unabhängig von politischer Partizipation verstanden. Citoyenneté sei ein Prozess, bei dem auch «Mitbürgerinnen und Mitbürger ohne schweizerische Staatsbürgerschaft einen Schritt an die Öffentlichkeit tun und dort aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben teilnehmen» (S. 21). Citoyenneté ist folglich ein Ansatz, um politische Partizipation von Migrantinnen und Migranten zu fördern. Der Begriff der Zivilgesellschaft wiederum beschreibt eine

Vision einer aktiven Gesellschaft, in die sich ein grosser Teil der Bevölkerung politisch einmischt und solidarisch und verantwortlich für die Gesellschaft handelt (Wegweiser Bürgergesellschaft unter [www.buergergesellschaft.de](http://www.buergergesellschaft.de)). Eine aktive Zivilgesellschaft ist folglich die Vision der politischen Partizipation. Nach dem Politikwissenschaftler Dieter Nohlen (2007) stammt das Wort Partizipation vom spätlateinischen «participatio» ab und wird übersetzt mit Beteiligung im Sinne von Teilnahme wie auch Teilhabe (S. 396). Politische Partizipation kann instrumentell oder normativ verstanden werden. Das instrumentelle Verständnis von Partizipation beinhaltet das zielgerichtete Handeln zur Beeinflussung politischer Entscheidungsträger, was meist anhand des Instruments der Wahlen geschieht. Dabei ist die Durchsetzung der individuellen Interessen und Bedürfnisse zentral. Das Demokratieverständnis dahinter sei eher repräsentativ und Partizipation ein Mittel oder eine Methode. Das normative Verständnis beinhalte Partizipation nicht nur als Mittel und Methode, sondern auch als Ziel und Wert. Das Zusammenhandeln sei zentral und Partizipation zielen nicht nur auf das Politische, sondern auf die politisch-soziale Teilhabe in möglichst vielen Bereichen der Gesellschaft, auf eine andere, «bessere» Politik und eine gerechtere Gesellschaft. Es geht nicht nur um die individuelle Durchsetzung der Interessen, sondern das (alltägliche) Zusammenhandeln gewährleiste das Lernen von demokratischem Handeln in und für die Gesellschaft. Das Demokratieverständnis sei dann direkt-demokratisch (S. 397–398).

Da Partizipation sowohl in der Soziokulturellen Animation [SKA] als auch in der Politik ein zentral ist, fiel die Wahl zunächst auf den Begriff der Partizipation. Doch nach Peter Uebersax (1991, zit. in Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener, 1999, S. 119) stehen Engagement und Partizipation bezogen auf die Politik in folgendem Bezug zueinander:

---

*Bestehende Partizipationsformen sind für sich alleine nutzlos. Erst durch das politische Engagement der Beteiligten wird aus einer Möglichkeit Realität. Das politische Engagement ist somit die Vorstufe zur politischen Partizipation und löst politische Partizipation aus.*

---

Dieses Verständnis vom Bezug von politischer Partizipation zu politischem Engagement soll für diese Arbeit gelten. Deshalb hat die Autorin entschieden beide Begriffe zu brauchen, je nachdem ob es sich um Partizipationsmöglichkeiten oder tatsächliches politisches Engagement handelt. Es wird folgendermassen zitiert: Bei wörtlichen Zitaten wird der ursprüngliche Begriff angegeben. Sinngemäss wird nur zitiert, was auf einen der beiden Begriffe übertragbar ist. Im nun folgenden Kapitel 2.2 geht es um die rechtlichen und politischen Grundlagen des politischen Engagements und sich der Begriff der Partizipation eignet.

## **2.2 Die Demokratie in der Schweiz**

Grundlegend für die politischen Partizipationsmöglichkeiten sind die Mitbestimmungsrechte in einer Demokratie. Im Folgenden werden die Idee der Demokratie, die Demokratisierung, die Idee der direkten Demokratie und die Mitbestimmungsrechte in der Schweiz beschrieben. Basierend auf den Mitbestimmungsrechten ergeben sich wiederum verschiedene Partizipationsformen. Wie Uebersax gesagt hat, nützen die Partizipationsmöglichkeiten wenig, wenn diese nicht genutzt werden. Deshalb hat das letzte Unterkapitel zum Schluss die tatsächliche Nutzung der Partizipationsmöglichkeiten zum Thema.

### **2.2.1 Die Grundlagen der direkten Demokratie**

#### **Die Idee der Demokratie**

In der Demokratie geht gemäss der Definition von Rainer-Olaf Schultze (2007) im Lexikon der Politik «die Herrschaft aus dem Volk hervor und wird durch das Volk selbst und in seinem Interesse ausgeführt» (S. 64). Kriterien der Demokratie sind die Gleichheit aller – unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Konfession – die Grundrechte und die demokratisierten Partizipationsrechte. Diese Partizipationsrechte wiederum setzen unter anderem Chancengleichheit, eine aufgeklärte Öffentlichkeit, individuelle und kollektive Partizipationsmöglichkeiten sowie konventionelle und unkonventionelle Partizipationsformen voraus (S. 64). Demokratie lebt von Partizipation und gewisse Freiheiten, Rechte aber auch Pflichten werden in einer Demokratie allen gleich zugesprochen.

#### **Demokratisierung**

Demokratisierung meint nach Nohlen (2007) den Prozess der Bildung oder die Vertiefung der Demokratie (S. 71). In einer bestehenden demokratischen Gesellschaft liegt der Fokus der Demokratisierung auf dem offenen Prozess der Vertiefung. Dies geschieht durch die Erweiterung der Mitbestimmungsrechte auf alle Ebenen des politischen Systems und «darüber hinaus in allen relevanten gesellschaftlichen Subsystemen» (S. 71).

#### **Die Idee der direkten Demokratie**

Direkte Demokratie bedeutet gemäss Peter Lösche (2007) die «unmittelbare Herrschaft des Volkes» (S. 82). Wichtige Merkmale sind die ständige Teilnahme der Bürgerinnen und Bürger an allen Entscheidungen sowie das Treffen der Entscheidungen an der Basis. Die direkte Demokratie läuft auf eine (tendenzielle) Aufhebung der Herrschaft hinaus (S. 82). Reine Formen der direkten Demokratie wären nur in überschaubaren Kleinststaaten möglich und kommen deshalb in der Wirklichkeit nicht vor (Schultze, 2007, S. 65). Spezifisch für eine direkte Demokratie sind die weit reichenden Mitbestimmungsrechte der Bürgerinnen und Bürger. Die für die Schweiz bezeichnenden direktdemokratischen Elemente sind die Volksinitiative und das Referendum, da sie von den Bürgerinnen und Bürgern ausgehen und so die direkte Demokratie antreiben (Leonhard Neidhardt, 2002, S. 358–359). Die Idee der direkten Demokratie wirke auf die politische

Einstellung und die Entscheidungen der Gesellschaftsmitglieder (S. 359). Die Schweiz ist auf der rechtlichen oder politischen Ebene betrachtet eine repräsentative Demokratie mit vom Volk gewählten Repräsentanten und als Idee eine direkte Demokratie.

### **Rechtliche Grundlagen der Mitbestimmungsrechte**

Gemäss der Bundeskanzlei [BK] (2012) gehen in kaum einem anderen Staat die Mitbestimmungsrechte des Volkes basierend auf den soeben beschriebenen Idee der direkten Demokratie so weit wie in der Schweiz (S. 16). Die individuellen Freiheitsrechte, wie die Meinungs – und Informationsfreiheit, die Versammlungsfreiheit, die Vereinigungsfreiheit – sind in der Bundesverfassung im Kapitel der Grundrechte BV Art. 7 bis 41 geregelt. Die rechtlichen Grundlagen der politischen Grundrechte, also die Beteiligungsrechte – wie das Petitionsrecht oder die politischen Rechte – sind ebenfalls in der BV sowie in diversen Verordnungen, Bundesgesetzen und einem internationalen Pakt von 1966<sup>1</sup> geregelt. Die Mitbestimmungsrechte gelten jedoch nicht für alle Bewohnerinnen und Bewohner der Schweiz gleich.

- Das Stimmrecht und das aktive und passive Wahlrecht auf Bundesebene sowie die Möglichkeit eine Initiative oder ein Referendum zu unterzeichnen haben nur Schweizer Bürgerinnen und Bürger.
- Die sogenannten politischen Freiheitsrechte wie Petitionsrecht, Meinungs- und Informationsfreiheit oder Vereinigungsfreiheit gelten für alle Bewohnerinnen und Bewohner der Schweiz.

Diese rechtliche Grundlagen der Mitbestimmungsrechte legen unter anderem die Grundlage für die verschiedenen Formen der politischen Partizipation in der Schweiz.

<sup>1</sup> Vgl. folgende Artikel der Bundesverfassung: Art. 16 (Meinungs- und Informationsfreiheit), Art. 22 (Versammlungsfreiheit), Art. 23 (Vereinigungsfreiheit), Art. 33 (Petitionsrecht), Art. 34 & Art. 136 (Politische Rechte), Art. 36 (Einschränkung von Grundrechten) sowie Art. 39 (Ausübung der politischen Rechte). Ausführlichere Informationen zu den Gesetzen und Verordnungen sind in der systematischen Gesetzessammlung des Bundes auf <http://www.admin.ch/ch/d/sr/sr.html> zu finden.

### 2.2.2 Die Formen der politischen Partizipation

Der Politikwissenschaftler Meyer (2010) unterscheidet, basierend auf einer internationalen Studie von Samuel H. Barnes und Max Kaase aus dem Jahre 1979, politische Partizipation in konventionelle und nicht konventionelle Formen.

KONVENTIONELL	NICHT-KONVENTIONELL
Politische Zeitungslektüre	Petitionen
Politische Diskussion mit Freunden	Demonstrationen
Mitarbeit in örtlichen Projekten	Boycott
Mitarbeit in Bürgerinitiativen	Besetzungen
Mitgliedschaft in Parteien	Steuerstreiks
Kontakte mit Politikern	Blockaden
Überzeugungswandel vor Wahlen	Wilde Streiks
Teilnahme an Wahlkampagnen	Aktionen zivilen Ungehorsams
Teilnahme an politischen Veranstaltungen	
Lancierung und Unterzeichnung von Initiativen, Referenden und Petitionen	
Teilnahme an Volksbegehren und -entscheiden	

Tab. 1: leicht ergänzte Darstellung der Formen der politischen Partizipation, aus Meyer, 2010, S. 144.

Unkonventionelle politische Partizipation basiert auf den Freiheitsrechten, konventionelle Partizipation sowohl auf den Freiheitsrechten als auch unter anderem auf dem Stimm- und Wahlrecht. Konventionelle Partizipation geschieht eher innerhalb, unkonventionelle Partizipation eher ausserhalb von Institutionen und Organisationen. Aus Sicht der Autorin soll diese Darstellung jedoch nicht als gesetzt angeschaut werden, denn die Grenzen sind teilweise fließend. Und deshalb werden in dieser Arbeit sowohl unkonventionelle als auch konventionelle Formen betrachtet, wenn auch ein mit einem Fokus auf die unkonventionellen Formen, denn es ist anzunehmen, dass die unkonventionellen Partizipationsmöglichkeiten heute alltagsferner sind als die konventionellen (Fachgespräch mit Rahel El-Maawi vom 27. März 2012).

### 2.2.3 Die Nutzung der Partizipationsmöglichkeiten

Wir haben gesehen, wie viele und vielfältige Partizipationsmöglichkeiten in der Schweiz bestehen. Ob diese Möglichkeiten auch genutzt werden, wird in diesem Kapitel aufgezeigt.

### **Politisches Engagement bei Wahlen, Abstimmungen und in Parteien**

Bezüglich dem politischen Engagement in Parteien informiert die Broschüre über Freiwilligenarbeit des Bundesamtes für Statistik (2010). 0,7% der Frauen und 2% der Männer engagieren sich in politischen Ämtern oder in politischen Parteien. Aktiv oder formell freiwillig in politischen Parteien sind 5,9% der Bevölkerung (S. 10). Über das Wahl- und Stimmverhalten informiert die BK (2012). Auf Bundesebene gingen seit 1971 selten mehr als 50% der Stimmberechtigten abstimmen oder wählen. Die Stimmbeteiligung bei Abstimmungen liegt seit 1971 bei durchschnittlich 40%. Bei Nationalratswahlen hat die Stimmbeteiligung in den letzten knapp hundert Jahren markant abgenommen, steigt jedoch seit der Einführung der brieflichen Stimmabgabe 1994 wieder leicht an (S. 16). Nach Neidhardt (2002) lässt es sich statistisch vermuten, dass bereits bei einer Stimmbeteiligung von 30% die Resultate repräsentativ seien (S. 401). Béatrice Ziegler (2010) sieht die Diskussion um die Stimmbeteiligung nicht aus statistischer Sicht. Sachentscheide seien nur dann gut abgesichert, wenn grosse Teile des Stimmvolkes sich an der Urne dazu geäußert haben (S. 4). Die tiefe Stimmbeteiligung im Vergleich zu den parlamentarischen Demokratien der Nachbarländer ist eine Tatsache. Zusätzlich ist gemäss den Erkenntnissen der Demokratiebarometer-Studie (2011) auch unter denjenigen, die abstimmen und wählen gehen, das politische Engagement in sozialer Hinsicht sehr ungleich. Denn die meisten Schweizerinnen und Schweizer beteiligen sich nicht an Politik und wenn, dann vor allem die Wohlhabenden, die Gebildeten, die Älteren und die Männer. Die Schweiz sei von einem Ideal der Demokratie, wo alle politisch partizipieren und die Interessen und Werte gleichmässig in die politische Arena gelangen, weit entfernt (Demokratiebarometer unter [www.mediadesk.uzh.ch](http://www.mediadesk.uzh.ch)).

### **(Un-) konventionelles politisches Engagement**

Zahlen über politisches Engagement, welches nicht die Wahl- und Stimmbeteiligung sowie das Engagement in Parteien betrifft, sind nicht so einfach zu finden. Eine Übersicht ist vermutlich auch nicht möglich, gerade weil das Engagement meist ausserhalb von Institutionen oder Organisationen stattfindet und ein Merkmal gerade der informelle, offene Rahmen darstellt. Deshalb ist es nicht immer klar, wer wie und wann sich engagiert. Um einen Einblick zu erhalten werden zwei Quellen beigezogen. Da das politische Engagement meist freiwillig passiert, ist die Erhebung über Freiwilligenarbeit des Bundesamtes für Statistik (2010) eine erste Quelle. 5,6% der Schweizer Bevölkerung sind Aktiv-Mitglieder oder Freiwillige in einer Menschenrechts- oder Umweltorganisation (S. 10). Da Jugendliche unter 18 Jahren auf Bundesebene sowie auch meist auf Gemeinde- und Kantonsebene nicht abstimmen und wählen dürfen, ist ihr Engagement zum grossen Teil unkonventionell. Eine zweite Quelle ist deshalb die internationale Vergleichsstudie der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) aus dem Jahre 2009. Laut Horst Biedermann, Fritz Oser, Liana Konstantinidou & Dagmar Widorski (2010) wurden für die International Civic and Citizenship Education [ICCS] Studie 5369 Schweizer Jugendliche aus allen Sprachregionen im Durchschnittsalter von



14. 7 Jahren befragt. Das Ziel der Studie war, in weltweit 38 Ländern herauszufinden, wie junge Menschen auf die Übernahme ihrer Rolle als Staatsbürgerin und Staatsbürger vorbereitet werden (S. 9). Die Schweiz hat gemäss dem ersten Bericht nur mittelmässig abgeschnitten. Die befragten Schweizer Jugendlichen engagieren sich – ausser im sozialen Bereich – weniger als der internationale Durchschnitt in Organisationen, Gruppen oder bei anderen Aktivitäten. Und wenn, dann eher innerhalb der Schule (S. 81). Ausserdem fühlen sie sich trotz der Vielzahl von Möglichkeiten für politische Partizipation eher nicht in der Lage, politisch aktiv zu werden oder trauen es sich nicht zu, beispielsweise den eigenen Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema zu verteidigen (S. 69). Grundsätzlich interessieren sich die Jugendlichen nur mittelmässig für Politik und eher für Themen auf Landesebene als auf Gemeindeebene, obwohl die Gemeindepolitik den Alltag der Jugendlichen direkt betreffen würde (S. 63–64).

### **Ein Exkurs über Migration**

Die politischen Mitbestimmungsrechte gelten wie beschrieben nicht für alle Bewohnerinnen und Bewohner der Schweiz gleich. Alle Ausländerinnen und Ausländer, also 22,4%<sup>2</sup> der Bevölkerung der Schweiz sind vom Abstimmen und Wählen auf Bundesebene strukturell ausgeschlossen. Die Migrantinnen und Migranten haben jedoch die Möglichkeit sich unkonventionell zu engagieren, also beispielsweise Petitionen zu lancieren oder eine Demonstration zu veranstalten. Die Schweizer Migrationspolitik geht von einem Verständnis aus, welches das Recht auf Wählen und Abstimmen abhängig macht von der Nationalität und nicht dem Aufenthaltsort. In einigen Kantonen existiert ein Stimm- sowie aktives und passives Wahlrecht auf Gemeindeebene (NE, JU, VD, FR, GE nur aktives Wahlrecht) oder ein Stimm- und aktives Wahlrecht auf Kantonsebene (NE, JU) (Pascale Steiner, 2010, S. 35). Die Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen erachtet die politische Partizipation jedoch als ein wichtiges Anliegen zur Förderung der Integration sowie der Verbesserung der Chancengleichheit (2010, S. 1).

## **2.3 Zwischenfazit**

---

### **Welches sind die Rahmenbedingungen für politisches Engagement in der Schweiz?**

---

Den Rahmen für politisches Engagement in der Schweiz geben die demokratischen Mitbestimmungsrechte und darauf aufbauend die Partizipationsmöglichkeiten. Allgemeine wichtige Merkmale einer Demokratie sind die Gleichheit aller – unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder Konfession – sowie die Grundrechte. Politisches Engagement löst politische Partizipation aus. Durch politische Partizipation wird die Idee und Vision

<sup>2</sup> Stand Ende 2010, Quelle: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html>

der direkten Demokratie, dass möglichst alle an allen Entscheidungen teilnehmen und die Entscheidungen an der Basis gefällt werden, umgesetzt, gestärkt und die Macht der Repräsentanten kontrolliert. Dadurch entsteht eine gerechtere Gesellschaft. Individuelles politisches Engagement kann nie losgelöst von der Gesellschaft betrachtet werden und soll stets der ganzen Gesellschaft zugute kommen. Wie auch die Bundeskanzlei ausgeführt hat, gehen die Mitbestimmungsrechte für politische Partizipation in der Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern sehr weit. Die einen Mitbestimmungsrechte wie das Petitionsrecht, die Meinungs- und Informationsfreiheit sowie die Vereinigungsfreiheit gelten für die gesamte Bevölkerung der Schweiz, das Stimm- und Wahlrecht nur für die Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Die Mitbestimmungsrechte setzen Chancengleichheit, eine informierte Bevölkerung sowie verschiedene (un-) konventionelle wie auch individuelle und kollektive Partizipationsmöglichkeiten voraus. Nun nützen die besten Partizipationsmöglichkeiten nichts, wenn diese nicht genutzt werden. Zwei grosse Gruppen, die Ausländerinnen und Ausländer sowie alle Personen unter 18 Jahren, sind strukturell vom Abstimmen, Wählen und der Nutzung der direktdemokratischen Elemente Initiative und Referendum ausgeschlossen. Und wie es bei fast jeder Abstimmung anhand der tiefen Stimmbeteiligung sichtbar ist, engagieren sich auch die Stimmberechtigten nur teilweise politisch und in sozialer Hinsicht ist die Verteilung sehr ungleich, da sich insbesondere die Wohlhabenden, die Älteren, die Gebildeten und die Männer engagieren und folglich die Jungen, Frauen, bildungsferneren und ärmeren Personen weniger. Inwiefern die unkonventionellen Partizipationsmöglichkeiten genutzt werden, ist schwierig zu sagen. Aber Jugendliche engagieren sich im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich und zeigen wenig Interesse für Politik.

Weshalb ist die politische Partizipation so tief? Nach Fritz Oser (2010), dem Pädagogikprofessor der Uni Freiburg denken viele Menschen in der Schweiz, dass die Demokratie gesichert sei, egal ob man teilnimmt oder nicht (zit. in Beat Grossenrieder, S. 23). Dies ist ein hinderlicher Faktor für politische Partizipation. Vergessen werden darf auch nicht, dass eine Demokratie hohe Anforderungen an die Bevölkerung stellt und die Gefahr der Überforderung besteht. Neben diesen beiden Aspekten gilt es nun in einem zweiten Teil dieses Kapitels die folgende Frage zu klären.

---

**Welche Faktoren sind förderlich oder hinderlich für politisches Engagement?**

---

## **2.4 Individuelle Faktoren**

Eine Auswahl der in der Fachliteratur oft genannten förderlichen und hinderlichen individuellen Faktoren für politisches Engagement werden an dieser Stelle dargestellt. Dazu gehören das Alter, die Ressourcen und die Betroffenheit.



## **Alter**

Politisches Interesse ist eine der Grundlagen für politisches Engagement. Doch wann entfaltet sich politisches Interesse? In einem nun folgenden Exkurs in die Entwicklungspsychologie werden der ungefähre Zeitpunkt der Entfaltung des politischen Interesses eines Menschen sowie die für politisches Engagement wichtige Fähigkeit der Vorstellung diskutiert und dargestellt. Als Basis für die folgenden Ausführungen dient die Anmerkung von Fritz Oser & Roland Reichenbach (2000). Es sei erkannt, dass politisches Interesse – wenn überhaupt – sich erst in der (späteren) Adoleszenz entfalte (zit. in Volker Reinhardt, 2010, S. 212). Die Autoren erklären jedoch nicht, was mit späterer Adoleszenz gemeint ist. Gerd Mietzel (2002) erklärt die verschiedenen Stufen der Adoleszenz. Er unterscheidet zwischen der «frühen Adoleszenz» von der ersten körperlichen Geschlechtsreife bis circa 13 Jahre, der «späten Adoleszenz» zwischen 14 und 18 Jahren sowie der «Postadoleszenz» ab 18 Jahren bis erwachsen (S. 322). Nach Bernhard Schäfers (2000) ist jemand erwachsen, wenn er «in allen Teilbereichen selbstständig handeln kann und als selbstständiges Gesellschaftsmitglied voll anerkannt ist» (zit. in Mietzel, 2002, S. 322). Beispielsweise aufgrund der heutigen langen Schul- und Studienzeiten kann die Postadoleszenz somit bis circa 30 gehen (S. 322). Mit späterer Adoleszenz ist somit die späte Adoleszenz oder die Postadoleszenz gemeint. Auch Erik H. Erikson hat in seiner Theorie das politische Interesse verortet. Seine Theorie der psychosozialen Entwicklung geht über acht Entwicklungsstufen von der Geburt bis zum Lebensende, in welcher jeweils verschiedene Herausforderungen zu bewältigen sind. Basierend auf der Zusammenstellung von August Flammer (2009) beinhaltet die zentrale fünfte Stufe der Adoleszenz die Herausforderung der Identität. Es geht darum, die eigene Identität anhand der Frage «Wer bin ich (nicht)?» sowie auch den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden. Die Suche nach Identität findet vor allem in neuen sozialen Feldern und Rollen statt und Ideologien können die Sicht der Welt in dieser Phase beeinflussen (S. 97). Zu diesen sozialen Feldern und Rollen gehören unter anderem auch Verliebtheit, der Anschluss an Jugendgruppen, politische Tätigkeit oder die Auseinandersetzung mit der Demokratie (S. 100). Mietzel (2002) ergänzt, dass insbesondere bei Menschen anfangs 20 eine Erkundung verschiedener Möglichkeiten im Freizeitbereich, Job oder bezüglich Liebesbeziehungen stattfindet. In diesem Zeitraum fallen auch häufig eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltanschauungen und viele wegweisende Entscheidungen werden in dieser Zeit gefällt (S. 325). Erikson hat die Phase der Adoleszenz nicht unterteilt und auch keine näheren Altersangaben dazu gemacht, jedoch bestätigen auch hier die Anzeichen das Entstehen von politischem Interesse eher in einer späteren Phase der Adoleszenz eher ab 18 Jahren. Hingegen in der frühen Adoleszenz, erlangen Jugendliche die Fähigkeit, sich eine andere Welt vorzustellen. Basierend auf den Erkenntnissen von Jean Piaget setzen sich Kinder noch eher mit der Wirklichkeit auseinander, wie sie ist, während Jugendliche ab circa 11 Jahren sich häufig fragen, wie die Wirklichkeit sein könnte, also die Möglichkeit (Mietzel, 2002, S. 326). Kinder unter 11 Jahren nehmen die

Wirklichkeit also noch eher als gesetzt an und erst Jugendliche können in Möglichkeiten denken. Dies bedingt wiederum die Fähigkeit, die Wirklichkeit überhaupt als veränderbar anzusehen. Inwiefern die Vorstellung der veränderbaren Realität wiederum auch für politisches Engagement genutzt wird, ist eine andere Frage.

### **Ressourcen**

Zu den Ressourcen gehören sozial-ökonomische und zeitliche Faktoren. Schultze (1995) erklärt basierend auf einer Studie von Kaase/Barnes 1979, dass mit höherem sozial-ökonomischen Status auch das Partizipationsinteresse grösser sei, die Partizipationsformen vielfältiger und die Partizipationschancen können leichter wahrgenommen werden (S. 403–404). Die Folgen zeigen sich beispielsweise darin, dass in der Schweiz nebst älteren Personen und Männern eher Wohlhabende und Gebildete abstimmen und wählen gehen, was bereits im Kapitel 2.2.3 dargestellt wurde. Und je nach dem wie viel Zeit jemandem zur Verfügung steht, hat er oder sie eher die Möglichkeit sich situativ oder langfristig zu engagieren.

### **Betroffenheit**

Inwiefern Betroffenheit ein Indikator für politisches Engagement darstellt, wird kontrovers diskutiert. Die Autorin hat sich für folgendes Verständnis von Betroffenheit nach Uebersax (1991) entschieden. «Als Regel kann immerhin gelten, dass sich im politischen und soziokulturellen Alltag engagiert, wer sich aus irgendeinem Grunde angesprochen fühlt oder spezifische Interessen vorzubringen hat.» (zit. in Moser et al., 1999, S. 119). Mangelnde Betroffenheit kann somit zu Stimmenthaltung oder keinem Interesse am politischen Prozess führen, während Angespochensein politisches Engagement fördert. Annette Hug erwähnt, dass heutzutage das politische Geschehen sehr weit weg vom Alltag sei (Fachgespräch vom 29. Mai 2012), was für politisches Engagement aufgrund der mangelnden Betroffenheit nicht förderlich ist. Und je nachdem wie jemand angesprochen wird, engagieren sich Menschen gemäss Heinz Nigg aus Eigeninteresse oder sie setzen sich dafür ein, dass andere sich einsetzen können (Fachgespräch vom 4. April 2012).

Zusammenfassend sind je nach Alter, Betroffenheit, Zweck sowie zeitlichen und sozial-ökonomischen Ressourcen die Voraussetzungen mehr oder weniger förderlich für politisches Engagement. Neben den individuellen Faktoren gibt es auch auf gesellschaftlicher Ebene verschiedene förderliche und hinderliche Faktoren für politisches Engagement.

## **2.5 Gesellschaftliche Faktoren**

In der Zwischenfolgerung über die demokratischen Rahmenbedingungen ist bereits zur Sprache gekommen, dass viele Menschen in der Schweiz denken, dass die Demokratie gesichert sei, egal ob jemand teilnimmt oder nicht. Dies ist ein wichtiger hinderlicher Faktor für politisches Engagement. In diesem Kapitel werden anhand zwei soziolo-

gischen Theorien weitere hinderliche und förderliche Faktoren auf gesellschaftlicher Ebene und deren Auswirkung auf das individuelle politische Engagement erklärt.

### **2.5.1 Die Individualisierungsthese – eine Theorie der sozialen Ungleichheit**

Ulrich Beck ist ein Vertreter der Individualisierungsthese. Nicole Burzan (2011) bezeichnet seine Individualisierungsthese sowohl als eine Position zur Ungleichheit wie auch als eine Gegenwartsdiagnose für westliche Gesellschaften seit den 1960er Jahren (S. 156).

#### **Inhalt**

Gemäss einer vereinfachten Definition nach Beck (1995, S. 185) ist das Konzept der gesellschaftlichen Individualisierung folgendermassen bestimmt:

---

*Industriegesellschaftliche Lebensformen mit gewissen traditionellen Beziehungen (Grossgruppen wie soziale Klassen oder Schichten oder Gruppen, Familienverband, dörfliche Gemeinschaft, nationale Identität) werden aufgelöst und mehr und mehr alle Definitionsleistungen den Individuen selbst auferlegt. Die sichernden und stabilen sozialen Milieus (Klassenkulturen, Familien- und Geschlechterrollen) lösen sich auf. Individualisierung läuft auf eine Aufhebung des traditionellen Denkens von Grossgruppen hinaus.*

---

Die Individuen werden dadurch zu aktiven Gestaltern ihrer sozialen Umwelt und Wirklichkeit. Die Konsequenz daraus ist, dass die Individuen mehr Entscheidungen im Alltagsleben treffen und für diese die Verantwortung übernehmen müssen. Beck bezeichnet die Individuen deshalb als Bastler ihrer eigenen Biographie (S. 190). Individualisierung hat drei Aspekte.

- die Ablösung von traditionellen Bindungen und Lebensformen
- der Verlust der traditionellen Sicherheiten
- die Entstehung von neuen (selbstgewählten) Gemeinschaften und die Suche nach neuen Werten (S. 190–194)

Durch die Ablösung von traditionellen Bindungen entstehen für die Individuen einerseits mehr Freiheiten und zugleich durch den Verlust der traditionellen Sicherheiten mehr Unsicherheiten, was Beck mit dem Begriff der «riskanten Freiheit» bezeichnet (S. 185). Gesellschaftliche Individualisierung ist jedoch weder mit Individualismus, noch mit Autonomie, Vereinsamung oder dem Ende jeder Art von Gesellschaft zu verwechseln (S. 190). Vielmehr geht es um neue selbstgewählte «Arten der Lebensgestaltung und Lebensführung, welche nicht mehr in traditionelle Vorgaben eingebettet und verbindlich sind, sondern auf sozialstaatlichen Regelungen beruhen» (S. 191). Daraus ergeben sich die in der Individualisierungsthese zentralen sogenannten «institutionenabhängigen In-

dividuallagen». Damit ist gemeint, dass die Individuen abhängig sind vom Arbeitsmarkt, von der Bildung sowie auch von den sozialstaatlichen Institutionen (S. 189) und gewisse Risiken der Gesellschaft, wie beispielsweise Arbeitslosigkeit, mittragen.

### **Die politischen Aspekte in der Individualisierungsthese**

Beck (1995) führt aus, dass die Auflösung der sozialen Milieus weitreichende Folgen für Gesellschaft habe (S. 190). Weil die Individuen selber ihre soziale Wirklichkeit definieren, verändere sich auch die politische Partizipation, beispielsweise das Wahlverhalten (S. 186). Die Autorin versteht dies so, dass die Wählerin oder der Wähler nicht mehr die Partei wählt, welche die Familie traditionellerweise gewählt hat. Dadurch entsteht diese bereits genannte «riskante Freiheit». Denn die Freiheit in einer Demokratie nach eigenen Vorstellungen zu wählen oder abzustimmen bedingt Information und Entscheidung und ist herausfordernd. Wie beschrieben, meint Individualisierung nicht die komplette Auflösung von Gruppen und die Vereinsamung, sondern beinhaltet auch die Entstehung von neuen Gemeinschaften und die Suche nach neuen Werten. Durch die zu erbringenden Definitionsleistungen der sozialen Wirklichkeit entstehen nach Beck (1995) neue soziale Suchbewegungen nach neuen Werten und sozio-kulturellen Gemeinsamkeiten. So entstehen neue Experimentierfelder beispielsweise in Protestbewegungen (S. 189–190).

### **Erkenntnisse**

Eine wichtiges Merkmal der Individualisierung ist die grössere Entscheidungsfreiheit der einzelnen Person. Das Individuum hat die Freiheit und zugleich auch die Herausforderung, selber seine soziale Wirklichkeit zu definieren und über seine Lebensgestaltung zu entscheiden. An die Stelle von traditionellen Grossgruppen wie Milieus oder Klassen treten neue selbstgewählte Gemeinschaften. Die Herausforderung der Entscheidung über die eigene Lebensgestaltung ohne die Sicherheit der traditionelle Bindungen erschwert auch die vom Entwicklungspsychologen Erikson im Kapitel 2.4 beschriebene Identitätssuche in der Phase der Adoleszenz. Die zwei zentralen Erkenntnisse im Bezug auf politisches Engagement sind deshalb die Gefahr der Überforderung als hinderlicher Faktor sowie die Suche nach neuen Gemeinschaften und Werten als förderlicher Faktor. Denn je mehr Entscheidungen dem Individuum auferlegt werden – die «riskanten Freiheiten» – desto eher besteht die Gefahr der Überforderung, speziell auch für Jugendliche. Zusätzlich veranlassen die im Entscheidungsprozesses wegfallenden traditionellen Bindungen und Sicherheiten das Individuum, neue Werte und Gemeinschaften zu suchen. Diese können beispielsweise in einer politischen Gruppierung gefunden werden, in der Menschen mit ähnlichen Werten zusammen kommen und sich gemeinsam politisch engagieren.

## 2.5.2 Die Modale Strukturierungstheorie – eine kritische Gesellschaftstheorie

Die Modale Strukturierungstheorie betrachtet im Gegensatz zur Individualisierungstheorie nicht nur den Aspekt der sozialen Ungleichheit, sondern möchte das Zusammenspiel von gesellschaftlicher Struktur und individuellem Handeln ganzheitlich erklären.

### Inhalt

Die Modale Strukturierungstheorie von Gregor Husi baut auf den strukturtheoretischen Ansätzen von Anthony Giddens und Pierre Bourdieu auf und fügt Modalverben als Hilfsmittel hinzu, damit die Strukturierungstheorie auf das «Leben» angewendet werden kann. Nach Husi (2010a) geht es darum, individuelles Handeln und gesellschaftliche Struktur aus Sicht des Individuums zu beschreiben und das Zusammenspiel zu verstehen. Durch das Verständnis des Zusammenspiels von Struktur und Handeln kann erklärt werden, wie das Zusammenleben gestaltet wird und individuelle sowie kollektive Lebensverhältnisse entstehen. Die Struktur der Gesellschaft und das Handeln der Individuen können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, denn Menschen handeln weder rein aus strukturbedingten noch rein aus spontan situationsbedingten Impulsen (S. 111–116). Die folgende Abbildung zeigt das Gesellschaftsbild der Modalen Strukturierungstheorie, welches im darauffolgenden Abschnitt erklärt wird.

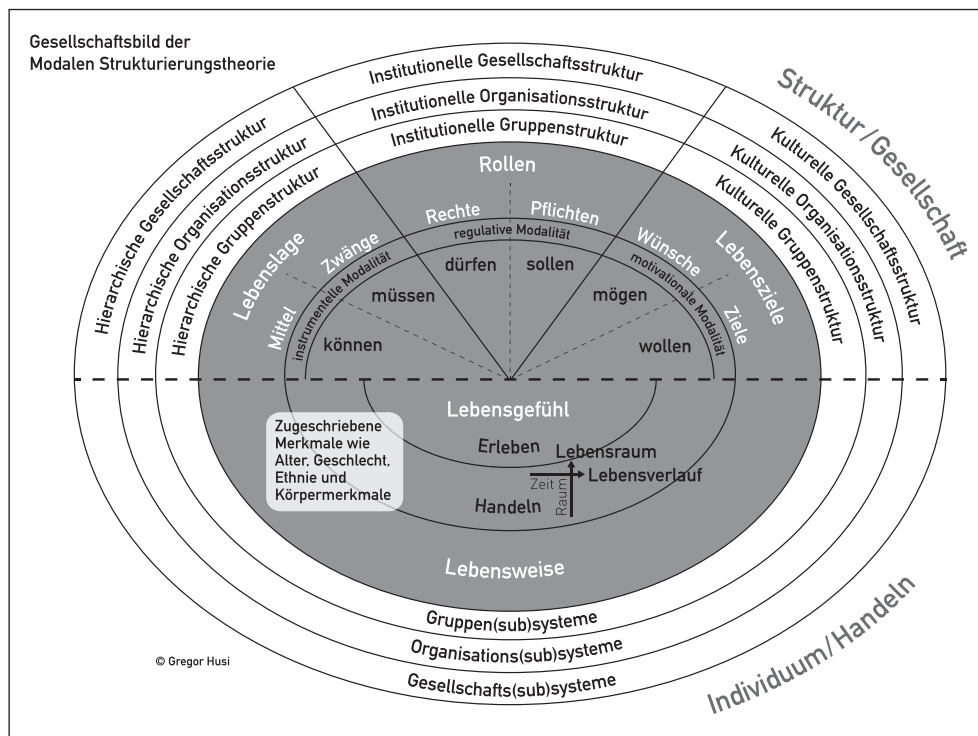


Abb.1: Leicht ergänztes Gesellschaftsbild der Modalen Strukturierungstheorie, aus Husi, 2010a, S. 118.

Husi (2010a) nennt insbesondere vier Begriffe, welche zusammenspielen und deshalb erklärt werden. Alltägliche Handlungsroutinen des Menschen führen zu einer bestimmten Lebensweise, welche insbesondere durch die Aufteilung von Arbeit und Freizeit geprägt ist. Dadurch reproduziert der Mensch seine Lebenslage (Gesamtheit der Mittel und Zwänge), seine Lebensziele (Gesamtheit der Wünsche und Ziele) sowie seine Rollen (Gesamtheit der Rechten und Pflichten) (S. 112). Die verschiedenen Rollen eines Individuums sind verschiedenen Lebensbereichen zugeordnet, beispielsweise dem Lebensbereich Politik, Bildung, Gemeinschaft oder Soziale Arbeit. Ein gutes Lebensgefühl entsteht meist dann, wenn das Mögen und Wollen (Lebensziele) dem Dürfen und Sollen (Rollen) entspricht (Husi, 2010b, S. 8). Menschen in ähnlichen Lebenslagen bilden (soziale) Klassen, Menschen mit ähnlichen Lebenszielen (kulturelle) Milieus und aus den Rollen ergeben sich (institutionelle) Lebensbereiche. Husi (2010a) bezeichnet die Herausbildung der grösseren gesellschaftlichen Gruppen wie Klassen oder Milieus jedoch als umstrittenen Punkt, welcher nur empirisch beantwortet werden kann, denn die Mittel und Zwänge als Grundlage der Klassen sowie die Wünsche und Ziele als Grundlage der Milieus scheinen sich immer weniger zu entsprechen (S. 114).

### **Erkenntnisse für den Lebensbereich Politik**

In der im vorherigen Kapitel beschriebenen Individualisierungsthese wird von der Aufhebung der Grossgruppen wie Milieus und Klassen ausgegangen. In der Modalen Strukturierungstheorie wird soeben erwähnt nicht von einer Aufhebung gesprochen, jedoch bezweifelt, ob sich gesellschaftliche Grossgruppen wie Milieus und Klassen noch herausbilden. Denn ein Mensch kann mehreren Lebensbereichen angehören, aber nur einem Milieu oder einer Klasse, denn die Menschen verbringen ihr Leben nicht nur in der Gesamtgesellschaft, sondern eben auch in Gruppen oder Organisationen (Husi, 2010a, S. 115–116). Denn der Mensch sei trotz allem ein gesellschaftliches Wesen und teile kollektive Werte (Husi, 2010b, S. 11). An die Stelle der Grossgruppen scheinen kleinere Gruppierungen und Organisationen zu treten. Eine erste Erkenntnis ist deshalb, dass diese kleineren Gruppen vermehrt in den Fokus des Lebensbereichs der Politik gelangen. Eine zweite wichtige Erkenntnis ist, dass die Struktur der Gesellschaft und das Handeln der Individuen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Anhand der Modalen Strukturierungstheorie wird sichtbar, wie die im Kapitel 2.2 beschriebenen direktdemokratischen Rahmenbedingungen auf gesellschaftlicher Ebene das politische Engagement beeinflussen und das politische Engagement der Bevölkerung wiederum einen Einfluss auf das Funktionieren der Demokratie hat. Nach Husi (2010a) soll die Modale Strukturierungstheorie ein Hilfsmittel sein, um die Identitätsmerkmale von Individuen zu erfassen. Neben den zugeschriebenen Merkmalen wie Geschlecht, Alter, Ethnie und Grösse, Gewicht und Aussehen sind andere Merkmale zu erwerben (S. 120). Die dritte Erkenntnis ist, dass zu den zu erwerbenden Merkmalen beispielsweise direktdemokratisches Wissen oder die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und persönlichen Werten gehören (mögen und wollen). An die individuellen Lebenslagen, Lebensziele und



Rollen gelangen Menschen unter anderem durch gemeinsame Sozialisationsprozesse, an denen sie aktiv und passiv beteiligt sind (S. 114). Diese Sozialisationsprozesse finden gemäss dem dargestellten Gesellschaftsbild der Modalen Strukturierungstheorie im alltäglichen individuellen Handeln und Erleben statt. Im nächsten Kapitel wird deshalb der Frage nachgegangen, an welchen Orten die politischen Sozialisationsprozesse stattfinden.

## 2.6 Der Faktor Politische Sozialisation

Die politische Sozialisation ist ein weiterer hinderlicher oder förderlicher Faktor für politisches Engagement. Für diese Arbeit wird spezifisch nur die politische Sozialisation betrachtet und nicht allgemein auf die Sozialisation eingegangen, auch wenn die einzelnen politischen und allgemeinen Sozialisationsinstanzen ähnlich oder sogar identisch sind. Unter politischer Sozialisation versteht Hermann Giesecke (1993, S. 40)

---

*Politische Sozialisation ist die Summe der Erfahrungen, welche Kinder und Jugendliche<sup>3</sup> im Verlaufe ihres Heranwachsens durch Lernen verschiedener sozialer Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen – weniger aus Belehrung als aus Erfahrungen durch Handeln – an verschiedenen ihnen zugänglichen sozialen Orten macht. Das Ergebnis dieser Erfahrungen zeigt sich in mehr oder weniger klaren Vorstellungen über soziale Realitäten und Tatbestände.*

---

### Dimensionen von Politischer Sozialisation

Nach Bernhard Claussen (1996) ist die politische Sozialisation eine Querschnittsaufgabe innerhalb der Politikwissenschaft, Pädagogik, Soziologie und Psychologie und wird auf der Ebene des Subjekts sowie auf der Ebene des Inhalts betrachtet. Auf der Inhalts-Ebene werden unter anderem die Dimensionen und Erscheinungen von Politik betrachtet. Das Politische umfasst die Herrschaftsverhältnissen und die Ausformungen, Hintergründe und Beweglichkeit der verbindlichen Regeln des Zusammenlebens. Dies schliesst die institutionalisierten und informellen alltäglichen Formen der Austragung von interessenbedingten Konflikten sowie die Bedürfnisartikulation und –verwirklichung mit ein (S. 13). Auf der Subjekt-Ebene stellen sich Fragen nach den äusseren Einflüssen, welche auf das Individuum in seiner Wahrnehmung, Deutung und Rückwirkung auf Politik wirken. Daraus ergeben sich die Fragen nach der individuellen Verarbeitung dieser äusseren Einflüsse. Die «inneren Verarbeitungsmechanismen» beziehen sich auf kognitive Kapazitäten (Aufnahme, Herstellung von Zusammenhängen, Kritik, Perspektivenbildung,

<sup>3</sup>In der Originalquelle hat Giesecke nur das Kind genannt. Da jedoch kein bestimmtes Alter genannt wird, geht die Autorin davon aus, dass auch Jugendliche damit gemeint sind. Für Erwachsene wird eher von Spätsozialisation geredet wird (vgl. Kapitel 3.2.4 über soziale Bewegungen)

etc.), emotionale Komponenten (Motive, Sensibilitäten, Sympathien, Neugier, Misstrauen, Angst, etc.) sowie operative Fähigkeiten (Handlungsfertigkeiten, Verhaltenssicherheiten, etc.). Für diese individuelle Verarbeitung seien wiederum die kommunikativen Bezüge zu anderen Personen innerhalb und ausserhalb der jeweiligen Einrichtung zentral (S. 19–20). Die nun folgenden politischen Sozialisationsinstanzen bezeichnen diese beschriebenen äusseren Einflüsse auf Subjekt-Ebene, welche auf das Individuum wirken.

### Die politischen Sozialisationsinstanzen

Meist wird heute, wie zum Beispiel Rainer Geissler (1996, S. 40), von den vier Sozialisationsinstanzen Familie, Peer-Group, Schule und Massenmedien ausgegangen. Giesecke (1993, S. 40) spricht zusätzlich von der Freizeit, Roland Roth (1996, S. 471) vom Protest und Christina Zitzmann (2011, S. 128) von der ausserschulischen Politische Bildung als weitere Sozialisationsinstanz. Die Autorin erachtet die Freizeit aus Sicht der SKA als wichtigen Ort der politischen Sozialisation. Da die ausserschulische PB und der Protest mehrheitlich in der Freizeit stattfinden, schliesst die politische Sozialisationsinstanz «Freizeit» diese Aspekte mit ein. Für diese Arbeit sollen deshalb die fünf Sozialisationsinstanzen Familie, Freizeit, Peer-Group, Schule und Massenmedien gelten. Verschiedentlich wird betont, dass es nicht immer möglich ist, diese politischen Sozialisationsinstanzen klar voneinander abzugrenzen oder zu gewichten.

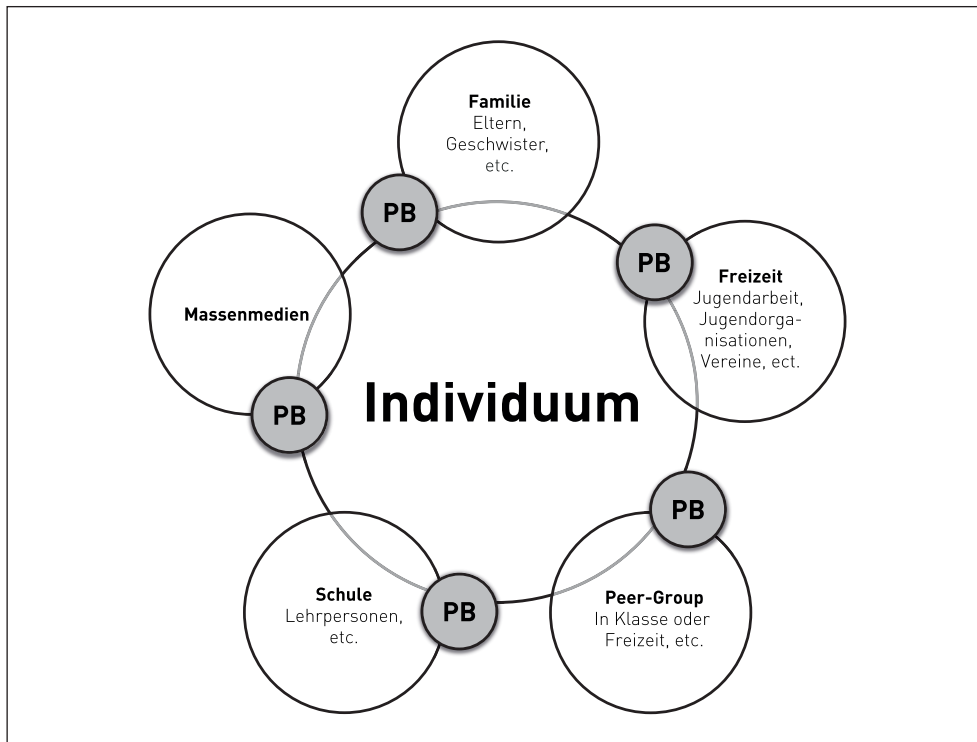


Abb. 2: Akteure der politischen Sozialisationsinstanzen ergänzt mit Politischer Bildung (eigene Darstellung)



Die Frage stellt sich nun, ob der Prozess der politischen Sozialisation in den verschiedenen Sozialisationsinstanzen ergänzt oder unterstützt werden kann.

### **Die Wichtigkeit der Politischen Bildung als Ergänzung zur politischen Sozialisation**

Nach Claussen (2001) spielen sich politische Lernprozesse zunächst im Alltag der Lebenswelten ab. Doch genüge die geläufige Sozialisation für die Anforderungen der modernen Demokratie an Loyalität und Eigenverantwortung nicht. Deshalb sei eine pädagogische Gestaltung dieser Lernprozesse, die Politische Bildung, als Korrektur oder Ergänzung zur geläufigen Sozialisation nötig (S. 1383). Giesecke (1993) geht in eine ähnliche Richtung. Denn der Mensch erwerbe auch ohne politischen Unterricht ein politisches Weltbild von anderen Sozialisationsinstanzen. Dieses treffe auch mehr oder weniger zu und befähige ihn, sich später an politischen Wahlen zu beteiligen. Aber – dieses Weltbild werde viele kollektive Anteile haben. Der individuelle Anteil dieses Weltbildes werde erst spät dazustossen und auch nur dort, wo eine individuelle Präsentation auch honoriert werde (S. 43). Auch Johannes Gruber (2011) erachtet die PB als wichtig, denn sie sei ein wichtiger Beitrag zu einer demokratischeren Schweiz mit der Steigerung sowohl der Partizipation der Frauen als auch der «bildungsferneren», ärmeren und jungen Menschen (S. 3), also diejenigen Gruppen, welche sich gemäss den Ausführungen im Kapitel über die Demokratie weniger engagieren. Durch PB kann somit unter anderem Chancengleichheit gefördert werden, wenn andere Sozialisationsinstanzen nicht ausreichend sind. Die Autorin möchte noch betonen, dass Politische Bildung wie die politische (Spät-) Sozialisation nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erwachsene stattfindet.

---

*Politische Bildung ist eine wichtige Ergänzung zur politischen Sozialisation in den einzelnen politischen Sozialisationsinstanzen im Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und gehört zum politischen Sozialisationsprozess.*

---

## **2.7 Fazit**

Der zweite Teil des Kapitels 2 gab Antworten auf die Frage

---

### **Welche Faktoren sind förderlich oder hinderlich für politisches Engagement?**

---

In der folgenden Tabelle sind in den ersten beiden Spalten die erarbeiteten Faktoren in einer Übersicht zusammengetragen. Aufgrund der Wichtigkeit der PB als Ergänzung zur politischen Sozialisation in den einzelnen Sozialisationsinstanzen sind zusätzlich erste provisorische Erkenntnisse für die SKA im Bezug auf die PB in der dritten Spalte hergeleitet.

WICHTIGE FÖRDERLICHE FAKTOREN SIND...	WICHTIGE HINDERLICHE FAKTOREN SIND...	<b>ERSTE PROVVISORISCHE ERKENNTNISSE DER MÖGLICHEN AUFGABEN FÜR DIE SOZIOKULTURELLE ANIMATION IN DER POLITISCHEN BILDUNG</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die breiten Mitbestimmungsrechte der Schweizer Demokratie, welche unkonventionelle wie auch konventionelle politische Partizipation ermöglichen</li> <li>• die Identitätssuche in der Phase der Adoleszenz in neuen sozialen Feldern und Rollen und die damit einhergehende Auseinandersetzung mit Ideologien, Weltanschauungen und der Demokratie</li> <li>• das Verständnis von einer veränderbaren Wirklichkeit</li> <li>• genügend Zeit und sozial-ökonomische Ressourcen</li> <li>• die Betroffenheit / das Angesprochenensein, unabhängig ob aus Eigeninteresse oder Solidarität</li> <li>• neue kleinere politische Gemeinschaften und Organisationen mit ähnlichen Werten innerhalb der Gesamtgesellschaft, welche Zugehörigkeit vermitteln</li> <li>• die persönlichen Erfahrungen, durch Erleben und Handeln</li> <li>• die Kommunikation, der Dialog und die Austragung von Konflikten für einen erfolgreichen gemeinsamen politischen Sozialisationsprozess</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Denken, dass die Demokratie auch ohne politisches Engagement gesichert sei</li> <li>• der teilweise strukturelle Ausschluss der Ausländerinnen und Ausländer von Wahlen und Abstimmungen</li> <li>• die Überforderung mit dem politischen Geschehen oder der individuellen Entscheidungsfindung in einer Demokratie – besonders bei der Identitätssuche in der Phase der Adoleszenz</li> <li>• fehlende Zeit und sozial-ökonomische Ressourcen</li> <li>• keine Betroffenheit / kein Angesprochenensein</li> <li>• grosse Distanz vom Alltag zum politischen Geschehen</li> <li>• mangelnder Erwerb von direktdemokratischem Wissen</li> <li>• wenig gemeinsame Sozialisationsprozesse oder wenige Möglichkeiten der Kommunikation mit anderen Personen zur Unterstützung der inneren Verarbeitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Kommunikation und des Dialogs zur Unterstützung der inneren Verarbeitung des Gelernten</li> <li>• Förderung der Information und des politischen Wissens</li> <li>• Raum anbieten für gemeinsame Sozialisationsprozesse, zum Beispiel bei Konflikten</li> <li>• Unterstützung bei der Meinungs- und Entscheidungsfindung</li> <li>• Altersgerechte und alltagsbezogene politische Projekte initiieren</li> <li>• Prinzip der Chancengleichheit</li> <li>• Raum anbieten für Experimente, Erleben, Handeln und um politische Erfahrungen zu sammeln</li> <li>• Sensibilisierung auf die Wichtigkeit der Partizipation an der Demokratie, welche nicht selbstverständlich ist</li> <li>• Unkonventionelle Partizipationsmöglichkeiten insbesondere für Ausländerinnen und Ausländer aufzeigen</li> </ul>

Tab. 2: Förderliche und hinderliche Faktoren für politisches Engagement (eigene Darstellung)

## 3 Politische Bildung

Wie gezeigt wurde, ist Politische Bildung eine wichtige Ergänzung zur Sozialisation in den einzelnen Sozialisationsinstanzen ist. Doch im Hinblick auf das Thema der Arbeit stellt sich weiter folgende Frage.

---

### **Inwiefern trägt die Politische Bildung zur Förderung des politischen Engagements bei?**

---

Zunächst wird der Begriff der Politischen Bildung geklärt und ein für diese Arbeit geltendes Verständnis von PB hergeleitet. Danach werden die verschiedenen Lernformen eingeführt, welche zentral sind für die Verortung der vier Möglichkeiten und Angebote für Jugendliche und Erwachsene in der Schweiz.

### **3.1 Begriffsklärungen**

#### **3.1.1 Politische Bildung**

Eine theoretisch basierte Formulierung der Politischen Bildung fehlt in der Schweiz noch (Reinhardt, 2010, S. 213). Deshalb wird der Begriff, die zwei verschiedenen Verständnisse sowie die Ziele der PB im Folgenden aus politikwissenschaftlicher, pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Sicht betrachtet und ein für diese Arbeit geltendes Verständnis von PB herausgearbeitet.

Wolfgang Mickel (2007) spricht im Lexikon der Politik über PB von einem Sammelbegriff für ausserschulisches, schulisches, institutionalisiertes, freies, intentionales, funktionales, aktives, passives, verbales oder nonverbales interaktionales Einwirken auf den Menschen. PB sei inhaltlich und konzeptionell vielfältig, theoretisch oder praktisch und korreliere immer mit dem Zeitgeist der aktuellen, konkreten Politik (S. 423–424). Claussen (1987) definiert PB als «im weiteren Sinne alle Bildungsprozesse, in denen Heranwachsende und Erwachsene Spielregeln und Wertvorstellungen demokratischer Gesellschaften übernehmen, im engeren Sinne der Teil der politischen Sozialisation, der im Rahmen gesellschaftlicher Institutionen (Schulen, Hochschulen, Parteien, Gewerkschaften, Kirche, u. a.) vermittelt wird mit dem Ziel, die Voraussetzungen für Verständnis und aktive Teilnahme am gesellschaftlich-politischen Leben der Demokratie zu schaffen» (S. 657–658). Geht es wirklich um Übernahme? Béatrice Ziegler (2011) spricht davon, dass (schulische) PB nicht auf das Beibringen einer erwünschten Haltung, sondern auf das Formulieren einer eigenen, kompetenten Haltung zielt. Politische Bildung will den Jugendlichen vermitteln, dass sie sich selber als mögliche Akteurinnen und Akteure in politischen Prozessen begreifen können. Durch Förderung von Kenntnissen

über politische Prozesse, Akteure, Institutionen und Inhalte versuche PB die Auseinandersetzung mit Werthaltung zu fördern und damit die individuellen Voraussetzungen für Partizipation am politischen Geschehen aufzubauen helfen (S. 4). Eine ähnliche Position vertritt auch Mickel (2007). Ziele der PB seien unter anderem der Aufbau eigener Positionen, Handlungsbereitschaft und -kompetenz, das Kennen von demokratischen Spielregeln und Grundwerten sowie Urteilsfähigkeit. Dafür müsse politische Bewusstseins- und Willensbildung, kritisches Prüfen, Analysieren, Urteilen sowie begründetes Handeln eingeübt werden. Die Vision der PB sei dann, basierend beispielsweise auf den Ideen «Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit» der Französischen Revolution, der oder die aktiv an der Demokratie teilnehmende Bürgerin oder Bürger. Diese verfolgen ihre Interessen und Bedürfnisse, analysieren die Herrschaftsverhältnisse kritisch, weichen Konflikten nicht aus, partizipieren und wissen sich dem Gemeinwohl verpflichtet (S. 423–424). PB meint somit nicht die «blinde» Übernahme der demokratischen Wertvorstellungen, sondern hat einerseits die Kenntnis der demokratischen Spielregeln und Wertvorstellungen zum Ziel und andererseits die Förderung der Auseinandersetzung damit sowie den Aufbau einer eigenen Haltung. In diesen Zielen sind die bereits von Clausen erwähnten zwei Verständnisse von PB sichtbar. Nach Reinhardt (2010) von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz beinhaltet das engere Verständnis von PB eher das kognitive «Politiklernen», also das Wissen über die demokratischen Spielregeln und Wertvorstellungen, das weite Verständnis sei eher «handlungsorientiertes Demokratie-Lernen». Bei diesem weiten Verständnis liege der Fokus auf eigenständigem Lernen und Handeln (S. 205), auf den Partizipationschancen sowie der Erprobung und Anwendung von politischen Kompetenzen. Diese können wiederum politische Lernerfahrungen generieren und auch in anderen sozialen und politischen Kontexten angewendet werden (Zitzmann, 2011, S. 126).

Basierend auf den Ausführungen in diesem Abschnitt soll eigens für diese Arbeit folgendes Verständnis von PB gelten:

---

*Durch Politische Bildung in demokratischen Ländern sollen die individuellen Voraussetzungen für politische Partizipation aufgebaut und dadurch ein Beitrag zu einer demokratischeren Gesellschaft geleistet werden. Die Vision der Politischen Bildung ist eine aktiv an der Demokratie teilnehmende Bevölkerung. Politische Bildung ist Teil von der politischen Sozialisation und stets auf die Aktualität bezogen. Zu den Zielen der Politischen Bildung gehören das Kennen von demokratischen Spielregeln und Grundwerten, das Formulieren einer eigenen, kompetenten Haltung und Meinung, das Verständnis von sich selber als mögliche Akteurin oder möglicher Akteur in politischen Prozessen, Urteilsfähigkeit, Handlungsbereitschaft und -kompetenz, die Auseinandersetzung mit Werthaltungen sowie eine kritische Haltung gegenüber Herrschaftsverhältnissen. Dafür müssen Kenntnisse über politische Prozesse, Akteure und*

*Inhalte, Analysieren sowie Bewusstseins- und Willensbildung eingeübt werden. Politische Bildung beeinflusst den Menschen ausserschulisch, schulisch, institutionalisiert, frei, intentional, aktiv, passiv, verbal oder nonverbal durch verschiedene Konzepte und Inhalte, konkrete Praxis und Theorie. Je nach Fokus kann Politische Bildung dann in einem engen und in einem weiten Sinne verstanden werden. Im engeren Sinn geht es um das eher kognitive «Politiklernen». Im weiteren Sinne als «handlungsorientiertes Demokratie-Lernen» stehen die Partizipationschancen sowie die Erprobung und Anwendung von politischen Kompetenzen, welche wiederum politische Lernerfahrungen generieren können, im Fokus. Aus dieser Unterteilung ergeben sich sowohl andere Inhalte als auch andere Konzepte.*

---

Dieses Verständnis gilt jedoch nicht für alle Angebote und Möglichkeiten vollständig, denn die einzelnen Ziele und Inhalte sind je nach Art der PB verschiedenen gewichtet.

### **3.1.2 Lernformen**

Ohne in allgemeine Bildungsdiskussionen zu gelangen, werden in diesem Kapitel die Lernformen erläutert. Diese sind zentral für die nachfolgende Darstellung und Verortung der Angebote und Möglichkeiten der Politischen Bildung in der Schweiz für Jugendliche und Erwachsene.

Basierend auf der Bildungsdiskussion in der EU werden nach Alex Willener (2007, S. 79-80) die folgenden drei Lernformen unterschieden:

- **Formales Lernen** findet meist in einer Bildungseinrichtung statt und ist im Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung strukturiert. Formales Lernen führt zur Zertifizierung und ist aus Sicht der Lernenden zielgerichtet.
- **Nicht formales Lernen** ist systematisch im Bezug auf Lernziel, Lerndauer und Lernmittel und ist aus Sicht des Lernenden auch zielgerichtet. Aber es führt im Gegensatz zum formalen Lernen meistens nicht zur Zertifizierung und findet nicht in Bildungseinrichtungen statt.
- **Informelles Lernen** findet im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Freizeit statt. Es ist im Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung nicht strukturiert und führt meistens nicht zur Zertifizierung. Im Unterschied zu den beiden Arten des formalen Lernens ist informelles Lernen somit aus Sicht des Lernenden nicht zielgerichtet und wird auch auf den Begriff des Selbstlernens bezogen. Prozesse informellen Lernens finden in Projekten, in der Kinder- und Jugendarbeit, in Vereinen, in Kultur und Freizeit, in sozialen Bewegungen, in NGO's, etc. statt. Der Kontakt zu anderen Menschen, also die Kommunikation, ist ein wichtiger Aspekt der informellen Bildung.

## **3.2 Angebote und Möglichkeiten für Politische Bildung**

Entlang der beiden Altersgruppen der Jugendlichen und der Erwachsenen wird versucht, die Situation der PB darzustellen. Beschrieben wird PB in der Schule, ausserhalb der Schule, für Erwachsene und in sozialen Bewegungen. Die Altersgruppe der Kinder wird hier nicht aufgeführt, da PB für Kinder nur teilweise in dem im vorherigen Kapitel beschriebenen Verständnis von PB durchgeführt werden kann.

### **3.2.1 Für Jugendliche: Politische Bildung in der Schule**

Für die SKA als mögliche Akteurin im Bereich der ausserschulischen PB, wie beispielsweise in der Jugendarbeit oder in Jugendverbänden, sind auch grundlegende Kenntnisse über die schulische PB zentral. Um die Situation in den Deutschschweizer Sekundarschulen für Jugendliche im Alter von circa 12–16 darzustellen, werden die Rahmenbedingungen der Schule (Struktur), die Themen im Fach PB (Inhalt) und zum Schluss ein Blick in die Zukunft auf den Lehrplan 21 (Struktur) beschrieben und bewertet.

#### **Die strukturelle Situation**

Bildung ist in der Schweiz föderalistisch geregelt und somit eine Aufgabe der Kantone und nicht des Bundes. Nach Reinhardt (2010) gab es bis in die 1990er Jahre entweder gar keine PB oder wenn doch, dann nur als «Staatskunde», also politische Institutionenkunde mit wenig Stundenumfang. Heute wird PB in den meisten Kantonen nicht als eigenes Unterrichtsfach mit Schulnoten geführt, sondern meist in den Geschichtsunterricht<sup>4</sup> integriert oder als zu integrierendes Zusatzfach geführt. Einige Kantone wie Bern, Aargau oder Zürich verorten PB nicht direkt im Fächerplan, in den Zentralschweizer Kantonen sowie in Freiburg wird PB in den Lehrplan für Geschichte und Politik eingebunden. Durchschnittlich wird, wenn überhaupt, 20–40 Minuten pro Schulwoche politischer Unterricht im engeren Sinne gehalten. Jedoch seien Projekte im Bereich der demokratischen Schulkultur, wie beispielsweise ein Klassenrat, an Schweizer Schulhäusern sehr verbreitet. PB ist heute in die Ausbildung der Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen integriert – wenn auch oftmals nur als Wahlmodul (S. 208–212).

Reinhardt (2010) bewertet die strukturelle Situation als nicht besonders positiv. PB friste ein Schattendasein sowohl in der Sekundarstufe 1 als auch 2. Es bleibt insbesondere der Initiative der einzelnen Lehrkräfte überlassen, ob diese politische Bewusstseinsbildung fördern oder nicht. Die fehlende Konzeption im Lehrplan birgt neben Chancen auch Risiken für die PB, denn die Inhalte der PB gehen unter anderem auch durch die fehlende Verortung als eigenes Fach im Schulalltag oft unter (S. 210–212).

<sup>4</sup>Nach den Recherchen der Autorin wird auch auf der Sekundarstufe 2 der Gymnasien PB mehrheitlich im Geschichtsunterricht integriert. Jedoch wurde PB im vereinheitlichten Lehrplan der Berufsschulen aufgenommen, was jedoch zu einem Abbau des Geschichtsunterrichts führte (Volker Reinhardt, 2010, S. 213).



### **Die inhaltliche Situation**

Oser & Reichenbach unterteilen die Themen nach einem ähnlichen Muster wie das im anfangs des Kapitels von Reinhard beschriebene «Politiklernen» und «Demokratie-Lernen». Deshalb werden die einzelnen Themen der PB in der Schule diesen beiden bereits bekannten Verständnissen der PB zugeordnet. Nach Oser & Reichenbach (2000) gehören somit zum

- **«Politiklernen»** demokratische Institutionen, direkte und repräsentative Demokratie, Menschenrechte, Meinungsfreiheit, Wahl- und Abstimmungsverfahren, Rechte und Pflichten allgemein, Initiativ- und Petitionsrecht oder politisches Asyl
- **«Demokratie-Lernen»** Themen des demokratischen Zusammenlebens wie Partizipation, Streikrecht, Toleranz, Pluralismus, Gleichberechtigung, Föderalismus, soziale Gerechtigkeit, Ausländerinnen- und Ausländerfrage, Konsenssuche oder das Recht auf Bildung (zit. in Reinhardt, 2010, S. 211).

Reinhardt (2010) fügt an, dass der Fokus in der Schule jedoch eher auf dem «Politiklernen» liege. Das «Demokratie-Lernen sei zwar meist projektorientierter, kreativer und lebensweltorientierter als das eher kognitive «Politiklernen», was die Schülerinnen und Schüler eher zu begeistern vermag (S. 205). Jedoch bestehe die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler die gemachten Demokratie – Erfahrungen nicht auf reale politische Geschehen übertragen können (S. 206–207).

Zusammengefasst sind Projekte zu demokratischer Schulkultur sehr verbreitet. Die PB fristet in den Schweizer Schulen jedoch ein Schattendasein und wird in den meisten Kantonen nicht explizit als eigenes Fach geführt, sondern meist in den Geschichtsunterricht integriert. Zurzeit ist der für die ganze Deutschschweiz geltende Lehrplan 21 in Vorbereitung, wie sieht der Stand der PB dort aus?

### **Ein struktureller Ausblick auf die Politische Bildung im Lehrplan 21**

Gegenwärtig wird in der Schweiz am einheitlichen Lehrplan 21 gearbeitet, welcher in der Deutschschweiz frühestens im Frühling 2014 in Kraft treten wird. Ziegler (2010) führt aus, dass zum heutigen Zeitpunkt der Lehrplan 21 zum ersten Mal PB für alle deutschschweizerischen Kantone vorsieht. Dies sei einerseits eine Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen Studien, welche unterdurchschnittliches Wissen sowie problematische Haltungen hinsichtlich der Akzeptanz von Migrantinnen und Migranten ergaben<sup>5</sup>. Andererseits werden so europäische Bemühungen zur Sicherung des fried-

<sup>5</sup> Gemäss dem ersten Bericht der ICCS-Studie (2010) haben die befragten Jugendlichen eine eher konservative Haltung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten aber eine positive Haltung gegenüber den Rechten von Frauen (S. 56). Das politische Wissen und Verständnis liegt im internationalen Vergleich bedeutsam über dem Durchschnitt. Trotzdem verfügt jede und jeder vierte Jugendliche über ungenügendes politisches Verstehen (Biedermann et al., S. 83).

lichen Zusammenlebens sowie der funktionierenden Demokratie beachtet, was nur mit engagierten und informierten Gesellschaftsmitgliedern gesichert werden kann und durch die PB gefördert werden soll. Doch PB wird im Lehrplan 21 nicht als Fach mit einer bestimmten Anzahl Stunden, sondern als zu unterrichtender Gegenstand im überfachlichen Thema »Demokratie und Menschenrechte« aufgeführt. Als kritisch erachtet Ziegler, dass die in der PB passierende Verschiebung von Wissen zu Handlungsfähigkeit nur schlecht in die überfachlichen Themen integrierbar ist. Es wäre jedoch wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich dort einbringen können, wo die Betroffenheit erfahrbar sei, also insbesondere in der Schule. Ausserdem bestehe die Gefahr, dass Partizipation erneut nur auf das Abstimmen und das Wählen übersetzt werde. Es wird sich erst mit dem konkreten Lehrplan zeigen, ob diese Art von Integration von PB in den Lehrplan wirklich zu einer Förderung von politischer Kompetenz zukünftiger Schülerinnen und Schülern führen wird (S. 1–6). Es scheint, dass PB in der Schule selber noch in politische Herausforderungen verwickelt ist.

### **3.2.2 Für Jugendliche: Ausserschulische Politische Bildung**

Neben der Schule findet PB für Jugendliche auch ausserhalb der Schule statt. An dieser Stelle werden die Entstehung, die Akteure, der Inhalt sowie die Ziele der ausserschulischen PB dargestellt.

#### **Entstehung**

Nach Hans-Günter Rolff (1996) wiesen in den 1960er Jahren empirische Studien die Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen sowie Studentinnen und Studenten aufgrund ihrer Herkunft oder ihres Geschlechts nach. Deshalb wurde Chancengleichheit insbesondere im Bezug auf Bildungschancen gefordert. Als Folge wurden in der westlichen Welt beispielsweise die Erwachsenenbildung, die ausserschulische Jugendbildung sowie die Gemeinwesenarbeit ausgebaut. Es gibt eine liberale und eine sozialdemokratische Position der Chancengleichheit. Die liberale Position basiert auf der juristischen und politischen Gleichheit, während das für diese Arbeit geltende sozialdemokratische Verständnis zum Prinzip hat, dass «jeder und jede unabhängig von seinen bisher ausgebildeten Fähigkeiten und Leistungen das Recht hat, sich weiterzuentwickeln, d.h., Lernangebote in Anspruch zu nehmen, die seine bisherigen Rückstände auszugleichen in der Lage sind» (S. 134). Weiterbildung bezieht dabei die ganze Persönlichkeit und nicht nur die messbaren Lernerfolge mit ein und nutzt auch die Lernpotentiale von Gruppen (S. 134–135). Die Förderung der Chancengleichheit ist eine – wenn nicht DIE Grundlage der ausserschulischen PB und ist als Grundrecht auch in der BV Art. 2 Abs. 3 aufgeführt.



### **Akteure und Themen**

Zitzmann (2011)<sup>6</sup> führt aus, dass für die Handlungsfelder, Themen und Akteure der ausserschulischen PB nicht klar ein Bereich definiert werden kann und dies vermutlich auch nicht sinnvoll wäre. Denn die Breite des Handlungsfeldes sei eine der Stärken (S. 136). Das Zentrum für Demokratie in Aarau führt für ausserschulische PB für Jugendliche nur einen Akteur auf. Denn im ausserschulischen Lernbereich sei PB allgemein schwach präsent, für Kinder und Jugendliche hauptsächlich in NGO's (Praxisfelder unter [www.politischebildung.ch](http://www.politischebildung.ch)). Weiter ist auch die (offene) Jugendarbeit ein Akteur ausserschulischer PB (Zitzmann, 2011, S. 122). Dies bestätigt auch der Bundesrat (2002) welcher in einer Stellungnahme über die Verbesserung der Politischen Bildung explizit die wertvollen Aktivitäten der freiwilligen ausserschulischen Jugendarbeit im Bereich der PB erwähnt (Verbesserung der politischen Bildung unter [www.parlament.ch](http://www.parlament.ch)). Und weiter sind die Jugendverbände – und Vereine wie Cevi oder Pfadi nach Ansicht der Autorin auch Akteure. Alle Angebote der ausserschulischen PB haben gemeinsam, dass diese in der Sozialisationsinstanz «Freizeit» stattfinden. Zitzmann (2011) unterscheidet die Angebote in einen engen, mittleren und weiten Sinn. Angebote im engeren Sinne der PB sind insbesondere organisierte, lehrgangsmässige Veranstaltungen oder Angebote mit politischen Themenstellungen und einem Bildungsanspruch. Angebote im mittlerer Reichweite sind dann, wenn davon ausgegangen wird, dass Bildung immer politisch sei und deshalb demokratische PB in nahezu allen Angeboten der Jugendbildung direkt oder indirekt geschehe. Angebote im weiteren Sinne sei die Gruppenarbeit in Jugendverbänden, die offene Kinder- und Jugendarbeit sowie die Freizeitangebote (S. 126). Bezüglich der Themen herrsche Einigkeit in der Disziplin, dass jedes Thema in der Jugendarbeit zu Politischer Bildung werden kann, aber nicht alle Erfahrungen in der Jugendarbeit PB sind. Dies hänge weniger vom politischen Thema ab als von der Herangehensweise, also der Perspektive oder den Fragen (S. 127).

### **3.2.3 Für Erwachsene: Politische Erwachsenenbildung**

Nach den Ausführungen über PB für Jugendliche folgt nun die PB für Erwachsene. Mit politischer Erwachsenenbildung haben sich nach Reinhardt (2003) in der Schweiz nur wenige Fachleute theoretisch auseinandergesetzt (S. 101), aber Reinhardt hat die strukturelle Situation und die Akteure der politischen Erwachsenenbildung übersichtlich dargestellt.

<sup>6</sup>Die Doktorarbeit von Zitzmann bezieht sich auf die Verhältnisse in Deutschland, jedoch sind die zentralen Ansätze auch auf die Schweiz adaptierbar. In Deutschland sind im Sozialgesetzbuch in § 11 allgemein die rechtlichen Grundlagen der ausserschulischen Jugendbildungsarbeit festgelegt. Diese ist dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Ausserdem sind die Ziele der Politischen Bildung vom Bundesministerium des Inneren 2001 festgelegt worden (Zitzmann, 2011, S. 119–138). In Deutschland existiert eine Zentrale für PB – die Bundeszentrale für Politische Bildung in Bonn.

### **Die strukturelle Situation**

Nach den Recherchen von Reinhardt (2003) übernehme die Erwachsenenbildung grundsätzlich eine wichtige Rolle in der Demokratieförderung, denn die Demokratie sei nicht selbstverständlich und müsse gepflegt werden. In der Schweiz sei der Bund für die Berufsbildung und die berufliche Fortbildung zuständig und die übrige Weiterbildung falle in die Zuständigkeit der Kantone. Diese übrige Weiterbildung unterteile sich in die drei Bereiche berufliche Weiterbildung, soziokulturelle Animation und Lebensqualität. Reinhardt betont, dass die PB in der Schweiz in den Bereich der SKA gehöre – unter anderem aufgrund ihres demokratischen Kulturverständnisses – und sie deshalb eine wichtige Rolle in der PB einnehme, während sie in den anderen beiden Bereichen eher am Rande stattfinde. Finanziert werde die PB mehrheitlich durch den Staat. Jedoch finanzieren die Teilnehmenden auch einen grossen Teil selber, da PB nicht zu beruflicher Weiterbildung, sondern zu Weiterbildung im Freizeitbereich gehört (S. 102–103).

### **Akteure**

In der Schweiz gibt es verschiedene Akteure im Bereich der (politischen) Erwachsenenbildung. Hier wird eine auf Reinhardt (2003) basierende und von der Autorin aktualisierte, nicht abschliessende Auswahl der überregionalen Akteure genannt: Die Volkshochschulen, die Migros-Klubschulen, die Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung KAGEB, die Schweizerische Arbeiterbildungszentrale Movendo oder die Schweizerische Staatsbürgerliche Gesellschaft (S. 104–106). Wie Reinhardt bereits erwähnt hat kommt bei den genannten Akteuren Kurse oder Veranstaltungen mit Themen der PB nur am Rande vor. Wie in der Schule scheint auch hier PB wenig Beachtung zu erhalten. Die Autorin ergänzt diese Liste mit den folgenden Akteuren: Vereine als Lernorte für demokratische Mitbestimmung (Keller, 2010, S. 17), die Angebote und Projekte der Soziokulturellen Animation und soziale Bewegungen.

Zusammenfassend herrscht im Bereich der PB für Erwachsene nicht gerade ein Überangebot vor. Soziale Bewegungen als PB mag auf den ersten Blick erstaunen, doch dort finden viele politische Lernprozesse statt. Die sozialen Bewegungen unterscheiden sich jedoch von der übrigen PB und erreichen sowohl die Erwachsenen als auch die Jugendlichen, weshalb sie hier noch als eigenes Kapitel aufgeführt werden. Die PB in der SKA wird in den Kapiteln 4 und 5 ausgeführt.

### 3.2.4 Für Jugendliche und Erwachsene: Soziale Bewegungen

#### Begriffsverständnis und Merkmale Sozialer Bewegungen

Nach Hans Joas (2003, zit. in Rahel El-Maawi, 2011, S. 3) stellen soziale Bewegungen

---

*«soziale Gebilde aus miteinander vernetzten Personen, Gruppen und Organisationen dar, die mit kollektiven Aktionen Protest ausdrücken, um soziale bzw. politische Verhältnisse zu verändern oder um sich vollziehenden Veränderungen entgegenzuwirken.»*

---

El-Maawi (2011) führt weiter aus, dass soziale Bewegungen nur dann entstehen können, wenn Menschen zusammen die Wirklichkeit als veränderbar wahrnehmen. Soziale Bewegungen zeigen deshalb Möglichkeiten auf, wie gemeinsam das gesellschaftliche Geschehen und der soziale Wandel beeinflussbar sind. Heutige Bewegungen haben insbesondere zum Ziel, sich dauerhaft in die Politik einzumischen (S. 3). Nach Nigg (2010) unterscheiden sich soziale Bewegungen von «spontanen kurz aufflackernden sozialen Massenverhalten (Aufruhr, Krawalle, Revolte) und von organisiertem politischem Gruppenverhalten (Parteien, Interessensverbände). Demobilisierung gehöre jedoch genauso wie die Mobilisierung zu den sozialen Bewegungen. Bewegungen können in Subkulturen zerfallen, sich institutionalisieren oder eine Nachfolgebewegung hervorrufen (S. 5). Beispiele für eine Institutionalisierung sind die Umweltorganisation Greenpeace, welche aus der Friedensbewegung entstanden ist, oder das Jugendkulturhaus Dynamo in Zürich als Institutionalisierung der 80er Jugendbewegung. Wie in den bisherigen Ausführungen in diesem Abschnitt sichtbar wird, betonen die Sozialen Bewegungen das Gemeinsame und den Zusammenhalt.

#### Soziale Bewegungen heute

Neben dem unkonventionellen politischen Engagement wie Demonstrationen, Besetzungen oder weiteren Aktionen und heute beispielsweise die Occupy Bewegung oder die Unibesetzung gegen die Erhöhung der Studiengebühren gehören nach El-Maawi (2011) auch eine Quartiersinitiative oder die kontinuierliche Arbeit der Gewerkschaften oder der NGO's wie Greenpeace zu den sozialen Bewegungen (S. 3). Die Autorin teilt dieses breite Verständnis von Sozialer Bewegung, was auch in der Darstellung von Joas anfangs des Kapitels herauskommt.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Weitere Infos zu heutigen sozialen Bewegungen, Alternativkultur und Jugendprotest in der Schweiz auf [www.bewegungsfinder.ch](http://www.bewegungsfinder.ch)

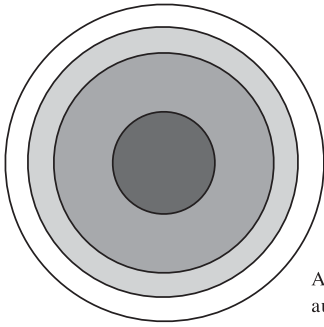


Abb. 3: Unterschiedliche Rollen in sozialen Bewegungen, aus El-Maawi, 2011, S. 5

Es ist schwierig die Anzahl der Engagierten in den sozialen Bewegungen zu nennen. Denn nach El-Maawi (2011) engagieren sich in einer Bewegung die Menschen ganz unterschiedlich: in der Kerngruppe, als Basisaktivistinnen und -aktivisten (1. Ring), als Unterstützerinnen und -unterstützer (2. Ring) oder als Sympathisantinnen und Sympathisanten (3. Ring). Als Grundregel gilt, dass sich bei der Kerngruppe noch bestimmen lässt wer dabei ist, aber es bei allen anderen Gruppen schwierig ist festzustellen, wer sich engagiert und die Ziele der Bewegung wirklich teilt. Dadurch sind soziale Bewegungen schwer fassbar und als ganze Bewegung nicht adressierbar (S. 5). Inwieweit heutzutage soziale Bewegungen zunehmen oder abnehmen, kommt wohl eher darauf an, was alles zu den sozialen Bewegungen gezählt wird. Aber wenn an einer Anti-AKW-Demonstration im Mai 2011 im Kanton Aargau 20'000<sup>8</sup> Menschen mitlaufen zeigt dies das Interesse an sozialen Bewegungen.

### **Soziale Bewegungen als Politische Bildung**

Wie bereits gesagt werden soziale Bewegungen nicht in erster Linie mit PB in Verbindung gebracht. Doch innerhalb der Bewegungen finden Lernprozesse statt, welche in der PB in der Schule, ausserhalb der Schule oder in der Erwachsenenbildung weniger vorkommen. Reinhardt (2003) führt einige spezifische Eigenschaften von PB in sozialen Bewegungen auf. Als Ausgangspunkt des Lernens gelten nicht Bildungsziele, sondern politische Interessen und Ziele, welche stets inhaltlich, sozial und politisch klar parteilich seien. PB in Bewegungen sei auch immer direkt mit echter politischer Handlung und Aktion verbunden. Durch den Handlungsbezug werde vielfach autodidaktisch gelernt und der Erfolg des Lernens zeige sich unmittelbar im Erfolg oder Nichterfolg der Aktion (S. 75). Roland Roth (1996) ergänzt, dass soziale Bewegungen eine Möglichkeit bieten sich einzubringen und Neues, in einem freiwillig gewählten, kollektiven, veränderbaren und somit eben nicht institutionalisierten Lernort, auszuprobieren (S. 475). Dieses kreative, selbstorganisierte «Learning by doing» in sozialen Bewegungen hat nach Roth (1996) auch negative Aspekte. Denn gelingt die Aktion nicht, ist mit Enttäuschungen über den Lernerfolg zu rechnen. Löst sich die Bewegung auf, verschwindet auch der

<sup>8</sup> Quelle: <http://www.menschenstrom.ch/dp/node/633>, gefunden am 23. Juli 2012

Lernort. Aktivität in einer Bewegung erfordert zudem viel Zeit, Mobilität sowie die Bereitschaft im Kollektiv zu arbeiten. Insbesondere aus Zeit- und Mobilitätsgründen seien in den sozialen Bewegungen eher Personen in oder mit höheren, meist zeitlich flexibleren Ausbildungen, vertreten. Soziale Bewegungen übernehmen aber eine wichtige Rolle in der politischen Spät-Sozialisation (Roth, 1996, S. 474–476).

PB in sozialen Bewegungen unterscheidet sich von der übrigen PB. Denn soziale Bewegungen schlagen schon eine politische Denkrichtung ein, während PB allgemein dazu animiert, eine eigene Haltung zu entwickeln. Stärken der PB in sozialen Bewegungen sind das kreative Ausprobieren, die Selbstbildung und der Realitätsbezug durch die unmittelbare Umsetzung.

### 3.3 Fazit

Im Kapitel 3 wurde der Frage nachgegangen

---

#### **Inwiefern trägt die Politische Bildung zur Förderung des politischen Engagements bei?**

---

PB ist eine wichtige und nötige Ergänzung zur geläufigen politischen Sozialisation und unterstützt den Aufbau der individuellen Voraussetzungen in erster Linie für politisches Engagement. Politisches Engagement löst wiederum politische Partizipation aus und politische Partizipation fördert die Demokratie (vgl. Kapitel 2.1). Eine Demokratie funktioniert nur mit engagierten und informierten Personen. Zusammenfassend ergibt sich die folgende Abfolge:

*Politische Bildung – (politische) Partizipation – Demokratisierung*

PB folgt dem Prinzip der Chancengleichheit. Sie ermöglicht jedem und jeder als Lernangebot die politischen Rückstände auszugleichen, wenn die anderen politischen Sozialisationsinstanzen ungenügend sind. Denn nach Oskar Negt (2008, S. 41) gilt:

*«Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – nicht ein für alle mal (...), sondern immer wieder.»*

Zu den Zielen der Politischen Bildung gehören das Kennen von demokratischen Spielregeln und Grundwerten, das Formulieren einer eigenen, kompetenten Haltung und Meinung, das Verständnis von sich selber als mögliche Akteurin oder möglicher Akteur in politischen Prozessen, Urteilsfähigkeit oder Handlungsbereitschaft und -kompetenz. In diesem Kapitel wurden verschiedene Angebote und Möglichkeiten der PB für Jugendliche und Erwachsene beschrieben. Bis auf die Schule finden alle beschriebenen Angebote und Projekte der PB in der Sozialisationsinstanz «Freizeit» statt. Bezüglich

der Lernformen wird in allen vier beschriebenen Möglichkeiten von PB informell und in Gruppen gelernt. Wenn von informellem Lernen in der PB die Rede ist, kann weniger von Angeboten sondern von günstigen Rahmenbedingungen oder Möglichkeiten für diese informellen Lernprozesse die Rede sein. In der Schule und der Erwachsenenbildung liegt der Fokus jedoch auf dem formalen Lernen und in der ausserschulischen PB wird auch nicht-formal gelernt. Bezüglich der Angebote und Möglichkeiten scheint kein Überangebot an PB vorzuherrschen. In der Schule gibt es zwar viele Schulkulturprojekte aber die PB fristet ohne eigenes Fach ein Schattendasein. Im ausserschulischen Lernbereich ist die Präsenz von PB schwierig zu nennen. PB für Erwachsene findet bei den Anbietern von Erwachsenenbildung nur am Rande statt. In den sozialen Bewegungen findet PB anhand von realem politischen Engagement statt. In den sozialen Bewegungen ist nicht ganz klar, wer sich engagiert und Bewegungen und somit der Lernort können sich auch wieder auflösen.

Zusammenfassend lässt sich die Situation und das Verständnis der PB in der Schweiz mit einem Zitat aus der ICCS-Studie zusammenfassen (Biedermann et al., 2010, S. 7):

*«(...), dass ohne mathematisches Wissen eine Berufstätigkeit kaum ausgeübt werden kann, aber ohne Demokratieverständnis der Alltag in einer Demokratie sehr wohl bewältigbar ist».*

Die PB ist ein wichtiger ergänzender Beitrag für den Aufbau der individuellen Voraussetzungen für politisches Engagement. Die PB in der Schweiz kann jedoch noch gefördert werden, auch durch die SKA.

## 4 Soziokulturellen Animation und Politische Bildung

Damit im Kapitel 5 die Aufgaben in der PB herausgearbeitet werden können, muss die SKA zunächst in der PB verortet werden. Die SKA hat ihre Wurzeln in verschiedenen Entwicklungen. Dazu gehören die Freizeitpädagogik oder die lateinamerikanische «educación popular» (in etwa Volksbildung/-erziehung). Nach Wettstein (2010) grenzt sich die SKA in der Schweiz eher von der freizeitpädagogischen Wurzel ab. Denn in der Freizeitpädagogik gehe es um die individuelle Entwicklung eines Menschen, der «mit sich, der Freizeit und der Umgebung zurechtkommt» (S. 33). Die SKA ist aber stets eng mit der Gesamtgesellschaft verknüpft und nur mit dem Ziel einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu verstehen. Die Professionellen der SKA unterstützen die Individuen, damit sie nicht einfach Opfer der Entwicklungen, sondern auch Täter sind (S. 36). Deshalb ist die «educación popular» mit den politischen und pädagogischen Ansätzen beispielsweise von Paulo Freire und der Einbettung der Individuen in die Gesamtgesellschaft eine wichtige Wurzel der SKA. Nach Peter McLaren & Noah de Lissovoy (2003) ist Bildung bei Freire ein Projekt der Befreiung, welches sich nicht nur auf die Individuen beziehe, sondern die Transformation der ganzen Gesellschaft zum Ziel habe. Sein Verständnis von Bildung habe soziale und pädagogische Bewegungen und alle die sich für eine gerechtere Gesellschaft einsetzen in der ganzen Welt beeinflusst (S. 217–218). Die «educación popular» ist leitend für die Soziale Arbeit in Lateinamerika<sup>9</sup>. Im Verständnis von Pädagogik der «educación popular» und insbesondere im Setzen auf die eigene Handlungsfähigkeit des Menschen für Veränderungsprozesse liegen die (methodologischen) Wurzeln der SKA (Beat Schmocker, 2009, S. 18–19).

Das Kapitel über die Verortung der SKA in der PB ist dreigeteilt. In einem ersten Teil werden die Ansätze von Paulo Freire dargestellt. In einem zweiten Teil werden anhand dieser Ansätze und heutigen theoretischen Bezügen der SKA die gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgaben hergeleitet und ein Schema erläutert, welches auch für die PB anwendbar ist. In einem letzten Teil wird ein Praxisbeispiel aus der PB in der SKA vorgestellt und verortet.

### 4.1 Die Ansätze von Paulo Freire

Die Ansätze des Brasilianers Paulo Freire (1921–1997) sollen für diese Arbeit sowohl als Wurzel der SKA als auch als mögliche Inspirationsquelle für die Aufgaben in der

<sup>9</sup>Für Spanischsprechende ist die Wichtigkeit dieser Ansätze für Lateinamerika sehr übersichtlich in der 2004 von Jean-Claude Gillet herausgegebenen Sammlung nachzulesen: *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. Tome 2. Paris: L'Harmattan. Beispielsweise im Beitrag über Ecuador (S. 168ff.) oder im Text über Argentinien, in dem die SKA im Titel sogar mit der „Eucacion popular“ im Gleichen genannt wird (S. 43ff.)



PB gelten. Obwohl Freire seine Ansätze nie als PB bezeichnet hat, sondern betonte, dass Bildung per se immer politisch sei. Nach den Einflüssen auf sein Denken, wird auf den Inhalt des pädagogischen Ansatzes inklusive einem Praxisbeispiel eingegangen und zum Schluss werden mögliche Übertragungen auf die SKA genannt.

### **Einflüsse**

Gemäss den Recherchen von Kira Funke (2010), welche mit ihrer Doktorarbeit die erste umfassende wissenschaftliche Arbeit über Werk, Wirkung und Aktualität von Paulo Freire geschrieben hat, wurde das Denken von Freire insbesondere von zwei Strömungen beeinflusst. Die Hauptmotivation in die Elendsviertel zu gehen, war der christliche Glaube. Freire folgte jedoch nicht dem Konzept einer bestimmten Kirche und bezeichnete sich selbst nicht als religiös, sondern als auf Gott vertrauend. Neben dem christlichen Glauben ist auch der Einfluss insbesondere der frühen Schriften von Karl Marx und des Sozialismus unübersehbar im Denken von Freire (S. 72–75).

### **«Conscientização» oder die Praxis der Freiheit**

Nach Funke (2010) war die Grundidee von Freire die Praxis der Freiheit, also die Idee der «befreienden, dialogischen Erziehung, die immer auch politisch ist, der Idee der Bewusstseinsbildung und Gleichberechtigung aller Mitglieder der Gesellschaft» (S. 44). Bildung ist somit befreiend, dialogisch und demokratisch. Demokratisch deshalb, weil Bildung immer als politisch verstanden wird und wie die Demokratie die Gleichberechtigung als Grundlage habe. Das Ziel der Bildung sei «den Schülern zu helfen, eine Form des kritischen Denkens oder der Bewusstseinsbildung zu erreichen, die es ihnen ermöglicht, die Gesellschaft als veränderbar aufzufassen» (McLaren & de Lissovoy, 2003, S. 219). Durch diese Bewusstwerdung und dem daraus entstehenden Verständnis von einer veränderbaren Welt wird das Eingreifen in die Gesellschaft für die Individuen erst möglich und somit Handlungsfreiheit erlangt (S. 221). Bildung hat somit das Potential die Welt zu verändern. Mit anderen Worten gehe es nach Silvia Staub-Bernasconi (2007) bei Freire darum, die Wirklichkeit zu verstehen, zu begreifen und zu verändern. Der Lehrer soll also nicht einfach Wissen vermitteln, sondern bietet in Zusammenarbeit mit dem Lehrenden die Mittel an um selber zu lernen (S. 321–326).

Doch wie kann dieses Verständnis einer veränderbaren Welt und die Bewusstseinsbildung gefördert werden? Durch den Dialog, denn der Dialog erfordere kritisches Denken und durch den Dialog werde wiederum kritisches Denken erzeugt (Freire, 1973, S. 76). Nach Funke (2010) gehe Freire davon aus, dass Wissen keine Tatsache, sondern ein Prozess bei der Veränderung der Wirklichkeit sei – deshalb lerne der Mensch in revolutionären, die Gesellschaft verändernden Prozessen durch das praktische Tun, wie dieser Prozess der Veränderung initiiert und erfolgreich durchgeführt werden kann (S. 78), analog wie in sozialen Bewegungen politisch gelernt wird. Der Mensch lernt also einerseits durch das praktische Tun und Handeln und andererseits durch den Dialog



oder das kritische Denken. Freire (1973) bezeichnet diese beiden Punkte als Reflexion und Aktion, wobei stets beides bei einer Handlung vorhanden sein soll (S. 52).

Nach den theoretischen Ausführungen der Ansätze von Paulo Freire soll auch die konkrete Umsetzung dargestellt werden. Aufgrund fehlender Literatur über die aktuelle Praxis in der Schweiz wird an dieser Stelle kurz die aktuelle Praxis in Freires Heimatland Brasilien mit einem Beispiel beschrieben.

### **Praxisbeispiel aus Guarulhos, Brasilien**

Freire hat gemäss den Recherchen von Funke (2010) seine Ansätze ursprünglich für Erwachsene entwickelt, jedoch werden diese heute auch auf die Gruppen der Jugendliche oder Kinder übertragen. Das Paulo-Freire Institut (IPF) in São Paulo arbeite deshalb heute den drei Schwerpunkten: Educação popular (Volkserziehung), Educação Cidadã (in etwa Bürgererziehung) und Educação de Jovens e Adultos (ausserschulische Jugend- und Erwachsenenbildung im Sinne von nachholender Bildung). Das folgende Beispiel ist aus der «Educação popular», in der die Bildung zu politischer Partizipation enthalten ist (S. 202–203).

Funke (2010) nahm an einer Veranstaltung des Paulo-Freire Instituts in Guarulhos als Beobachterin teil. Das Viertel Tupinambá liegt sehr abgelegen in der Grossstadt Guarulhos gleich neben São Paulo und gehört zu den ärmsten der Stadt (S. 210). Der Zugang zu Wasser, Erziehung und Bildung ist gering und die Armutsrate hoch. Viele Anwesende wohnen in selbstkonstruierten Notunterkünften in Gebieten, wo die Besitzverhältnisse des Bodens nicht geklärt sind und sie jederzeit vertrieben werden könnten (S. 211). Die Veranstaltung mit rund 20 Frauen und Männern zwischen 20 und 60 Jahren organisierte das Paulo-Freire Institut. Thema der Veranstaltung war das «Lesen der Welt» (S. 210). Zunächst wurde die Methode der generativen Bilder<sup>10</sup> angewandt. Dafür führte der Leiter mit Dias aus den letzten 50 Jahren Stadtentwicklung von Guarulhos in die Veranstaltung ein. Dazu diskutierten die Anwesenden angeregt über die Bilder, die persönlichen Erinnerungen und die Veränderungen in der Stadt (S. 211). Die Stadtentwicklung wurde als nicht besonders positiv bewertet. In einem zweiten Schritt wurde auf einem Flip im Gespräch festgehalten, welche Merkmale Brasilien ausmachen und welche Guarulhos. Dadurch sollten die Teilnehmenden auf die Aspekte zu sprechen kommen, welche sie selber als wichtig erachten und sich über deren Bedeutung bewusst werden. Es wurden Parallelen gefunden, aber auch bemerkt, dass sich der kulturelle und ökonomische Reichtum von der auch in Guarulhos vorhandenen Kultur und den erfolgreichen Unternehmen nicht im Leben der Anwesenden niederschlagen. Das Ziel der Diskussion

<sup>10</sup> Generative Bilder rufen beim Betrachter emotionale, normative und kognitive Reaktionen hervor und veranlassen über den Kontext oder die Folgen dieses Bildes nachzudenken. Diese Methode kann auch unmittelbar mit Gruppen oder im Gemeinwesen in der Schweiz angewandt werden (Staub-Bernasconi, 2007, S. 322).

war herauszuarbeiten, inwiefern die Geschichte und die Lebensbedingungen nicht unabhängig von der Geschichte und der wirtschaftlichen und sozialen Situation von ganz Brasilien zu sehen sind. In einem dritten Schritt forderte der Leiter die Anwesenden auf, drei wichtige Ereignisse aus ihrem Leben auf Kärtchen zu notieren und diese an eine Zeitlinie mit den wichtigsten Ereignissen von Guarulhos und Brasilien seit 1500 zu heften. Der Leiter unterstütze die Anwesenden dabei (S. 212). Vermutlich zum ersten Mal stellten die Anwesenden so einen Zusammenhang zwischen ihrem Leben und den historischen Ereignissen von Brasilien her und die persönlichen Erfahrungen deckten sich teilweise mit denen der anderen Anwesenden oder mit der Geschichte Brasiliens (S. 213). Nach Funke, die als Beobachterin an diesem Treffen dabei war, findet so Bewusstseinsbildung statt, welche nicht nur zum Verständnis des eigenen Lebens in einem gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang beiträgt, sondern auch, dass «gesellschaftliche Entwicklungs- und Transformationsprozesse ausgehend von diesen persönlichen Erfahrungen mitgestaltet werden können und sollten» (S. 214).

### **Übertragung auf die Soziokulturelle Animation in der Schweiz**

Paulo Freire hat immer wieder betont, dass seine Ansätze nicht als gesetzt und auf jeden Kontext übertragbar, sondern dass seine Ideen und Praxen ausprobiert und weiterentwickelt werden sollen (Funke, 2010, S. 42). Der Ansatz von Freire ist somit nicht direkt auf den Schweizer Kontext anwendbar. Staub-Bernasconi (2007) hat aus den Ansätzen jedoch mögliche Handlungsleitlinien im Bezug auf das Lernen in der Sozialen Arbeit abgeleitet

- Wahrnehmungs-, emotionale, normative und kognitive Prozesse miteinbeziehen
- wenn möglich in Gruppen lernen
- Förderung der ausserschulischen informellen Bildung für Personen ohne Schulbildung
- Mittel finden, um die Entwicklung von Bewusstsein zu fördern (S. 320)

Die Nähe zu den Ansätzen von Freire ist in den Aufgaben der SKA sichtbar. Dazu gehört die in vielen Definitionen genannte und zentrale Aktivierung der Individuen und Gruppen. Die SKA soll nach Wettstein (2010) dem Individuum oder der Gruppe etwas bringen oder ermöglichen, was alleine nicht hätte erreicht werden können (S. 39). Somit unterstützt die SKA die Individuen oder Gruppen, damit sie aktiv ihr Leben und die Gesellschaft mitgestalten und zur Artikulation von Kritik an gesellschaftlichen Missständen beitragen (S. 38) und dadurch gesellschaftliche Veränderungen passieren. Damit ein Veränderungsprozess erfolgreich verläuft ist Engagement notwendig und deshalb ist Partizipation ein zentraler Pfeiler der SKA. Der Prozess der Veränderung der Gesellschaft ist nach Freire einerseits die Reflexion über den Umgang mit Veränderung und andererseits die Aktion. Beides gehöre zusammen, doch nach Wettstein (2010) fokussiere die SKA eher auf die Aktion, also die Handlungsmöglichkeiten für die Gestaltung dieses Wandels (S. 39).

An dieser Stelle werden die lateinamerikanischen Wurzeln verlassen und die gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgaben der SKA ausgeführt. Die Leserinnen und Leser werden jedoch feststellen, dass die nun folgenden gesellschaftlichen Aufgaben sowie die pädagogischen Elemente immer wieder Ähnlichkeiten mit den Ansätzen von Freire aufweisen.

## **4.2 Aufgaben und Haltungen der Soziokulturellen Animation**

### **4.2.1 Gesellschaftliche Aufgaben**

Hug (2010) hat basierend auf den für die Schweiz zentralen Lehrbüchern von Marcel Spierts und Jean-Claude Gillet die alltägliche Demokratisierung als gesellschaftliche Hauptaufgabe der SKA hergeleitet. Dies heisse jedoch nicht, die Profession der SKA auf das Politische, also politische Projekte oder Kampagnen, zu beschränken. Die Profession umfasse mehr und sei eine Praxis der alltäglichen Demokratie, indem sie auf lokaler Ebene Gruppen organisiert, Partizipationsmöglichkeiten erweitert und bei Konflikten vermittelt (S. 210). Daraus ergeben sich unter anderem zwei Teilaufgaben. Eine unmittelbar politische Aufgabe ist das Aktivieren, Organisieren und Begleiten von Menschen, welche in einer Gruppe gegen ein Problem oder eine Ungerechtigkeit ankämpfen wollen. Dadurch müssen auch Orte, Momente und Gruppen geschaffen werden, in denen Menschen aktiv erleben können, dass ihr Handeln etwas bewirkt und eine Veränderung möglich ist und sichtbar werden kann (S. 207–209). Eine andere Aufgabe ist die Vermittlung und der Dialog. Diese Vermittlungsaufgabe besteht beispielsweise bei Konflikten in demokratischen Prozessen (S. 210). Die SKA ist immer eng mit sozialem Wandel, der Gesellschaft und der Förderung der Demokratie verknüpft. Diese enge Verknüpfung bringt auch ein Spannungsfeld mit sich. Die SKA bewegt sich stets zwischen dem meist staatlichem Auftraggeber und somit der Finanzierung durch öffentliche Gelder auf der einen Seite und der beschriebenen Aktivierung von Individuen und Gruppen auf der anderen Seite. Eine unabhängige Position der SKA ist nicht möglich (Fachgespräch vom 29. Mai 2012) und dadurch rückt die Vermittlung ins Zentrum der Aufgaben. Moser et al. (1999) führen aus, dass diese Zwischenposition erst mit der Professionalisierungswelle in den 1990ern klar wurde. In der Geschichte der SKA gibt es jedoch noch andere Haltungen, welche teilweise auch heute noch existieren. In den 1960er und 70er Jahren vertrat die SKA eher eine parteiliche Haltung für die Zielgruppe. Im Zentrum des Denkens und Handelns standen analog wie bei Freire die Aufklärung der Bevölkerung und die Bewusstseinsförderung. Die professionelle Rolle entsprach beinahe der persönlichen engagierten Rolle. Dies ist auch die Zeit, wo die SKA Teil der Sozialen Bewegungen war und sie somit in der Aktion selbst entstand. In den 1980er Jahren war die Haltung der SKA eher neutral und treu gegenüber dem Arbeitgeber (S. 106–107).

### 4.2.2 Pädagogische Aufgaben

Die SKA hat auch einen pädagogischen Auftrag. Die edukative Funktion beinhaltet die Erschliessung und das Angebot von Bildungs- und Lerngelegenheiten primär im ausser- und nachschulischen Bereich (Wettstein, 2010, S. 38). Passend fasst Jean-Claude Gillet die pädagogische Aufgabe zusammen (mündliches Zitat vom 30. April 2012).

---

*«Die soziokulturelle Animation braucht pädagogische Elemente, ist aber kein Lehrer»*

---

Gillet spricht in diesem Zitat an, dass es auch darauf ankommt, WIE Bildung in der SKA geschieht. In den Angeboten und Projekten der SKA steht meist informelles Lernen im Vordergrund. Spierts (1998) ist der Meinung, dass in allen Angeboten und Projekten der SKA die informellen Lernprozesse zentral sind. Die Professionellen der SKA sollen deshalb möglichst viele Voraussetzungen für das «gezielte informelle Lernen» (S. 197) schaffen. Dieses informelle Lernen basiert auf Erfahrungen, Informationen und Ereignissen und die SKA rückt die Verbesserung der Handlungsfähigkeit ins Zentrum (S. 197–199). Die Voraussetzungen für gezieltes informelles Lernen können geeignete Räume für einen Kleinkindertreff in einem Quartierzentrum sein, eine Plattform an einem Stadtfest für einen Bandcontest von Jugendlichen wie auch die Lösung eines Konfliktes oder ein Abstimmungsresultat gemeinsam mit Jugendlichen bewusst zu diskutieren. Im Bezug auf den Inhalt geben die Grundwerte der Profession, also die soziale Gerechtigkeit und die Menschenrechte, dem Lernen in der SKA einen Rahmen. Gemäss dem Berufscodex von AvenirSocial (2010) fordert die SKA aktiv die Akzeptanz der allgemein gültigen Werte und Menschenrechte ein (S. 8–9).

### 4.2.3 Die strategische Kompetenz

Nach den gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgaben der Profession wechseln wir nun zu den Rollen der Soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen. Mit der strategischen Kompetenz bezeichnet Gillet (1998) mögliche Verhaltensweisen oder Rollen der Professionellen der SKA. Diese Rollen nehmen sie an und müssen sie auf die Situation anpassen, auf die sie treffen (S. 203). Somit ist diese strategische Kompetenz ein Hilfsmittel für das in der gesellschaftlichen Aufgaben beschriebene Organisieren von Gruppen und Individuen. Das Schema zeigt ein grundsätzliches Verständnis von der SKA und im Bezug auf PB sowohl das Lernen durch Information als auch das Lernen durch Handlung. Die strategische Kompetenz umschreibt Gillet entlang des Bildes der Spielregeln eines Kartenspiels (S. 203–204), das heisst basierend auf den Spielregeln, dem Spiel und der Veränderung der Spielregeln.

#### **ERSTE EBENE: BEZUGSRAHMEN (INDIVIDUELL)**

Die Gruppenmitglieder informieren, damit sie spielen können.  
Ziel der ersten Ebene ist das Kennen der Regeln.

#### **ZWEITE EBENE: BETROFFENHEIT (INDIVIDUELL)**

Den Gruppenmitglieder erlauben am Spiel teilzunehmen mit Aussicht auf einen Gewinn, also das Lernen durch Handeln und Erfahrungen. Ziel der zweiten Ebene ist das Spielen oder Handeln.

#### **DRITTE EBENE: SOZIALER WANDEL (GESELLSCHAFTLICH)**

Den Gruppenmitgliedern mit Unterstützung wenn möglich Zugang zur Veränderung der Spielregeln verschaffen. Ziel der dritten Ebene ist zunächst das Erkennen, dass die Regeln geändert werden müssen sowie die Veränderung.

Tab. 3: Die strategische Kompetenz, basierend auf Gillet, 1998, S. 203

### **4.3 Praxisbeispiel «Jugend debattiert»**

Nur wenige Projekte und Angebote der SKA nennen explizit Politische Bildung. Wie bei den pädagogischen Aufgaben ausgeführt, ist ein Grund dafür, weil beim informelle Lernen PB nicht explizit als Ziel genannt wird. Eines dieser Projekte, welches PB explizit aufführt, wird hier vorgestellt und auf das Verständnis von PB, der strategischen Kompetenz von Gillet, der Lernformen und der wichtigen Grundlagen der PB verortet.

Das Pilotprojekt «Jugend debattiert» fand von Mitte 2009 bis Mitte 2011 statt und die folgenden Ausführungen basieren auf den Dokumentationen auf [www.infoklick.ch](http://www.infoklick.ch). Ursprünglich stammt die Idee des Projekts aus deutschen Schulen und wurde von der Stiftung Dialog auf die Schweiz adaptiert und mit Erfolg im schulischen Bereich umgesetzt. Rund 1000 Schulklassen debattierten mit. Mit dem Pilotprojekt von [infoklick.ch](http://infoklick.ch) (Kinder- und Jugendförderung Schweiz) und dem Dachverband Schweizer Jugendparlamente sowie den Partnern Stiftung Dialog und dem Bundesamt für Sozialversicherungen wurde versucht, das Lernfeld «Jugend debattiert» im ausserschulischen Bereich zu etablieren. «Jugend debattiert» soll folgende Wirkungen auf die Jugendlichen haben:

- **Sprachliche Bildung:** Förderung sprachlicher Bildung durch Ausbildung in Rede, Gegenrede und Debatte.
- **Politische Bildung:** Förderung politischer Bildung durch Motivation zu demokratischem Handeln.
- **Meinungsbildung:** Förderung der Meinungsbildung durch Auseinandersetzung mit aktuellen Streitfragen.
- **Persönlichkeit:** Förderung der Persönlichkeit durch Teilnahme an Training und Wettbewerb.

Eine eigene Meinung zu haben und diese auch in einer Diskussion vertreten zu können, wird als Grundlage für politisches Engagement betrachtet. Das Projekt startete auf lokaler Ebene mit den Lokalcups. Lokale Organisatorinnen und Organisatoren aus Jugendparlamenten, Projektgruppen von Jugend mit Wirkung, Vereinen, Jugendverbänden oder Jugendgruppen aus der offenen Jugendarbeit veranstalteten Lokalcups in der Romandie, im Tessin und in der Zentralschweiz. Die Organisationsteams wurden dabei vom regionalen Projektteam im Voraus mit Ausbildungsseminaren über das Basiswissen der Organisation eines Cups sowie auch am Cup selber je nach Bedarf unterstützt. Die anfallenden Kosten waren minim, beispielsweise eine Raummiete. Die Jugendlichen traten in den zwei Alterskategorien 13–16 und 17–20 an. Jeweils vier Jugendliche debattieren vor einer Jury gemeinsam über ein aktuelles politisches Streitthema, wobei zwei davon Pro- und zwei Kontra-Meinungen vertraten. Die Teilnehmenden erhielten im Voraus eine ausführliche Dokumentation unter anderem über die Kunst des Debattierens. Der Anlass sollte auch viel Spass machen und zum Nachdenken anregen, sowohl für die Teilnehmenden als auch für das Publikum. Die Gewinner der etwa 20 Lokalcups konnten danach am Regionalcup teilnehmen und die 70 Gewinner der Regionalcups am nationalen Final vom 6. April 2011 (Jugend debattiert unter [www.infoklick.ch](http://www.infoklick.ch))

Hauptziel dieses Projekts war das Formulieren einer eigenen, kompetenten Meinung. Die Meinungsbildung ist ein Teilziel der Politischen Bildung. Debattieren ist eine politische Kompetenz, deshalb handelt es sich bei diesem Projekt um PB im Sinne von «handlungsorientiertem Demokratielernen», worin die Anwendung von politischen Kompetenzen geübt werden kann. Der Fokus des Projekts lag einerseits auf diesem Üben und somit dem Handeln, gleichzeitig wurden durch die Debatten auch das kritische Denken oder die Reflexion auch im Sinne von Freire gefördert. Nach der strategischen Kompetenz von Gillet ist «Jugend debattiert» auf der Ebene eins oder zwei zu verorten. Die Information für die Jugendlichen bestand in den Ausführungen über die Kunst des Debattierens sowie in den Ausbildungsseminaren für die Organisatorinnen und Organisatoren. Die Information für die Zuschauenden waren die Debatten selber, welche neben dem Wettbewerbscharakter auch einen informativen Aspekt hatten. Die zweite Ebene, die Teilnahme am Spiel, wurde durch die Durchführung der Debatten gewährleistet. In diesem Projekt war Partizipation sowohl Ziel des Anlasses wie auch Mittel für politisches Engagement. Die Aktualität wurde in diesem Projekt durch die aktuelle Themenauswahl gewährleistet. Auch für die Kommunikation wurde viel Raum geschaffen, welche wie im Kapitel 2.6 über politische Sozialisation die innere Verarbeitung des Gelernten fördert. Denn an den Cups selber entstand Raum für Dialoge zwischen den Jugendlichen, den Organisatorinnen und Organisatoren sowie auch den Zuschauenden. Gelernt wurde in diesem Projekt nicht-formal. Denn klar waren das Lernziel (die eigene Meinung gut vertreten können oder die erfolgreiche Organisation eines Cups), die Lerndauer (bis und mit dem Cup) sowie das Lernmittel (ausführliche Dokumentation für Teilnehmende und Ausbildungsseminare).



## 4.4 Fazit

Im Kapitel 3 wurde der wichtige Beitrag der PB für das politische Engagement herausgearbeitet. Durch Politische Bildung werden die individuellen Voraussetzungen für politisches Engagement aufgebaut, die politische Partizipation dadurch gefördert und so ein Beitrag zu einer demokratischeren Gesellschaft geleistet. Zusammenfassend ergab dies folgende Abfolge:

### *Politische Bildung – (politische) Partizipation – Demokratisierung*

In diesem Kapitel wurde nun die SKA in der PB verortet. Die Soziokulturelle Animation aktiviert, organisiert und begleitet Individuen und Gruppen, welche gegen eine Ungerechtigkeit oder ein Problem angehen wollen und schafft dafür geeignete Orte, Momente und Gruppen. Die Menschen sollen dort gemeinsam erfahren, dass ihr Handeln etwas bewirkt und Veränderung möglich und sichtbar wird. Partizipation und soziale Gerechtigkeit sind deshalb zentrale Pfeiler der Profession. Die SKA ist stets in einen Zusammenhang mit der Gesellschaft zu setzen. Eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe der SKA ist deshalb die alltägliche Demokratisierung. Dies bedeutet, dass die Angebote und Projekte der Soziokulturellen Animation über das Politische hinausgehen. Die Soziokulturelle Animation stellt die Handlungsfähigkeit und die Aktion ins Zentrum. Doch um Handlungsfähigkeit zu erlangen und die Gesellschaft gemeinsam zu verändern ist die Information die Basis. Mit Gillet gesagt, müssen die Spielregeln zunächst bekannt sein, wofür Information notwendig ist. Erst in einem zweiten Schritt kann gehandelt oder gespielt und durch das Handeln wiederum gelernt werden. Und in einem dritten Schritt wird wenn möglich eine Veränderung auf gesellschaftlicher Ebene angestrebt. Die Soziokulturelle Animation hat auch einen Bildungsauftrag und schafft Lernräume insbesondere für informelles Lernen. Diese Lernräume können verschiedene Möglichkeiten sein um etwas zu erleben, Erfahrungen zu sammeln oder Informationen zu erhalten. Aufgrund der Zwischenposition zwischen Auftraggeber und Adressatinnen und Adressaten kann die SKA jedoch nie ganz unabhängig passieren. Zusammenfassend ergibt sich folgende Abfolge:

### *Soziokulturelle Animation – Partizipation – alltägliche Demokratisierung*

Die SKA scheint «prädestiniert» zu sein, um Aufgaben in der PB zu übernehmen. Die Grundhaltungen und Aufgaben der SKA und die Einbettung der Angebote und Projekte in der Freizeit lassen diverse Möglichkeiten für PB zu.

## 5 Aufgaben für die Soziokulturelle Animation in der Politischen Bildung

PB ist eine Teilaufgabe der SKA. Denn die SKA geht über das Politische hinaus, während die PB zunächst die politische Partizipation ins Zentrum stellt, das Gelernte jedoch auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten angewendet werden soll (siehe Kapitel 3.1.1).

*Während die PB zunächst auf die politische Partizipation fokussiert, steht bei der SKA die Partizipation in möglichst vielen Bereichen der Gesellschaft im Zentrum.*

Die SKA hat nicht den Auftrag, alleine die Demokratie in der Schweiz zu sichern. Aber sie kann einen Beitrag dazu leisten, dass die Adressaten und Adressatinnen sich entsprechend ihren Möglichkeiten politisch engagieren können. In diesem Kapitel wird deshalb folgende Frage beantwortet:

---

### **Welche Aufgaben hat die Soziokulturelle Animation in der Politischen Bildung?**

---

Die folgenden Aufgaben basieren auf den Ausführungen in den Kapiteln 2 bis 4. Die Autorin hat die Aufgaben in die drei Richtungen Information, politisches Engagement und gemeinsames informelles Lernen eingeteilt, welche die SKA in der PB aufgrund der Ausführungen in dieser Arbeit gehen könnte. Die Richtungen entstanden basierend auf den Grundhaltungen der SKA und den folgenden fünf Kriterien:

- Erstens sollen die Richtungen die Aspekte beinhalten, welche gemäss den Erkenntnissen aus den Kapiteln 2 und 3 besonders zu fördern sind. Als Grundlage dafür dienen besonders die provisorischen Erkenntnisse mit den hinderlichen und förderlichen Faktoren im Kapitel 2.7, die Handlungsleitlinien und Ansätze nach Freire im Kapitel 4.1 sowie die politische Sozialisation im Kapitel 2.6.
- Zweitens sollten die Chancen, welche die Tätigkeit der SKA in der Freizeit mit sich bringt, sichtbar werden.
- Drittens soll der Fokus auf dem informellen und dem nicht-formalen Lernen sein.
- Viertens sollen die drei Ebenen von Gillet als Verhaltensweisen der Soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen für die Organisation von Gruppen aus dem Kapitel 4.2.3 möglichst vertreten sein.
- Fünftens sollen die Aufgaben dem Verständnis von PB aus dem Kapitel 3.1.1 entsprechen.

Aufgrund dieser Kriterien sind drei Richtungen entstanden, welche somit den Möglichkeiten, Grundhaltungen und Stärken der SKA entsprechen und gleichzeitig den Handlungsbedarf aus den Kapiteln 2 und 3 gerecht werden oder anders gesagt die Lücken



füllen sollen. Die drei Richtungen werden nicht als sich gegenseitig ausschliessend, sondern als je nach Situation anwendbar betrachtet.

<b>MÖGLICHE AUFGABEN DER SOZIOKULTUREL- LEN ANIMATION IN DER POLITISCHEN BILDUNG</b>	Fokus auf Politische Bildung durch Information	Ebene 1
	Fokus auf Politische Bildung durch politisches Engagement	Ebene 2 / 3
	Fokus auf Politische Bildung durch gemeinsames informelles Lernen	Ebene 1 / 2 / 3

Tab. 4: Mögliche Richtungen der Politischen Bildung in der Soziokulturellen Animation

### 5.1 Fokus auf Politische Bildung durch Information

Ein ausschlaggebender Punkt für die Förderung der PB durch Information ist, dass bei der zukünftigen Generation der heute circa 14jährigen jeder vierte Jugendliche über ungenügendes politisches Wissen verfügt (siehe Kapitel 2.2.3). Doch gerade die direkte Demokratie ist komplex, verlangt viele Entscheidungen und kann das Individuum überfordern oder verunsichern (siehe Kapitel 2.5), beispielsweise wenn vor lauter Gegenvorschläge auf eine Initiative der Abstimmungszettel einer mathematischen Aufgabe gleicht. Wie verschiedentlich beschrieben wurde, sind Information und auch Wissen eine wichtige wenn nicht sogar DIE Grundlage für das Demokratieverständnis und das politische Engagement. Eine informierte Bevölkerung ist zentral für das Funktionieren einer Demokratie (siehe Kapitel 2.2.1). Die SKA stellt die Handlungsfähigkeit ins Zentrum, doch um handeln zu können sind die nötigen Informationen eine zentrale Basis, was auch Gillet mit der Ebene zeigt. Das Ziel der Information ist das Kennen der demokratischen Spielregeln und Werte wie beispielsweise die persönlichen Rechte und Pflichten (siehe Kapitel 3.1.1). Durch die Förderung der politischen Kenntnisse kann ein Beitrag dazu geleistet werden, dass keine Überforderung mit den Anforderungen der direkten Demokratie entsteht (siehe Kapitel 2.3) und weitere Ziele der PB verfolgt werden können. Hug (2007) erwähnt, dass die Erfahrung mit Studierendenprojekten in der SKA zeigt, dass unter anderem der Information zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, da diese nicht als echte Partizipation gilt (zit. in Willener, 2007, S. 64).

Deshalb fokussiert diese erste Richtung auf die grössere Beachtung der Vermittlung von inhaltlicher Information über demokratische Rechte und Pflichten, die direkte Demokratie, die Wichtigkeit der Partizipation oder die Menschenrechte (siehe Kapitel 3.2.1). Die Menschenrechte sind als Grundlage der Profession auch Grundlage der PB in der SKA. Als mögliche Aufgaben kann die SKA Migrantinnen und Migranten oder Jugendlichen unter 18 Jahren die Möglichkeiten über unkonventionelles politisches Engagement aufzeigen, welche auf den für die gesamte Bevölkerung gültigen Freiheitsrechte basieren.

Eine weitere Aufgabe wäre die Sensibilisierung darauf, dass entgegen der im Kapitel 2.3 erwähnten weit verbreiteten Meinung, dass die Demokratie selbstverständlich ist, das politische Engagement eines jeden Einzelnen wichtig ist. Für eine gerechte Demokratie soll die SKA speziell auch die jungen, bildungsfernen, ärmeren und weiblichen Personen, welche im politischen Geschehen eher weniger vertreten sind, mit PB zu erreichen versuchen.

Je nachdem wie diese Informationen vermittelt werden, gerät die SKA ins Pädagogische, beispielsweise bei einer organisierten Veranstaltung. Bietet die SKA jedoch die Mittel an, damit sich die Adressatinnen und Adressaten selber und informell informieren können, geschieht PB wie im Kapitel 3.1.2 ausgeführt, eher im Sinne der SKA, des informellen Lernens und auch von Freire. Dazu gehört beispielsweise das Auflegen von Tageszeitungen in der Cafeteria eines Quartiertreffs. Hier wird sichtbar, was Spierts mit dem gezielten informellen Lernen gemeint hat, nämlich dass die SKA gute Voraussetzungen schaffen muss damit die Adressatinnen und Adressaten überhaupt die Möglichkeit haben, sich zu informieren (siehe Kapitel 4.2.2).

### **Hauptaufgaben**

Information und Sensibilisierung.

### **Chancen**

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten zu informieren, welche von ganz wenig bis zu viel Aufwand reichen. Weiter ist eine Chance die Zusammenarbeit mit der Schule, mit Vereinen oder auch mit den Medien, damit gemeinsam über die politischen Rechte und Pflichten und die Wichtigkeit des politischen Engagements in der Demokratie informiert werden kann.

### **Herausforderungen**

Aufgrund der Kurzfristigkeit und dem Prinzip der Freiwilligkeit in den meisten Angebote und Projekten in der SKA besteht eine Herausforderung darin, geeignete Orte und Lernsettings zu schaffen. Weiter soll weitergedacht werden, wie die erhaltenen Informationen in das reale politische Geschehen übertragen werden können.

## **5.2 Fokus auf Politische Bildung durch politisches Engagement**

Die zweite Richtung, welche die SKA in der PB einschlagen kann, basiert vor allem auf den geschichtlichen Wurzeln der SKA in den sozialen Bewegungen. Dazu gehören das Kollektiv und die gemeinsamen Erfahrungen, die Experimentierfelder, die Kreativität und die Selbstbildung anhand realem politischem Engagement. Diese Grundlagen werden hier als Inspirationsquelle gebraucht. Auch Freire betont in seiner Pädagogik der Befreiung, dass in den die Gesellschaft verändernden Prozessen durch das praktische

Tun gelernt wird, welches jedoch nicht unüberlegt passieren soll (siehe Kapitel 4.1). Den Fokus auf das Handeln und die Aktion hat auch die SKA. Da die SKA mehrheitlich im Freizeitbereich tätig ist, kann es förderlich sein, PB lustvoll und mit Experimentiermöglichkeiten zu gestalten und so auch die emotionale Komponente mit ein zu beziehen (siehe Kapitel 4.1). Da die außerschulischen Träger der PB nicht nur der Aufklärung verpflichtet sind, dürfen sie Aufklärung und Handeln durchaus verbinden und die Adressatinnen und Adressaten beispielsweise für eine Demonstration auffordern – im Rahmen der Gesetze (Giesecke, 1993, S. 108) und selbstverständlich gewaltfrei. Die SKA könnte deshalb beispielsweise eine Gruppe von Familien dabei unterstützen, mit einem kreativen Strassentheaters auf die fehlenden Spielplätze im Stadtzentrum aufmerksam zu machen. Dadurch werden die politischen Erfahrungen für Menschen jeglichen Alters, auch wenn sie sich noch nie politisch engagierten, erweitert. Ausserdem schafft die SKA einen alltagsbezogenen Raum, wo die Menschen ganz im Sinne von Freire die Wirklichkeit als veränderbar wahrnehmen, die Wirkung ihres politischen Engagements sehen können und sich selbst als Akteure wahrnehmen. Es entstehen Gruppen von Menschen mit ähnlichen Werten und Bedürfnissen, welche den Individuen in einer individualisierten Gesellschaft wiederum Zugehörigkeit vermitteln (siehe Kapitel 2.5). Die SKA kann dann als Reaktion auf die Individualisierung verstanden werden. Bezüglich der Haltung gerät die SKA durch die Förderung der PB anhand politischem Engagement möglicherweise in eine parteiliche Haltung für die Adressatinnen und Adressaten. Die parteiliche Haltung löst dann die Zwischenposition ab. Die bei der Zwischenposition zentrale Vermittlungsaufgabe findet somit weniger zwischen Auftraggeber und Adressatinnen und Adressaten, sondern innerhalb der Adressatenschaft statt.

Bei dieser zweiten Richtung der PB in der SKA übernimmt die SKA eine aktive Rolle in der PB anhand realem politischen Engagement und in der Aktion – im Rahmen der Gesetze. Sie agiert und geht nicht davon aus, dass alles PB ist, sondern dass PB aktiv gefördert werden muss. Dadurch wird (politische) Partizipation sowohl Ziel als auch Mittel.

### **Hauptaufgabe**

Unterstützung bei kreativen und gemeinsamen politischen Aktionen sowie Schaffung von Experimentierfeldern.

### **Chancen**

Die Emotionen werden miteinbezogen, was den inneren Verarbeitungsprozess des Gelernten unterstützt (siehe Kapitel 2.6). Weiter besteht durch das reale Engagement nicht die Gefahr, dass die Erfahrungen oder das Gelernte nicht auf die Realität bezogen werden können (siehe Kapitel 2.4). Bei einer Aktion können zudem ganz viele verschiedene Fähigkeiten genutzt werden. So können sich alle Engagierten entsprechend ihren Möglichkeiten einbringen. Dann zeigt sich, was Freire mit der Stärkung des Selbstbewusstseins und der Handlungsfähigkeit meint (siehe Kapitel 4.1).

### **Herausforderungen**

Eine kreative politische Aktion macht meistens Spass, doch sie ist auch zeitintensiv. Dies soll mitgedacht werden. Denn es besteht die Gefahr von Ausschluss, weil nur diejenigen Personen mitmachen können, welche die nötigen Zeitressourcen mitbringen. Eine weitere Herausforderung ist das unbeständige Lernfeld, welches durch das Ende der Aktion verschwinden kann. Inwiefern Aktionen durchgeführt werden können, ist auch abhängig vom Auftraggeber der SKA. Der Fokus auf politische Aktionen ist nicht unheikel. Es ist für die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren sehr wichtig, dass sie sich in ihrer Rolle klar definieren. Denn ihre Aufgabe ist Möglichkeiten und Chancen aber auch Grenzen und Schwierigkeiten des unkonventionellen Engagements aufzuzeigen. Die soziokulturelle Aufgabe ist erfüllt, wenn sich eine neue Gruppe von Menschen gebildet hat, ein Bedürfnis an die Öffentlichkeit gelang und ein vorher versperrter Zugang zu Ressourcen geöffnet wurde (Hug, 2010, S. 214).

### **5.3 Fokus auf Politische Bildung durch gemeinsames informelles Lernen**

In der SKA wird wie in Alltagssituationen meist informell gelernt (siehe Kapitel 4.2.2). PB passiert dann eher automatisch, situativ und kann nicht geplant, aber gezielt unterstützt werden. Beispielsweise in der Jugendarbeit als wichtigem Tätigkeitsfeld der SKA kann so jedes Thema zu PB werden, denn es kommt eher darauf an wie das Thema angegangen wird. Wenn Politik als Verfahren zur friedlichen Bewältigung von Interessenskonflikten betrachtet wird (siehe Kapitel 2.1), dann ist beispielsweise die Bewältigung eines Konfliktes PB. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen und Werten, das Vertreten der eigene Meinung und der gemeinsamen Herleitung einer für alle passenden Lösung ist sehr demokratisch und politisch. Die Vermittlung bei Konflikten ist Teil der gesellschaftlichen Aufgabe der alltäglichen Demokratisierung der SKA (siehe Kapitel 4.2.1). Anhand des Beispiels eines Konfliktes zwischen zwei Gruppen im Jugendtreff wird aufgezeigt, wie Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren informelle politische Lernprozesse unterstützen können. Je nach Grad des Konfliktes ist die Jugendarbeiterin oder der Jugendarbeiter bei einem Konfliktgespräch dabei und hat dann die Aufgabe, alle Beteiligten zu Wort kommen zu lassen, die individuellen Meinungen und Werthaltungen zu honorieren und die wichtigen Aspekte ins Bewusstsein der Jugendlichen zu heben (siehe Kapitel 2.6). Wenn niemand der Jugendarbeitenden dabei ist, verlagert sich die Lösung des Konflikts auf die Sozialisationsinstanz der Peer-Group. Unabhängig ob die Jugendlichen alleine oder mit der Moderation der SKA den Konflikt lösen, werden die Lernpotentiale von Gruppen genutzt, welche nach Freire wo immer möglich gefördert werden sollen. Das Lernen und der Dialog innerhalb der Gruppe sind wichtige Beiträge zur inneren Verarbeitung des Gelernten (siehe Kapitel 2.6). Unabhängig ob sich der Konflikt um ein politisches oder ein Thema aus dem Alltag handelt, wird so Demokratie im Kleinen geübt und PB findet statt. Dieses Üben der Demokratie im Kleinen kann die Jugendlichen bei der Auseinandersetzung mit Werthaltungen unterstüt-

zen, welche insbesondere in der Phase der Adoleszenz zentral ist, sowie einen Beitrag dazu leisten, dass Jugendliche sich in Zukunft vermehrt trauen, auch in einer Gruppe einen eigenen Standpunkt zu verteidigen (siehe Kapitel 2.3).

### **Hauptaufgaben**

Schaffung von geeigneten Orten und Momenten für gemeinsame Erlebnisse, Erfahrungen und Dialoge sowie die Vermittlung.

### **Chancen**

Jedes Thema kann zu PB werden. Da die Angebote und Projekte der SKA meist einen kurzfristigen Charakter haben und auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen, ist das informelle politische Lernen optimal für die SKA.

### **Herausforderungen**

PB wird nicht aktiv gefördert und passiert nur situativ, beispielsweise wenn ein Konflikt da ist. Das Lernfeld kann deshalb durch die Schaffung von geeigneten Räumen gefördert aber nicht geplant werden.

## 6 Schlussbetrachtungen

Die Schlussbetrachtungen beinhalten zwei Teile. Die Beantwortung der Fragestellung sowie die Schlusserkenntnisse und die weiterführenden Fragen.

### 6.1 Beantwortung der Fragestellungen

---

#### **Welches sind die Rahmenbedingungen für politisches Engagement in der Schweiz?**

---

In der Demokratie der Schweiz sind die Mitbestimmungsrechte als rechtliche Grundlage der Partizipationsmöglichkeiten und des politischen Engagements sehr breit. Es existieren einerseits unkonventionellen Formen wie Demonstrationen oder Streiks, und andererseits konventionelle Formen wie Abstimmen, Wählen oder die Unterzeichnung von Initiativen und Referenden. Die unkonventionellen Formen basieren auf den für alle gültigen Freiheitsrechten. Die Ausländerinnen und Ausländer sowie die Jugendlichen unter 18 Jahren sind auf Bundesebene und meist auch auf Kantons- und Gemeindeebene vom Abstimmen und Wählen ausgeschlossen. Die breiten Partizipationsmöglichkeiten zeigen, wie zentral die Partizipation in der Schweizer Demokratie ist.

---

#### **Welche Faktoren sind förderlich oder hinderlich für politisches Engagement?**

---

Auf der individuellen Ebene sind das Alter, die zeitlichen und sozial-ökonomischen Ressourcen, die Betroffenheit, die Kommunikation, die Erfahrungen, die politische Sozialisation und als Ergänzung dazu die Politische Bildung wichtige Faktoren für oder gegen politisches Engagement. Das Denken, dass die Demokratie auch ohne individuelles politisches Engagement gesichert, und die Überforderung mit den hohen Anforderungen der direkten Demokratie sind individuelle Faktoren gegen politisches Engagement. Auf der gesellschaftlichen Ebene sind die Partizipationsmöglichkeiten, die Distanz vom politischen Geschehen zum Alltag, die Auflösung von traditionellen Sicherheiten und die Suche nach neuen Gruppen förderliche oder hinderliche Faktoren für individuelles politisches Engagement.

---

#### **Inwiefern trägt die Politische Bildung zur Förderung des politischen Engagements bei?**

---

Politische Bildung ist eine wichtige Ergänzung zur geläufigen politischen Sozialisation und unterstützt den Aufbau der individuellen Voraussetzungen für (politisches) Engagement, was wiederum die Demokratie stärkt. Politische Bildung baut auf dem Prinzip der

Chancengleichheit auf. Sie findet unter anderem in der Schule, ausserhalb der Schule, in der Erwachsenenbildung sowie in Sozialen Bewegungen statt.

---

### **Welche Aufgaben hat die Soziokulturelle Animation in der Politischen Bildung?**

---

Die Soziokulturelle Animation hat Partizipation zum Ziel und die Aufgabe der alltäglichen Demokratisierung. Politische Bildung hat (politische) Partizipation zum Ziel und stärkt so die Demokratie. Soziokulturelle Animation hat somit aufgrund dieser gesellschaftlichen Aufgabe wie auch der edukativen Aufgabe günstige Voraussetzungen für Politische Bildung. Da sie in der Schweiz eher am Rande stattfindet, soll sich die Soziokulturelle Animation mehr in der Politischen Bildung engagieren. Die Aufgaben in der Politischen Bildung teilen sich in dieser Arbeit in drei Richtungen. Die erste mit dem Fokus auf Politische Bildung durch gemeinsames informelles Lernen, die zweite mit dem Fokus auf Politische Bildung durch Information und die dritte mit dem Fokus auf Politische Bildung durch politisches Engagement.

## **6.2 Schlusserkenntnisse und weiterführende Fragen**

Diese Arbeit konnte die Parallelen der Soziokulturellen Animation und der Politischen Bildung aufzeigen und durch die Verknüpfung mit der Wichtigkeit des politischen Engagements für die Demokratie sowie den erarbeiteten hinderlichen und förderlichen Faktoren die Aufgaben für die Soziokulturelle Animation herleiten. Diese Aufgaben zeigen auf, inwiefern die Soziokulturelle Animation einen Beitrag zur Förderung des individuellen politischen Engagements, Chancengleichheit und dem demokratischen Zusammenleben leisten kann. Dies auf dem Hintergrund, dass die Schweiz von der Idealvorstellung der Demokratie, wo sich alle beteiligen, weit entfernt ist. Im Bezug auf die Aufgaben möchte die Autorin nochmals betonen, wie zentral die Grundlage der Menschenrechte ist, welche der Politischen Bildung in der Soziokulturellen Animation den Wertrahmen und den inhaltlichen Rahmen gibt. Ein weiterer Schritt wäre nun, geeignete bestehende oder neue Methoden für diese Aufgaben zusammenzustellen oder herzuleiten.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema hatte die Autorin immer wieder Texte von Saul Alinsky in den Händen, welche ebenso zu diesem politischen Thema gepasst hätte. Aufgrund der Nähe zur Politischen Bildung hat die Autorin entschieden, auf die Ansätze von Freire zu fokussieren, welche im Kapitel 4 vorgestellt wurden. Diese wurden in Fachkreisen auch viel diskutiert und kritisiert, was in dieser Arbeit keinen Platz fand. Paulo Freire hat viele Menschen auf der ganzen Welt mit seinem Denken inspiriert. Interessant wäre deshalb als weiterführende Frage, inwiefern seine Ansätze auf die Schweiz übertragen werden könnten. Diese Übertragung würde auch einen Beitrag zu möglichen Methoden der Soziokulturellen Animation in der Politischen Bildung – oder wie Freire sagt, der Bildung die immer politisch ist – leisten.



Die drei in der Arbeit vorgestellten Richtungen sind als mögliche Aufgaben und Ideen gedacht, welche Aspekte aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit der Politischen Bildung in dieser Arbeit besonders gefördert werden können. Es ist der Autorin jedoch bewusst, dass insbesondere die dritte Richtung der Politischen Bildung durch politisches Engagement auch sehr herausfordernd ist und unter anderem aufgrund der Zwischenposition ihre Grenzen hat. Die Autorin würde es trotz allem begrüßen, wenn im Rahmen der Möglichkeiten die Politische Bildung auch anhand realem politischen Engagement stattfinden kann, da hier der Bezug von der Politik zum Alltag und zur Realität besonders sichtbar wird. Inwiefern sich Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren in ihrer Rolle und Arbeit politisch engagieren können hat Carmen Fraefel in ihrer Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit vom August 2012 untersucht.

Mit dieser Fachliteraturarbeit konnte das Thema nur theoretisch bearbeitet werden. Politische Bildung allgemein in der Freizeit und auch in der Soziokulturellen Animation wurde bisher jedoch kaum erforscht. Beispielsweise über Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten hat die Autorin wenige Informationen gefunden. Abgesehen von der Diskussion um die Glaubwürdigkeit der Demokratie stellt sich auch die Frage, wo Migrantinnen und Migranten Politische Bildung erhalten. Es wäre deshalb interessant zu untersuchen, welche Themen der Politischen Bildung beispielsweise in den Deutsch-Sprachkursen vermittelt werden.

Ein anderes weiterführendes Thema ist die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit in der Politischen Bildung. Die Institutionen und Aufträge der Jugendarbeit und der Schule sind verschieden. Daraus ergeben sich verschiedene Möglichkeiten wie auch Hindernisse. Es geht nicht darum, dass die Schule nach den gleichen Konzepten Politische Bildung macht wie die Jugendarbeit oder umgekehrt. Aber interessant wäre herauszufinden, welche konkreten Möglichkeiten zur Zusammenarbeit bestehen, damit gemeinsam ein Beitrag geleistet werden kann für das zukünftige politische Engagement der heranwachsenden Generation und für die Demokratisierung. Eine Teilfragestellung im Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule könnte die Politische Bildung für Kinder sein. Politische Bildung für Kinder gewichtet aus Sicht der Autorin die Ziele, Themen und Methoden des in dieser Arbeit beschriebenen Verständnisses anders und wurde nicht explizit aufgeführt.

Es geht nicht darum, dass Politische Bildung zur Hauptaufgabe der Soziokulturellen Animation wird. Politische Bildung passiert an vielen Orten und teilweise auch völlig unbemerkt und die Soziokulturelle Animation ist eine von vielen Akteuren. Vielmehr geht es darum, dass die Soziokulturelle Animation ihre Ziele, Ansätze und Stärken in der Politischen Bildung einsetzt und der Politischen Bildung gezielt eine auf die Situation passende Bühne gibt und die Politische Bildung so mehr Aufmerksamkeit erhält.

Deshalb Vorhang auf für Politische Bildung!



## 7 Literatur- und Quellenverzeichnis

- AvenirSocial (2010). *Berufscodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autor.
- Beck, Ulrich (1995). Die «Individualisierungsdebatte». In: Bernhard Schäfers (Hrsg.), *Soziologie in Deutschland. Entwicklung, Institutionalisierung und Berufsfelder. Theoretische Kontroversen* (S. 185–198). Opladen: Leske + Budrich.
- Biedermann, Horst; Oser, Fritz; Konstantinidou, Liana & Widorski, Dagmar (2010). *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Politische Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. Gefunden am 19. April 2012 unter <http://www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2010). *Freiwilligenarbeit in der Schweiz*. Neuchâtel: Autor.
- Bundeskanzlei der Schweizerischen Eidgenossenschaft [BK]. (2012). *Der Bund kurz erklärt 2012*. Bern: Autor.
- Bundesrat (16. Januar 2002). 01.3655 – *Motion. Verbesserung der politischen Bildung*. Gefunden am 19. Juli unter [http://www.parlament.ch/d/suche/seiten/geschaefte.aspx?gesch\\_id=20013655](http://www.parlament.ch/d/suche/seiten/geschaefte.aspx?gesch_id=20013655)
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 30. November 2008.
- Burzan, Nicole (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Claussen, Bernhard (1996). Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. In Bernhard Claussen & Rainer Geissler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Claussen, Bernhard (2001). Politische Erziehung. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (2. völlig überarb. Aufl., S. 1383–1388). Neuenried: Luchterhand Verlag.
- Claussen, Bernhard (2006). Politische Bildung. In *Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden Band 21* (21. völlig neu überarb. Aufl., S. 657–658). Leipzig: F. A. Brockhaus.
- El-Maawi, Rahel (2011). *Theoretische Einbettung und Erklärung Sozialer Bewegungen*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Flammer, August (2009). Theorie der psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson. In August Flammer (Hrsg.), *Entwicklungstheorien* (S. 93–111). Bern: Huber.
- Freire, Paulo (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Funke, Kira (2010). Paulo Freire. *Werk, Wirkung, Aktualität*. Münster: Waxmann.
- Geissler, Rainer (1996). Politische Sozialisation in der Familie. In Bernhard Claussen & Rainer Geissler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Giesecke, Hermann (1993). Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim: Juventa.
- Gillet, Jean-Claude (1998). *Animation: Der Sinn der Aktion* (Heinz Wettstein, Übers.) Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles (franz. Animation et animateurs, Le sens de l'action. Paris 1995).
- Gruber, Johannes (2011). Bildung und Partizipation [Editorial]. *VPOD-Bildungsmagazin*, 2011 (170), S. 3.

- Grossenrieder, Beat & Föhn, Markus (2010, 8. Juli). *Demokratieverständnis. Null Bock auf Politik*. Beobachter, 2010 (14). S. 22–25.
- Hug, Annette (2010). Eine Praxis der alltäglichen Demokratie. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 203–221). Luzern: interact.
- Husi, Gregor (2010a). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97–156). Luzern: interact.
- Husi, Gregor (2010b). *Werte und Normen im menschlichen Zusammenleben*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- infoklick (ohne Jahr). *Jugend debattiert. Die ausserschulische Adaption eines erfolgreichen Modells. Ein Leitfaden für Teilnehmende*. Gefunden am 15. Juli 2012 unter [http://www.infoklick.ch/media/foerderung/projekte/jugenddebattiert/dokumentation/jdeb\\_manual\\_teilnehmende.pdf](http://www.infoklick.ch/media/foerderung/projekte/jugenddebattiert/dokumentation/jdeb_manual_teilnehmende.pdf)
- infoklick (ohne Jahr). *Jugend debattiert. Politische Bildung durch Debatte*. Gefunden am 15. Juli 2012 unter <http://www.infoklick.ch/jugenddebattiert/dokumentation/>
- Keller, Christoph (2010). *Citoyenneté. Zugehörig sein, teilhaben und Verantwortung übernehmen*. Gefunden am 26. April 2012 unter <http://www.ekm.admin.ch/de/dokumentation/doku/empfcitoyennete.pdf>
- Lösche, Peter (2007). Direkte Demokratie. In Dieter Nohlen & Florian Grotz (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Politik* (4. aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: C. H. Beck.
- McLaren, Peter & de Lissovoy, Noah (2003). Paulo Freire. In Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), (2003). *Klassiker der Pädagogik Band 2*. Von John Denwey bis Paulo Freire (S. 217–226). München: C. H. Beck.
- Meyer, Thomas (2010). *Was ist Politik?* (3. aktualisierte und ergänzte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mickel, Wolfgang (2007). Politische Bildung. In Dieter Nohlen & Florian Grotz (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Politik* (4. aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: C. H. Beck.
- Mietzel, Gerd (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Moser, Heinz; Müller, Emanuel; Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Negt, Oskar (2008). Demokratie als Lebensform. *Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte*, 2008 (3), S. 37–41.
- Neidhart, Leonhard (2002). *Die politische Schweiz. Fundamente und Institutionen*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Nigg, Heinz (2010). *Unterrichtsmaterialien zum Kurs «Soziale Bewegungen»*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Nohlen, Dieter & Grotz, Florian (Hrsg.). (2007). *Kleines Lexikon der Politik* (4. aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: C. H. Beck.
- Reinhardt, Volker (2003). *Ausserschulische politische Bildung. Strukturen der ausserschulischen politischen Bildung und Erwachsenenbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz mit einem grenzüberschreitenden Schwerpunkt*. Göttingen: Cuvillier.

- Reinhardt, Volker (2010). Demokratiepädagogik und politische Bildung. Der pragmatische Ansatz in der Schweiz. In Markus Gloe & Volker Reinhardt (Hrsg.), *Politikwissenschaft und politische Bildung. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 205–211). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roeck, Martin (2012, 16. Mai). Wo bleibt im Studium die Bildung? *Tages-Anzeiger*, Seite 10.
- Rolf, Hans-Günther (1996). Chancengleichheit. In Kreft, Dieter & Mielenz, Ingrid (Hrsg.), *Wörterbuch der Sozialen Arbeit*. (4. vollst. überarb. und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Roth, Roland (1996). Organisierte und nicht organisierte Friedens- und Ökologiebewegung als politisches Korrektiv und Instanz der politischen Sozialisation. In Bernhard Claussen & Rainer Geissler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmocker, Beat (2009). Die historischen Wurzeln der Soziokulturellen Animation. Die Entwicklung der Sozialen Arbeit im lateinamerikanischen Raum. *Sozial aktuell*, 2009 (3), S. 18–19.
- Schultze, Rainer-Olaf (1995). Partizipation. In Dieter Nohlen (Hrsg.), *Lexikon der Politik. Band 1. Politische Theorien* (S. 396–406). München: C. H. Beck.
- Schultze, Rainer-Olaf (2007). Demokratie. In Dieter Nohlen & Florian Grotz (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Politik* (4. aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: C. H. Beck.
- Spierts, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren. (Theo Hof, Übers.)*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles. (holländisch *Balanceren en Stimuleren, Methodisch handelen in het sociaal-cultureel werk. Utrecht 1994*).
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft*. Bern: Haupt.
- Steiner, Pascale (2010). *Keine Erschütterung der traditionellen politischen Kräfteverhältnisse*. Terra Cognita, 2010 (17), S. 34.
- Universität Zürich [UZH]. (27. Januar 2011). *Schweizer Demokratie im internationalen Vergleich mittel-mässig*. Gefunden am 20. Juli 2012 unter <http://www.mediadesk.uzh.ch/articles/2011/schweizer-demokratie.html>
- Wegweiser Bürgergesellschaft (ohne Datum). *Bürgergesellschaft: Vision, Realität und Geisteshaltung*. Gefunden am 30. Juli 2012 unter <http://www.buergergesellschaft.de/ueber-uns/was-verstehen-wir-unter-buergergesellschaft/annaerungen-an-einen-begriff/vision-realitaet-und-geisteshaltung/103548/>
- Wettstein, Heinz (2010). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen... In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 15–62). Luzern: interact.
- Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik*. Luzern: interact.
- Zentrum für Demokratie (ohne Datum). *Praxisfelder*. Gefunden am 9. Juli 2012 unter <http://www.politische-bildung.ch/grundlagen/praxisfelder/>
- Ziegler, Béatrice (2010). *Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21)*. Gefunden am 18. Mai 2012 unter <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-h/nouvelles-demandes-sociales-et-valeurs-portees-par-l2019ecole/Politische%20Bildung.pdf/view>
- Ziegler, Béatrice (2011). Die Arbeiten zur Integration von Politischer Bildung im Lehrplan 21. *VPOD-Bildungsmagazin*, 2011 (170), S. 4–6.
- Zitzmann, Christina (2011). *Wie gut sind wir eigentlich? Qualitätsmanagement und Evaluation in der außerschulischen politischen Jugendbildung*. Schwalbach: Wochenschau.

### **Fachgespräche**

Rahel El-Maawi, Projektleiterin und Dozentin Institut für Soziokulturelle Entwicklung, HSLU-SA Luzern. Gespräch am 27. März 2012 in Luzern.

Dr. Heinz Nigg, Dozent am Institut für Sozialanthropologie der Universität Bern. Freischaffender Ethnologe und Kulturschaffender. Gespräch am 4. April 2012 in Zürich.

Annette Hug, Zentralsekretärin der Gewerkschaft VPOD. Gespräch am 29. Mai 2012 in Zürich.

Prof. Dr. Gregor Husi, Projektleiter und Dozent Zentrum für Lehre und Bildung, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Gespräch am 5. Juni 2012 in Luzern.

### **Abkürzungsverzeichnis**

BFS Bundesamt für Statistik

BK Bundeskanzlei

EKM Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen

ICCS International Civic and Citizenship Education Study

IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement

PB Politische Bildung

SKA Soziokulturelle Animation

# Anhang

## **Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948**

(eigene Darstellung, Quelle und ausführlichere Informationen auf <http://www.humanrights.ch/de/Instrumente/AEMR/Text/index.html>)

- Artikel 1 – Freiheit, Gleichheit, Solidarität
- Artikel 2 – Verbot der Diskriminierung
- Artikel 3 – Recht auf Leben und Freiheit
- Artikel 4 – Verbot der Sklaverei und des Sklavenhandels
- Artikel 5 – Verbot der Folter
- Artikel 6 – Anerkennung als Rechtsperson
- Artikel 7 – Gleichheit vor dem Gesetz
- Artikel 8 – Anspruch auf Rechtsschutz
- Artikel 9 – Schutz vor willkürlicher Verhaftung und Ausweisung
- Artikel 10 – Anspruch auf rechtliches Gehör
- Artikel 11 – Unschuldsvermutung; keine Strafe ohne Gesetz
- Artikel 12 – Schutz der Freiheitssphäre des Einzelnen
- Artikel 13 – Freizügigkeit und Auswanderungsfreiheit
- Artikel 14 – Recht auf Asyl
- Artikel 15 – Recht auf Staatsangehörigkeit
- Artikel 16 – Ehefreiheit und Schutz der Familie
- Artikel 17 – Eigentumsgarantie
- Artikel 18 – Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit
- Artikel 19 – Meinungs- und Informationsfreiheit
- Artikel 20 – Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit
- Artikel 21 – Allgemeines und gleiches Wahlrecht; Zulassung zu öffentlichen Ämtern
- Artikel 22 – Recht auf soziale Sicherheit
- Artikel 23 – Recht auf Arbeit und gleichen Lohn, Koalitionsfreiheit
- Artikel 24 – Recht auf Erholung und Freizeit
- Artikel 25 – Recht auf einen angemessenen Lebensstandard
- Artikel 26 – Recht auf Bildung, Erziehungsziele, Elternrecht
- Artikel 27 – Freiheit des Kulturlebens
- Artikel 28 – Angemessene Sozial- und internationale Ordnung
- Artikel 29 – Grundpflichten; Schranken der Menschenrechte
- Artikel 30 – Auslegungsvorschrift

