

**Bildungsabsichten
politischer Bildung in
Zürcher Lehrplänen des
20. Jahrhunderts**

Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich
Departement Sekundarstufe I

vorgelegt von

Laura Saia
Lea Sara Mägli

eingereicht bei

Dr. Beatrice Bürgler
Andrea De Vincenti

Zürich, Dezember 2012

Vorwort

Schule, Gesellschaft und Politik beeinflussen sich gegenseitig. Dieses Spannungsfeld zeigt sich in Lehrplänen im Bereich der politischen Bildung sehr deutlich. Während unseres Studiums an der Pädagogischen Hochschule Zürich wurden diese ausserschulischen Verknüpfungen zum Teil vernachlässigt, da der Fokus oftmals und verständlicherweise auf dem Kerngeschäft des Unterrichtens lag. Die vorliegende Arbeit hat uns dazu motiviert, das System Schule in einem breiteren Kontext zu betrachten. Dafür spricht auch einer der zehn Ausbildungsstandards der Pädagogischen Hochschule Zürich:

Standard X: Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie

Die Lehrperson weiss, dass die Schule in einem Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie steht. Sie weiss um die Bedeutung rechtlicher und ethischer Normen. Sie kennt den historischen Bezug und die ökologischen Zusammenhänge. Sie weiss, dass die Schule Teil eines gesamtgesellschaftlichen dynamischen Systems ist und richtet ihr professionelles Handeln danach aus. Sie begreift den Wandel der Schule als Teil des sozialen Wandels. Lehrerinnen und Lehrer pflegen die Zusammenarbeit innerhalb dieser Systeme. (Pädagogische Hochschule Zürich, 2012)

Insbesondere der Lehrplan beziehungsweise sein Entstehungsprozess ist diesem Spannungsfeld ausgesetzt. Das Bewusstsein darüber, in welcher Art und Weise sich das System Schule innerhalb dieses Spannungsfelds positioniert, kann für Lehrpersonen und ihren Unterricht in vielerlei Hinsicht sachdienlich sein und hat uns dazu motiviert, diese Arbeit zu verfassen.

Lehrpläne bilden das Fundament pädagogischer Arbeit, geraten aber allzu oft in Vergessenheit. Diese Arbeit hat uns dazu motiviert, uns die Zeit zu nehmen, genauer hinzuschauen, worauf unsere Volksschule eigentlich aufbaut.

Politische Bildung ist uns beiden ausserdem ein wichtiges Anliegen, das unserer Meinung nach in der Ausbildung zur Lehrperson zu kurz kommt.

Politische Bildung hat unmittelbar damit zu tun, wie man die zukünftige Gesellschaft heranbilden will. Aufgrund dieser Tatsache erscheint es wichtig, dass sich Inhalte und Methoden politischer Bildung stets an die gesellschaftlichen und politischen Realitäten der Schülerinnen und Schüler anpassen.

Unser Dank gilt im Speziellen folgenden Personen und Institutionen:

Dr. Beatrice Bürgler und Andrea De Vincenti für die Betreuung

Dr. Uri Peter Trier für das Gespräch über die Lehrplanrevisionen der sechziger Jahre

Ueli Mägli und Florian Weber für das kritische Gegenlesen unserer Arbeit

Ueli Landis, Volksschulamt, für die Auskünfte betreffend Lehrplanentstehung

Lehrmittelverlag Zürich für die Zulassung zum Archiv

Ueli Hottinger für das Lektorat

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	5
1. Einleitung	6
1.1. Fragestellung und Ziel.....	6
1.2. Erkenntnisinteresse	6
1.3. Forschungsstand	7
1.4. Aufbau der Arbeit	9
2. Begriffsklärung	10
2.1. Der Lehrplan	10
2.1.1. Rolle und Funktion des Lehrplans und seiner Bildungsziele	10
2.1.2. Zustandekommen eines Lehrplans	11
2.1.3. Allgemeines zur Lehrplanentstehung im Kanton Zürich	12
2.1.4. Spezifisches zum Lehrplan von 1905.....	12
2.1.5. Spezifisches zur Lehrplanrevisionen von 1960, 1972 und 1976.....	13
2.1.6. Spezifisches zum Lehrplan von 1991	13
2.1.7. Die dazugehörigen Volksschulgesetze	16
2.2. Politische Bildung	17
2.2.1. Begriffsklärung Politik	17
2.2.2. Begriffsklärung politische Bildung im Wandel der Zeit	19
2.2.3. Aktuelle Ziele und Konzepte politischer Bildung in der Schule.....	20
2.2.4. Die Positionierung der politischen Bildung innerhalb der Schule	22
2.3. Definition Bildungsabsichten	22
2.4. Geschichte der politischen Bildung der Schweiz zu ausgewählten Zeitpunkten	23
2.4.1. Die Entstehung des Bereichs der "Bürgerkunde"	23
2.4.2. Die Lage der politischen Bildung vor 1905	24
2.4.3. Die Lage der politischen Bildung vor 1976	25
2.4.4. Die Lage der politischen Bildung vor 1991	28
2.4.5. Einschätzung der Lage der politischen Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts.....	28
2.5. Gesellschaftspolitisches Klima der Schweiz zu ausgewählten Zeitpunkten	29
2.5.1. Das kurze 20. Jahrhundert in der Schweiz	29
2.5.2. Die Lage vor 1905	30
2.5.3. Die Lage vor 1976.....	31
2.5.4. Die Lage vor 1991	34
3. Methodisches Vorgehen	36
3.1. Zur Wahl der Quellen.....	36
3.2. Konkrete Quellenlage.....	36
3.3. Auswahl des Untersuchungszeitraums.....	37
3.4. Zur Auswahl der beachtenswerten Fächer im Lehrplan	37
3.5. Ablauf der Analyse	38
4. Lehrplananalyse.....	40
4.1. Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1905.....	40
4.1.1. Einleitung	40
4.1.2. Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1905	40
4.1.3. Inhalte und Wissensvermittlung	44
4.1.4. Genderthematik	47
4.1.5. Synthese	47

4.2.	Einleitung für die Revisionen der sechziger und siebziger Jahre	48
4.3.	Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1960.....	49
4.3.1.	Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1960	49
4.3.2.	Inhalte und Wissensvermittlung	50
4.3.3.	Genderthematik	53
4.3.4.	Synthese	53
4.4.	Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1972.....	54
4.4.1.	Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1972	54
4.4.2.	Inhalte und Wissensvermittlung	56
4.4.3.	Genderthematik	59
4.4.4.	Synthese	59
4.5.	Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1976.....	60
4.5.1.	Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1976	60
4.5.2.	Inhalte und Wissensvermittlung	61
4.5.3.	Genderthematik	63
4.5.4.	Synthese	63
4.6.	Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1991	63
4.6.1.	Einleitung	63
4.6.2.	Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1991	64
4.6.3.	Inhalte und Wissensvermittlung	73
4.6.4.	Genderthematik	74
4.6.5.	Synthese	74
4.7.	Wandel über die Zeit hinweg	75
4.7.1.	Formales	76
4.7.2.	Wissen und Können	76
4.7.3.	Überfachliche Kompetenzen	77
4.7.4.	Pädagogische Zugangsweise	78
5.	Diskussion	80
5.1.	Verknüpfung mit der Fragestellung	80
5.2.	Verknüpfung mit dem theoretischen Hintergrund	80
5.2.1.	Korrelation mit dem Bild der politischen Bildung und dem gesellschaftspolitischen Hintergrund	80
5.2.2.	Begriffswandel	82
5.2.3.	Anknüpfung an didaktische Modelle der politischen Bildung	82
5.2.4.	Anknüpfung an politikwissenschaftliche Modelle	83
5.2.5.	Anknüpfung an Lehrplanentstehungsprozesse	84
6.	Schlussteil	85
6.1.	Zusammenfassung	85
6.2.	Ausblick	86
6.3.	Konsequenzen für die Schule, Lehrpersonen und die Bildungspolitik	86
6.4.	Grenzen der Arbeit	87
6.5.	Abschliessende persönliche Stellungnahme	87
7.	Literaturverzeichnis	89
8.	Schriftliche Erklärung zur Eigenleistung und Freigabe für Online-Publikation	94

Abstract

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, welche Bildungsabsichten politischer Bildung sich in den Zürcher Lehrplänen des 20. Jahrhunderts zeigen. Dazu wurden der Lehrplan von 1905, die Revisionen für die Oberstufe der Volksschule aus den Jahren 1960 (Realschule), 1972 (Sekundarschule) und 1976 (Oberschule) sowie der aktuelle Lehrplan aus dem Jahre 1991 einer historischen Quellenkritik unterzogen, wobei zusätzliche Quellen aus der Zeit, die sich zur politischen Bildung äussern, hinzugezogen wurden. Zur Einbettung wurden der gesellschaftspolitische Hintergrund sowie die Lage der politischen Bildung für die jeweiligen Zeitabschnitte aufgearbeitet. Ausserdem wurden die Begriffe "politische Bildung" und "Politik" sowie "Bildungsabsichten" definiert. Grundsätzlich hat die vorliegende Analyse gezeigt, dass sich die Bildungsabsichten in Bezug auf politische Bildung in den Zürcher Lehrplänen des 20. Jahrhunderts stark gewandelt haben. Dieser Wandel korreliert mit den historischen und gesellschaftspolitischen Veränderungen der jeweiligen Zeitepochen. Der Wandel über die Zeit hinweg lässt sich wie folgt zusammenfassen: Hinsichtlich der Themen zeigt sich, dass man sich von einer Fokussierung auf die Schweiz und mythische Erzählungen hin zu globalen Themen und Aktualitäten bewegt hat. In Bezug auf wünschenswerte Emotionen wandeln sich die Bildungsabsichten von der selbstverständlich erwarteten Liebe zum Vaterland hin zur Fokussierung auf die emotionale Befindlichkeit der Lernenden, was insbesondere Freude am Lernen und ein gesundes Selbstvertrauen mit einschliesst. In Bezug auf Wertvorstellungen kommt man ausserdem im Laufe der Zeit zunehmend weg von vorgeschriebenen Tugendkatalogen hin zu Methoden, die den Lernenden helfen kritisch zu denken, sachlich zu argumentieren und mitzubestimmen, kurz, sich erfolgreich in einer Demokratie bewegen zu können.

1. Einleitung

1.1. Fragestellung und Ziel

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Bildungsabsichten politischer Bildung in den Zürcher Lehrplänen des 20. Jahrhunderts zu analysieren und festzustellen, wie sich diese verändert haben. Die Arbeit behandelt die letzten drei Neuerungen des Lehrplans für die Oberstufe (7.–9. Klasse), die ins 20. Jahrhundert fallen. Dies bedeutet: der Lehrplan von 1905, die Revisionen in den 1960er/1970er Jahren und der heute gültige Lehrplan von 1991. Die Zwischenrevision von 1940 wird weggelassen, da sie in Bezug auf die politische Bildung zu vernachlässigen ist. Es ist lediglich eine neue Tabelle hinzugefügt worden, in der aufgelistet wird, in welcher Klasse welche Epochen der Geschichte zu behandeln sind. Für die vorliegende Analyse werden jeweils die Zweckparagrafen und Einleitungen zum Lehrplan im Allgemeinen sowie die Fächer Geschichte, Geografie, Deutsch und Musik betrachtet. Es hat sich beim ersten Durchsehen der Lehrpläne gezeigt, dass sich für die politische Bildung relevante Inhalte vor allem in diesen Abschnitten finden.

In einem ersten Schritt geht es darum, die in den Lehrplänen vorhandenen Bildungsabsichten der jeweiligen Zeit herauszuarbeiten, sodass klar wird, welche Ziele die damalige politische Bildung verfolgt hat. Hierzu erscheint es sinnvoll, die Begriffe "Politik", "politische Bildung" und "Bildungsabsichten" zu definieren. Danach wird zeitvergleichend der Wandel betrachtet, wozu historische und bildungspolitische sowie pädagogische Hintergründe berücksichtigt werden. Dieser Wandel wird wiederum einer kritischen Diskussion unterzogen. Wichtige Veränderungen sollen aufgezeigt und in einen gesellschaftspolitischen, pädagogischen und historischen Kontext gebracht werden. Damit wollen wir unser Verständnis für das gewachsene Bild der heutigen politischen Bildung vertiefen, welches wir als Lehrpersonen den Lernenden vermitteln werden.

1.2. Erkenntnisinteresse

Grundsätzlich entstehen Lehrpläne in demokratischen Staaten wie der Schweiz durch Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Interessengruppen innerhalb eines bestimmten gesellschaftlich-politischen Kontextes. Ein Lehrplan kann ein wichtiger Auslöser von Neurungen auf bildungspolitischer Ebene sein, da er viele verschiedene Akteure involviert und Diskussionen fördert, die Reformprozesse auslösen können. Schon praktizierte Normen werden ausserdem anerkannt und durch einen neuen Lehrplan ausgeweitet, was wiederum Rückschlüsse auf gesellschaftlich-politische Tendenzen ermöglicht. Dieses Bewusstsein soll durch diese Arbeit gefördert werden (Künzli & Bähr, 1999, S. 6).

In Anbetracht der Erneuerung des Lehrplans (*Lehrplan 21*) möchte diese Arbeit zum aktuellen Diskurs beitragen, indem eine Rückschau auf die bereits vorhandenen Lehrpläne vorgenommen wird. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt aber nicht darin, die politischen Prozesse hinter den Lehrplanentstehungen zu untersuchen. Diese bilden nur den Rahmen für die genaue Betrachtung der Lehrpläne in Bezug auf die Frage, welche Bildungsabsichten für die politische Bildung auszumachen sind.

Letztendlich werden mit dieser Arbeit historische Quellen einer Kritik unterzogen, die bisher unbeachtet in den Archiven des Volksschulamtes und des Lehrmittelverlages lagen. Somit wird auch ein Stück der kantonalen zürcherischen Bildungsgeschichte aufgearbeitet. Politische Bildung ist nie ein eigenes Fach gewesen und ist auch im *Lehrplan 21* nicht als solches vorgesehen. Daraus ergibt sich eine zusätzliche Legitimation für diese Untersuchung,

da politische Bildung in den Lehrplänen nicht separat ausgewiesen ist, sondern von den Lehrpersonen aus den verschiedenen Fachbereichen herausgelesen werden muss.

Mit dieser Arbeit soll die Wissensbasis um Bildungsabsichten der politischen Bildung verbreitert werden, um darauf aufbauend Entscheide für neue Lehrpläne zu fällen, was aber, wie bereits erwähnt, immer politisch geschehen muss. Der Stellenwert der politischen Bildung liegt darin begründet, dass es stark um die Frage geht, welche Bürgerinnen und Bürger man in einem Staat will. Das ist stets eine äusserst politische und gesellschaftlich relevante Frage. Es lassen sich mit dieser Analyse Wechselwirkungen untersuchen zwischen gesellschaftspolitischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf pädagogisch-didaktische Konzepte der politischen Bildung.

Weiter kann aufgezeigt werden, dass politische Bildung nötig ist, um mündige Bürgerinnen und Bürger zu bilden, die aktiv an der Demokratie teilnehmen können. Es wird mit dieser Arbeit offengelegt, welchen Stellenwert der politischen Bildung beigemessen wurde und wird. Dies kann die Politik anregen, darüber nachzudenken, ob dem Thema nicht mehr Bedeutung eingeräumt werden sollte.

Für Lehrpersonen ist es von Nutzen, zu verstehen, was im Bereich der politischen Bildung für Bildungsabsichten vermittelt wurden und bis heute werden, um diese in der Schule umsetzen zu können und sie gegebenenfalls kritisch zu hinterfragen. Ein kritisches und überlegtes Befragen der Gegenstände wird erst durch die genaue Betrachtung des Kontexts möglich. Die Institution Schule kann von diesem Wissen profitieren, um transparent zu machen, was vermittelt wird und auf welchen Ideen und Voraussetzungen es beruht.

Eine interessante Ausgangslage bietet sich auch dadurch, dass junge Schweizerinnen und Schweizer, so der Befund der *IEA-Studie*, wenig darüber wissen, wie die Demokratie funktioniert. Die staatsbürgerliche Ausbildung friste in den Schulen "ein kümmerliches Dasein", von einer eigentlichen "Entpolitisierung" der Jugendlichen wird geredet, von einer unsicheren Zukunft demokratischer Institutionen (Rickenbacher, 2005, S. 7). Diese Ergebnisse fordern eine Auseinandersetzung mit dem Thema geradezu heraus. Eine Analyse der Lehrpläne ermöglicht zumindest eine Bestandsaufnahme dessen, was bis jetzt für das Erlernen in der Schule als relevant betrachtet wurde.

1.3. Forschungsstand

Nachfolgend soll der Stand der bisherigen Lehrplanforschung in der Schweiz skizziert werden. Darüber hinaus wird die Positionierung dieser Arbeit innerhalb des Forschungsgebietes sichtbar, was die vorliegende Untersuchung legitimieren soll.

Lehrplanforschung wird auch mit dem Begriff "Curriculumforschung" bezeichnet. Laut Frey (1983) wird der Begriff "Curriculum" folgendermassen definiert: "Im engeren Sinn wird unter Curriculum eine Unterrichtsvorbereitung, ein Lehrplan oder eine andere Kodifikation einer disponierten Handlung verstanden, welche auf die Strukturierung eines beabsichtigten Prozesses zielen. Das Curriculum ist somit eine Disposition für beabsichtigte, mehr oder weniger organisierte Lernprozesse" (Hameyer, Frey & Haft, 1983, S. 21).

In der Curriculumforschung wird das Zustandekommen von Bildung thematisiert. Bildungsphänomene werden in der Curriculumforschung neu akzentuiert, da sie im Kontext sozialer Interaktion betrachtet werden. Die Begründung und Legitimation von Bildung ergibt sich nicht mehr allein aus der Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen, sondern es geht auch darum, die Prozesse dahinter in die Betrachtung mit einzubeziehen (Hameyer et al., 1983, S. 22).

Die föderalistische Struktur und Mehrsprachigkeit der Schweiz schlägt sich auch in der Curriculumforschung des Landes nieder. Gründe für die Vielgestaltigkeit der

Curriculumforschung und Lehrplanarbeit sind etwa die Zuständigkeit der Kantone für das Bildungswesen, die geringe Einflussmöglichkeit eidgenössischer Gremien, die unterschiedliche Schulnähe von Forschungsinstitutionen und nicht zuletzt die Viersprachigkeit der schweizerischen Eidgenossenschaft (Hameyer et al., 1983, S. 825).

Den Beginn der Curriculumforschung in der Schweiz markierte die Initialschrift von *Robinsohn* (1967) zusammen mit den Forschungs- und Reformvorstellungen von *Karl Frey*, welcher damals Assistent am *Pädagogischen Institut der Universität Freiburg* war. Zusammen mit Frey arbeiteten mehrere Erziehungswissenschaftler Forschungs- und Entwicklungspläne aus und gründeten 1968 die *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung*. Im reformfreudigen Klima, das im schweizerischen Erziehungswesen zu Beginn der siebziger Jahre vorherrschte, führte der genannte Anstoss der Curriculumforschung zu grundlegenden Theorie- und Realprodukten. Unter anderem war dies das im Herbst 1973 begonnene Projekt *Kooperativer Unterricht*. Die *Arbeitsgruppe Politische Bildung* setzte die damals neu entwickelten Konzepte der basisorientierten und handlungsorientierten Curriculumforschung in die Praxis um. Dies war eine Reaktion auf bisherige, kritisch beurteilte Entwicklungen in der Curriculumforschung. Es ging im Konkreten um die Umsetzung eines Aktionsforschungsansatzes im Bereich Lebens- und Sozialkunde beziehungsweise um die Umsetzung politischer Bildung mit Realschullehrpersonen im Kanton Zürich. Ein Mitbegründer dieses Projektes war *Heinz Moser*, auf dessen Grundlagenwerk zur politischen Bildung sich die vorliegende Arbeit mitunter stützt (Hameyer et al., 1983, S. 826).

Im Jahr 1999 hat sich eine Forschungsgruppe um *Walo Hutmacher* im Rahmen eines Nationalfondprojektes (*NFP 33*) intensiv mit Lehrplanforschung beschäftigt. Wegleitend waren für die Forschung folgende Fragen:

- Wie wird der Prozess der Lehrplanentstehung organisiert?
- Welche Vorstellungen und Entscheidungen prägen das Lehrplangespräch?
- Welcher Nutzen hat Lehrplanarbeit, und welcher Gebrauch wird davon gemacht?

Dabei wurde auch die Lehrplanarbeit des Kantons Zürich untersucht. Den Nutzen und die Wirkung von Lehrplänen sieht das Projekt auf zwei Ebenen. Zum einen bildet ein Lehrplan den "Referenzrahmen für die subjektiven curricularen Normen der Lehrerschaft". Andererseits wird eine "sekundäre Lehrplanbindung" festgestellt (Künzli & Bähr, 1999, S. 6). Dies will heissen, dass ein Lehrplan ein wichtiger Auslöser von Neuerungen auf bildungspolitischer Ebene sein kann, da er viele Beteiligte involviert und so Diskussionen fördert, die Reformprozesse auslösen können. Schon praktizierte Normen werden ausserdem anerkannt und durch einen neuen Lehrplan ausgeweitet. Die Studie beinhaltet auch eine qualitative Forschung, bei der Lehrpersonen sowie Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen der Lehrplanentwicklung befragt wurden. Dabei zeigte sich eine grosse Abhängigkeit zwischen Lehrplänen und Lehrmitteln, wobei Lehrmittel als Übersetzungshilfe für Lehrpersonen fungieren, um den Lehrplan in den Unterricht zu integrieren (Künzli & Bähr, 1999, S. 6).

Die seit 2012 bestehende Internetsite www.lehrplanforschung.ch zeigt aktuelle Projekte der Lehrplanforschung auf. Die Forschungscommunity setzt sich aus elf Forschenden zusammen, der Raum Zürich wird durch *Anna-Verena Fries*, *Konstantin Bähr* und *Moritz Rosenmund* vertreten. In einer Zeittafel halten sie die wichtigsten Harmonisierungsbestrebungen im Volksschulwesen der Schweiz fest, wobei auch *HarmoS* und der *Lehrplan 21* ein Thema sind. Auch bildungspolitische Zeitschriften wie *Bildung Schweiz* des *LCH* oder die Zeitschrift *Bildungspolitik* des *VPOD* beschäftigen sich mit den Neuerungen um den *Lehrplan 21* und

mit Lehrplanfragen im Allgemeinen und setzen sich kritisch damit auseinander (Bildung Schweiz 12/2011, S. 22ff. und Bildungspolitik 176/2012, S. 4ff.).

Es existiert bis anhin noch keine zeitvergleichende Analyse von kantonalen Zürcher Lehrplänen in Bezug auf Konzepte der politischen Bildung. *Caldéron* hat 1998 eine Analyse des gültigen Lehrplans im Kanton Bern bezüglich des Vorkommens politischer Bildung gemacht. *Ott* hat 1966 den Zürcher Lehrplan von 1905 auf seine geistigen Grundlagen hin untersucht. Dieses Werk war für die Analyse des Lehrplans von 1905 in dieser Arbeit eine grosse Hilfe. Mit dem Bild von Nation im Schulbuch beschäftigt sich *Furrer*, 2004. Überblickswerke zur politischen Bildung in der Schweiz, auf die sich diese Arbeit stützt, sind vorhanden, so zum Beispiel von *Oser und Reichenbach*, 1998, oder *Moser, Kost und Holdener*, 1978, und *Quackernack*, 1991. Anhand dieser kann eine Arbeitshypothese aufgestellt werden, welche die Bilder oder Konzepte politischer Bildung der jeweiligen Zeit umreist.

Historische Lehrplanforschung, wie sie die vorliegende Arbeit betreibt, kann helfen, Tendenzen in der gesellschaftspolitischen Entwicklung und ihren Eingang in die Schule aufzuzeigen und daraus Schlüsse für die zukünftigen Lehrpläne abzuleiten. Im engeren Sinne sind Lehrpläne Bildungsabsichten, welche Lernprozesse steuern sollen. Solche Absichten sind das Ergebnis eines langen Erarbeitungsprozesses, an dem mehrere Akteure beteiligt sind. Auch wenn die Lehrplanarbeit hochgradig vernetzt ist, liegen ihr viele Entscheidungsprozesse zugrunde, die immer auch politischer Natur sind. Somit kann davon ausgegangen werden, dass gesellschaftspolitische Umstände indirekt oder direkt in die Lehrplanarbeit Eingang finden, ebenso wie das vorherrschende politische Klima und pädagogische Strömungen, welche das Endprodukt Lehrplan prägen. Deswegen ist es für diese Arbeit relevant, den jeweiligen gesellschaftspolitischen Kontext und vorherrschende pädagogische Paradigmen der untersuchten Zeiträume zu betrachten.

1.4. Aufbau der Arbeit

In einem ersten Teil dieser Arbeit werden die verwendeten Begriffe der Fragestellung geklärt. Dazu gehört der Begriff "Lehrplan", der einerseits an und für sich sowie im Wandel der Zeit betrachtet wird. Des Weiteren wird ein Blick auf die dazugehörige Schulgesetzgebung geworfen und der Begriff der "politischen Bildung" genauer betrachtet. Dazu muss zuerst definiert werden, was unter "Politik" zu verstehen ist. Der Wandel respektive die Entstehung des Begriffs der politischen Bildung sind für diese Arbeit von besonderer Relevanz, da dieser eine neuere Bezeichnung ist. Zur Klärung der Fragestellung wird ausserdem kurz auf den Begriff der "Bildungsabsichten" eingegangen.

In einem nächsten Abschnitt werden die theoretischen Grundlagen für die Analyse gelegt. Dazu wird zuerst auf den bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext eingegangen. Hierzu wird für die jeweiligen Untersuchungszeiträume der Analyse die Lage der politischen Bildung aufgearbeitet. Zusätzlich wird das gesellschaftspolitische Klima anhand von historischem Hintergrundwissen betrachtet.

Schliesslich wird in einem dritten Abschnitt das methodische Vorgehen dieser Analyse erläutert. Dazu wird vor allem etwas über die Quellen und deren Bearbeitung gesagt.

Es folgt die eigentliche Analyse der drei Lehrpläne und eine kurze Betrachtung des Wandels über die Zeit hinweg. Die Ergebnisse dieser Analyse werden diskutiert und in einem Schlussteil reflektiert in Bezug auf die theoretischen Hintergründe und die Fragestellung. Es wird ausserdem die Relevanz für das Berufsfeld erläutert und ein Ausblick vorgenommen. Ebenso werden die Grenzen dieser Arbeit aufgezeigt.

2. Begriffsklärung

2.1. Der Lehrplan

In Folgenden soll der Begriff "Lehrplan" geklärt werden. Ausserdem wird betrachtet, welche Spezifika sich für die Entstehung der hier untersuchten Lehrpläne ergeben. Damit sollen die untersuchten Quellen in einen Kontext gestellt werden. Gerade weil die Revisionen im 20. Jahrhundert spärlich ausfielen, ist es nötig, nach den Beweggründen für die vorhandenen Revisionen zu fragen.

2.1.1. Rolle und Funktion des Lehrplans und seiner Bildungsziele

Die Schule als Institution wandelt sich ständig. Über die Ziele, die Mittel und das Tempo dieser Veränderungen sind sich die meisten Verantwortlichen nicht einig. Sobald Anpassungen der Schule an eine sich ändernde ökonomische und soziale Realität der Gesellschaft vonnöten sind, stellt sich üblicherweise die Frage, ob die Lehrpläne noch stimmen. Somit stellt die Lehrplanarbeit eine klassische Form von Schulentwicklung dar. Über die Funktion eines Lehrplans äussert sich Künzli (1999) folgendermassen:

Dem Lehrplan kommt im klassischen staatlichen Leistungsmodell von Schule eine zentrale Steuerungsfunktion zu. In ihm werden die Aufgaben der Schule, die zu erreichenden Ziele und zu behandelnden Inhalte des Unterrichts bestimmt. Solche Lehrpläne sind schulübergreifend angelegt, sie zielen unmittelbar auf den konstitutiven Kern von Schule, den Unterricht des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin. (Künzli & Bähr, 1999, S. 11)

In einem öffentlichen, laizistischen Bildungssystem gehört die Entwicklung, Einführung, praktische Umsetzung und Überprüfung eines Lehrplans zu den traditionellen Kernaufgaben von Schuladministration und Bildungsverwaltung. Demnach kann laut Künzli (1999) behauptet werden, dass "Lehrplanarbeit Teil eines umfassenderen und weiterreichenden sozialen Prozesses ist, indem gesellschaftlich verfügbares 'Wissen und Können' zum Zwecke des Unterrichts und in der Erwartung möglicher schulischer Bildung ausgewählt und gewichtet wird" (Künzli & Bähr, 1999, S. 12).

Da Lehrplanarbeit in ihrer organisierten Form ein Instrument zur politischen und administrativen Steuerung von Schule und Unterricht ist, ist sie auch Teil der schulpolitischen Veränderungsarbeit, wie sie sich in modernen, westeuropäischen Gesellschaften für das staatlich kontrollierte Bildungssystem durchgesetzt hat. Die Diskussion darüber, was in der Schule gelernt und gelehrt werden soll, ist gleichzeitig eine Debatte über Werte, Normen, Traditionen, Zukunftsaussichten und Erwartungen unserer Gesellschaft. Es liegt auf der Hand, dass ein solches Geschäft nicht nur Aufgabe der Spezialisten und Spezialistinnen oder der Schulleute allein sein kann. Der geistige Kampf innerhalb der Lehrplanarbeit wird von verschiedenen Akteuren, wie der Wissenschaft, der Kirche, den Gewerkschaften, den Parteien, der Wirtschaft und dem Staat selbst ausgetragen (Künzli & Bähr, 1999, S. 16).

2.1.2. Zustandekommen eines Lehrplans

Grundsätzlich kann behauptet werden, dass es keine Anleitung oder kein schematisches Vorgehen gibt, wie Lehrpläne in der Schweiz entstehen, zumal die Lehrplanarbeit projektartig erfolgt. Somit werden Lehrpläne auf verschiedenste Arten entwickelt, zahlreiche Akteure sind daran beteiligt. Unter anderem sind dies Lehrerinnen und Lehrer, Lehrmittelkommissionen und enge Fachgremien. Die Organisation der Lehrplanarbeit wird immer wieder erneuert, Projektleitungen werden gebildet, Gremien und Kommissionen zusammengestellt, Arbeitsgruppen eingesetzt, Aufträge erteilt und Entscheidungsabläufe, Vernehmlassungs- und Erprobungsverfahren mehr oder weniger klar fixiert. Obschon die Lehrplanarbeit ein wichtiger Bestandteil der Bildungsverwaltung ist, ist sie in der Schweiz nur sehr gering institutionalisiert (Künzli et. al., 1999, S. 31).

Die Organisation und die konkrete Ausgestaltung der Lehrplanarbeit bestimmen Verlauf und Ergebnis. Massgebend dafür sind die fünf Elemente Auftrag, Vorgaben, Akteure, Positionierung sowie Bezugnahme und Rückkoppelung. Zusammen mit den verschiedenen Phasen der Projektorganisation, der Vorbereitung, Entwicklung, Erprobung, Vermittlung, Evaluation, Überarbeitung und Inkraftsetzung bilden sie die Strukturskizze für die Entstehung eines Lehrplans. Die fünf prozesssteuernden Elemente sollen nachfolgend kurz erläutert werden (Künzli et. al., 1999, S. 31).

Auftrag

Die Formulierung eines Auftrages ist ein erster wichtiger Aspekt der Prozesssteuerung. Neben allgemein umfassenden Aufträgen gibt es auch detaillierte, explizitere Aufträge. Manche Lehrplanprozesse widmen sich Einzelprojekten, was bedeutet, dass zum Beispiel nur ein einzelnes Fach oder ein Fachbereich eines Lehrplans bearbeitet wird. Andere Lehrplanprozesse sind eingebettet in grössere Schulentwicklungen.

Vorgaben

Ein weiterer wichtiger Aspekt sind die thematischen und prozeduralen Vorgaben, welche ein Auftrag mit sich bringt. Zu den thematischen Vorgaben gehören zum Beispiel Prüfungsbestimmungen oder Stundentafeln. Die prozeduralen Vorgaben hingegen umfassen unter anderem die zeitliche Terminierung der Arbeit und die Zuständigkeiten der am Lehrplanprozess beteiligten Personen.

Akteure

Ein gewichtiger Faktor in der Steuerung des Lehrplanprozesses ist die Zusammensetzung und Rekrutierung der Personen, hier "Akteure" genannt, welche mit der Arbeit beauftragt werden. Dazu zählen sämtliche Gruppen und Gremien, die mit der Vorbereitung, der Produktion und der Vermittlung des Lehrplans beschäftigt sind. Die Herkunft der Akteure ist sodann von Bedeutung. Diese können aus den verschiedensten Bereichen stammen, aus der Politik und Öffentlichkeit, aus der Lehrer- und Lehrerinnenbildung und aus der Schulpraxis selbst. Die Zusammenstellung der Akteure, die am Lehrplanprozess beteiligt sind, ist Ausdruck der Partizipation beziehungsweise der Spezialisierung der Lehrplanarbeit. Die schweizerische Lehrplanarbeit weist einen geringen Grad an Spezialisierung auf. Im üblichen Milizsystem erfolgt die Lehrplanarbeit semiprofessionell, dies bedeutet, dass Akteure aus dem Bereich Schule an der Lehrplanarbeit beteiligt sind, aber auch solche, die nicht direkt an die Schule gebunden sind.

Positionierung

Lehrplanarbeit kann verwaltungsnah oder verwaltungsfern positioniert werden. Dies bedeutet, dass es darauf ankommt, inwiefern die Lehrplanarbeit in Zusammenarbeit mit der Praxis, das heisst der Schule und den Lehrpersonen, stattfindet oder nicht.

Bezugnahme/Rückkoppelung

Die expliziten Verfahren der Informationsbeschaffung, der Kommunikation und der Entscheidungsfindung sind schlussendlich Teile der Lehrplanarbeit. Vernehmlassung, Stellungnahme und Gutachtung sind ebenfalls wichtige Komponenten davon (Künzli et al., 1999, S. 31ff.).

2.1.3. Allgemeines zur Lehrplanentstehung im Kanton Zürich

Der Erziehungsrat ist für den Erlass des Lehrplans zuständig im Kanton Zürich. Zwischen 1832 und 1974 gab das Volksschulgesetz die Fächer beziehungsweise Lehr- und Unterrichtsgegenstände vor, danach der Erziehungsrat. Was neu ist, wird zuerst auf der Stufe der Gesetze geregelt. 1991 wurde der Zweckparagraph ("Die Volksschule soll alle Kinder nach gleichen Grundsätzen bilden") abgeschafft. Der neue Zweckparagraph lautete: Die Volksschule hat christliche, humanistische und demokratische Wertvorstellungen (Fries in Tröhler & Hardegger, 2008, S. 95f.).

2.1.4. Spezifisches zum Lehrplan von 1905

Am 15. Februar 1905 trat der "Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich" in Kraft, sechs Jahre nach dem Erlass des Gesetzes betreffend die Volksschule. Erstmals stand 77 Jahre nach der Gründung der Volksschule "ein einheitliches und umfassendes Bildungskonzept für die gesamte obligatorische Schulzeit zur Verfügung" (Fries in Tröhler & Hardegger, 2008, S. 100). Erst 1991 wurde dieses komplett ersetzt. Das im Lehrmittelverlag erschienene gebundene Büchlein konnte zum Preis von einem Franken gekauft werden. Der Erziehungsrat beteiligte sich an den Druckkosten. Alle Seminaristen bekamen den Lehrplan gratis, wie auch alle Geistlichen und sämtliche Mitglieder der Schulbehörden (Fries in Tröhler & Hardegger, 2008, S. 100).

Als Ursache der Revision des Lehrplans im Jahre 1905 werden verschiedene Gründe genannt. Zum einen waren es die Notwendigkeit einer Festsetzung des Lehrplans für die 7. und 8. Klasse, zum anderen aber auch "Mängel im Schulorganismus" (Ott, 1966, S. 30). Grundsätzlich wurde die Revision aus äusseren Motiven in die Wege geleitet. "Viel mehr als um eine strukturelle Umgestaltung auf Grund neuer Erkenntnisse im pädagogischen Bereich, ging es um die Bekenntnis zum Altbewährten, also um Anpassung und Koordination" (Ott, 1966, S. 30).

Zusammensetzung der Kommission und Revisionsverlauf

Der Erziehungsrat übergab den Auftrag, einen Lehrplan zu entwerfen, direkt einer Kommission. Diese setzte sich aus sieben Lehrern unterschiedlicher Stufen zusammen. Der Sekundarlehrer und National- und Erziehungsrat *F. Fritschi* hatte das Amt des Präsidenten inne. Wer die allgemeinen Bemerkungen zum Lehrplan schrieb, ist durch Quellen nicht sicher festzustellen. Es ist aber zu vermuten, dass dies im Wesentlichen das Werk des Erziehungssekretärs *Dr. F. Zollinger* war. Dies bestätigt Peter Ziegler in seiner *Geschichte zum Erziehungsrat* aus dem Jahre 1998.

In sechs Sitzungen wurde im Jahre 1903 der Lehrplan erarbeitet. Dieser Entwurf wurde den Schulkapiteln und dem Kirchenrat vorgelegt. Eine Überarbeitung nach Begutachtung durch (heutige) Gymnasien fand anschliessend statt. Der ergänzte Entwurf erfuhr die endgültige Beratung durch den Erziehungsrat. Dieser hatte aber laut der Einschätzung von Ott kaum Einfluss auf den Inhalt (Ott, 1966, S. 31).

2.1.5. Spezifisches zur Lehrplanrevisionen von 1960, 1972 und 1976

Über die Lehrplanrevisionen der 1960er und 1970er Jahre findet sich in der einschlägigen Literatur nichts Spezifisches zur Entstehungsgeschichte oder zu den Gründen für eine Revision.

Allgemein lässt sich in der Lehrplanarbeit des Kantons Zürich laut Fries (2008) immer wieder beobachten, dass vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mehrheitlich innere Reformen angestrebt wurden. Äussere Reformen, das heisst die Entwicklung der Schulstrukturen, blieben des Öfteren auf der Strecke (Fries in Tröhler & Hardegger, 2008, S. 102).

Aus Literatur liess sich eruieren, wer den Erziehungsrat zu den entsprechenden Zeiten präsierte. 1959 bis 1971 hatte der Jurist *Walter König* das Amt des Erziehungsdirektors inne. Er baute durch Erweiterungen und Neugründungen alle Schulstufen des Kantons aus, modernisierte das Bildungswesen (er initiierte unter anderem die Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene) und passte die Lehrer- und Lehrerinnenbildung den neuen Erfordernissen an. 1971 wurde er von *Alfred Gilgen* aus dem Landesring abgelöst (Bürgi, o. J.).

Aufgrund kaum vorhandener Information bezüglich der Lehrplanrevisionen der 1960er und 1970er Jahre wurden für diese Arbeit Zeitzeugen gesucht. In einem Gespräch mit *Dr. Uri Peter Trier*, der zur Zeit der Revisionen der Lehrpläne in den 1960er und 1970er Jahren Leiter der neu geschaffenen pädagogischen Abteilung des Volksschulamts Zürich war, liessen sich einige Informationen über die Lehrplanrevisionen einholen.

Laut Herrn Trier waren neben ihm *Jörg Graf* (Sekretär Schulamt Zürich), *Martin Wendelspiess* (heutiger Leiter des Volksschulamtes), *Gerhard Keller*, *Werner Schenker* sowie Mitglieder von Lehrer- und Lehrerinnenorganisationen an der Revision beteiligt.

Die Gründe für die Revisionsserie lagen laut Herrn Trier darin, dass auch in umliegenden Kantonen in dieser Phase Lehrplanänderungen in Angriff genommen wurden.

Kurz davor hatte die Diskussion um Gesamtschulen versus leistungssegmentierte Schulen den pädagogischen Diskurs in der Schweiz geprägt. Da Studien gezeigt hatten, dass es für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler kaum massgebend war, ob sie in einer Gesamtschule oder in einer leistungssegmentierten Schule unterrichtet wurden, hatte man nun die Idee, es könnte an den Lehrplänen liegen.

Eine heftige Diskussion in der Vernehmlassung ergab sich laut Herrn Trier um die Tatsache, dass in den revidierten Lehrplänen kein Bezug auf christliche Grundwerte genommen wurde.

2.1.6. Spezifisches zum Lehrplan von 1991

Entstehungsprozess und Gründe für die Totalrevision

In Auszügen aus einem *Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich* (Sitzung vom 30. Januar 1991. 314. Volksschule (Lehrplanrevision 1991–1993)) wird beschrieben, warum der Revisionsprozess eingeleitet wurde und wie er verlief. Der Prozess begann 1984 aufgrund verschiedener parlamentarischer Vorstösse, Synodalpostulate und Eingaben der kantonalen Zürcher Lehrpersonenverbände. Es wurde ein Grundlagenpapier kreiert, das durch eine Phase der offenen Vernehmlassung ging. Ab 1987 begann die zweite Phase mit der Revision der

Detailllehrpläne und der Lernziele unter Beteiligung der Lehrerschaft. 1991 bis 1997 wurde der Lehrplan eingeführt und erprobt. Die Ausarbeitung oblag der Erziehungsdirektion (Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich. Sitzung vom 30. Januar 1991. 314. Volksschule).

Zum Entstehungsprozess fanden sich beim *Volksschulamt des Kantons Zürich* hilfreiche Dokumente. Darin nehmen verschiedene Gruppen, die in der Vernehmlassungsphase mitentscheiden durften, Stellung zu ersten Entwürfen. Für diese Arbeit ist dabei besonders die Meinung der politischen Parteien und der Lehrpersonenverbände interessant, die im Folgenden erläutert wird.

Die Mehrheit der Kantonalparteien begrüsst die Lehrplanrevision. Die *Sozialdemokratische Partei der Schweiz (SP)* forderte ausserdem zusätzlich Gesetzesrevisionen. Die *Nationale Aktion* und die *Eidgenössische Demokratische Union (EDU)* wiesen den Entwurf zurück, da sie Teilrevisionen als wirkungsvoller betrachteten. Es wurde darauf hingewiesen, dass eine wirkungsvolle Umsetzung der hohen Ziele nur durch entsprechende Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen erreicht werden könne. Eine sprachliche Überarbeitung sollte alle Fremdwörter ausmerzen. Die *SP* forderte die konsequente Verwendung der männlich-weiblichen Doppelform (Lehrplanrevision: Zusammenfassung der Vernehmlassungsergebnisse, o. J., S. 48). Die politischen Parteien äusserten sich ausserdem zum Fachbereich *Mensch und Umwelt*. Sie forderten eine Titelerweiterung zu *Mensch, Religion und Umwelt*. Religion und Lebenskunde sollten dabei ein besonderes Stundenplanfach sein. Sie merkten an, dass der Umweltschutzgedanke zu dominierend sei. Dem Geschichtsunterricht sollte nach ihrer Meinung mehr Platz und Bedeutung eingeräumt werden (Lehrplanrevision: Zusammenfassung der Vernehmlassungsergebnisse, o. J., S. 442).

Die Lehrpersonenorganisationen ihrerseits schlossen sich der Idee an, dass Erziehung und Bildung als umfassender Auftrag verstanden wird, wie es im Lehrplan beschrieben ist, "den [der Bildungsauftrag] der Lehrer nur in einem Raum der Freiheit und des gegenseitigen Vertrauens erfüllen kann" (Lehrplanrevision: Zusammenfassung der Vernehmlassungsergebnisse, o. J., S. 46). Die Konzepte der Ganzheitlichkeit und der Schule als Lebensraum wurden begrüsst. Die individuelle Persönlichkeit der Lernenden sollte berücksichtigt werden. Die verstärkte Orientierung an Zielen, die Berücksichtigung zeitgemässer Anliegen und die Überprüfung des traditionellen Fächerkanons wurden ebenfalls als richtig empfunden. Weitgehende Diskussionen über Strukturprobleme müssten aber noch geführt werden (Lehrplanrevision: Zusammenfassung der Vernehmlassungsergebnisse, o. J., S. 46).

In einem Dokument des *Erziehungsrats des Kantons Zürich* werden zusammenfassend die Gründe für die Gesamtrevision der Lehrpläne genannt. Die für die politische Bildung relevanten werden im Folgenden aufgeführt:

- Gemeinsamer Unterricht für Mädchen und Knaben in Handarbeit und Haushaltkunde
- Behebung der Bildungsdefizite in elementarem Wissen sowie in grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Erziehung zur verantwortlichen Arbeitshaltung und zur Zusammenarbeit
- Vorbereitung auf ein befriedigendes und verantwortungsbewusstes Leben in einer wandelnden, offenen, pluralistischen Gesellschaft, in welcher die Bedeutung der Freizeit zunimmt
- Berücksichtigung aktueller Begehren im Unterricht zum Beispiel Informatik, Konsumerziehung, Umweltschutz, Sexualerziehung, Drogenprophylaxe, Medienerziehung, Berufswahlvorbereitung, Verkehrserziehung (Erziehungsrat des Kantons Zürich, o. J., S. 1)

Die wichtigsten Neuerungen

Die wichtigsten Neuerungen des Lehrplans wurden dann in Themenheften, die das *Pestalozzianum Zürich* herausgab, behandelt. Diese Hefte sollten vor allem den Lehrpersonen einen Überblick vermitteln.

Eine wichtige Neuerung bestand darin, dass der traditionelle Fächerkanon aufgebrochen wurde. Ziele wurden formuliert, mit denen auch soziale Fähigkeiten gefördert werden sollten: "Vermehrt geht es um Einstellungen und Haltungen, um die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen, um das Erkennen von Zusammenhängen" (Pestalozzianum Zürich, 1992, S. 10). Es fand ausserdem eine Zusammenfassung zum Gefäss *Mensch und Umwelt* von traditionell natur- und geisteswissenschaftlichen Bereichen auf der Oberstufe statt.

Der Aufbau wurde wie folgt ausgestaltet:

Nebst einem *Leitbild*, in dem zehn Grundhaltungen der Volksschule beschrieben wurden, gab es die *Rahmenbedingungen* sowie die Detaillehrpläne. Im Folgenden sind die zehn Grundhaltungen aufgeführt:

- Interesse an Erkenntnis- und Orientierungsvermögen
- Verantwortungswille
- Leistungsbereitschaft
- Dialogfähigkeit und Solidarität
- Traditionsbewusstsein
- Umweltbewusstsein
- Gestaltungsvermögen
- Urteils- und Kritikvermögen
- Offenheit
- Musse

In den *Rahmenbedingungen* wurde formuliert, dass jedem Schüler und jeder Schülerin Spielraum gegeben werden solle, damit er oder sie eine selbstverantwortliche persönliche Lebensgestaltung und Werthaltung aufbauen könne. Ausserdem solle gelernt werden, zugunsten der Gemeinschaft auf egoistische Ansprüche zu verzichten. Die Schule solle eine sinnvolle Lebensgestaltung ermöglichen und die Lernenden auf das Leben als Erwachsene in Öffentlichkeit, Beruf und Freizeit vorbereiten (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1984, S. 573).

Mit dem neuen Lehrplan beschäftigte sich demnach auch das *Schulblatt des Kantons Zürich* (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1984, S. 573). Darin wurde gesagt, dass der Zweckartikel der Lehrpläne von 1905 zuerst übernommen werden sollte. Es fiel jedoch auf, dass dieser stark von der Jahrhundertwende geprägt war und deshalb ersetzt wurde. Es seien hier nun zwei Zitate angefügt, die im Zusammenhang mit der Entstehung des Lehrplans interessant sind:

"Der Totalrevision der Lehrpläne wurde auf Wunsch der Lehrerschaft zugestimmt. Die Erziehungsdirektion war in Bezug auf das Gelingen eher skeptisch."

"Die Totalrevision der Lehrpläne ist das umfangreichste und schwierigste Vorhaben, das in den letzten Jahren angepackt wurde" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1984, S. 575).

Ausarbeitende Gremien und Zielpublikum

Aus einem *Organigramm*, das beim Volksschulamt aufgetrieben werden konnte, lässt sich herauslesen, wer wie an der Entstehung des Lehrplans 1991 beteiligt war:

- Der Erziehungsrat setzt den Lehrplan in Kraft.
- Die erziehungsrätliche Kommission behandelt die von der Lehrplangruppe vorgelegten Vorlagen. Den Vorsitz hatte *Konrad Angele*, Erziehungsrat.
- Die Projektleitung trägt die Verantwortung für Planung, Leitung und Geschäftsführung.
- Die Lehrplangruppe ist für die Entwürfe verantwortlich und erteilt Aufträge an die ständigen Gruppen. Den Vorsitz hatte *Dr. Georg Hanselmann*, die Projektleitung oblag *Regine Fretz*, *Reto Vannini* und *Dr. Peter Wanzenried*.
- Ständige Gruppen erarbeiten die Detaillehrpläne (pro Fachbereich einen).
- Einzelne auswärtige Sachverständige bearbeiten Einzelaufträge für die ständigen Gruppen (Organigramm, o. J., o. S.)

In den Themenheften des *Pestalozzianums* zum Lehrplan wurde auch aufgelistet, wer alles ein Exemplar bekommen sollte:

- alle Lehrpersonen
- Bezirksschulpflegerinnen und Inspektorinnen
- Schulpflegen und Haushalts-/Handarbeitskommissionen
- Lehrer- und Lehrerinnenbildungsstätten
- Mittelschulen

(Pestalozzianum Zürich, 1992, S. 3).

2.1.7. Die dazugehörigen Volksschulgesetze

Lehrpläne sind von Volksschulgesetzen abhängig, da diese deren rechtliche Grundlage bilden. Ausserdem finden sich hier für diese Untersuchung relevante Änderungen, wie etwa die Dreiteilung der Oberstufe. Betrachtet wird in dieser Arbeit in den Gesetzgebungen jedoch nur das, was für die politische Bildung als bedeutsam eingestuft wird.

Um 1905

Im Jahre 1899 wurde ein neues kantonales Volksschulgesetz erlassen, das einige wichtige Änderungen mit sich brachte. Der Unterricht musste nun nach diesem Gesetz unentgeltlich sein. Es durften ausserdem keine Schulen mehr mit konfessioneller Trennung geführt werden (Kantonaler Lehrmittelverlag Zürich, 1887, S. 597). Die Schulpflicht wurde auf acht Jahre festgesetzt, wobei parallel eine Oberprimarschule (7. und 8. Klasse) und eine Oberschule (heutige Oberstufe) existierten. In gewissen Schulen wurde im Sommerhalbjahr nur acht Stunden in der Woche unterrichtet (Kantonaler Lehrmittelverlag Zürich, 1887, S. 599). Ausdrücklich erwähnt wird im Gesetz, dass der Unterricht in den oberen Klassen "die Bedürfnisse des praktischen Lebens berücksichtigen soll" (Kantonaler Lehrmittelverlag Zürich, 1878, S. 601).

Die Sekundarschule wurde im Jahre 1900 auf drei Jahresstufen ausgeweitet, wobei die letzte freiwillig war. Pro Woche sollten zwei Stunden Geschichte, zwei Stunden Geografie und fünf bis sechs Stunden Deutsch unterrichtet werden (Kantonaler Lehrmittelverlag Zürich, 1900, S. 41).

Um 1960

1959 wurde das Gesetz von 1899, das bis dahin gültig war, abgeändert. Es wurde eine leistungsorientierte Gliederung der Oberstufe in Sekundarschule, Realschule und Oberschule vorgenommen. Die Schulpflicht dauerte nach wie vor acht Jahre und konnte von der Schulgemeinde auf neun erweitert werden. Es sollte für alle Lernenden möglich sein, ein 9. Schuljahr zu besuchen. Der Unterricht sollte für Mädchen und Jungen gemeinsam erfolgen (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1963, S. 382ff.).

Die 7. und 8. Primarschulklasse bestanden weiterhin neben der Oberstufe. Der Lehrplan von 1905 wurde in den sechziger Jahren durch einen Lehrplan für die Oberschule und die Realschule ergänzt. Für die Oberprimarklassen 7 und 8 galt weiterhin der Lehrplan von 1905 (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1963, S. 382ff.).

Um 1991

Für den Lehrplan von 1991 liegen keine für den Bereich der politischen Bildung relevanten Gesetzesänderungen vor.

2.2. Politische Bildung

Der Begriff der politischen Bildung bedarf der Klärung, da er viele verschiedene Ideen und Konzepte fassen kann. Ausserdem gilt es aufzuzeigen, seit wann der Begriff überhaupt gebräuchlich ist, was vorher für Begriffe verwendet wurden und was diese beinhalteten.

Zuerst muss auf den Begriff der Politik eingegangen werden, mit dem jener der politischen Bildung unmittelbar verknüpft ist.

2.2.1. Begriffsklärung Politik

Die Wurzel des Wortes Politik ist auf das griechische Wort "Polis" zurückzuführen, mit dem kleine Stadtstaaten der klassischen griechischen Antike bezeichnet wurden. Die freien Bürger gaben sich eigene Gesetze und Regeln für das Zusammenleben. Der freie Bürger betrieb also Politik, widmete sich den "Prozessen der Willensbildung, Entscheidungsfindung und des Regierens" (Patzelt, 2007, S. 20).

Eine allgemeine gültige Definition für den Begriff, wie er heute verwendet wird, zu finden, erweist sich laut Patzelt (2007) als schwierig. "Ein *alle* [Hervorhebung im Original] Ausgestaltungen zwischenmenschlicher Ordnungserhaltung übergreifend bezeichnender Begriff fehlt in diesem Fall" (Patzelt, 2007, S. 20).

Ein allgemein anerkannter und hier nützlicher Begriff für Politik ist der folgende:

"Politik ist jenes menschliche Handeln, das auf die Herstellung und Durchsetzung allgemein verbindlicher Regelungen und Entscheidungen (d.h. von 'allgemeiner Verbindlichkeit') in und zwischen Gruppen von Menschen abzielt" (Patzelt, 2007, S. 22).

"Entscheidungen" meint hier die Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit im Einzelfall während "Regelungen" ganze Klassen von Fällen gestalten sollen. Bei einem aus allgemeiner Verbindlichkeit herausgehenden Handeln wird "Macht" erworben, verloren oder eingesetzt. Gegenstand des Bemühens und der Konflikte um Verbindlichkeit sind oft Werte oder Güter. Diese Konflikte werden unter den verschiedenen Akteuren einer Gesellschaft ausgetragen.

Die Aussage, dass Politik menschliches Handeln ist, bringt folgende Sachverhalte mit sich: Menschliches Handeln ist von Normen, Interessen, Wertvorstellungen und Weltanschauungen geprägt. Menschen beziehen ausserdem ihre Handlungen auf die Handlungen anderer Menschen. Mit dem Handeln wird sodann Sinn verbunden. Der Teil des sozialen Handelns,

welcher auf die Herausstellung allgemeiner Verbindlichkeit abzielt, wird politisches Handeln genannt und ist somit der spezielle Gegenstand der Politikwissenschaft. Aus sozialem Handeln entstehen Rollen, die als Bausteine von Organisationen und Institutionen dienen, indem diese Rollen vernetzt werden. Wo Menschen zusammenleben, muss unter ihnen immer wieder Klarheit über die verbindlichen Regeln geschaffen werden, was besonders in einer komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft der Fall ist. Wichtig ist anzumerken zu diesem Politikbegriff, dass allgemeine Verbindlichkeit ein angestrebtes und kein von vornherein gegebenes Produkt von Politik ist. Eine weitere wichtige Feststellung ist, dass Grundformen von Politik überall zu entdecken sind (Patzelt, 2007, S. 22ff.).

Um Politik weiter zu differenzieren, eignet sich das sogenannte *Dimensionen-Modell*, das eine formale, inhaltliche und prozessuale Dimension unterscheidet:

- Formale Dimension, "Polity": Unter der formalen Dimension, der Form der Politik, sind etwa die Verfassung oder politische Institutionen beziehungsweise allgemeiner das Funktionieren politischer System zu fassen. Politisches Handeln jeglicher Art läuft innerhalb von Organisationen oder Institutionen ab. Klassische Institutionenkunde in der Schule beschäftigt sich mit dieser Dimension von Politik.
- Inhaltliche Dimension, "Policy": Diese Dimension bezeichnet die Ziele, Inhalte und Aufgaben der Politik, wie die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse sowie die Konkurrenz politischer Interessen und Ideologien.
- Prozessuale Dimension, "Politics": Sie beschreibt den Prozess der Durchsetzung politischer Ideen, die politische Willensbildung, Entscheidungsprozesse sowie die Formen der politischen Konfliktaustragung und Konsensbildung.

(Kuhn, 1999, in Helmuth & Klepp, 2010, S. 87f. und in Patzelt, 2007, S. 28ff.)

Patzelt (2007) arbeitet ausserdem folgende Merkmale von politischer Wirklichkeit heraus:

- Politische Wirklichkeit ist komplex, da sie sehr viele Menschen mit ganz unterschiedlichen Ideen miteinbezieht. Sie lässt darum Klarheit und Übersichtlichkeit vermissen.
- Politische Wirklichkeit ist geschichtlich. Das heisst, sie ist das Produkt vielfältiger, störanfälliger Prozesse. Jeder Zustand ist nur ein Zwischenergebnis eines ständig andauernden Wandels. Es können also Muster von Ereignissen und Rhythmen in der Entwicklung betrachtet werden, jedoch lassen sich daraus nicht allgemeine "Geschichtsgesetze" ableiten (Patzelt, 2007, S. 30ff.). Mit dieser Aussage lässt sich die Vorgehensweise dieser Arbeit legitimieren, bei der die geschichtlichen Prozesse mitbetrachtet werden.

Patzelt (2007) beschreibt weiter eine Zugangsweise zur Politikbetrachtung über Topik. Dabei nennt er als Erstes das *MINK-Schema*. Es werden darin die vier Dimensionen "Macht", "Ideologie", "Normen" und "Kommunikation" betrachtet. Politische Inhalte, Strukturen und Prozesse können sodann mit diesem Modell untersucht werden.

"Macht" kann hierbei definiert werden als "die Chance, in einer sozialen Beziehung den eigenen, in der Regel *interessengeleiteten* [Hervorhebung im Original] Willen (als 'Machtträger') auch gegen Widerstreben (des oder der 'Machtadressaten') durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht" (Patzelt, 2007, S. 38). "Macht" ist hierbei als ein relationales Phänomen zu sehen.

Unter "Ideologie" wird einerseits ein "Weltbild" verstanden. In einem engeren Sinne kann es andererseits, zum Beispiel nach *Karl Marx*, als "falsches Bewusstsein" charakterisiert werden.

Alle Durchführungsmittel des politischen Handels können als weitgehend ideologisch charakterisiert werden. Vielfach erweist sich "Ideologie" als Störfaktor von Politik.

Unter "Normen" versteht Patzelt (2007) die konkreten Regelungen, die allem Handeln zugrunde liegen. Als Festlegungen von allgemeinen Verbindlichkeiten sind sie ein Produkt von Politik, aber auch Interpretationshilfsmittel (Patzelt, 2007, S. 42ff.). So ist auch der Lehrplan ein Produkt, das Verbindlichkeit für sich in Anspruch nimmt.

"Kommunikation" meint sodann den Austausch von Informationen und Sinndeutungen. Die Konstruktion von politischer Wirksamkeit geschieht immer über Kommunikationsprozesse. Auch der Nutzen politischer Symbole ist in diesem Rahmen als Kommunikation zu betrachten und zu untersuchen (Patzelt, 2007, S. 43f.).

Um Kontextfaktoren von Politik zu eruieren, bedient sich Patzelt (2007) des *AGIL-Schemas*. Es dient dazu, Funktionen überschaubar zu machen, die Personen und Systeme erfüllen müssen. Jedes handelnde System hat folgende vier Grundaufgaben:

- Die Anpassung ("Adaption") an seine Umwelt und die Regelung des Austauschs mit ihr.
- Die Festlegung von Zielen ("Goal") und deren Durchführung.
- Die Sicherung des Zusammenhalts des Systems ("Integration").
- Die Absicherung der Struktur des Systems ("Latent pattern maintenance").

Im Rahmen einer Gesellschaft wird die "L-Funktion" vor allem vom Bildungssystem übernommen und wohl im Speziellen von der politischen Bildung, die vermittelt wird in den Schulen. Jedes Teilsystem einer Gesellschaft hat aber auch für sich alle vier Funktionen zu erfüllen. Zwischen den Funktionen entstehen sodann Wechselwirkungen, die es zu beachten gilt (Patzelt, 2007, S. 50ff.).

Autoren wie zum Beispiel Hellmuth und Klepp (2010) berücksichtigen zusätzlich eine subjektive Ebene von Politik, da diese sich auch in diesem Rahmen abspiele. Diese Ebene zeichnet sich durch die drei folgenden Merkmale aus: "Knappheit" bedeutet, dass nicht alle Bedürfnisse, die im Zusammenhang mit materiellen und immateriellen Gütern entstehen, befriedigt werden können. Bei der Verteilung von Gütern kommt es daher zu "Konflikten", die zum Beispiel zwischen Vertretern unterschiedlicher "Ideologien", zwischen Elite und Masse oder zwischen Zentrum und Peripherie ausgetragen werden. Die Austragung der Konflikte und die Entscheidung darüber ist Aufgabe der Politik, die über "Macht" verfügen muss, um politischen Entscheidungen letztlich Wirksamkeit verschaffen zu können (Hellmuth & Klepp, 2008, S. 88ff.).

2.2.2. Begriffsklärung politische Bildung im Wandel der Zeit

Da der Begriff der politischen Bildung nicht schon seit jeher bestand, macht es Sinn, nach den vorhergehenden Begrifflichkeiten zu fragen. Zusätzlich soll eine heutige Definition angefügt werden.

Zur begrifflichen Klärung im Laufe der Geschichte ist das Werk von Quackernack (1991) – *Politische Bildung in der Schweiz* – hinzuzuziehen. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts hat sich laut ihm in der Westschweiz der Begriff "instruction civique" durchgesetzt, der dann von Bühler 1876 übersetzt wurde ins Deutsche. Er konstruierte dafür den Begriff "Gesellschafts- und Verfassungskunde". 1886 kam Droz zu den Begriffen "bürgerlicher Unterricht" und "politischer Unterricht". Früher war der Begriff "Bürgerkunde" im deutschen Sprachraum vorherrschend. Er verschwand in der Deutschschweiz nach 1848 mit der Verdrängung der "politischen Unterweisung". In der Zeit des 1. Weltkriegs fanden in der deutschen Schweiz

auch die Begriffe "Vaterlandskunde" und "vaterländische Erziehung" laut Quackernack Verbreitung (Quackernack, 1991, S. 11ff.).

In neuster Zeit (seit den 1980er Jahren) ist, inspiriert von der Bundesrepublik Deutschland, der Begriff "politische Bildung" gebräuchlich in der Schweiz. Im Gegensatz zu Deutschland sind jedoch in der Schweiz die Begriffe "Staatsbürgerkunde" und "Staatskunde" nicht aus der Diskussion verschwunden (Quackernack, 1991, S. 11ff.).

Aktuelle Definitionen und Umschreibungen für den Begriff der politischen Bildung finden sich zahlreiche, die stark variieren. Hier sei nur jene von Sander aufgeführt. Unter politischer Bildung versteht er "alle Formen absichtsvoller pädagogischer Einwirkung auf Prozesse der politischen Sozialisation" (Sander, 2005, S. 9).

Weiter führt Sander aus, was unter dem Begriff "politische Sozialisation" zu verstehen sei: "Der Erwerb jener Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen, Wissensbestände und Handlungsdispositionen, die für die Stabilität der politischen Ordnung einer Gesellschaft als erforderlich betrachtet werden" (Sander, 2005, S. 13).

Über den Auftrag der heutigen politischen Bildung im Allgemeinen äussert sich zum Beispiel Yvonne Leimgruber vom *Institut für Forschung und Entwicklung (Abteilung politische Bildung und Geschichtsdidaktik) der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz* wie folgt: "Politische Bildung (PB) ist bestrebt, Menschen unterschiedlichen Alters zu einem Engagement in demokratischen Gemeinschaften und Gesellschaften zu befähigen und zu motivieren. Hierzu ist der Aufbau von (Deutungs-)Wissen, von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie die Ausbildung methodischer Fähigkeiten notwendig" (Leimgruber, o. J.).

2.2.3. Aktuelle Ziele und Konzepte politischer Bildung in der Schule

Auch wenn in dieser Arbeit nicht das heutige Verständnis politischer Bildung Thema ist, soll doch kurz erwähnt werden, was für Konzepte man heute darunter subsumiert. Ausserdem können im heute gültigen Lehrplan von 1991 bereits Tendenzen von hier erwähnten Konzepten ausgemacht werden.

Politische Bildung geschieht laut den Autoren Hellmuth und Klepp (2010) auch ohne aktives Zutun, da jedes Individuum mit den verschiedensten Formen von Politik in Berührung kommt. Deswegen kommt es zu einer "politischen Sinnbildung", die sich bei allen Menschen durch die Sozialisationsprozesse vollzieht. Diese Sinnbildung erfolgt "durch die Reduktion der komplexen Wirklichkeit auf kohärente Sinnzusammenhänge, wodurch der Einzelne über ein Politikbewusstsein verfügt, das ihm Orientierungs- und Handlungssicherheit und damit auch Gewissheit gewährt angeblich 'richtig' zu handeln" (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 90). Politische Sinnbildung erfolgt immer im Rahmen einer gesellschaftlichen Struktur.

Die Grundidee politischer Bildung soll laut Hellmuth und Klepp (2010) darin bestehen, ein "selbstreflexives Ich" herauszubilden, das einen Ausgleich schafft, zwischen den individuellen Bedürfnissen und den kollektiv geltenden Regel- und Normensystemen. "Politische Bildung sollte daher darauf ausgerichtet sein, politische Verantwortung und politisches Handeln im Sinne einer – zumindest partiellen – Auflösung des Spannungsverhältnisses zwischen Individuum und gesamtgesellschaftlicher Struktur zu ermöglichen" (Hellmuth, 2009a, S. 16, zitiert nach Hellmuth & Klepp, 2010, S. 96).

Damit können vier Zielvorstellungen der heutigen politischen Bildung hervorgehoben werden: "Emanzipation", das heisst ein Hinterfragen der Sozialisation; "Autonomie", "Kritikfähigkeit" und "Partizipation", das heisst das Teilnehmen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. Politische Bildung zum "selbstreflexiven Ich" entspricht laut Hellmuth und Klepp (2010) letztlich dem Grundprinzip des bürgerlich-demokratischen

Gesellschaftmodells, in dem Regeln zu beachten, Diskussionen aber dennoch möglich sind (Hellmuth & Klepp, S. 96f.).

Heutige politische Bildung soll laut Sander (2004, S. 136, in Hellmuth & Klepp, 2010, S. 99) neben Sachwissen auch "kognitive, kommunikative und moralische Kompetenzen" fördern.

Kompetenzen können, wenn einmal erworben, losgelöst von der Lernsituation, in der sie eingeübt wurden, in neuen Situationen angewendet werden. Eine mögliche Unterteilung, um den Wissensbegriff nicht durch Kompetenz einzuengen, wäre jene zwischen Grundwissen (reine Faktenlage) und Orientierungswissen (das funktional einbezogen ist) (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 100ff.).

Es ist im Laufe der Zeit mehrfach der Versuch gemacht worden, Politik in Kategorien einzuteilen, die den fachlichen Kern der politischen Bildung ausmachen und somit gelernt werden sollen. Da die Didaktik der politischen Bildung sich jedoch nicht nur auf die Politikwissenschaft als Referenz bezieht, ist es schwer, solche Kategorien abschliessend zu definieren (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 100ff.).

Aktuelle Modelle politischer Bildung stellen drei beziehungsweise vier Kompetenzbereiche in den Mittelpunkt des politischen Unterrichts. Das Schweizer Modell unterscheidet "politische Analyse- und Urteilskompetenz" (zum Beispiel Standpunkte von verschiedenen Akteuren kritisch prüfen, eigene Urteile fällen), "Methodenkompetenz", (etwa Informationen beschaffen zu Problemen der Politik) sowie "politische Entscheidungs- und Handlungskompetenz" (zum Beispiel eigene Positionen in politischen Fragen formulieren, Verständnis aufbringen für andere Ansichten) (Gollob u.A., 2007, in Hellmuth & Klepp, 2010, S. 107f.). Je nach Modell kommt die "Sachkompetenz" hinzu, bei der es um die Fähigkeit geht, Konzepte des Politischen zu verstehen und zu hinterfragen.

Abschliessend sei hier erwähnt, dass es unzählige verschiedene Modelle für politische Bildung gibt, so haben auch Hellmuth und Klepp (2010) ein eigenes "subjekttheoretisches" Modell entworfen. Für diese Arbeit reicht es jedoch aus, den heutigen Stand der Diskussion anzudeuten.

Caldéron beschreibt in ihrer Arbeit zur Lehrplananalyse des aktuellen Lehrplans der Sekundarstufe 1 in Bern (1998), dass politische Bildung ein Teilbereich der politischen Sozialisation ist. Der Schwerpunkt wird auch bei ihr auf eine Wechselwirkung von Individuum und Gemeinschaft gelegt. Schule würde hierbei die sekundäre politische Sozialisation vornehmen, nach dem Elternhaus. Sie unterscheidet weiter zwischen latenter und der in der Schule vorherrschenden manifesten, also gewollten und direkten, politischen Sozialisation (Caldéron, 1998, S. 9f.). Sie zitiert Giessecke, der sagt, "dass der Mensch auch ohne ausdrücklichen politischen Unterricht ein politisches Weltbild erwirbt" (Giessecke, 1993, S. 42, zitiert nach Caldéron, 1998, S. 9). Die Schule leistet bereits als Institution einen wichtigen Beitrag zur politischen Sozialisation, indem sie als eine der ersten staatlichen Institutionen im Leben des Kindes erfahrbar ist.

Der heutige Lehrplan des Kantons Zürichs sieht die Rolle der Schule für die politische Bildung folgendermassen:

"Realistisch gesehen ist die Schule der einzige Ort, wo systematisch über verschiedene Herrschafts- und Lebensformen nachgedacht wird, wo gezielt Erfahrungen mit demokratischer Lebensweise gewonnen und verarbeitet werden können. Deshalb gehört die Politische Bildung zu den Kernaufgaben der Volksschule" (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2005, S. 5).

Ziel politischer Bildung soll es laut Caldéron sein, die Ausbildung demokratischer Werte und den Erwerb politischer Kenntnisse zu fördern. Als weitere Intention politischer Bildung bezeichnet Caldéron die politische Mündigkeit, die sich an das Konzept der Aufklärung anlehnt. Dabei geht es darum, in einer demokratischen Gesellschaft aktiv am Aufbau des Staates und der Gesellschaft teilzunehmen (Caldéron, 1998, S. 15).

Über Inhalte der politischen Bildung in der Schule wird in der Fachliteratur zum Thema nichts gesagt. Von den erwünschten Kompetenzen kann aber abgeleitet werden, dass Probleme des Politischen im weitesten Sinne den Weg in den Unterricht finden sollen. Auch Institutionenkunde hat nach wie vor ihre Berechtigung, wenn man diese Kompetenzmodelle betrachtet, da man wissen muss, von welchen Akteuren die Rede ist, wenn man deren Standpunkte untersuchen und kritisch prüfen soll. Durch die Analyse des aktuellen Lehrplans wird sich dazu in dieser Arbeit noch Genaueres zeigen.

2.2.4. Die Positionierung der politischen Bildung innerhalb der Schule

Für die Forschungsfrage dieser Arbeit ist es relevant, anzumerken, dass politische Bildung in der Volksschule kein eigenes Fachgefäss besitzt und dies auch im Laufe der Geschichte nie der Fall war. Die Lehrpersonen hatten also die Lehrpläne zu studieren und politische Bildung in andern Fächern wie etwa Geschichte, Geografie oder Deutsch unterzubringen. Welche Fachgefässe dafür in Frage kamen und kommen, wird sich durch die folgende Analyse zeigen.

Zur heutigen Situation kann gesagt werden, dass es seit 2005 im Kanton Zürich eine Broschüre zum Thema politische Bildung im Lehrplan gibt, in der diese explizit als fächerübergreifend ausgewiesen wird. In diesem Lehrplanzusammenzug sind Fachgefässe ausgewiesen, in denen die politische Bildung stattfinden soll. Diese sind namentlich:

- Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft
- Individuum und Gemeinschaft
- Heimat und Welt
- Natur und Technik
- Deutsch

(Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2005, S. 5)

Forschungen darüber, wie Belange der politischen Bildung effektiv im Unterricht durch die Lehrpersonen umgesetzt werden und wurden, sind uns für den Kanton Zürich keine bekannt. Deshalb macht es Sinn, sich auf die Lehrpläne und Schulgesetzgebungen zu konzentrieren.

Lehrmittel zu dieser Thematik gab es zu verschiedenen Zeiten, allerdings sind diese oft nicht für den Unterricht an der Volksschule gedacht gewesen, sondern zum Beispiel für die Rekrutenprüfung oder die Mittelschulen. Eine Analyse der Lehrmittel zum Thema würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Hierzu sei auf Furrers Arbeit (2004) – *Die Nation im Schulbuch* – verwiesen.

2.3. Definition Bildungsabsichten

Der Begriff "Bildungsabsichten" wurde bewusst gewählt, um eine grosse Bandbreite an Konzepten und Ideen zu erfassen, was von den Lernenden gelernt werden soll und worin sie gebildet werden müssen. Von Lernzielen, wie sie heute formuliert werden, ist in den früheren Lehrplänen noch nicht die Rede, weshalb dieser Begriff für die vorliegende Arbeit zu zeitgebunden wäre. Der Begriff "Absicht" beinhaltet Ziele und Ideen, die im Lehrplan angestrebt werden, wobei nichts darüber ausgesagt werden kann, inwiefern diese Konzepte wirklich in den Schulen umgesetzt worden sind, respektive was die Lernenden davon mitgenommen haben.

Bildungsabsichten sind demnach im Lehrplan definierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche sowohl Sach- und Methodenwissen wie auch Sozialkompetenzen beinhalten. Eine weitere Aufschlüsselung des Begriffs in Teilbereiche ist im Methodenteil dieser Arbeit zu finden.

Der verwendete Begriff "Bildung", der auf verschiedene Weisen definiert werden kann, wird in dieser Arbeit wie folgt verstanden:

Bildung kann erstens einen Stoff bezeichnen, eine kanonisierte Seite von Kenntnissen; die dazugehörigen Verben lauten 'haben' und 'wissen'. Bildung kann zweitens ein Vermögen bezeichnen, die Fähigkeit oder Fertigkeit zu etwas; die dazugehörigen Verben lauten 'können' und 'tun'. Bildung kann drittens einen Prozess bezeichnen, eine Formung der Person; die kennzeichnenden Verben lauten 'sein', 'werden', 'sich bewusst werden'. (Von Hentig, 1996, S. 182, in Lehner, 2009, S. 88)

Ausserdem zielt Bildung auf Handlungsfähigkeit und schafft Voraussetzungen für den Umgang mit Selbst, Welt und Gesellschaft (Lehner, 2009, S. 88f.).

2.4. Geschichte der politischen Bildung der Schweiz zu ausgewählten Zeitpunkten

Es gibt mehrere Gründe dafür, bei der Betrachtung der Entstehung eines Lehrplans etwas zurückzugehen vor das Jahr seines Erscheinens. Zum einen markiert das Jahr des Erscheinens nur das Ende einer längeren vorhergehenden Phase der Entstehung. Des Weiteren hängen Lehrpläne von den dazugehörigen Schulgesetzen ab, die jeweils einige Jahre vorher revidiert wurden. Ausserdem gilt es zu bemerken, dass, wie zum Beispiel Fries (2008) das schon gesehen hat, ein Lehrplan nichts gänzlich Neues für die Zukunft vorgibt, sondern eher umsetzt, was in der Praxis bereits gemacht wurde (Fries in Tröhler & Hardegger, 2008, S. 93). Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, werden jeweils etwa die zehn vorangehenden Jahre betrachtet, da dies der Zeitrahmen ist, in dem ein Lehrplan entsteht¹, es sei denn, ein für die politische Bildung hochrelevantes Ereignis fällt noch weiter zurück.

2.4.1. Die Entstehung des Bereichs der "Bürgerkunde"

Bevor spezifisch auf die Zeitpunkte der ausgewählten Lehrpläne eingegangen wird, soll hier ein kurzer Abriss über die Ursprünge der politischen Bildung (respektive ihre vorhergehenden Begriffe und Konzepte) im Allgemeinen und in der Schweiz erfolgen.

Die Aufklärung entdeckte die Kindheit als eine eigene Lebensphase, und da entstand auch die Idee der Heranbildung des "mündigen Bürgers". Ziel allen Erziehens war die Selbstbestimmung. Man lehnte sich auf gegen die ständische Ordnung und forderte Individualismus. Die Erziehung zur Mündigkeit rückte in den Fokus. Darin offenbarte sich ein Widerspruch, da die Erziehung zur Mündigkeit immer gleich ihre Aufhebung in der Selbstdisziplinierung anstrebte (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 15ff.).

Die Anfänge der "Bürgerkunde" in der Schweiz sind um 1798 festzumachen und stark von Frankreich beeinflusst, da die Schweiz zu dieser Zeit eine von Frankreich eingerichtete *Helvetische Republik* war. Es wurde eine Bürgerkunde für die Primarschule konzipiert. Die Lernziele waren hierbei selbständiges Handeln sowie Reflexions- und Urteilsfähigkeit, die Kenntnis der Menschenrechte und Bürgerpflichten sowie die Fähigkeit, diese auszuüben. Ein Ideal sah man in der Besichtigung von Werkstätten, in denen Einsicht in die Arbeitswelt gewonnen werden sollte (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 18).

¹ siehe Abschnitte 2.1.3. f., Lehrplanentstehung

2.4.2. Die Lage der politischen Bildung vor 1905

1874 wurde die Bundesverfassung revidiert und die direkte Demokratie auf Bundesebene eingeführt. Das rief nach einer gewissen Bildung der Bürger in politischen Fragen. Konkret zeigte sich dies durch die 1875 in Kraft getretene neue Rekrutenprüfung, die auf indirektem Wege dazu dienen sollte, den Kantonen einen gewissen Standard im Schulwesen vorzuschreiben. Darin mussten angehende Rekruten Fragen zum Thema "Vaterlandskunde" beantworten. Die Fragen kamen aus den Bereichen Geografie, Geschichte und Verfassung der Schweiz. Im Besondern ging es hierbei um die Kenntnis der Wahlart des Bundes sowie der wichtigsten kantonalen und kommunalen Behörden. Ausserdem sollten die Rechte und Freiheiten des Bürgers bekannt sein (Moser et al., 1978, S. 41). Durch die Veröffentlichung der Ergebnisse der Rekrutenprüfung entstand ein Wettbewerb unter den Kantonen, das Schulwesen zu verbessern und das Wissen in der "Vaterlandskunde" zu fördern (Moser et al., 1978, S. 42). Es wurde damals verschiedentlich Kritik geäussert, vor allem an der Form der Rekrutenprüfung, die zwar einen Anstoss zur Integration von Vaterlandskunde in die Schule geliefert habe, dies aber auf eine oberflächliche und nur auf das Auswendiglernen bezogene Weise (Moser et al., 1978, S. 43).

Mit der Änderung der Bundesverfassung fand auch eine Entkonfessionalisierung der Schule statt. Alle konnten nun unabhängig von ihrem Glauben die Schule besuchen (Criblez, 1999, S. 279). Im Bildungsartikel von 1874 wurde ausserdem festgehalten, dass der Unterricht unentgeltlich und obligatorisch sein sollte. Ein Motiv für diese Änderung war auch hier wieder der Gedanke an die Mitwirkung der Bürger in einer Demokratie (Criblez, 1999, S. 349).

Politische Bildung war in dieser Zeit nach Moser et al. (1978) mit einem Kulturkampf zwischen Liberalen und Katholisch-Konservativen verknüpft. Man richtete sich gegen den Sozialismus und die Arbeiterbewegung, die am Erstarren waren. In diese Zeit fällt auch die Gründung der ersten grossen Gewerkschaften. Lehrbücher der politischen Bildung setzten sich deswegen auch vermehrt mit der sozialen Frage auseinander. Es kristallisierten sich laut Moser et al. (1978) nun zwei Tendenzen heraus: totale Ablehnung der Arbeiterbewegung oder Verständnis für sie, gleichwohl in Verbindung mit einer bürgerlichen Gesellschaftsauffassung (Moser et al., 1978, S. 44ff.).

Die zwei Richtungen schlugen sich auch in den Lehrmitteln nieder. Für eine Bildung bürgerlicher und nationaler Gesinnung trat *Droz* ein. Ihm ging es um die Vermittlung von Grundsätzen wie Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und Vaterlandsliebe. Er sah die Idee des bürgerlichen Staates als einzige Möglichkeit für den Bürger. Gefahren des Internationalismus sollten abgewehrt werden. Eine wichtige Stellung bei der "Erziehung zur Vaterlandsliebe" nahm laut Moser et al. (1978) auch die *Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft* ein. Sie trat dafür ein, Legenden, wie etwa die vom *Wilhelm Tell*, zu lehren. Den Fokus auf die Erziehung zur Gemeinschaft setzte *Schneebeli*. Die Bürger sollten bestmöglich in den Staat integriert werden. Der bürgerliche Staat wurde laut Moser et al. (1978) auch in jener Form politischer Bildung verabsolutiert und diese zur unkritischen Anpassung an die jeweils herrschende Form der staatlichen Gemeinschaft benutzt (Moser et al., 1978, S. 49ff.).

Vermehrt fanden wirtschaftliche Probleme Aufnahme in die politische Bildung. Der Kapitalismus wurde nach Moser et al. (1978) unhistorisch als richtige Form seit jeher für die Menschen betrachtet (Moser et al., 1978, S. 52).

Laut Hellmuth und Klepp wird die Schule in der Schweiz ab 1848 als Instrumentarium gebraucht, "um den opferwilligen Staatsbürger zu erziehen und ... die 'Vaterlandsliebe' zu wecken" (Quackernack, 1991, S. 21, zitiert nach Hellmuth & Klepp, 2010, S. 20). "Staatskunde" stand hierbei in engem Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht. Wichtig waren Ereignisse wie der Rütlichschwur und der Bundesbrief von 1291. Die Willensnation Schweiz wurde beschworen. Ein weiteres Problem war, dass die West- und die

Deutschschweiz immer mehr auseinanderzubrechen drohten im Zuge der Kriege zwischen Frankreich und Deutschland (Hellmuth & Klepp, 2010 S. 20f.). Auf diese separaten Entwicklungen soll hier nicht vertiefter eingegangen werden, da sich diese Arbeit mit dem Kanton Zürich beschäftigt. Es sei hier auf Quackernack (1991) verwiesen, der diese Problematik ausführlich darlegt.

Furrer (2004) sieht im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts ein Verlangen nach Mythen und Legenden. Die kritische Historie fand laut ihm kaum Eingang in die Schulbücher. Sagen bildeten vor allem für die Unterstufe das prägende Element. Der Geschichtsunterricht sollte in erster Linie der Weckung der "Vaterlandsliebe" dienen (Furrer, 2004, S. 69ff.).

2.4.3. Die Lage der politischen Bildung vor 1976

Hier sei noch kurz ein Ereignis erwähnt, das nicht in diesen Zeitraum fällt, für die politische Bildung jedoch von grosser Bedeutung ist. 1937 wurde an den Lehrentagen eine Resolution verabschiedet, welche die Einführung eines obligatorischen staatsbürgerlichen Unterrichts für alle Schweizer und Schweizerinnen im Alter von 18 und 19 Jahren forderte. Die dazugehörigen parlamentarischen Vorstösse liessen nach dieser Initiative der Lehrerschaft nicht lange auf sich warten (Moser et al., 1978, S. 108). Der Bund lehnte es ab, ein Bundesobligatorium für einen politisch bildenden Unterricht einzuführen, war aber bereit, sich an den Kosten der Sanierung des Lehrmittelmarktes zu beteiligen. Zusätzlich wurde vom Bund 1940 die Rekrutenprüfung wieder eingeführt (Moser et al., 1978, S. 109ff.).

Nach dem Ende des 2. Weltkriegs und dem Sieg über das nationalsozialistische Regime wurde einer Politik der nationalen Einheit und der verstärkten nationalen Erziehung die Grundlage entzogen. Moser et al. (1978) halten es allerdings für schwierig, die Entwicklung nach 1945 verlässlich darzustellen im Bezug auf politische Bildung, da eine gründliche Aufarbeitung dieses Zeitabschnittes noch fehle und da diese Zeit von verschiedensten Strömungen beeinflusst worden sei (Moser et al., 1978, S. 120ff.). Festzumachen ist jedoch, dass nach dem Krieg der Antikommunismus vermehrt zu einer Aufgabe der politischen Bildung wurde (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 50).

Es bildeten sich in der Diskussion in dieser Zeit verschiedene Lager. Die einen versuchten die politische Bildung auf neue Ziele auszurichten wie etwa "Erziehung zur Demokratie" oder "Erziehung zu verantwortlichem Verhalten" (zum Beispiel *Guyer*). Eine andere Gruppe versuchte am Konzept der "nationalen Erziehung" festzuhalten und knüpfte in abgeschwächter Form an die "geistige Landesverteidigung" an. Als Feindbild der Schweizer Nation wurde der Kommunismus dargestellt. In dieser Zeit wurde unter dem Titel "Erziehung zur Demokratie", der laut Moser et al. (1978) Verwendung in einschlägigen Werken findet, verstanden, dass jeder zum richtigen Verhalten gegenüber seinem Staat, hier also einer Demokratie, fähig ist. Moser et al. (1978) spekulieren weiter, dass mit "richtigem Verhalten" wohl nur die Anpassung und Integration an eine bestehende Staats- und Gesellschaftsordnung gemeint sein konnte (Moser et al., 1978, S. 127).

Woodtli schlug dann eine neue Richtung ein. Die Schüler müssten lernen, "politisch zu denken", wozu es notwendig sei, auch Phänomene der Wirtschaft und der Gesellschaft zu behandeln (Moser et al., 1978, S. 132). Hier wurde also eine ganzheitlichere politische Bildung gefordert.

In den 1960er Jahren kam schliesslich eine neue Angst vor der Überfremdung hinzu, die sich in den zahlreichen, aber abgelehnten Initiativen zeigte. Es wurde auch von Seiten derer, die eine verstärkte Demokratieerziehung forderten, Folgendes betont: "Die stärkere Betonung des Heimatlichen auf allen Gebieten ist die wichtigste Grundlage der Erziehung zur Demokratie" (Guggenbühl, 1976, S. 287, zitiert nach Moser et al., 1978, S. 126). Der Geschichte und

Heimatkunde sowie der Armee wurde in diesem Zusammenhang eine grosse Bedeutung beigemessen.

Insgesamt liessen sich laut Moser et al. (1978) folgende Grundtendenzen bei den Autoren in dieser Zeit finden:

- Der Staat wurde als etwas Unveränderliches, Ideales dargestellt, gegenüber dem man sich in erster Linie richtig zu verhalten hat. Eine kritische Reflexion über die realen Verhältnisse fand so nicht statt. Erziehung zur Demokratie war damals also "Erziehung zum Status quo".
- Die "Erziehung zur Gemeinschaft in der Schulklasse" wurde als gutes Mittel für eine Erziehung zur Demokratie angesehen. Die Schülermit- und Schüler selbstverantwortung wurde weiter als gute Übung für das Leben in einer Demokratie betrachtet. Die Lehrperson behielt aber für alle Beschlüsse ein Veto. Laut Moser et al. (1978) führte diese "platte Analogie" zu einem Zerrbild des demokratischen Staates. Des Weiteren sollten für das Funktionieren einer Demokratie angeblich wichtige soziale Verhaltensweisen eingeübt werden, wie unter anderem Toleranz, Kooperationsfähigkeit und Hilfsbereitschaft. Damit wurde abgelenkt von den Ebenen, wo die Entscheidungen tatsächlich fallen.
- Die These, dass das Vorankommen der Demokratie stark mit der Leistung des einzelnen Bürgers zusammenhängt, führte dazu, dass Wert gelegt wurde auf individuelle Charakter- und Persönlichkeitsbildung. So wurden Kataloge von Tugenden aufgestellt, die gefördert werden sollten, wie etwa: Wahrhaftigkeit, Rücksichtnahme, Opferwille, Mut und so weiter (Moser et al., 1978, S. 133 ff.).

In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre begann eine Umorientierung in der politischen Bildung, die sich auch von den *68er Unruhen* beeinflussen liess. Die Neuerungen in der politischen Bildung sind so zusammenzufassen, dass man wegstieg von der traditionellen Staats- und Institutionenkunde und vermehrt versuchte, wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Fragen einzubeziehen. Es tauchten erstmals auch kontroverse Themen im Unterricht auf. Es ging nun des Öftern um das Erlernen eines flexiblen politischen Verhaltens, das es den Lernenden erlaubte, sich den Bedingungen anzupassen (Moser et al., 1978, S. 137ff.).

Hellmuth und Klepp (2010) setzen einen grösseren Wandel der politischen Bildung ebenfalls in den 1960er Jahren an. Laut ihrer Darstellung ging die Diskussion vor allem um die Frage, ob der "Normalbürger" oder ein "Aktivbürger", der sich an der Demokratie beteiligt, als Zielvorstellung der politischen Bildung gelten sollte. In der *BDR* fand dann eine didaktische Wende statt. Politische Bildung etablierte sich als eigene wissenschaftliche Disziplin. Politik wurde von nun an auch als konfliktreicher und kontroverser Raum verstanden und mehr Bereiche des politischen Lebens wurden berücksichtigt. In der Schule sollten vermehrt Einsichten in die politische Bildung gefördert werden. Problembetrachtungen rückten in den Vordergrund, und es wurde mit Fallbeispielen gearbeitet. Die Forderung nach einer Reduktion des Stoffes und exemplarischem Arbeiten kam auf. Politische Konflikte wurden als lehrreicher Stoff für den Unterricht betrachtet. Laut Hellmuth und Klepp blieb dieser Schritt hin zu einer eigenen Wissenschaft in der Schweiz jedoch weitgehend aus (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 60ff.). In der Schweiz stand laut ihrer Einschätzung weiterhin die "Staatsbürgerkunde" im Vordergrund. Die Gründe dafür liegen laut Hellmuth und Klepp in der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation der Zeit. Umfragen in den sechziger Jahren zeigten eine politische Apathie grosser Teile der Bevölkerung. Die politische Bildung sollte weiterhin vor allem den "Schweizer Staatsgedanken" vermitteln, und der Staat sollte als Wahrer der Demokratie dargestellt werden (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 60ff.).

Erst die *68er Bewegung* brachte etwas in Bewegung. Ein Werteumsturz wurde zwar nur zum Teil erreicht. Herrschaftskritik wurde salonfähig ebenso wie der politische Konflikt als Voraussetzung für Demokratie (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 64). Die Forderung nach Demokratisierung der verschiedensten Lebensbereiche liess in der Gesellschaft ein Interesse aufkeimen für den Unterricht in politischer Bildung, die sich nun an einem weiteren Politikbegriff orientierte. Diese Einschätzung teilen Moser et al. (1978). Als Beispiel für neue Diskussionsgegenstände die in der Gesellschaft ein Thema waren, nennen sie die Beitrittsdiskussionen zu *UNO* oder *EWG*, ebenso die Totalrevision der Bundesverfassung oder den Jurakonflikt. Auch Moser et al. (1978) attestieren in dieser Phase, wie bereits Hellmuth und Klepp (2010), eine geringe Teilnahme der Menschen an der Demokratie. Langsam traten Probleme der zunehmenden Verflechtung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft ins Bewusstsein der Allgemeinheit. Es kamen Probleme des Arbeitsmarktes, des Umweltschutzes oder des Verkehrs hinzu in der öffentlichen Diskussion. Denn Ende der 1960er Jahre war laut Hellmuth und Klepp "die Identifikation mit dem Gesamtstaat zum Teil brüchig geworden" (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 68). Innovative Ideen zur Neuerung der politischen Bildung kamen vor allem aus der Westschweiz. Dort wurden die Lehrpläne vereinheitlicht und neue Fächer eingeführt, die sich mit dem Thema der politischen Bildung beschäftigten (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 68f.). Zur Neuorientierung der politischen Bildung trugen laut Moser et al. (1978) nebst den erwähnten gesellschaftlichen Umwälzungen weitere Faktoren bei. Die Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfung zeigten wieder, wie mangelhaft das Wissen über den Staat war; doch lässt sich daraus nicht ableiten, wie wirksam politische Erziehungsarbeit war, denn Wissen kann schnell wieder vergessen werden, und dies waren reine Wissensprüfungen (Moser et al., 1978, S. 135f.). Auch Engeli (1972) schätzt die Lage der politischen Bildung in dieser Zeit als desolat ein: "Im Vordergrund steht auf allen Stufen die formal-politische Institutionenlehre", "Gesellschafts- und wirtschaftspolitisch relevante Fragen der Gegenwart werden in der Regel nicht aufgegriffen", "Fragen der sozialen Demokratie und die damit verbundenen politischen Auseinandersetzungen werden geringgeachtet" (Engeli, 1972, S. 12).

Wichtige Einflüsse für die Neuorientierung der politischen Bildung kamen von der psychologischen und pädagogischen Forschung. Sozialisationsbedingte Faktoren wurden miteinbezogen. Dabei waren zusammenfassend folgende Tendenzen auszumachen:

- Überwindung der traditionellen Staats- und Institutionenkunde. Miteinbeziehung von wirtschaftlichen und allgemeingesellschaftlichen Fragen, wie zum Beispiel der Gastarbeiterthematik.
- Erziehung zu flexiblem politischen Verhalten. Der/die Lernende soll sich jederzeit den sich wandelnden Bedingungen anpassen können).
- Der Konfliktansatz (Aufdecken und Besprechen von Widersprüchen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich). Durch den politischen Unterricht sollte eine "Erziehung zu einem Verhalten" angestrebt werden (Moser et al., 1978, S. 138f.).
- Es war nun ein Ziel, traditionelle "nationale Erziehung" zu überwinden, zugunsten einer Erziehung der Integration in Europa im Sinne einer Verständigung. Es fand eine Themenausweitung auf die Weltgemeinschaft und Menschenrechtsthematik statt (Quackernack, 1991, S. 114ff.).

Unterrichtsmaterialien wurden zunehmend bereits didaktisiert. Neue Inhalte und eine neue Aufbereitung der Unterrichtsmaterialien bedeuteten laut Moser et al. (1978) aber noch nicht, dass völlig neue Absichten verfolgt wurden. Es ging nicht darum, die Strukturen der Gesellschaft als solche grundsätzlich in Frage zu stellen. Politische Bildung sollte dazu

dienen, einen Wandel einsichtig zu machen und dann in affirmativer Weise die Lernenden an die herrschenden Verhältnisse anzupassen (Moser et al., 1978, S. 140f.).

2.4.4. Die Lage der politischen Bildung vor 1991

In den 1980er Jahren kam es laut Quackernack (1991) zu einer Modernisierung der klassischen Staatskunde-Didaktik. Neue Unterrichtsmethoden, die den "klassischen" Unterricht zu verbessern versuchen, wurden erprobt. Der Lehrbereich der "Staatskunde" wurde auf andere Teilgebiete erweitert. Die politische Bildung wurde etabliert. Gesellschaftliche und soziale Themen wurden miteinbezogen. Die Erziehung zur Demokratie stand nun im Vordergrund (Quackernack, 1991, S. 103). Das angestrebte Erziehungsziel der Kritikfähigkeit wurde laut seiner Einschätzung kaum umgesetzt, da man Angst vor einer zu grossen Beeinflussung durch die Schule hatte. Neue Formen wie zum Beispiel Rollenspiele wurden eher abgelehnt. Kontroverse Themen wurden aus Angst vor Verletzung der Neutralität ausgeklammert. Mit der Zeit lockerte sich das allerdings (Quackernack, 1991, S. 106ff.). Dennoch kam es bereits ab den 1970er Jahren dazu, dass vermehrt sozialkundliche Unterrichtseinheiten Eingang in die Schule fanden. Ebenso wurde die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler gefördert (Quackernack, 1991, S. 11).

Laut Hellmuth und Klepp blieb die Entwicklung nach den 1980er Jahren auf dem Status quo. Die 1990er Jahre ergaben dann eine "sehr ernüchternde Lage" (Oser & Reichenbach, 1999, S. 37, zitiert nach Hellmuth & Klepp, 2010, S. 72). Diese Einschätzung teilten auch die Zeitgenossen Vontobel und Künzler (1984) in ihrem Kleinstlehrmittel *Politik zum Anfassen*. Sie machten verschiedene Vorschläge, wie die politische Bildung, zum Beispiel mit konkreten Anschauungen und Themen aus der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen aufzuwerten sei (Vontobel & Künzler, 1984, S. 16ff.).

Vontobel und Künzler führten das "Dahinserbeln" der politischen Bildung darauf zurück, dass diese keine persönliche Bedeutsamkeit hätte für die Lernenden. Man wolle nichts mit dem Staat zu tun haben, da man sowieso einen Ablösungsprozess durchmache in dieser Lebensphase. Der Staat wurde als der Staat der andern betrachtet, als verkalkte und feindliche Gegengewalt, welche den gesellschaftlichen Status quo zugunsten der Privilegierten aufrechterhalte (Vontobel & Künzler, 1984, S. 15).

2.4.5. Einschätzung der Lage der politischen Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts

In der jüngsten Zeit lassen sich laut Hellmuth und Klepp in der Schweiz zwei Verständnisformen von politischer Bildung unterscheiden: Die basis-demokratische und die national-schweizerische. Bei der ersten geht es um die Entwicklung einer demokratischen Identität, wobei hier die Gefahr lauert, den Mythos der Schweizer Basisdemokratie weiterzugeben und die gegenwärtige politische Situation zu vernachlässigen, die mit Europa und der Welt vernetzt ist und nicht mehr eine völlige Autonomie der Schweiz bedeutet. Die zweite hat dann das Ziel, ein Bewusstsein für die Schweiz als Nation zu schaffen, das heisst schweizerische Identität zu fördern und somit zum Mythos Schweiz beizutragen. Eine kritische Auseinandersetzung mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Themen scheint deswegen nach Hellmuth und Klepp noch immer ein Tabu zu sein (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 74).

Grund für eine ernüchternde Lage der politischen Bildung auch in jüngster Zeit sei allem voran, dass es kein separates Fachgefäss für politische Bildung gebe an der Volksschule. Weitere Gründe für diese Einschätzung sind das schlechte Abschneiden der Schweiz bei der *IEA-Studie* zur "Civic Education" sowie die mangelnde Regionen- und Sprachgrenzen

überschreitende Zusammenarbeit. Mythische Vorstellungen von einer Kontinuitätslinie seit dem Rütlichswur seien immer noch lebendig in den Schulen (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 72f.).

Im Jahre 2005 entwickelte man schliesslich ein Kompetenzmodell für politische Bildung in der Schule anlässlich des europäischen Demokratiejahres, das zur Mündigkeit der Lernenden beitragen soll (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 74).

2.5. Gesellschaftspolitisches Klima der Schweiz zu ausgewählten Zeitpunkten

Um die Geschichte der politischen Bildung in einen Zusammenhang mit den Entwicklungen der Schweiz im Allgemeinen zu bringen, ist es notwendig zu betrachten, was für historische Ereignisse den jeweiligen Zeitgeist prägten.

In den folgenden drei Unterkapiteln sollen die Zeiten, in denen die zu untersuchenden Lehrpläne entstanden sind, beleuchtet werden. Dabei geht es darum, wichtige Ereignisse, aber auch vorherrschende Grundstimmungen aufzuzeigen. Auf diese Weise können Verbindungen zwischen den Bildungsabsichten in den jeweiligen Lehrplänen und dem damaligen gesellschaftspolitischen und historischen Kontext hergestellt werden.

Diese Passagen wurden absichtlich in die Arbeit integriert, da die vorliegende Arbeit für ein Publikum verfasst wurde, welches sich nicht in erster Linie historischen Quellenstudien widmet, sondern vorwiegend im Bildungsbereich tätig ist. Demnach ist davon auszugehen, dass es für Leserinnen und Leser aus dem Bildungsbereich sehr sachdienlich sein kann, wenn die historischen Gegebenheiten der jeweiligen Zeiten vorerst in einem losgelösten Kontext aufgezeigt werden, bevor sie danach in die Analyse eingebettet werden.

Die folgenden Abschnitte haben den Schreiberinnen überdies geholfen, die Analyse vorzunehmen, da wir keine Historikerinnen sind.

2.5.1. Das kurze 20. Jahrhundert in der Schweiz

Furrer, Messmer, Weder und Ziegler (2008) machen im "Kurzen 20. Jahrhundert" in der Schweiz drei Zäsuren fest. Es wird von der älteren (bis 1945), der jüngeren (bis 1989) und der jüngsten Zeitgeschichte gesprochen, womit die Autoren sich an *Hans-Peter Schwarz* (2003) orientieren (Furrer et al., 2008, S. 18).

Als Ausgangspunkt wird die Urkatastrophe des 1. Weltkriegs genommen, die in der Schweiz mit dem Landesstreik zusammenfällt. Danach wird von den krisenhaften Zwischenkriegsjahren gesprochen, auf die der 2. Weltkrieg und der Kalte Krieg folgten.

Im Allgemeinen wird das 20. Jahrhundert geprägt durch technische Innovationen sowie das Aufkommen der Massenkommunikation.

Es seien hier zwei Thesen von Furrer et al. (2008) vermerkt, die für diese Arbeit von Nutzen sein können. Von den 1920er Jahren bis in die 1960er Jahre wird eine Kontinuitätslinie im Denken betreffend Einstellungen und Mentalitäten angenommen.

Die 1970er Jahre werden dann als Wendezeit betrachtet, in der Geschwindigkeit und Universalität prägend wurden (Furrer et al., 2008, S. 20).

Nach Furrer et al. (2008) werden im 20. Jahrhundert in der Schweiz die Geschichtsbilder einer "friedlichen Insel" sowie jenes der "geistigen Landesverteidigung" hochgehalten. Es ergibt sich das Bild einer Schweiz von Bauern und Soldaten ohne Frauen auf der Bildfläche. Der Kommunismus wird als gemeinsamer Feind hochgehalten. Die Schweiz existiert als neutraler Kleinstaat mit einem grossen materiellen Komfort (Furrer et al., 2008, S. 21).

2.5.2. Die Lage vor 1905

Furrer et al. (2008) bezeichnen die Zeit der 1880er Jahre als eine Phase von nationaler Hochkonjunktur und interkonfessionellem Nationalismus. Die Schweiz wurde zum Sonderfall wegen der Monarchien, die rundherum herrschten (Furrer et al., 2008, S. 36).

In der Zeit vor dem 1. Weltkrieg wurde bewusst eine Gegenposition zum Imperialismus geschaffen: die Willensnation Schweiz. Man verstand sich als Sonderfall. Die Multikulturalität wegen der Sprachenvielfalt wurde betont. Die Schweiz wurde in dieser Zeit auch vom Agrar- zum Industrieland. Die Exportindustrie mit Uhren florierte. Die Schweiz hatte eine unterdurchschnittliche Wachstumsrate der Bevölkerung. 1914 hatte sie dann den beinahe höchsten Ausländeranteil in Europa. Diese Zuwanderung fand vor allem ab 1850 statt. Es gab um diese Zeit eine Herausbildung von Massenparteien und Verbänden. So entstanden zum Beispiel die Liberalen, die katholisch-konservative Partei, die Sozialdemokraten und der Bauernverband. Das politische System konsolidierte sich via Referendum und Initiativrecht (Furrer et al., 2008, S. 24ff.).

Der erste katholisch-konservative Bundesrat wurde gewählt. Dies war Ausdruck einer verbesserten Verständigung zwischen liberalen, protestantischen Kantonen und der konservativen, katholischen Seite (Hettling, König, Schaffner, Suter & Tanner, 1998, S. 24). 1891 wurde anlässlich der 600-Jahr-Feier der 1. August als Nationalfeiertag eingeführt. Man ging laut Hettling et al. (1998) nach folgendem Muster vor: "Bewältigung aktueller Konflikte durch Beschwörung einer imaginierten Vergangenheit" (Hettling et al., 1998, S. 24). Ebenfalls 1891 wurde mit der Verfassungsinitiative ein gewisser Abschluss des Ausbaus der direkten Demokratie gemacht, der mit der Verfassung von 1874 begonnen hatte. Es brauchte allerdings für das Durchkommen einer Initiative auch die Mehrheit der Stände nebst dem Stimmenmehr. Erste Volksinitiativen zeigten, dass dieses Instrumentarium kaum dazu da war, Mehrheiten zu gewinnen, sondern eher ein Mittel des politischen Ausdruckes für Minderheitsanliegen blieb. Ein Volksentschied konnte nicht wegen Verfassungswidrigkeit für ungültig erklärt werden, was den Verdacht laut werden liess, die direkte Demokratie würde auf momentanen Stimmungen beruhende Kampagnen fördern, was die Grundrechte einzelner Bevölkerungsgruppen verletzen könnte. Denkbare plebiszitäre Fehlentscheide traten aber laut Hettling et al. (1998) nicht ein.

In den 1890er Jahren wurde die Schweiz schliesslich definitiv zum Einwanderungsland.

Es verschärfte sich der Konflikt zwischen dem Bürgertum und der neu entstehenden Arbeiterbewegung im Jahre 1891 (Hettling et al., 1998, S. 26ff.).

Es wurden mehrere Versuche unternommen, das Proporzwahlrecht einzuführen, was aber erst nach dem 1. Weltkrieg gelang in den meisten Kantonen. Der Freisinn positionierte sich ganz klar gegen die noch junge Sozialdemokratie in den Wahlgeschäften vor der Jahrhundertwende. Der Bundesstaat gab in der Zeit das Dreifache an Ausgaben für die militärische Sicherheitspolitik und den wirtschaftlichen Interventionismus aus. In Anbetracht des Imperialismus der in den umliegenden Ländern aufkam, sah sich die Schweiz zu einer wachsameren Neutralität und zur restriktiven Handhabung des Asylrechts genötigt. Es gelang der Schweiz nicht, den beiden Blöcken (Entente und Mittelmächte) vor dem 1. Weltkrieg genügend Vertrauen einzuflössen, und ihre Isolierung verstärkte sich (Ruffieux in Im Hof, Ducrey, Marchal, Morard, Körner, De Capitani, Andrey, Ruffieux, Jost, Gilg & Hablützel, 1983, S. 72ff.).

Die Bevölkerung verdoppelte sich zwischen 1800 und 1910. Es fand eine Binnenwanderung in die Städte statt. Die Bevölkerung begann sich nach soziokulturellen Schichten zu differenzieren. So gab es neben einem kleinen Bürgertum vor allem Handwerker und auch Bauern. Die Massenarmut erreichte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgrund von Knappheit der natürlichen Ressourcen, nicht genügend Arbeitsplätzen und Verstädterung, ihren Höhepunkt. Die öffentliche Hand musste also für diese Bedürftigen Geld aufwenden

(Ruffieux in Im Hof et al., 1983, S. 85ff.). Der Ernst der Lage liess sich auch am hohen Alkoholkonsum pro Kopf sowie der Tuberkulose aufzeigen. Es gab eine geringe Lebenserwartung für die unteren Bevölkerungsschichten. Die Lage der Arbeiter verbesserte sich jedoch im neuen Jahrhundert dank Fabrikgesetzen und aufkommenden Gewerkschaften. Viele Menschen wanderten in dieser Zeit nach Amerika aus. Gegen Ende des Jahrhunderts spannten die Industrie und die Universitäten zusammen, es kam zu einem Aufschwung der Forschung. Viele neue Erfindungen technischer Art erleichterten das Leben (Ruffieux in Im Hof et al., 1983, S. 92ff.).

2.5.3. Die Lage vor 1976

Wie schon Moser et al. (1978) betonen, sehen auch Hettling et al. (1998) ein Zusammenschmelzen der Schweiz im Kalten Krieg. Es besteht laut ihnen ein Zusammenhang zwischen unverarbeiteter Weltkriegserfahrung und dem Kalten Krieg. Fehler von damals sollten nun nicht mehr wiederholt werden. Die militärische Rüstung wurde aufgestockt. Die Sozialdemokratie und die Gewerkschaften näherten sich vermehrt den andern Parteien an.

Der Kalte Krieg verschmolz auch nach der Einschätzung von Furrer et al. (2008) "die Schweiz (wieder) zu einer geschlossenen Abwehrgesellschaft" (Furrer et al., 2008, S. 97). Es herrschten grosse Ängste vor dem Kommunismus. Es ging aber nicht nur um die Ideologie des Kommunismus, sondern auch um gesellschaftliche Werte wie Familie, Privateigentum, Religion und Patriotismus. Diese Stimmung führte dazu, dass man Flüchtlinge aus Ungarn und den fünf Warschauerstaaten eine herzliche Aufnahme gewährte (Furrer et al., 2008, S. 98ff.). Auch Hettling et al. (1998) betonen die antikommunistische Stimmung.

Die Medienlandschaft veränderte sich, indem Zeitungen des Typus parteipolitisch ungebundene Forumszeitung (Beispiel *Tages-Anzeiger*) an die Spitze kamen. 1959 erhielt die Schweiz mit dem *Blick* die erste Boulevardzeitung (Furrer et al., 2008, S. 90).

Furrer et al. (2008) sprechen von den langen 1950er Jahren. Wirtschaftlich gesehen war es ein "goldenes Zeitalter". Der Lebensstandard der breiten Massen verbesserte sich und führte zum Gefühl, "in einer der besten Zeiten zu leben" (Furrer et al., 2008, S. 90). Einher mit dieser Entwicklung ging ein gesellschaftlicher Wandel, der zum Beispiel die Familienstrukturen und Geschlechterrollen erfasste. Aufgrund der schlimmen Erfahrungen des 2. Weltkrieges war man Neuerungen gegenüber offener. Eine gerechtere "vergesellschaftete" Ökonomie wurde mit politischen, demokratischen Grundwerten verknüpft. Zur Politik hielt man sich laut Furrer et al. (2008) auf Distanz und suchte Stabilität in Häuslichkeit und Privatsphäre. Konservative Familienbilder wurden vermehrt propagiert. Es kam zum Babyboom der Nachkriegszeit. Es herrschte ausserdem Vollbeschäftigung, und das reale Pro-Kopf-Einkommen wuchs (Furrer et al., 2008, S. 90ff.). Die Bevölkerung in den 1950er Jahren wuchs aufgrund der bis in die 1960er Jahre hohen Geburtenraten und der Einwanderung meist südeuropäischer Arbeitskräfte sehr stark an. Diese Hochkonjunktur brachte Folgeinvestitionen in der öffentlichen Infrastruktur. Der Staat investierte zunehmend in die Bereiche Verkehr, Wohnungsbau, Bildungs- und Gesundheitswesen und nicht zuletzt in die vernachlässigte Sozialpolitik (Hettling et al., 1998, S. 74ff.). Hettling et al. fassen den Zeitgeist nach 1950 folgendermassen zusammen:

Die gesellschaftspolitischen Gewissheiten der Zwischenkriegszeit schwanden rapide dahin. Nachhaltig wirkte die einsetzende Auflösung der katholischen und der sozialistischen Subkulturen, die in den Jahrzehnten von 1920 bis etwa 1950 ihren Höhepunkt erreicht hatten. Soziale Mobilität, Urbanisierung und Agglomerationsbildung setzten der traditionellen Milieubildung zu und eröffneten insbesondere den Frauen neue Lebens- und Handlungsperspektiven. (Hettling et al., 1998, S. 78)

Wirtschaftlich gesehen erlebte die Schweiz eine einmalige Wachstumsphase. Gründe dafür waren unter anderem der intakte Produktionsapparat, die grossen Kapitalreserven, tiefe Steuern, wenig Sozialausgaben sowie ein gutes sozialpolitisches Klima. Die *AHV* wurde gesetzlich geregelt. Die Schweiz wurde zu einem der reichsten Länder der Welt. Im Agrarbereich ging die Zahl der Beschäftigten stark zurück. Die Landwirtschaft wurde nun in hohem Masse vom Staat subventioniert. Der zweite Sektor wurde aufgebläht mit der Zuwanderung billiger ausländischer Arbeitskräfte. Auch der Dienstleistungssektor legte beständig zu (Furrer et al., 2008, S. 93ff.). Die Versorgungsdichte mit Geräten des Haushalts nahm massiv zu, was auf einen Ausgleich des materiellen Lebensstandards der verschiedenen sozialen Schichten schliessen lässt (Furrer et al., 2008, S. 96ff.).

In den 1950er Jahren kann laut der Historikerin *Elisabeth Joris* von der "Hausfrauisierung" gesprochen werden. Die Erwerbstätigkeit der Frau war nicht erwünscht, sondern sie sollte ihren Platz als Hüterin der Familie wahrnehmen. 1959 wird das Frauenstimmrecht ein weiteres Mal verworfen (Furrer et al., 2008, S. 112ff.).

In Umweltfragen sind die 1950er Jahre eine prägende Epoche, da hier ein gesamtgesellschaftlicher Einstieg in den ökologisch verantwortungslosen Massenkonsum und in die Wegwerfgesellschaft stattfand. Der Autobahnenbau begann in der Schweiz ebenfalls in den 1950er Jahren (Furrer et al., 2008, S. 110f.).

Die Zeit von 1964 bis 1973 zählen Furrer et al. (2008) immer noch zu den "goldenen Jahren". Es kam jedoch zu einem Um- und Aufbruch, der Mitte der 1960er Jahre einsetzte. Ein prägendes Ereignis war der *Mirage-Skandal*, bei dem 600 Millionen Franken für Kampfflugzeuge ausgegeben wurden, was ein Loch in die Staatskasse riss (Furrer et al., 2008, S. 116ff.).

Die Konkordanzdemokratie, wie sie in den 1950er Jahren weiterentwickelt worden war, verhinderte das Austragen von gegensätzlichen Positionen. Ausserdem fehlte eine schlagkräftige Opposition. Bürgerinnen und Bürger fühlten sich laut der Einschätzung von Furrer et al. (2008) zunehmend machtlos angesichts des zunehmend besser funktionierenden "Räderwerks" von Regierung, Parlament und Verwaltung (Furrer et al., 2008, S. 118f.).

Unter Kritik geriet der Einfluss der Verbände, die bei den vorparlamentarischen Entscheidungen Einfluss ausüben konnten. Eine konfliktreiche Diskussion ergab sich auch um die *Expo 64* (Furrer et al., 2008, S. 118f.).

Antiüberfremdungsbewegungen begannen sich in dieser Zeit breit zu machen. So gruppierte sich etwa um *James Schwarzenbach* eine Bewegung, die mit einer rechtsradikalen Haltung auf sich aufmerksam machte. Sie erzielten 1970 einen Ja-Stimmen-Anteil von 46% mit der Schwarzenbach-Initiative (Furrer et al., 2008, S. 116ff.). Die Ursachen für den Erfolg dieser Bewegungen sind in einem starken sozialen Wandel und in ökonomischen Krisen der späten 1950er Jahre zu suchen. Man sah in der Einwanderung von Arbeitskräften und ihren Familien eine Gefahr für die nationale Gemeinschaft der Schweiz.

Das Ringen um eine schweizerische Identität führte – möglicherweise vor dem Hintergrund der kulturellen und politischen Vielfalt der Schweiz – zum einen im Sinne einer 'invention of tradition' zu einem Rückgriff auf die Vormoderne (Gründungsmythos) und damit auch vorindustrielle Welt (Schweiz als bäuerliche Gesellschaft), zum andern zur Definition der Identität 'ex negativo', indem das 'Fremde' als Projektionsfläche aller aktuellen oder längerfristigen Probleme Verwendung fand. (Furrer et al., 2008, S. 120)

Eine vom Bundesrat 1964 eingesetzte Expertenkommission kam zum Schluss, dass die Schweiz einer akuten Überfremdungsgefahr ausgesetzt sei. Mit dem "Italienerabkommen" wurden 1964 schliesslich bessere arbeitsrechtliche und sozialrechtliche Lebensumstände für

die Immigranten und Immigrantinnen mit dem italienischen Staat vereinbart. Immigranten und Immigrantinnen aus dem Ostblock begegnete man dagegen mit viel Wohlwollen, da sie vor dem kommunistischen Regime geflohen waren (Furrer et al., 2008, S. 121ff.).

Am andern Ende des politischen Spektrums trat in dieser Zeit die *68er Bewegung* in Erscheinung. Ausgangspunkt dieser Bewegung, die sich in der Schweiz etwas später als in den umliegenden Ländern entwickelte, waren die Universitäten und Mittelschulen, wo sich Lernende nicht mehr mit den hierarchischen Strukturen abfinden konnten. Ein anderer Kritikpunkt war die Machtpolitik, die der Westen in der *Dritten Welt* betrieb. Kennzeichnend für die Bewegung war eine antiautoritäre Haltung. Man versuchte eine Enttabuisierung zu bewirken und "Ideologiekritik" zu üben. Es kam zu neuen Parteigründungen weiter links der etablierten Parteien. In allen Lebensbereichen wurde radikale Demokratisierung gefordert. Ebenfalls mit der Bewegung verbunden waren Forderungen von Jugendlichen nach Freiräumen. Das *Globusprovisorium* gegenüber dem Hauptbahnhof wurde in Zürich besetzt. Die Erklärungen für das Erstarken dieser Bewegung sind vielseitig. Sie entwickelte sich jedoch während einer Phase von rasanten gesellschaftlichen und politischen Wandlungen. Es kam zu einem Wertewandel hin zu postmateriellen Werten. Wichtig war auch die Tatsache, dass es dank dem Babyboom viele junge Menschen gab. Mitverantwortlich war weiter ein Generationenkonflikt, bei dem die junge Generation sich abzugrenzen versuchte (Furrer et al., 2008, S. 123).

Auch in der Frauenfrage kam Bewegung auf. 1966 wollte der Bundesrat die Europäische Menschenrechtskonvention mit dem Vorbehalt des Frauenstimm- und -wahlrechts unterzeichnen, was Empörung in der Bevölkerung hervorrief. 1969 trafen sich auf dem Bundesplatz von Bern (Marsch auf Bern) rund 5000 Frauen, um dem Bundesrat eine Resolution zu übergeben, die das Frauenstimm- und -wahlrecht forderte. 1971 gelang schliesslich auf eidgenössischer Ebene der Durchbruch. Das traditionelle Rollenbild der Frau wurde zunehmend in Frage gestellt. Dazu trugen auch die Einführung der Pille sowie die Diskussionen in den 1970er Jahren über die Legalisierung von Abtreibungen bei. Das Konkubinat wurde zu einer gängigen Lebensform (Furrer et al., 2008, S. 128).

In der politischen Landschaft tat sich ebenfalls einiges. Die Ideologisierung und die Polarisierung nahmen laut Furrer et al. (2008) zu. Am rechten Rand entstand, wie bereits erwähnt, die Antiüberfremdungs- und am linken die *68er Bewegung*. Die *Konservativ-Christlichsozialen* nahmen eine Umstellung vor, die im Zuge des *Zweiten Vatikanischen Konzils* entstand. Unter dem neuen Namen *Christlich Soziale Volkspartei (CVP)*, zielten sie nun auf eine Politik der "dynamischen Mitte" (Furrer et al., 2008, S. 126). Die *Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei (BGB)* taufte sich 1971 in *Schweizerische Volkspartei (SVP)* um, um ihr ständisches Image abzustreifen. Die traditionelle Wählerbasis der *SP* ging zurück, da sich der Dienstleistungssektor rasch ausbreitete und die klassische Arbeiterschaft immer mehr verdrängte. Sie konnten jedoch neue Wählerschichten aus dem Humandienstleistungssektor (akademisch Gebildete, häufig in sozialen Berufen tätige Personen) gewinnen. Nach der Einschätzung von Furrer et al. (2008) sei es jedoch falsch, in dieser Phase von Entpolitisierung zu sprechen; die Politik spielte sich stattdessen verstärkt im ausserparlamentarischen Bereich ab. Während einige nicht mehr wählen gingen, machten andere mit Spontanaktionen auf ihre Forderungen aufmerksam. Basisaktivitäten aller Art nahmen zu (Furrer et al., 2008, S. 126ff.).

In den 1960er Jahren kam es zu einer schrittweisen Öffnung der Schweiz. Dazu gehörten der Beitritt zum *Europarat*, zum *GATT* sowie ein Freihandelsabkommen mit der *EG* (Furrer et al., 2008, S. 92f.).

1974 wurde in einer Abstimmung die *AHV* angenommen. Es verbreitete sich die Konzeption eines *3-Säulen-Systems*. Ebenfalls 1960 wurde die Invalidenversicherung eingeführt.

1959 kam es zur "Zauberformelregierung" mit zwei Freisinnigen, zwei konservativ-christlichsozialen, zwei Sozialdemokraten sowie einem Vertreter der Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei, die bis 2003 anhielt. Die Parteien hatten sich in der Wirtschafts- und Sozialpolitik angenähert. In der Aussenpolitik war man sich ebenfalls einig, da eine Renaissance der "geistigen Landesverteidigung" einsetzte. Sozialpolitisch wurden die Klassenschranken zwischen Arbeiterschaft und Bürgertum verringert. Die grossen Parteien verstanden sich alle als Volksparteien. Es fand eine Entideologisierung der Programme statt (Furrer et al., 2008, S. 108ff.).

Die Reisemöglichkeiten lockerten schon seit den 1950er Jahren nach der Einschätzung von Gilg und Hablützel (1983) die emotionale Bindung an den Heimatstaat Schweiz. So liess zum Beispiel das Interesse am Nationalfeiertag nach. Das Image der Schweiz in der Welt schien sich zu wandeln, vom neutralen Kleinstaat hin zum "Sitz von multinationalen Konzernen und Fluchtgeldern bergenden Banken" (Gilg & Hablützel in Im Hof et al., 1983, S. 260). Der Blick auf die Privatwirtschaft wurde durch die *68er Bewegung* kritischer, Lebensqualität wurde höher bewertet als die reine Steigerung des Konsums.

Auch Gilg und Hablützel (1983) sehen in dieser Zeit eine "Entfremdung zwischen Bürger und politischem System" (Gilg und Hablützel in Im Hof et al., 1983, S. 277). Mit dazu beigetragen haben laut ihnen auch die Entwicklung der Massenmedien sowie ein Wandel der Formen der Meinungsbildung. Die Gelegenheiten zur Einflussnahme auf das politische System wurden nur gering genutzt. Dies zeigte sich in einem Rückgang der Stimm- und Wahlbeteiligung. Ein Grund dafür sehen Gilg und Hablützel (1983) in der Tatsache, dass viele Bürgerinnen und Bürger sich nicht mehr klar mit einer Partei identifizieren konnten. Parteien wurden von Spitzenverbänden (beispielsweise der Wirtschaft) in Entscheidungsprozessen an zweite Stelle verdrängt. Auch Gilg und Hablützel (1983) sehen nach den *68er* Jahren einen Anstieg von oppositionellen Gruppen, die auf ihre Begehren mit Demonstrationen aufmerksam machten (Gilg und Hablützel in Im Hof et al., 1983, S. 277).

Nach dem 2. Weltkrieg gingen Debatten über die Rüstung und die Zukunft des Militärs los. 1963 unterzeichnete der Bundesrat einen Verzicht auf Atomwaffenversuche und etwas später im Jahre 1969 den Atomsperrvertrag. Diese Belange waren kurz vorher an der Urne gescheitert (Gilg & Hablützel in Im Hof et al., 1983, S. 294).

2.5.4. Die Lage vor 1991

Die Autoren Furrer et al. (2008) bezeichnen die Jahre 1973–1989/91 als Krisenjahrzehnte und schliessen sich damit zum Beispiel dem Historiker *Eric Hobsbawm (Das Zeitalter der Extreme)* an. Dafür sprechen das Ende des Wirtschaftswachstums in den frühen 1970er Jahren und die Erdölknappheit als Folge des arabisch-israelischen Krieges. Billigere Produktionen aus asiatischen Ländern überschwemmten den Markt und verstärkten im Westen die Arbeitslosigkeit. In den 1980er Jahren erfasste eine Konsumwelle das Land (Furrer et al., 2008, S. 134ff.). Der Wohlfahrtsstaat als Erfolgsmodell kam unter anderem wegen der Überalterung der Gesellschaft an seine Grenzen. Weiter prägend für die Geschichte, vor allem in Zürich, war die Jugendbewegung der 1980er Jahre, die mehr Freiräume für Jugendliche forderte. Sie nahm Elemente der *68er Jugendbewegung* wieder auf, grenzte sich aber auch bewusst ab, indem sie die politische Stossrichtung der *68er Bewegung* kritisierte. Deren gesellschaftsverändernde Ansprüche fehlten ihr. Sie versuchte vielmehr eine pessimistische Perspektivenlosigkeit auszudrücken. Ihre Forderungen beinhalteten vor allem die Schaffung von autonomen Jugendzentren. Auch laut Hans Berner (2006) machte sich in den 1980er Jahren ein Gefühl der Enttäuschung und der unerfüllten Hoffnung breit bei der Jugend. Die *80er Bewegung* stand dann auch unter dem Motto: "No chance, no hope, no future". Eine starke Sehnsucht nach Sicherheit erfasste die Menschen. Die Zukunft war unklar und voller

Möglichkeiten. Die Komplexität des Lebens wuchs in allen Bereichen an, und ein Wertepluralismus hielt vermehrt Einzug. Traditionelle Ordnungen und Wertvorstellungen begannen sich aufzulösen. Dieses "ideologische Vakuum" wurde entweder gefüllt durch Demokratie, Menschenrechte und Marktwirtschaft oder im Negativen durch Nationalismus, religiösen Wahn und Hass (Berner, 2006, S. 44).

In Zürich wurde nun auch die offene Drogenszene vermehrt thematisiert, die politische Debatten über eine Methadonabgabe auslöste. Zusammen mit der Drogenproblematik wurde auch *Aids* zunehmend wahrgenommen. Ebenfalls in den 1980er Jahren kam es zu einem Aufschwung der *grünen Bewegung*, vor allem unter dem Eindruck des Waldsterbens und der Atomreaktorkatastrophe von Tschernobyl von 1986. Als Gegenbewegung zu der wachsenden Bedeutung von Umweltschutzorganisationen kann die Gründung der *Autopartei* betrachtet werden. Daneben wurden neue soziale Bewegungen wie etwa die Frauen-, Friedens- oder Drittweltbewegung vermehrt aktiv. Gleichzeitig machte sich in der Schweiz auch eine xenophobe Stimmung breit, die in einer Revision des Asylrechts gründete. Es kamen zu diesem Zeitpunkt Flüchtlinge aus neuen Ländern wie der Türkei, Sri Lanka oder arabischen und afrikanischen Staaten. Migrantinnen und Migranten wurden zunehmend als Konkurrenz empfunden, zum Beispiel auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt. Der Anteil der Asylbewerber überstieg in dieser Zeit die 1%-Marke jedoch nie. Um der xenophoben Stimmung Einhalt zu gebieten, entschied sich der Bundesrat 1993 dann zum Beitritt zur *UNO*-Konvention gegen Rassendiskriminierung (Furrer et al., 2008, S. 137ff.).

In den 1980er Jahren erschütterten Skandale das Land. Darunter der *Fichenskandal*, bei dem aufgedeckt wurde, wie rund 900 000 Personen und Organisationen, die im Krisen- oder Kriegsfall als gefährlich eingestuft wurden, von den Staatsschutzorganen bespitzelt worden waren. *Elisabeth Kopp*, die erste Frau im Bundesrat, musste wegen Vorwürfen zur Amtsheimnisverletzung abtreten. Die Vorwürfe bewiesen sich im Nachhinein als nichtig. Es zeigte sich eine Stimmungsdemokratie. Die Wahlbeteiligung war bei emotionalen Themen hoch, so zum Beispiel bei der Armeeabschaffungsinitiative, die 1989 einen Drittel der Wähler und Wählerinnen hinter sich scharen konnte. Es fand eine Abwanderung in die Städte statt, und die Schweiz wurde multikultureller. Es wurde nach einer schweizerischen Identität gesucht, und die Frage nach der zweifelhaften Rolle der Schweiz im 2. Weltkrieg kam auf (Furrer et al., 2008, S. 138ff.).

Die achtziger Jahre waren dann stark von der *UNO*-Frage geprägt. Das Volk lehnte 1986 den Beitritt klar ab, während dem die Räte ihn gutgeheissen hatten. Die achtziger Jahre endeten schliesslich mit der Zäsur des Mauerfalls in Berlin 1989. Der Zusammenbruch des Kommunismus in der Sowjetunion und in anderen Staaten Osteuropas bedeutete den endgültigen Abschluss des Kalten Krieges. Dies führte zu einer politischen Entspannung zwischen den Ländern in Europa, aber auch im Verhältnis des Staates zu kritischen Bürgerinnen und Bürgern in der Schweiz. Insgesamt waren die achtziger Jahre in der Schweiz beeinflusst durch starke politische Gegensätze, aber auch durch die wachsende Bedeutung von direktdemokratischen Bewegungen, die sich in einer Vielzahl von Initiativen und Petitionen bemerkbar machten (Furrer et al., 2008, S. 138ff.).

3. Methodisches Vorgehen

3.1. Zur Wahl der Quellen

Lehrpläne sind Verwaltungsdokumente, die unter Mitarbeit von Lehrpersonen entstehen und eine lange Vernehmlassungsphase durchlaufen, bevor sie in Kraft treten. Sie haben für die Lehrpersonen der Volksschule verbindlichen Charakter und bilden die Grundlage, um die offiziellen Lehrmittel zu entwerfen und den Unterricht zu planen. Es kann anhand von Lehrplananalysen nicht abgelesen werden, was tatsächlich in den Schulen umgesetzt wurde in Bezug auf politische Bildung. Jedoch kann gezeigt werden, was an Umsetzung theoretisch gefordert wurde und was für einen Stellenwert dem Bereich der politischen Bildung beigemessen wurde. Da Lehrpläne, wie bereits im Abschnitt Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ausführlich erläutert, politische Entscheide und Tendenzen widerspiegeln, kann auch zur gesamtgesellschaftlichen Relevanz des Themas der politischen Bildung zu den jeweiligen Zeitpunkten etwas ausgesagt werden. Spannend ist es hierbei, dass aufgezeigt werden kann, was zu jeweiligen Zeitpunkten in der Schweiz für die zukünftigen Generationen als lernenswert betrachtet wurde, was wiederum Rückschlüsse auf die Situation des Landes zulässt.

3.2. Konkrete Quellenlage

Der Fokus der Fragestellung liegt auf der historischen Entwicklung der Zürcher Lehrpläne. Es geht darum, zu verstehen, wie Inhalte politischer Bildung zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten gedacht, diskutiert und schliesslich in Lehrpläne gefasst wurden. Um eine Entwicklung aufzeigen zu können, ist es vonnöten, mehr als nur einen Lehrplan zu analysieren. Innerhalb des 20. Jahrhunderts, das den heutigen Lehrplan hervorbrachte, gab es im Kanton Zürich nach 1905 nur eine Gesamtrevision der Lehrpläne im Jahre 1991 sowie die von uns verwendeten Teilrevisionen in den sechziger und siebziger Jahren. Eine Anpassung im Jahre 1940 kann vernachlässigt werden, da dort nur die Auflistungen von Inhalten im Fach Geschichte angepasst wurde und keine für diese Arbeit relevanten Themenbereiche davon tangiert wurden.

Hinzugezogen wurden ausserdem Volksschulgesetze. Die für diese Arbeit relevanten sind hierbei jenes aus dem Jahre 1899 und eine Revision von 1959. Aus diesen wurden die wichtigsten Änderungen im Volksschulwesen herausgelesen. Ebenso wurden für die Analyse der einzelnen Lehrpläne Quellen aus der Zeit hinzugezogen, in denen sich Zeitgenossen² zur politischen Bildung oder den Lehrplänen äussern. Diese Quellen sind Äusserungen zur politischen Bildung von Dozierenden an Universitäten, Stimmen von Lehrpersonen oder aber auch Autoren, die sich mit dem Bereich der politischen Bildung der Jugend beschäftigt haben. Der Lehrplan von 1905 ist als ganzes Büchlein vorhanden. Die Revisionen der sechziger bis siebziger Jahre mussten aus den Volksschulgesetzsammlungen zitiert werden, da sie als eigenständiges Dokument nicht mehr zu finden sind. Aus diesem Grund war es auch nicht einfach zu eruieren, wann nun tatsächlich welche Revisionen stattgefunden haben. Ebenfalls schwierig gestaltet sich die Quellenlage für den Lehrplan 1991, da die einzig noch vorhandene Version des Lehrplans aus dieser Zeit, welche sich im Staatsarchiv befindet, eine Vorabversion ist, die sich in zwei Dokumente gliedert. Das erste Dokument umfasst die Rahmenbedingungen und das Leitbild und ist, obschon unter 1991 bibliographiert, auf das

² Siehe 7. Literaturverzeichnis Quellen.

Jahr 1985 datiert, und das zweite enthält den eigentlichen Lehrplan für die verschiedenen Fachgefässe, ist noch nicht mit Seitenzahlen versehen und auf das Jahr 1991 datiert.

3.3. Auswahl des Untersuchungszeitraums

Das 20. Jahrhundert wurde bewusst ausgewählt, da auch der noch heute gültige Lehrplan aus dem Jahre 1991, darin entstanden ist. Es ist des Weiteren die unmittelbare Vorentwicklung zum bald erscheinenden *Lehrplan 21* darin auszumachen. Die Neuerungen (eine Revisionsserie und eine Gesamterneuerung) halten sich ausserdem in Grenzen und sind so im Rahmen dieser Arbeit zu bewältigen. Historisch und auch pädagogisch gesehen, bietet das 20. Jahrhundert viele spannende Veränderungen, welche in die Analyse einfliessen können. Ausserdem liegt noch keine solche Forschung für den Kanton Zürich vor.

3.4. Zur Auswahl der beachtenswerten Fächer im Lehrplan

Beim Sichten der Lehrpläne zeigte sich, dass die einleitenden Teile (Zweckparagrafen) von grosser Relevanz sind, da dort etwas über den Sinn und Zweck der Volksschule zu diesem Zeitpunkt sowie den angestrebten Idealen und Grundsätzen der Bildung gesagt wird. Im Lehrplan von 1905 und den Revisionen der sechziger bis siebziger Jahre ist noch eine Unterteilung nach Fächern vorhanden. Die Wahl grenzte sich bei der Sichtung auf die Fächer Geschichte, Geografie, Deutsch und Singen (Musik) ein. In Geschichte findet sich, was von einem heutigen Standpunkt aus betrachtet unter staatskundlicher Bildung laufen kann³. Die Geografie ist von Relevanz, weil hier Wissen über die Schweiz vermittelt wird, das über rein geographisches hinausgeht. Es kommen hier auch volkswirtschaftliche und gesellschaftspolitische Themen zur Sprache. Im Deutschunterricht werden einerseits Werke mit einem direkten Bezug zur Schweiz gelesen, etwa *Schillers Wilhelm Tell*, andererseits werden hier Methoden vermittelt, wie etwa der Umgang mit Informationen aus den Medien, die von Bedeutung sind, um aktiv an einer Demokratie teilnehmen zu können. Der Gesangsunterricht ist von Belangen, weil dort "Volkslieder" ein Thema sind, die in direktem Zusammenhang mit der Herausbildung einer schweizerischen Identität stehen. Diese Bereiche werden aus den oben genannten Gründen als die wichtigsten betrachtet und deswegen für die Analyse ausgewählt. Im heutigen Lehrplan gestaltet sich die Lage nicht mehr so eindeutig, da hier eine Einteilung nach Themenkreisen und nicht mehr nach Fächern vorliegt. Glücklicherweise wurde im Jahre 2005 ein vom Bildungsrat bewilligter "Lehrplanzusammenzug aus dem Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich zur politischen Bildung" herausgegeben, der verwendet werden kann, um sich abzusichern, wo für die politische Bildung relevante Inhalte zu finden sind. Darin wurden aus allen Fachgefässen die für die politische Bildung relevanten Ziele herausgegriffen und aufgelistet. Dieser Lehrplanzusammenzug wurde auch verwendet, um etwas zur Lage der politischen Bildung heute zu sagen.⁴ Da in diesem Zusammenzug jedoch das Fach Musik nicht berücksichtigt worden ist und das *Leitbild* sowie die *Rahmenbedingungen* nicht mit der Version von 1991 übereinstimmen, musste als Quelle der Lehrplan von 1991 verwendet werden.

³ Siehe 2.2.2. Begriffsklärung politische Bildung im Wandel der Zeit

⁴ Siehe 2.2.3. Aktuelle Ziele und Konzepte politischer Bildung in der Schule

3.5. Ablauf der Analyse

Die ausgewählten Quellen wurden mithilfe eines Rasters (Grundlagenpapier III, 1: Einführung in die Quellenkritik/Quellenanalyse, Historisches Seminar, Universität Zürich, sowie Lingelbach & Harriet, 2005, Kap. 4) einer historischen Quellenkritik unterzogen. Dieses Raster besteht aus den folgenden Punkten:

1. Quellenkritik
 - a. Materialität
 - b. Gebrauchsformen
2. Primäres Verstehen/"Quellenanalyse"
3. Kontextualisierung

Die historische Quellenkritik dient dazu die Quelle einzuordnen. Dabei wird zuerst die Echtheit und Verlässlichkeit einer Quelle beurteilt. Man unterscheidet zwischen innerer und äusserer Quellenkritik. Es werden zuerst einmal äussere Merkmale wie etwa die Gattung, der Zustand und die Form betrachtet. Bei der inneren Quellenkritik konzentriert man sich schliesslich auf den Textinhalt. Es wird nach der Bedeutung von Begrifflichkeiten oder nach sachlichen Bezügen der Argumentation gefragt. Äussere Quellenmerkmale werden dabei auch kritisch hinterfragt. W-Fragen (Wer hat die Quelle produziert? Wie ist sie überliefert/archiviert worden? Wo wurde sie verfasst? An wen richtet sie sich? Warum wurde sie verfasst?) helfen, um die Hintergründe auszuleuchten. Die Beantwortung dieser Fragen findet sich in dieser Arbeit in den Abschnitten "2.1.3–2.1.5, Spezifisches zu den Lehrplänen". Das weitere Vorgehen bei der Quellenkritik hängt dann vor allem von der Fragestellung ab (Lingelbach & Harriet, 2005, S. 107). So sind "Quellenaussagen deshalb nicht im schlichten Sinne wahr oder falsch, sie sind vielmehr gebunden an ein subjektives Erkenntnisinteresse" (Lingelbach & Harriet, 2005, S. 118).

In einem zweiten Schritt (Quellenanalyse) werden nun die relevanten Textpassagen aus den Lehrplänen zitiert und zum Teil auch paraphrasiert. Der Inhalt wird zusammengefasst, inhaltliche Schwerpunkte werden identifiziert und wichtige Begriffe herausgearbeitet.

In einem nächsten Schritt folgt nun die Quelleninterpretation der ausgewählten Textpassagen. Unter einer Quelleninterpretation versteht man nach Lingelbach und Harriet (2005) "die Deutung der Aussagen einer Quelle und die Feststellung des Erkenntnisgewinns im Hinblick auf die ausgewählte Fragestellung" (Lingelbach & Harriet, 2005, S. 116). Dazu wird einerseits Sekundärliteratur hinzugezogen, andererseits auch Zeitquellen, die den gesellschaftspolitisch-historischen und den pädagogischen Hintergrund, wie auch die Lage der politischen Bildung zu dieser Zeit berücksichtigen. Darüber hinaus werden Werke beigezogen, welche damalige pädagogische Strömungen und Paradigmen beschreiben. Einzelne wiederkehrende wichtige Begriffe werden dabei aufgegriffen und in einen Kontext eingebettet. Die Analyse beginnt mit einer kurzen Einleitung, in der das Vorgehen nochmals erläutert wird. Sodann folgt das "Menschenbild und pädagogische Grundkonzept", welches Wertvorstellungen umschreibt, die der jeweilige Lehrplan vertritt und aufzeigt, wie der mündige Bürger dereinst denken und handeln soll respektive was für Charaktereigenschaften er haben soll. Im nächsten Abschnitt werden "Inhalte und Wissensvermittlung", die für die politische Bildung als relevant betrachtet werden, nach Fächern geordnet thematisiert. Dabei wird unterschieden zwischen Wissen und Methoden, die erlernt werden sollen.

In einem nächsten Schritt werden dann in einer Synthese die Bildungsziele politischer Bildung für die jeweiligen Zeiträume herauskristallisiert.

Der Begriff "Bildungsabsicht" bedarf einer genaueren Unterteilung in Kategorien, welche nachfolgend schematisch dargestellt und erläutert werden sollen.

Wissen und Können

- Inhalte (Einteilung in Ebenen: Schule – Gemeinde – Kanton – Bund – Europa – Welt)
- Methoden

Überfachliche Kompetenzen

- Tugenden
- Haltungen
 - Emotionen
 - Politische Haltung
 - Wertvorstellungen

Pädagogische Zugangsweise

- Lehrerzentriert
- Lernendenzentriert

Zunächst sollen die Bildungsabsichten in drei Oberkategorien unterteilt werden.

Die Kategorie "Wissen und Können" umfasst sämtliches Wissen, welches in der Schule vermittelt wird. Zum einen geht es hierbei um den Lernstoff, der weitergegeben wird, zum anderen um die Methode, also sämtliches methodisches Vorgehen, wie zum Beispiel das Kartenlesen im Geografieunterricht. Gleichzeitig werden die zu lernenden Inhalte in die politischen Ebenen unterteilt, namentlich Schule, Gemeinde, Kanton, Bund, Europa und Welt, die Erwähnung finden im Lehrplan.

Die überfachlichen Kompetenzen lassen sich in "Tugenden" und in "Haltung" unterteilen. Anständiges und sittliches Verhalten, welches stark auf ein geordnetes Zusammenleben fokussiert, wie zum Beispiel die Begriffe Ordnung und Pflichttreue, werden in der Untergruppe Tugenden zusammengefasst. "Haltungen" hingegen können eine emotionale, eine politische oder eine normative Komponente aufweisen.

Zuletzt wird die "pädagogische Zugangsweise" herausgearbeitet. Während die lehrerzentrierte Zugangsweise stark durch die Vorgaben der Lehrperson charakterisiert ist, wird dem Schüler und der Schülerin bei der schülerzentrierten Zugangsweise eine gewisse Eigenverantwortung und Selbstkompetenz beim Lernen zugemutet. Die herauslesbaren pädagogischen Tendenzen sollen hier nochmals zusammengefasst werden.

Der letzte und wichtigste Schritt führt dann zur Darstellung des Wandels über die Zeit hinweg, der wiederum in eine kritische Diskussion gestellt wird. Auch Lingelbach und Harriet (2005) sind der Meinung, dass die Analyse durch einen Vergleich geschärft wird, da die grundlegende Arbeitsform aller historischen Quellenkritik der Vergleich sei (Lingelbach & Harriet, 2005, S. 117).

In der Diskussion wird dabei eine Anbindung an die Fragestellung gemacht sowie eine Verknüpfung mit dem theoretischen Hintergrund vorgenommen. Dabei wird die Korrelation mit dem Bild der politischen Bildung und dem gesellschaftspolitischen Hintergrund zu den ausgewählten Zeitpunkten betrachtet und jene mit dem Begriffswandel. Ausserdem wird eine Anknüpfung an didaktische Modelle der politischen Bildung und an politikwissenschaftliche Modelle vorgenommen.

4. Lehrplananalyse

4.1. Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1905

4.1.1. Einleitung

Diese Analyse soll herauskristallisieren, welche Bildungsabsichten im Lehrplan von 1905 in Bezug auf politische Bildung vorzufinden sind. Bildungsabsichten können konkret anhand des angesprochenen Menschenbildes gezeigt werden, was hier im ersten Abschnitt getan wird. Dabei geht es darum, was für Charaktereigenschaften und Werte der mündige Bürger dereinst hochhalten soll, was sein Denken und Handeln bestimmen soll.

In einem nächsten Abschnitt wird versucht Inhalte des Lehrplans zu untersuchen, also der Frage nachzugehen, was die Schülerinnen und Schüler zu lernen hatten, was für Sachwissen und Lernziele angestrebt wurden. Dabei wird nach den ausgewählten Fächern strukturiert: Geschichte, Geografie, Deutsch und Singen.

Zuletzt wird in einer Synthese zusammenfassend betrachtet, was die Stossrichtung der Bildungsabsichten ist.

Der Lehrplan von 1905 liegt in Form eines A5-Heftes vor. Für diese Analyse relevante Inhalte fanden sich auf etwa 5 der insgesamt 55 Seiten.

4.1.2. Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1905

In der Einleitung zum Lehrplan von 1905 werden für die Fragestellung dieser Arbeit relevante Themen aufgegriffen, die das Menschenbild der damaligen Zeit gut charakterisieren. In einem ersten Zweckparagrafen wird erläutert: "In Verbindung mit dem Elternhause bezweckt die Volksschule die harmonische körperliche und geistige Ausbildung des Kindes zu einer möglichst einheitlichen, lebenskräftigen Persönlichkeit" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 5). Hier muss die Frage gestellt werden, was zu dieser Zeit unter einer "lebenskräftigen Persönlichkeit" verstanden wurde. Es kann angenommen werden, dass damit eine erfolgreiche Integration in den Staat und die Arbeitswelt gemeint war. Hierfür sprechen die folgenden Abschnitte. Oberstes Ziel ist es weiter gemäss dem Lehrplan, dass die "Bürger sich lauter verhalten" und somit "dem Staate dienlich" sind, was weiter unten im einführenden Abschnitt erwähnt wird (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 5).

Die Schüler und Schülerinnen sollen zudem "richtige Urteile und sichere Schlüsse" bilden (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 5). Damit wird von der Seite des Staates davon ausgegangen, dass es richtige und falsche Urteile gibt. Der Staat setzt hierbei die Norm, was als richtiges Urteil gelten kann. Der Bürger soll sodann diese Urteile übernehmen.

Alle diese Forderungen können letztendlich auch im politischen Sinne interpretiert werden. Das heisst, dass es auch darum ging, die Schüler und Schülerinnen zu guten Bürgern zu erziehen, die dem Staate treu sein können. Die Bürger sollten bestmöglich in den Staat integriert werden. Der bürgerliche Staat wurde laut Moser et al. (1978) "auch in dieser Form Politischer Bildung verabsolutiert, Politische Bildung wird zur unkritischen Anpassung an die jeweils herrschende Form der staatlichen 'Gemeinschaft'" (Moser et al., 1978, S. 50). Diese Meinung teilt auch Quackernack (1991). Dieser geht sogar so weit zu sagen, dass die Schule in der Schweiz ab 1848 als Instrumentarium gebraucht wurde "um den opferwilligen Staatsbürger zu erziehen und ... die 'Vaterlandsliebe' zu wecken" (Quackernack, 1991, S. 21, zitiert nach Hellmuth & Klepp, 2010, S. 20).

Darüber hinaus heisst es:

Die Volksschule bildet Gemüt und Charakter. Sie macht den jugendlichen Geist empfänglich für alle edlen Regungen des menschlichen Seelenlebens, dass er gefestigt werde gegen die Einflüsse des Hässlichen, Rohen, Gemeinen in Neigungen und Leidenschaften. Sie bildet und fördert das Pflichtbewusstsein, die Arbeitsfreudigkeit, die Festigkeit in der Überzeugung, das Streben nach Wahrheit, Offenheit und Freiheit, den Sinn für treues, hingebendes, charakterfestes Handeln. Sie legt den Grund der Befähigung zur Selbsterziehung im Sinne der Forderungen der Aufklärung, der Humanität und der Toleranz. (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 5)

Dieser Abschnitt enthält viele klärungsbedürftige Begriffe. Für die Begriffe "Wahrheit, Recht und Freiheit" findet auch Ott (1966) keine direkte Erklärung. Er stellt jedoch einen Bezug zur auf *Platon* zurückgehenden Trias des Guten, Wahren und Schönen und somit zum klassisch-idealistischen Gedankengut her. "Die Gesinnung des Schülers soll damit gleichsam an einer *idealen* [Hervorhebung im Original] Sicht der Vergangenheit gebildet werden" Es gehe um eine "Vorstellungsbildung, wodurch die Beeinflussung der Gesinnung erwartet wird" (Ott, 1966, S. 71).

Unter "hässlich, roh und gemein" waren wohl Kräfte gemeint, die dem Staate entgegenwirken. Diese Sichtweise würde sich mit der Meinung Konrad Falkes (1915), eines zeitgenössischen Journalisten und Schriftstellers, untermauern lassen, der in seinem Aufsatz *Das demokratische Ideal und unsere nationale Erziehung*, aus dem Jahre 1915 darauf hinwies, wie "gefährlich die Zerrüttung des nationalen Geists werden kann". Im Gegenzug muss der "nationale Geist" gestärkt werden (Falke, 1915, S. 19).

Sechs Jahre nach der Entstehung des Lehrplans schrieb Paul Rühlmann, Oberlehrer an der höheren Mädchenschule, dass eine Gefahr von sozialistisch denkenden Lehrern ausgehe, die er der Sozialdemokratie zuordnete: "Wie wollen diese Lehrer, die nicht auf dem Boden des herrschenden Staates stehen, ja, diesen mit Gewalt ändern wollen, ihren Schülern Staatssinn beibringen?" (Rühlmann, 1911, S. 35).

In den späten siebziger Jahren bestätigten Moser et al. (1978), dass diese Sichtweise auf die Sozialdemokratie vorhanden war, indem sie sagten, dass die Schweiz sich gegen den Sozialismus und die Arbeiterbewegung richtete (Moser et al., 1978, S. 45). Die Ablehnung war nicht von allen Seiten gleich stark, jedoch blieb es auch bei den Autoren von Lehrmitteln aus dieser Zeit, die Verständnis für die Arbeiterbewegung zeigten, dabei, dass sie eine bürgerliche Gesellschaftsordnung propagierten.

Die im Lehrplan genannten Attribute "Pflichtbewusstsein und Arbeitsfreudigkeit" kamen dem Staat zugute, da so die Wirtschaft und das gesellschaftliche Leben erhalten blieben und sich weiterentwickeln konnten. Bei den Begriffen "Festigkeit in der Überzeugung, Streben nach Wahrheit" zeigt sich, welche Überzeugung vom Bürger verlangt worden ist. Aus vorhergehenden Zitaten lässt sich ableiten, dass damit eine nationale beziehungsweise patriotische Überzeugung angesprochen wird. Die Worte "hingebendes und treues Handeln" bestärken die Vermutung, dass von den Schülern und Schülerinnen eine Hingabe an den Staat gefordert wurde.

Mit den Begriffen "Wahrheit, Freiheit und Offenheit" wurde bewusst Bezug genommen auf Werte der Aufklärung. Freiheit steht hier wohl auch für die willentliche Entscheidung der Schweizer Bürger, sich zu einem Staate zusammenzufinden, was durch Ereignisse wie den Rütlichschwur oder "grosse Gestalten" der Schweiz, wie etwa *Wilhelm Tell*, bekräftigt worden ist. Die Idee der "Willensnation Schweiz" war, nach der Einschätzung von Autoren der heutigen Zeit, damals verbreitet. Man verstand sich als "Sonderfall" im Vergleich zum Ausland, das von Monarchien beherrscht war (Furrer et al., 2008, S. 36). Es fand laut Hettling

et al. (1998) eine "Bewältigung aktueller Konflikte durch Beschwörung einer imaginierten Vergangenheit" statt (Hettling et al., 1998, S. 24).

Auch der Zeitgenosse Rühlmann (1911) betonte nachdrücklich die Wichtigkeit von "grossen Gestalten". Er hob zum Beispiel heraus, dass auch die Frauen "Hüterinnen und Pflegerinnen der Schweizertugenden, vor allem der Vaterlandsliebe und des Staatssinnes werden" und sich dabei an *Gottfried Kellers* und *Schillers Gertrud* orientieren sollten (Rühlmann, 1911, S. 24).

Im Abschnitt "Schulzucht" wird gesagt: "Die Schulzucht hat die nachhaltige Gewöhnung der Schüler an ein geordnetes Verhalten innerhalb und ausserhalb der Schule zum Ziele" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 8). Dieses "geordnete" Verhalten kam wiederum dem Staat zugute. Im Zentrum stand hier wohl die Einordnung der Lernenden in die bürgerliche Gesellschaft. Die Schweiz war zu dieser Zeit eine "konservative Demokratie", in der die Liberalen dominierten und Minderheiten, wie die neue erstarkende Arbeiterbewegung oder die *Katholisch-Konservativen* wenig politischen Einfluss hatten (Hettling et al., 1998, S. 24f.).

Auch die nachfolgenden Aussagen sind für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit von Bedeutung: "Ordnung in allen Dingen muss das Schulleben charakterisieren. Schulbetrieb, Schuleinrichtungen, Schullokale und Lehrmittel sollen auf den Schüler täglich den Eindruck strenger Ordnung ausüben und so den Ordnungssinn fördern" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 8). Ordnung sollte, so lässt sich vermuten, sowohl in der Schule wie auch im Staat herrschen. Dank einer geregelten Ordnung konnten Anliegen des Staates klarer an die Bevölkerung gelangen. Eine vaterlandstreue Bevölkerung, wie sie in der Schweiz um die Jahrhundertwende erwünscht war, konnte nur bestehen, wenn der Ordnungssinn der einzelnen Bürger gefördert wurde.

"Der Schüler darf diesen Willen [des Lehrers] nicht als Zwang empfinden, er soll sich ihm vielmehr mit einem Gefühl der Lust unterordnen" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 8). Man kann den Schluss ziehen, dass die hier angesprochene "Ordnung" nur dann möglich gewesen ist, wenn man sich einer führenden Kraft, etwa dem Staat oder einer Lehrperson, untergeordnet hat. Der Wunsch nach einer klaren Führung, welche die Gesellschaft an der Hand nimmt, war möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Schweiz damals durch den nahenden ersten Weltkrieg in ihrer Unabhängigkeit bedroht war.

Ott (1966) schätzte die vorherrschende Strömung der Pädagogik im Lehrplan folgendermassen ein: "Das Wesen des Kinder erscheint hier eingeschränkt auf das, was Voraussetzung für die geforderten Leistungen und charakterliche Haltung abgibt" (Ott, 1966, S. 98). Das Kind wurde damit im Wesen von dem des Erwachsenen kaum unterschieden. Es wurde also noch immer als "kleiner Erwachsener" angesehen, mit noch verminderter Leistungsfähigkeit (Ott, 1966, S. 101ff.).

"So versteht der Lehrplan die Selbständigkeit des Schülers einschränkend als ein Alleinmachen-Können von vorgeschriebenen Handlungsabläufen" (Ott, 1966, S. 103).

Im letzten Abschnitt der Einleitung im Lehrplan von 1905 wird Folgendes über die Aufgabe der Volksschule gesagt:

So ist die Volksschule eine Stätte allgemeiner Menschenbildung. Wohl soll sie ein gewisses Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten vermitteln, die notwendig sind für ein gedeihliches Fortkommen im Leben. Wahre Menschenbildung offenbart sich aber nicht ausschliesslich im "Wissen und Können"; ihr charakteristisches Merkmal liegt viel mehr in der Harmonie eines lautereren Innenlebens und des Handelns, das stets auf das Wohl des Ganzen gerichtet ist und nie das Licht zu scheuen hat. (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 8)

Diese Aussage entspricht dem Grundtenor der Reformpädagogik, welche ab 1870 eine bestehende pädagogische Strömung gewesen ist. Kritisiert wurde von dieser Seite her die "autoritäre Leistungsschule" (Winkel, 1987, S. 187). Die Kritik der damaligen Zeit gegenüber der Schule als Institution beschrieb Winkel (1987) folgendermassen: "Sie [die Schulkritik] spießte die *entfremdete* [Hervorhebung im Original] Schule auf als ein System, das längst nur noch sein Eigenleben führte, ohne Rücksicht darauf, was dem späteren Leben oder der Berufspraxis der Schüler wirklich dienlich sein würde" (Winkel, 1987, S. 187).

Ott (1966) bestätigte die These, dass um die Jahrhundertwende pädagogische Bewegungen sich gegen den Rationalismus der Aufklärung und das Überhandnehmen der naturwissenschaftlichen-positivistischen Tendenzen wendeten (Ott, 1966, S. 64).

Ebenfalls in der Einleitung zum Lehrplan finden sich folgende Aussagen:

"Der Eintritt des Kindes in die Schule bedeutet den Übergang vom frohen Spiel zu geregelter, planmässiger Arbeit. Bei diesem Übergange ist in besonderem Masse auf den Stand der physischen und geistigen Entwicklung des Kindes Rücksicht zu nehmen" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 6).

"Der Volksschulunterricht soll in allen Schulklassen auf dem Prinzip der Naturgemässheit fussen und der Individualität des Kindes Rechnung tragen" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 7).

Hier werden pädagogische Tendenzen spürbar, welche im frühen 20. Jahrhundert dominant waren. Nach Reble (1971) wurde wieder das Unbewusste und Irrationale entdeckt. Auch die Betonung der Persönlichkeit und des dynamischen Lebens, gegen die vorherige verdinglichende Phase des 19. Jahrhunderts, wird im Lehrplan aufgegriffen (Reble, 1971, S. 266). Innerhalb der zu dieser Zeit vorherrschenden reformpädagogischen Phase richtete man sich zudem stark gegen autoritäre Erziehungsstile und gegen den pädagogischen Geist der vergangenen Epoche mit Intellektualismus und Mechanismus (Reble, 1971, S. 273).

"Ein wesentliches Merkmal des guten Unterrichtes besteht darin, dass die Schüler das Gelernte auch wirklich besitzen, dass sie etwas können. Damit sie eine gewisse Fertigkeit erlangen, ist in allen Fächern unausgesetzte Übung nötig; das Endziel der Übung ist die Selbständigkeit" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 7). Die Lernenden sollten das Erlernete im praktischen Leben anwenden können. Der Lehrer sollte die Schüler und Schülerinnen zu selbständigem Denken anregen (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 7).

Diese Bildungsabsichten, welche im Wesentlichen darauf abzielten, die Lernenden auf das praktische Leben vorzubereiten, stehen offensichtlich mit den Erziehungsgedanken des 19. Jahrhunderts in Verbindung. Nach Reble (1971) wurde Bildung und Erziehung in dieser Zeit von einem technischen Denken erfasst. Bildung bedeutete sowohl die Schulung des Intellekts, wie auch die Nutzbarmachung des Menschen für das ökonomische-soziale Dasein (Reble, 1971, S. 247).

Nach Ott (1966) werden in diesem Abschnitt des Lehrplans die in der Aufklärung errungenen und zu Beginn des 19. Jahrhunderts festgesetzten Grundsätze zusammengefasst: Die staatliche Grundlage der Schule, die Schule als Einheitsschule mit gleichen Rechten und Pflichten für alle, die These der Menschenbildung und der Grundsatz der Allgemeinbildung (Ott, 1966, S. 108).

Weiter wird im einleitenden Teil im Fach Geschichte gesagt: "Der Geschichtsunterricht dient zugleich der Bildung des Charakters, indem er an den Lebensbildern grosser Gestalten der Vergangenheit den vaterländischen Sinn kräftigt und den Schüler für Wahrheit, Recht und Freiheit begeistert" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 49). Hier lässt sich feststellen, dass der Schweizer Bürger zu dieser Zeit ein an die Gegebenheiten des Landes angepasster Mensch sein sollte. Die Schweiz war zu dieser Zeit eine Demokratie, die durch eine bürgerliche Gesellschaft geprägt wurde. Die Liberalen hatten in den politischen Gremien

eine klare Mehrheit. Minderheiten wie die Sozialisten und die Katholiken hatten wenig politisches Gewicht. Auch im allgemeinen Teil des Lehrplans wird erklärt, was wünschenswerte Eigenschaften des Bürgers sind. Es werden Tugenden aufgelistet, wie etwa "Pflichtbewusstsein" und "Arbeitsfreudigkeit". Daraus kann geschlossen werden, dass mit dem Wort "Charakter" hier wieder auf diese Bezug genommen wird.

Ott (1966) betonte, dass der Geschichtsunterricht nach dem Lehrplan vor allem gesinnungsbildende Ziele sowie nationalpädagogische und humanistisch-idealistische Ideale anstrebte (Ott, 1966, S. 70). Weiter meinte Ott (1966):

Es zeigt sich hier [in diesem Lehrplan], wie im 19. Jahrhundert das wachsende Nationalbewusstsein seinen Ausdruck auch in den Stoffen der Schule gefunden hat, indem dieser die Aufgabe zukommt, dem Schüler durch die Vermittlung der geschichtlichen Kenntnisse die Grundlage für seine künftige Bürgertätigkeit zu schaffen. In solcher, beinahe ausschliesslicher Betonung des Nationalen offenbart sich auch eine Verengung des Blickfeldes. (Ott, 1966, S. 70)

Ausserdem machte er im Lehrplan einen Einfluss der *Herbart-Zillerschen Pädagogik* aus, welche die Erziehung zum Leben im Vaterland als wichtige Gesinnungsbildung betrachtete (Ott, 1966, S. 71). Die Pädagogik *Herbarts* hat drei aufeinander bezogene Elemente: die Lehre von der Bildsamkeit des Charakters, die Lehre vom Unterricht als Hauptform der Erziehung und die Lehre von der Charakterstärke und Sittlichkeit.

Die Aufgabe der Erziehung besteht in erster Linie in der Moralität. Es geht darum, dass die Schüler das Gute dem Bösen vorziehen (Tenorth, 2003, S. 174 ff.).

Zudem wird im Lehrplan zum Fach Deutsch gesagt, dass der Deutschunterricht "die Gesinnung veredelt und zur Nachahmung der Vorbilder anregt, die in Poesie und Prosa vorgeführt werden" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 43). Auch hier ist wieder von Vorbildern die Rede. Demnach kann man behaupten, dass auch der Deutschunterricht als Mittel zur staatsbürgerlichen Erziehung gebraucht wurde.

4.1.3. Inhalte und Wissensvermittlung

Geschichte

Im einleitenden Teil zum Fach Geschichte wird eine klare Aussage darüber gemacht, was der Geschichtsunterricht bezwecken soll: "Der Unterricht in der Geschichte zeigt die historische Entwicklung der vaterländischen Einrichtungen und macht die Schüler bekannt mit den grossen weltgeschichtlichen Erscheinungen" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 49). Die Begriffe "Vaterland" und "vaterländisch" als solche wurden in Quellen aus der Zeit zur politischen Bildung wie etwa von Rühlmann (1911) oder Koch (1921) ebenfalls verwendet. Zu klären ist, warum diese Begriffe verwendet wurden und nicht die Landesbezeichnung "Schweiz". Der Begriff sollte eine emotionale und verpflichtende Bindung zur Schweiz fördern und ging von einem patriarchalischen Weltbild aus. Es lässt sich ausserdem vermuten, dass damit einmal mehr die Schweiz in Abgrenzung zu andern Nationen und Staaten bewusst herausgestellt wurde.

Quackernack (1991) bestätigt aus einer heutigen Sicht, dass die Begriffe "Vaterlandskunde" und "Vaterländische Erziehung" in der Zeit des 1. Weltkriegs in der Deutschschweiz Verbreitung fanden. Anscheinend war dies im kantonalen zürcherischen Lehrplan jedoch schon vorher der Fall. Eine Begründung, warum dieser Begriff verwendet wurde und was er aussagen wollte, konnte in der einschlägigen Literatur nicht direkt gefunden werden. Es ist

anzunehmen, dass damit die emotionale Bindung an das Heimatland gestärkt werden sollte, was im Rahmen der historischen Ereignisse auch zur Verteidigung des eigenen Landes beitragen konnte. Die Identität der Lernenden als künftige Bürger der Schweiz sollte mit diesem Konzept direkt angesprochen werden. Der Begriff "Vaterlandstreue" sollte auch eine klare Abgrenzung zu den Vaterlandsuntreuen sein. Dieser Begriff wurde vor allem für Sozialdemokraten verwendet, die nach Auffassung der bürgerlichen Gesellschaft nicht dem Staate dienlich handelten. Der "bürgerliche Staat" galt laut Moser et al. (1978) zu Beginn des 20. Jahrhunderts als ewig gültige Form menschlichen Zusammenlebens (Moser et al., 1978, S. 55). Der Unterricht in politischer Bildung hatte dabei einen "defensiv-anpassenden Charakter" (Moser et al., 1978, S. 56), bei dem sich der Schüler und die Schülerin im bürgerlichen Staate einordnen sollten.

Weiter wird in der Einleitung zum Geschichtsteil des Lehrplans darauf verwiesen, dass die "kulturellen Verhältnisse" im Vordergrund stehen sollten, während "kriegerische Ereignisse" nur bedingt in Betracht gezogen werden müssten. Negativ behaftete Ereignisse, wie zum Beispiel Kriege, sollten also nicht zu viel Raum einnehmen, damit wiederum das Gute und Positive an der Schweiz hervorgehoben werden konnte (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 49).

In Bezug auf die zu lernenden Inhalte gibt es im Lehrplan von 1905 im Fach Geschichte eine Auflistung von Themen, welche in den drei Klassen der Oberstufe behandelt werden sollen. Dabei fällt auf, dass die Mehrzahl der historischen Themen Schweizergeschichte beinhalten. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass in der Schweiz zu dieser Zeit ein starkes Bedürfnis bestand, eine nationalstaatliche Identität herauszubilden. Festmachen liess sich dieses Bedürfnis beispielsweise an der neu etablierten 1. August-Feier im Jahre 1891, bei der ein Rückgriff auf das mythenumrankte Jahr 1291 gemacht wurde (Hettling et al., 1998, S. 24f.). Rühlmann (1911) kritisierte die inhaltliche Fokussierung auf Schweizergeschichte, da er der Meinung war, dass das Ausland in den Lehrplänen und Lehrmitteln zu kurz kam, was zu einer Verengung des Geschichtsbildes führte (Rühlmann, 1911, S. 8). Koch (1921) betonte in einem Vortrag 1920, wie wichtig es sei, den Jugendlichen die Leistungen der Heimat vor Augen zu führen und Vaterlandsliebe zu entwickeln. "Der junge Bürger wird mit der richtigen Gesinnung heranwachsen, sich später williger in die Wirtschaftsordnung einreihen" (Koch, 1921, S. 13). Dies bestätigt die weiter oben geäusserte Vermutung, dass die Einordnung in die bürgerliche Gesellschaft dieser Zeit ein wichtiges Ziel politischer Bildung war. Auch Ott (1966) betonte, dass mit dem Lehrplan eine "nützliche Ein- und Unterordnung in die Arbeitswelt und den staatlich gesellschaftlichen Organismus" angestrebt wurde (Ott, 1966, S. 123).

In der ersten und zweiten Oberstufe wird ausschliesslich Schweizer Geschichte im Lehrplan aufgeführt. Dabei ist die Rede von der *Alten Eidgenossenschaft* und der *13-örtigen Eidgenossenschaft*, womit die Geschichte der Schweiz bis 1798 behandelt werden sollte. In der ersten Klasse wird von Repetition gesprochen. Daraus lässt sich schliessen, dass davon ausgegangen wird, dass bereits in der Primarschule Schweizergeschichte behandelt werden sollte. Einzig in der dritten Klasse ist es vorgesehen, sich der klassischen Epochengeschichte zu widmen. Explizit genannt werden hierbei "Blütezeit Griechenlands, römische Kultur zur Zeit des Kaiserreichs, Götterlehre der Griechen und der Germanen, Völkerwanderung, Kreuzzüge, Rittertum" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 49).

Für die dritte Klasse wird zum ersten Mal etwas spezifisch Staatskundliches erwähnt. Die Verfassungsverhältnisse (Bundes- und Kantonalverfassung) sollten behandelt werden. "Staatskunde" wurde hierbei nur auf den Lebensraum Schweiz bezogen (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 49). Dabei liessen sich laut Rühlmann (1911) zwei Strömungen ausmachen: eine föderalistische, die eine grosse Autonomie der Kantone forderte, und eine unitarische, welche den Zusammenhalt der gesamten Schweiz bewusst betonte. Die

staatsbürgerliche Erziehung wurde laut Rühlmanns Einschätzung von der unitarischen Strömung getragen. Das Volksschulwesen war zu dieser Zeit jedoch bereits den Kantonen unterstellt. Unitarische Strömungen würden eine weitere Begründung liefern, warum der nationale Gedanke im Vordergrund stand. Autoren des späten 20. Jahrhunderts wie Moser et al. (1978) oder Quackernack (1991) sind der Meinung, dass zu dieser Zeit unter politischer Bildung vor allem Staatskundeunterricht verstanden wurde und dass dieser eng mit dem Geschichtsunterricht verknüpft war. Dies bestätigt auch ein Autor aus der Zeit, Rühlmann (1911), der betonte, dass in der Regel kein gesonderter staatsbürgerlicher Unterricht stattfand. Dieser Unterricht habe vor allem in Geografie- und Geschichtsstunden der Sekundarstufe stattgefunden (Rühlmann, 1911, S. 8).

Geografie

Im Fach Geografie lassen sich ebenfalls Inhalte finden, die für diese Untersuchung relevant sind. So ist hier die Rede von "erweiterten Kenntnissen der Heimat (Kanton und Bund)". Es sollten nur diese Länder betrachtet werden im Unterricht, welche für "unser Land wie zum Verständnis der Gegenwart von besonderer Bedeutung sind". In der zweiten Klasse sollte die Schweiz repetitorisch behandelt werden "unter besonderer Berücksichtigung der Volkswirtschaftlichen Verhältnisse". Eingehend sollten auch "besonders wichtige Ländergebiete unter Berücksichtigung des schweizerischen Handels und Verkehrs und der Tagesereignisse" betrachtet werden (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 50). Auch hier wird im Lehrplan ein ganz klarer Fokus auf die Schweiz gelegt. Die Frage ist nun noch, was mit "besonders wichtigen Ländergebieten" gemeint ist. Eine These hierzu, die zum Beispiel Quackernack (1991) bestätigt, wäre, dass sich dies vor allem auf die Deutschschweiz bezogen hat, da sich zu dieser Zeit die West- und Deutschschweiz klar voneinander abgrenzten. Dies war auch auf die politische Situation zurückzuführen, weil die Westschweiz in den kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Frankreich und Deutschland (1870/71 und im 1. Weltkrieg) mit Frankreich sympathisierte. Entsprechend orientierte sich die Deutschschweiz eher an Deutschland (Hettling et al., 1998). Der Begriff "Heimat" muss ebenfalls definiert werden. Hier liegt es nahe zu vermuten, wie auch Hellmuth und Klepp (2010) dies tun, dass damit die "Willensnation Schweiz" gemeint war. Hierzu wurden Mythen der Gründung, wie etwa die des *Wilhelm Tell*, als wichtig betrachtet. Heimat bedeutete in diesem Sinne "Schweizer sein" und Werte der Schweiz wie "Freiheit" hochzuhalten.

Singen

Im Gesangsunterricht finden sich ebenfalls für die politische Bildung relevante Unterrichtsgegenstände (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 52). Im Zentrum des Gesangsunterrichts standen Volkslieder, die auswendig gelernt werden sollten. Das Auswendiglernen diene vermutlich dem Zweck, die patriotischen Gefühle der Lernenden zu stärken. Ebenso wird in Volksliedern oft Bezug genommen auf Mythen und Legenden, welche die Entstehung des schweizerischen Staates zelebrieren. Im Lehrplan werden jedoch keine Titel von Volksliedern genannt.

Deutsch

Im Deutschunterricht soll die Schönheit der Muttersprache erkannt werden und die Freude "am dichterischen Schaffen" geweckt werden. Auch hier wird der Bezug zum nationalen Denken klar erkennbar.

"Die guten Erzeugnisse der vaterländischen Dichtkunst sind gebührend zu berücksichtigen, damit in dem Schüler Interesse an den bedeutenden Dichtern der Heimat geweckt werde" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1905, S. 43). Auch hier wird mit dem Begriff

"vaterländisch" ausgedrückt, dass Schweizer Literatur im Fokus stehen soll. Anstelle von "Schweiz" wird der Begriff "Heimat" verwendet. Die Schweiz soll also vor allem als Heimat wahrgenommen werden und nicht einfach als abstraktes Staatsgebilde.

Sprache wurde laut Ott (1966) im Lehrplan als dreifacher Gegenstand des Unterrichts verstanden: logisch-systematisch, also auf die Struktur bezogen, ästhetisch, mit einer Betonung der Schönheit, und moralisch-sittlich mit "Vorbildern in Poesie und Prosa". Sprachliche Betätigung sollte also Einsicht, Freude und die Nachahmung von Vorbildern bewirken (Ott, 1966, S. 46).

In der Auflistung der zu lernenden Inhalte wird einzig *Schillers Wilhelm Tell* explizit erwähnt, was wiederum die Wichtigkeit der Figur Tells für das Nationalgefühl betont. Dichter schweizerischer Herkunft sollen im Besonderen berücksichtigt werden.

Für die Wahl des *Wilhelm Tell* von Schiller führte Ott (1966) "nationalpädagogische Motive" an (Ott, 1966, S. 48).

4.1.4. Genderthematik

Zur Genderthematik ist zu sagen, dass nur die männliche Form (Schüler, Lehrer) ausdrücklich erwähnt wird. Von der Regenerationszeit bis zur Gründung des Bundesstaates (1830 bis 1848) wurde die Volksschule, zuerst in einzelnen Kantonen und dann in der ganzen Schweiz, für obligatorisch erklärt, wobei Mädchen eingeschlossen waren. Dies jedoch gegen den Widerstand der katholischen Kantone und vieler bäuerlicher Kreise. In der Regel wurden Mädchen und Knaben zusammen unterrichtet. In einigen Kantonen, darunter auch Zürich, bestanden jedoch auch geschlechtergetrennte öffentliche Schulen (Joris & Witzig, 1986, S. 337ff.). Oft war der Fächerkanon geschlechterspezifisch, das heisst, Mädchen besuchten anstelle von naturwissenschaftlichen Fächern Gesundheits- und Ernährungslehre. Dies hielt an bis in die Zeit nach dem 2. Weltkrieg. Die Angleichung der Lehrpläne stiess vielfach auf grossen Widerstand, so zuletzt in der Landsgemeinde Nidwalden, 1985, wo die Vereinheitlichung verhindert wurde. Erst im Jahre 1982 wurde im Kanton Zürich durch die Erziehungsdirektion ein Konzept in die Vernehmlassung gegeben, mit dem ein "gleiches Bildungsgebot für Mädchen und Knaben in der Volksschule" verlangt wurde (Joris & Witzig, 1986, S. 402). Nach diesen Kenntnissen kann davon ausgegangen werden, dass die Mädchen die hier untersuchten Fächer besuchten.

4.1.5. Synthese

Zusammenfassend sollen nachfolgend die Stossrichtungen der Bildungsabsichten ausgemacht werden. In Bezug auf "Wissen und Können" soll sich der Schüler oder die Schülerin im Staatsgebilde zurechtfinden können. Dazu wird etwas wenig an Institutionen- und "Staatskunde" vermittelt. So etwa das Behandeln der Bundes- und Kantonalverfassung sowie "erweiterte Kenntnisse der Heimat" (Kanton und Bund). Des Weiteren ist Faktenwissen über die Schweizergeschichte zu erlernen. In der Geografie wird die Schweiz landeskundlich erschlossen und der Handel sowie die Volkswirtschaft angesprochen. Im Deutsch soll an Sachwissen *Schillers Wilhelm Tell* vermittelt werden. Im Singen steht das Erlernen von Volksliedern im Vordergrund. In den einzelnen Auflistungen der zu lernenden Inhalte der verschiedenen Fächer wird deutlich, dass die Schweiz stets Mittelpunkt des zu lernenden Stoffes darstellt.

Die Schule wird als Ort verstanden, an dem das Volk seine Gemütsbildung und seine politischen Kenntnisse erwirbt. Von partizipativen Strukturen in der Schule ist nicht die Rede. Was die angesprochenen Ebenen betrifft, wird die Gemeinde als politische Ebene nicht

explizit angesprochen, Kanton und Bund hingegen schon. Hier sollen die entsprechenden Verfassungen behandelt sowie "Kenntnisse" über diese Ebenen erworben werden. Europäische Staaten sollen nur dann erwähnt werden, wenn es sich um Nachbarländer handelt. Die Ebene "Welt" wird allerhöchstens in der allgemeinen Geschichte angesprochen. Im Lehrplan von 1905 sind Methodenkompetenzen, die sich die Schüler und Schülerinnen aneignen sollen, kein Thema.

In Bezug auf "überfachliche Kompetenzen" werden reichhaltige Tugendkataloge aufgestellt: "Pflichtbewusstsein und Arbeitsfreudigkeit" sowie ein "geordnetes Verhalten" sind dabei prominent vertreten. Ausserdem wird erwartet, dass sich die Lernenden im Antagonismus zwischen Gut und Böse klar für das Gute entscheiden können. Es soll eine Unterordnung unter den Lehrer stattfinden. Selbständigkeit soll gefördert werden, wobei der Begriff Selbständigkeit nicht im heutigen Sinne zu verstehen ist, sondern wie Ott (1966) es definierte, eher ein "Alleine-machen-Können von vorgeschriebenen Handlungsabläufen" (Ott, 1966, S. 103).

Zur politischen Haltung kann gesagt werden, dass grundsätzlich Wert darauf gelegt wird, den Bürger bestmöglich in den Staat zu integrieren. Im Vordergrund steht dabei die kollektive Erziehung zu einem vaterlandstreuen Bürger.

Es wird stets die emotionale Bindung zur Schweiz und somit zur Heimat aufgebaut. Dies zeigt sich vor allem auch im Begriff "Vaterlandsliebe". Wenn von Integration in den Staat die Rede ist, ist damit ein bürgerlicher Staat gemeint. Gewerkschaftliches und sozialdemokratisches Gedankengut ist 1905 in der Schule nicht erwünscht.

Eine wichtige Funktion nehmen "vorbildliche grosse Gestalten" der Schweiz ein, an denen sich die Schüler und Schülerinnen orientieren sollen. Namentliche Erwähnung findet hierbei *Wilhelm Tell*.

Im Bereich der Wertvorstellungen geht es zunächst darum, die Gesinnung der Schüler und Schülerinnen zu veredeln. Ebenso werden "Festigkeit in der Überzeugung, das Streben nach Wahrheit, Offenheit und Freiheit" und ein "Sinn für treues, hingebendes, charakterfestes Handeln" sowie "Toleranz" gefördert. Richtige Urteile sowie die Liebe zu "Wahrheit, Recht und Freiheit" werden ebenfalls als wünschenswerte Haltungen angesehen.

In Hinblick auf die "pädagogische Zugangsweise" wird die Wichtigkeit einer Ausrichtung auf das praktische Leben betont. Der allmähliche Übergang von einer Pädagogik, die den Menschen in erster Linie für den Staat nutzbar machen will, zu einer ganzheitlicheren Menschenbildung, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Reformpädagogik vertreten wird, ist hier spürbar.

Gleichzeitig wird aber ein Menschenbild vertreten, das Kinder noch als kleine Erwachsene sieht, die durch den Lehrer erst zur vollen Leistungsfähigkeit gebracht werden müssen. Moralität und das Erziehen zum Guten sowie Sittlichkeit und Charakterstärke sind ebenfalls prägend in der Pädagogik des Lehrplans, womit Tendenzen der Pädagogik des 19. Jahrhunderts wieder aufgenommen werden. Die Zugangsweise der Pädagogik ist klar lehrerzentriert.

4.2. Einleitung für die Revisionen der sechziger und siebziger Jahre

Diese Analyse soll herauskristallisieren, welche Bildungsabsichten in den Revisionen des Zürcher Lehrplans der sechziger und siebziger Jahre in Bezug auf politische Bildung vorzufinden sind. Ab 1969 wurde die Oberstufe in Sekundar-, Real- und Oberschule gegliedert. Diese Dreiteilung hatte demnach auch die Entstehung dreier Lehrplanrevisionen der sechziger und siebziger Jahre zur Folge. 1960 entstand die Revision des Lehrplans für die Realschule, 1972 für die Sekundarschule und schliesslich 1976 für die Oberschule. In der

nachfolgenden Analyse werden die drei Lehrpläne einzeln betrachtet, wobei darauf geachtet wird, dass Wiederholungen nur erwähnt werden, wenn diese für die Analyse von Bedeutung sind. Eine Darstellung des Wandels über die drei Lehrpläne hinweg wird im Kapitel "4.7 Wandel über die Zeit hinweg" stattfinden.

Die Lehrpläne unterscheiden sich in ihrer Länge. Während die ersten beiden Revisionen etwa je sechs relevante Seiten umfassen, ist der für diese Arbeit relevante Bereich der Revision von 1976 noch etwa drei Seiten lang. Gemeinsam ist ihnen, dass sie viele Auflistungen von Lerninhalten enthalten und keine ausformulierten Grob- oder Feinziele, wohl aber allgemeine Ziele für den jeweiligen Fachbereich.

In einem ersten Schritt soll das Menschenbild beschrieben werden, auf das sich die Bildungsabsichten beziehen. Dabei geht es darum, was für Charaktereigenschaften und Werte der mündige Bürger dereinst hochhalten und was sein Denken und Handeln bestimmen soll.

In einem nächsten Abschnitt wird versucht, Inhalte der Lehrpläne zu untersuchen, also der Frage nachzugehen, was die Schülerinnen und Schüler zu lernen hatten und welche Lernziele angestrebt wurden. Dabei wird nach den ausgewählten Fächern strukturiert: Geschichte, Geografie, Deutsch und Singen. Zuletzt wird zusammenfassend die Stossrichtung der Bildungsabsichten betrachtet.

4.3. Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1960

4.3.1. Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1960

Über die Realschule im Spezifischen wird gesagt, dass sie "die Erziehung zu Selbstständigkeit im Denken und Handeln, Genauigkeit und Sorgfalt, Ausdauer und Pflichttreue" fördern soll (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 402).

Alle diese Forderungen beinhalten wünschenswerte Charaktereigenschaften und Werte. Moser et al. (1978) stellten die These auf, dass zur damaligen Zeit die Entwicklung der Demokratie viel mit der Leistung des einzelnen Bürgers zu tun hatte und deswegen Wert gelegt wurde auf individuelle Charakter- und Persönlichkeitsbildung, welche durch gewisse Tugenden, die auch im Lehrplan vorzufinden sind, charakterisiert wurden (Moser et al., 1978, 133f.).

Es stellt sich aber auch die Frage, ob die genannte "Selbstständigkeit im Denken und Handeln" nicht im Widerspruch zu "Sorgfalt, Ausdauer und Pflichttreue" steht. Ob schlussendlich verlangt wird, dass der Schüler beziehungsweise die Schülerin diese Charaktereigenschaften auch im nichtschulischen Leben, etwa später im Berufsleben, verinnerlichen soll, lässt der Lehrplan offen. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Jugendlichen die oben genannten Tugenden auch im privaten Leben umsetzen sollten. Die Vermutung besteht, dass es nach wie vor das Ziel politischer Bildung war, dass die Jugendlichen sich an die bestehende Staats- und Gesellschaftsordnung anpassen (Moser et al., 1978 und Hellmuth & Klepp, 2010). Die Forderungen standen aber auch in einem engen Zusammenhang mit den Ansätzen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zwischen 1945 und 1960, in der eminente Orientierungspunkte Pflicht- und Ordnungswerte, Effizienz, Effektivität und Funktionalität waren (Berner, 2006, S. 26).

Weiter heisst es: "Der Unterricht auf der Grundlage selbstständigen Handelns und Betrachtens braucht Zeit und verlangt kein Drängen" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1960, S. 402).

Bemerkenswert erscheint hierbei die Tatsache, dass der Fokus stark auf die individuellen Denkprozesse gerichtet ist, die gar als Grundlage des Unterrichts betrachtet werden. Diese

stehen aber im Widerspruch zur oben genannten "Pflichttreue", die impliziert, dass die Schule beziehungsweise die Lehrperson Pflichten vorgibt, nach denen die Lernenden zu handeln haben. Auch diese Tendenzen lassen sich stark mit Nohls Anliegen in Verbindung bringen, welches er in seiner Schrift *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* 1928 erstmals veröffentlichte: "Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und zu seiner Form komme" (Nohl, 1928, zitiert nach Berner, 2006, S. 282).

Zum Fach Geschichte wird betont: "Der Unterricht in Geschichte will ein geschichtliches Verständnis der Gegenwart vermitteln und mithelfen, die Schüler zu verantwortungsbewussten Gliedern unserer Volksgemeinschaft zu erziehen und in ihnen die Liebe zum Vaterland wecken" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 410f.). Hier bestätigt sich die oben genannte These, dass Schüler und Schülerinnen zu "Gliedern unserer Volksgemeinschaft" herangezogen werden sollten. Wie auch schon im Lehrplan von 1905, findet der Begriff "Vaterland" Verwendung im Lehrplan. Der Begriff "Volksgemeinschaft" zeigt, dass noch immer von dem Konzept "des Volkes" ausgegangen wurde. Der Begriff "Glieder" impliziert, dass eine Einreihung in eine Kette stattzufinden hatte, die als Ganzes dann die Volksgemeinschaft bilden sollte. Eine Erklärung hierfür lieferten Moser et al. (1978). In der Schweiz kam es im Zuge des Kalten Krieges zu einem verstärkten Antikommunismus (Moser et al., 1978, S. 122f.). In den sechziger Jahren sagte der Seminar- und Hochschullehrer Woodtli in seiner Arbeit, in der er sich mit dem politischen Auftrag des höheren Bildungswesens in der Schweiz beschäftigte, dass Volk und Staat die Erziehungsgrundlage und gleichzeitig das Erziehungsziel für den Menschen seien, denn "nur als Glied eines Volkes ist das Individuum auch Staatsbürger" (Woodtli, 1961, S. 65). Weiter meinte er: "Auf Grund der Sprache, Kultur, des Brauchtums, der Lebensgewohnheiten und vor allem auf Grund des gemeinsamen historischen Schicksals lässt es ein Gefühl der Zusammengehörigkeit aufkommen, das alle Glieder miteinander verbindet" (Woodtli, 1961, S. 65f.). Er charakterisierte das Verhältnis der Einzelmenschen zum Volk als emotional, und die wirksamsten Abwehrkräfte eines Landes (hier der Schweiz) wurden darin gesehen, dass man ein Interesse hat, die gemeinsame Lebenstradition zu erhalten und die Heimat zu verteidigen (Woodtli, 1961, S. 66). Politische Bildung sollte laut Woodtli auf die Grundzüge des "schweizerischen Volkscharakters" zurückgehen (Woodtli, 1961, S. 68).

Mit der Liebe zum Vaterland sollte dem Kommunismus entgegengewirkt werden. Typische staatliche Eigenschaften der Schweiz, wie die Demokratie, die Freiheitsrechte, die sozialen Einrichtungen, sowie die Neutralität standen im Zentrum. Neutralität ist ein Konzept, das im Verlauf der Geschichte der Schweiz immer wieder hochgehalten und verteidigt wurde, um zu betonen, dass man von den grossen Kriegen auch aufgrund der eigenen neutralen Positionierung verschont blieb. An dieser Stelle könnte man auch von einer Idealisierung der Schweiz sprechen, welche man den Schülerinnen und Schülern vermitteln wollte.

4.3.2. Inhalte und Wissensvermittlung

Geschichte

Im Abschnitt zur Geschichte wird unter der Rubrik *Ziele* Folgendes aufgelistet:

Der Darstellung der Schweiz als demokratischen Bundesstaat, der Freiheitsrechte, der sozialen Einrichtungen sowie des Grundsatzes der Neutralität ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Schüler sollen am Ende der Schulzeit die entscheidenden Ereignisse der Schweizergeschichte sowie die wichtigsten

Einrichtungen des öffentlichen Lebens kennen und wichtige staatspolitische Ereignisse in Gemeinde, Kanton und Bund verstehen können. (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 411)

Die Gegenwart sollte mit Hilfe der Geschichte verstanden werden. Dass die Neutralität und die Freiheitsrechte betont wurden, ist wohl im Sinne der "Abwehrgesellschaft Schweiz" zu verstehen, die sich laut Furrer in der Zeit des Kalten Kriegs in der Schweiz wieder formiert hatte (Furrer et al., 2008, S. 98f.).

Die drei "Ebenen Gemeinde, Kanton und Bund" werden genannt. Damit wird impliziert, dass sie für das Verständnis der Politik des Landes wichtig sind. Interessant ist, dass der Begriff "demokratisch" hier erstmals erwähnt wird. Dies war im Lehrplan von 1905 nicht der Fall.

Im Abschnitt *Richtlinien* wird weiter aufgeführt:

"Wichtig für das Verständnis der Vergangenheit ist die Schaffung von Beziehungen des Stoffes zur Heimat und zur Gegenwart" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 411).

Geschichtsunterricht sollte weiter durch "das Einflechten von Sagen, das Aufsuchen geschichtlich denkwürdiger Stätten sowie durch den Besuch zugänglicher Behördensitzungen belebt werden" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 411). An dieser Stelle wird nochmals die oben genannte These von Furrer (Furrer et al., 2008, S. 98f.) bestätigt. Es wurde hier versucht, den Geschichtsunterricht durch konkrete Anschauung zu beleben und den Lernenden so die Materie zugänglicher zu machen. Dies war eine didaktische Neuerung. Sagen wurden offensichtlich weiterhin als geeignet betrachtet, um Wissen über die Schweiz zu vermitteln, womit die Verengung des Geschichtsbilds auf heroische Ereignisse weitergeführt wurde.

Die Richtlinien zum Fach Geschichte bestätigen die Absicht des Lehrplans erneut, dass sich die Schülerinnen und Schüler möglichst stark mit der Heimat identifizieren sollten. Dass "die allgemeine Geschichte nur soweit berücksichtigt wurde, als es zum Verständnis der Schweizergeschichte notwendig ist", offenbart klar die Intention, die Schweiz als Mittelpunkt der Geschehnisse zu betrachten (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 411). So betonten auch Moser et al. (1978), dass der Geschichte und Heimatkunde sowie der Armee eine grosse Bedeutung beigemessen wurde (Moser et al., 1978, S. 127). Das Ringen um eine schweizerische Identität machte auch Furrer et al. (2008) zum Thema: "Man sah in der Einwanderung von Arbeitskräften und deren Familien eine Gefahr für die nationale Gemeinschaft der Schweiz" (Furrer et al., 2008, S. 120).

Des Weiteren wird gesagt: "Geschichte kann stofflich nicht lückenlos dargeboten werden. Sie soll in der Regel in Bildern aus entscheidenden Epochen und am Wirken bedeutender Persönlichkeiten erarbeitet und dargestellt werden" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 411). Hierbei wird ähnlich dem Lehrplan von 1905 die Thematik der "grossen Gestalten und Persönlichkeiten" wieder aufgegriffen.

Im Lehrplan werden sodann Stoffgebiete, die zu behandeln sind, aufgelistet. Im Folgenden sollen die für die politische Bildung relevanten Inhalte erwähnt werden.

- *Menschenrecht und Menschenwürde. Die Erklärung der Menschenrechte.*
- *Vom Staatenbund zum Bundesstaat.*
- *Die Entwicklung des Bundesstaates.*
- *Die Wandlung in Industrie, Verkehr und Landwirtschaft im 19. Jahrhundert und die wichtigsten Auswirkungen bis zur Gegenwart.*
- *Das 20. Jahrhundert. Die beiden Weltkriege. Völkerbund und Vereinte Nationen.*
- *Die Schweizer Geschichte im Überblick.*

(Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 411f.)

Die Anfang des Jahrhunderts stärker werdende Arbeiterschaft konnte sich im Verlauf der Zeit emanzipieren, und so fand die Thematik auch Eingang in die Lehrpläne. Ähnlich dem Lehrplan von 1905 wurde auch hier der Fokus stark auf Themen gelegt, welche die Schweiz betreffen oder unmittelbar mit ihr zu tun haben. Trotzdem finden sich auch einige Themen wieder, welche auf europäischer oder sogar globaler Ebene geschichtsträchtig sind. Die Themenbereiche Entdeckungen, die Menschenrechte und die Französische Revolution sowie die Weltkriege und die Entstehung des Völkerbundes und der Vereinten Nationen, haben keinen unmittelbaren Bezug zur Schweiz.

Zum Thema *Bürgerkunde* wird Folgendes gesagt:

Die Organisation der Gemeinde, des Kantons und des Bundes.

Die politische Tätigkeit ihrer Bürger und Behörden, dargestellt an Vorgängen im Gesichtskreis der Schüler.

(Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 412)

Hier wird erkennbar, dass politische Bildung erstmals als klassische Institutionenkunde vermittelt wurde. Auch Woodtli (1961) war der Meinung, dass sich staatsbürgerlicher Unterricht in dieser Zeit auf Verfassungskunde beschränkte, die häufig im Geschichtsunterricht behandelt wurde (Woodtli, 1961, S. 84). Ebenfalls zur politischen Bildung der Jugend in dieser Zeit äusserte sich Georg Thürer (1961) in einem Vortrag, der in einer Lehrerzeitung publiziert wurde: "Die Heranwachsenden sollen ihre Möglichkeiten und Verpflichtungen in Gemeinde, Kanton und Bund, aber auch in der gesamten Staatenwelt erkennen und womöglich bejahen, indem sie sich vornehmen, die ihnen zugeordnete Mitarbeit in der politischen Gemeinschaft nach bestem Wissen und Gewissen zu leisten" (Thürer, Georg, 1961, S. 79). Dieses Wissen sollte den Schülerinnen und Schülern helfen, später aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben teilnehmen zu können. Dies bestätigten auch Moser et. al. (1978), welche behaupteten, dass die Selbst- und Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler als eine gute Vorbereitung für das Leben in einer Demokratie betrachtet wurde.

Geografie

In der Geografie wurde ein Bild Europas und auch der gesamten Erde vermittelt. Die Lage der Schweiz in Europa sollte angesprochen werden. Von den Ländern der Welt sollten vor allem die Nachbarländer und "andere Länder in wichtigen Beziehungen zur Schweiz" ein Thema sein. Ebenfalls sollte "die Schweiz im Überblick" behandelt werden (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 410).

Ohne Zweifel ist an dieser Stelle der Begriff "Bild" betrachtungswürdig. Sicher ist, dass erneut ein geografisches Konzept entstanden ist, in dem die Schweiz Mittelpunkt der Geschehnisse war. Was mit "Schweiz im Überblick" gemeint ist, kann hier nur spekulativ betrachtet werden. Man kann davon ausgehen, dass zunächst klassische Landeskunde betrieben wurde. Möglicherweise wurden hier auch wirtschaftliche und gesellschafts-politische Fragen miteinbezogen. Dazu werden in der Literatur unterschiedliche Meinungen gefunden. Engeli (1972) behauptete, dass gesellschafts- und wirtschaftspolitisch relevante Fragen der Gegenwart in der Regel kaum aufgegriffen wurden (Engeli, 1972, S. 12), wohin gegen Moser et al. (1978) der Meinung waren, dass solche Themen bereits Gegenstand des Unterrichts waren zu dieser Zeit.

Singen

Auch hier werden "gute Volkslieder" als Teil des Gesangsunterrichts wieder namentlich erwähnt (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 413). Welche dabei spezifisch gemeint sind, wird nicht gesagt.

Deutsch

Im Deutschunterricht sollen schweizerische Schriftsteller im Besonderen berücksichtigt werden. Die Behandlung von Schillers *Wilhelm Tell* wird erwähnt. Diese Nennung fand bereits im Lehrplan von 1905 statt. Offensichtlich galt die Figur des *Wilhelm Tell* noch immer als Vorbildfigur für schweizerische Identität. Die Gestalt *Wilhelm Tells* verkörperte hierbei für Woodtli (1961) die Freiheitstradition des Schweizer Volkes (Woodtli, 1961, S. 69). Sie erinnere an nationale Eigenschaften wie Kraft, Selbstsicherheit, Freiheitswillen und mache somit eine Identifizierung möglich.

Bemerkenswert ist, dass neben *Schillers Wilhelm Tell* keine Literatur bekannter Schweizer Schriftsteller ausdrücklich Eingang in den Lehrplan fand (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, 404 f.).

4.3.3. Genderthematik

Wie bereits im Lehrplan von 1905 wird auch hier nur die männliche Form explizit angesprochen. Als der Lehrplan in Kraft gesetzt wurde, hatten die Frauen noch immer kein Stimm- und Wahlrecht.

4.3.4. Synthese

In Bezug auf "Wissen und Können", nimmt an konkreten Lerninhalten innerhalb des Geschichtsunterrichts erstmals die Bürgerkunde einen sehr wichtigen Platz ein. Es sind insbesondere die Pflichten eines Bürgers, welche sich die Schülerinnen und Schüler aneignen sollen, damit sie später am gesellschaftlichen und politischen Leben teilnehmen können. Zudem werden im Geschichtsunterricht sowohl Themen auf Bundes- und Kantonebene angesprochen als auch solche, die für die ganze Welt relevant sind. Erstmals finden die Menschenrechte als Thema Eingang in den Lehrplan.

In der Geografie soll zwar die Schweiz nach wie vor im Zentrum stehen, es werden aber auch wichtige Länder Europas und der Welt, welche einen starken Bezug zur Schweiz haben, berücksichtigt. Volkslieder und Schillers *Wilhelm Tell* werden nach wie vor explizit genannt.

Methodenkompetenz im heutigen Sinn, etwa sich informieren und zurechtfinden können, wird von den Schülerinnen und Schülern nicht verlangt. Vielmehr soll der Schüler beziehungsweise die Schülerin das politische System der Schweiz insofern verstehen, als dass er oder sie später am politischen und gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmen kann. Von besonderer Bedeutung erscheint die Darstellung der Schweiz als Bundesstaat und die Behandlung der wichtigsten Merkmale wie Neutralität und Solidarität.

In Bezug auf "überfachliche Kompetenzen" wird vor allem stark auf die Charakter- und Persönlichkeitsbildung der Schüler und Schülerinnen fokussiert, wobei Tugenden wie Pflicht, Ordnung, Sorgfalt und Ausdauer im Zentrum stehen. Der Schüler und die Schülerin sollen aber auch zur Selbständigkeit in Bezug auf das eigene Denken und Handeln erzogen werden.

Bei Haltungen, welche die Lernenden einnehmen sollen, gilt es zu unterscheiden zwischen emotionalen und politischen Haltungen. Die Beziehung zur Schweiz hat in erster Linie eine stark emotionale Komponente. Im Allgemeinen geht es stets um einen auf die Schweiz

zentrierten Unterricht. Die Liebe zur Heimat wird "institutionell gelehrt". "Grosse Gestalten" wie *Wilhelm Tell* helfen nach wie vor, das Heimatsgefühl zu stärken.

In Bezug auf die politische Haltung steht die Assimilation an bestehende Staats- und Gesellschaftsordnungen im Vordergrund, wenn es um politische Haltungen geht. Dominierend ist darüberhinaus das Gefühl einer starken nationalen Zusammengehörigkeit, welche sich unter anderem in einer gemeinsamen Ablehnung des Kommunismus zeigt. Das Verantwortungsbewusstsein in Bezug auf politische Partizipation innerhalb der Volksgemeinschaft nimmt einen wichtigen Teil ein.

Die Bildungsabsichten, welche man im Lehrplan von 1960 herausarbeiten kann, lassen sich in zwei Richtungen unterteilen. Zum einen geht es um eine heimatliebende, zum anderen um eine bürgerliche Haltung, wobei die Schülerinnen und Schüler ihre Bürgerpflichten ernst nehmen sollen.

Die pädagogische Zugangsweise ist in erster Linie lehrerzentriert. Da gewisse Bildungsabsichten explizit vorgegeben werden, können die Schülerinnen und Schüler ihren Wissenserwerbsprozess nur eingeschränkt selbst steuern. Dennoch soll das selbständige Handeln und Betrachten als Grundlage des Unterrichts viel Zeit in Anspruch nehmen.

4.4. Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1972

4.4.1. Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1972

Im einleitenden Teil wird gesagt, dass die Sekundarschule "die Charakter- und Gemütsbildung sowie die körperliche Ertüchtigung" als Aufgaben hat (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 386). Die Begriffe "Charakter- und Gemütsbildung" suggerieren an dieser Stelle, dass die Schule das Innenleben der Schüler und Schülerinnen steuern und "schulen" kann. Die Charakterbildung war bereits im Lehrplan von 1905 ein Thema. Auch Moser et al. (1978) äusserten sich in ihrem Werk zur Charakter- und Gemütsbildung der Schüler und der Schülerinnen. Sie bekräftigten, dass das Vorankommen der Demokratie damals in Verbindung gebracht wurde mit der Leistung des einzelnen Bürgers, was dazu führte, dass Wert gelegt wurde auf individuelle Charakter- und Persönlichkeitsbildung. So wurden Kataloge von Tugenden wie etwa Wahrhaftigkeit, Rücksichtnahme, Opferwille und Mut aufgestellt (Moser et al., 1978, S. 133ff.).

Besonders relevant für die Thematik der politischen Bildung ist auch der folgende Abschnitt:

Die Sekundarschule vermittelt Grundlagen für das Verständnis der Welt. Sie lehrt die Schüler, sich sachlich und kritisch mit Problemen auseinanderzusetzen. Neben der Erziehung zur Selbstständigkeit stellen auch die Förderung des Gemeinschaftssinns und der staatsbürgerlichen Erziehung ernsthafte Anliegen der Sekundarschule dar. Durch die Besprechung aktueller politischer, wirtschaftlicher und sozialer Fragen soll sich der Schüler angewöhnen, das Tagesgeschehen aufmerksam zu verfolgen. Dabei erleichtern ihm die in der Sekundarschule erworbenen Kenntnisse die Bildung eines eigenen Urteils. (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 386)

Selbständigkeit wurde bereits in der Lehrplanrevision von 1960 für die Realschule gefordert. Dieser Abschnitt steht in einem engen Zusammenhang mit den Ansichten Mosers (1978) und Quackernacks (1991) in Bezug auf die Neuorientierung der politischen Bildung in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre. So war die Überwindung der traditionellen Staats- und Institutionenkunde zentral. Man forderte die Miteinbeziehung von wirtschaftlichen und

allgemeingesellschaftlichen Fragen, wie zum Beispiel der Gastarbeiterthematik (Quackernack, 1991, S. 114f.). Diese Umorientierung war auch von der *68er Bewegung* beeinflusst. Die Neuerungen in der politischen Bildung lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass man wegkam von der traditionellen Staats- und Institutionenkunde und vermehrt versuchte, wirtschaftliche und allgemeine gesellschaftspolitische Fragen miteinzubeziehen. Es tauchen erstmals auch kontroverse Themen im Unterricht auf. Es ging nun vermehrt um das Erlernen eines flexiblen politischen Verhaltens, das es dem Lernenden erlaubte, sich den Bedingungen anzupassen (Moser et al., 1978, S. 137f.).

Im Artikel *Aspekte einer demokratischen Erziehung* von Alex Baumgartner, der 1967 in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* erschien, wird die gleiche Stossrichtung vorgegeben. Die Schule sollte sich laut Baumgartner nicht als geschlossener Schonraum verstehen, der sich gegenüber der gesellschaftlichen Realität verschliesst: "Der Schüler wächst nicht mehr unmittelbar in die mitmenschliche und politische Verantwortung hinein, die ihm als Erwachsene auferlegt werden. Verantwortung muss in der Bildung erarbeitet werden." Es stellte sich nun vielmehr die Frage, mit welchen Problemen und Themen die Jugendlichen konfrontiert werden sollten. Die Bedeutung des Inhaltes, beziehungsweise des Stoffes war an dieser Stelle weniger bedeutend. Eine demokratische Erziehung sollte die Bereitschaft zur Übernahme einer sozialen Rolle erwecken. Die Schule müsste den Lernenden lehren, sich an neue Situationen anzupassen (Baumgartner, 1967, S. 293).

Es wurde eine demokratische Erziehung gefordert, damit der Schüler beziehungsweise die Schülerin die Voraussetzungen mitbringt, um die öffentlichen Einrichtungen richtig handhaben zu können. Die Demokratie sei durch einen Vorgang freiwilliger und verantwortlicher Teilnahme zu lernen (Baumgartner, 1967, S. 296).

Mit der Förderung des Gemeinschaftssinns sollte gesichert werden, dass sich die Jugendlichen dem Staate, in dem sie lebten, verpflichtet fühlten. Diese These bestätigte Thürer (1961), indem er sagte, dass das Ziel eine Eingliederung in die "Willensgemeinschaft Schweiz" sei (Thürer, 1961, S. 79).

Die Fähigkeiten, kritisch zu denken, sich Problemen zu stellen und eigene Urteile zu bilden, sind hier genauer zu hinterfragen. Die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen aus dem realen Leben steht ebenfalls im Zentrum. Das ist besonders interessant, da in der zwölf Jahre älteren Revision des Lehrplans der Realschule nichts dergleichen zu finden ist. Es fragt sich nun, ob dies darauf zurückzuführen ist, dass zwölf Jahre dazwischenliegen, in denen sich auch Entwicklungen in dieser Richtung in der politischen Bildung ausmachen liessen (vgl. dazu auch die Einschätzung von Moser et al. 1978, die von einer Entwicklung hin zu einer Öffnung der politischen Bildung und Behandlung von gesellschaftspolitischen Themen sowie einer problemorientierten Didaktik in dieser Zeit sprechen). Dabei sollen laut Lehrplan sogar soziale Fragen angesprochen werden. Dies ist besonders interessant, da zu dieser Zeit soziale Umwälzungen im Gange waren. Es wird jedoch nichts darüber gesagt, wie die aktuellen Fragen sozialer, wirtschaftlicher oder politischer Natur behandelt werden sollten. Die einzige klare Aussage wird über die Aktualität gemacht, indem gesagt wird, dass über das Tagesgeschehen gesprochen werden soll. Es lässt sich aber auch vermuten, dass diese Unterscheidung willentlich gemacht wurde, um die verschiedenen Abteilungen der Oberstufe klar voneinander abzugrenzen. Die damals noch nicht weit zurückliegende Dreiteilung der Oberstufe im Jahre 1959 lässt dies vermuten. So heisst es in einem einleitenden Abschnitt, dass jede Abteilung den Schülern eine "ihrer Begabung gemässe Ausbildung" zukommen lassen solle (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 3).

Einerseits soll laut dem Lehrplan die Selbständigkeit gefördert werden, andererseits der Gemeinschaftssinn. Auch Moser et al. (1978) sind der Meinung, dass die Schülermit- und Schüler selbstverantwortung als "gute Übung für das Leben in einer Demokratie betrachtet wird" in dieser Zeit (Moser et al, 1978, S. 133f.).

In diesem Lehrplan findet sich nun die erste Nennung des Begriffs "staatsbürgerliche Erziehung" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 393). Daraus kann geschlossen werden, dass die Notwendigkeit dessen erkannt wurde. Genauere Ausführungen, wie dies zu geschehen hatte, bleiben jedoch aus.

Die Schüler sollten ausserdem zu einer "guten Arbeitsdisziplin" erzogen werden, die sich in "Auftragstreue, Genauigkeit und Sorgfalt" äussern sollte (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 386).

Diese Formulierung von Tugenden ist schon im Lehrplan der Realschule von 1960 zu finden. Die Demokratisierung der Schule beziehungsweise die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler kommt hier kaum zum Tragen, dies obwohl Furrer et al. (2008) der Meinung sind, dass der Ausgangspunkt der *68er Bewegung*, die sich in der Schweiz etwas später als in den umliegenden Ländern entwickelte, die Universitäten und Mittelschulen waren, wo sich die Lernenden nicht mehr mit den hierarchischen Strukturen abfinden konnten. Somit wurde in allen Lebensbereichen eine radikale Demokratisierung gefordert (Furrer et al., 2008, S. 123).

4.4.2. Inhalte und Wissensvermittlung

Geschichte

In der Geschichte sollten sich die Lernenden mit "bedeutenden Erscheinungen der Welt- und Schweizergeschichte" befassen und Einblicke in die verschiedenen Epochen erhalten. Es sollte erkannt werden, wie geschichtliche Vorgänge spätere Entwicklungen beeinflussen. (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 393). Für die politische Bildung besonders relevant ist folgender Abschnitt: "Der Geschichtsunterricht vertieft zudem das Verständnis für unser Staatswesen, weckt die Anteilnahme an seiner weiteren Entwicklung und stärkt das demokratische Bewusstsein" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 393).

Der Begriff "demokratisch" findet auch schon im Lehrplan von 1960 Verwendung. Hier wird er aber erstmals auf die Lernenden bezogen, die ein "Bewusstsein" dafür entwickeln sollten. (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 393). Die Anteilnahme der Schüler und Schülerinnen an der Entwicklung des Landes wurde explizit gewünscht. Das ist besonders vor dem historischen Hintergrund spannend, da verschiedene Autoren (wie etwa Furrer et al., 2008, Gilg & Hablützel, 1983) in dieser Zeit einen Rückgang in der Beteiligung der Schweizerinnen und Schweizer am politischen Geschehen sahen.

Daneben sollte der Schüler beziehungsweise die Schülerin auch lernen, "fremde Völker zu verstehen und zu achten" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 393). Neben der politischen Geschichte sollte es auch zur Betrachtung "kultureller Verhältnisse, kunstgeschichtlicher Epochen und wirtschaftlich-sozialer Entwicklungen" kommen (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 393).

Die explizite Erwähnung von Respekt gegenüber fremden Völkern ist ebenfalls mit dem historischen Hintergrund auszuleuchten. So war zu dieser Zeit mit der *68er Bewegung* einerseits eine weltoffene politische Strömung vorhanden; andererseits wollten Kräfte am rechten Flügel des politischen Spektrums, wie etwa die Gruppierung um *James Schwarzenbach*, die Schweiz vor einer angeblichen "Überfremdung" schützen.

Die wirtschaftlich-sozialen Entwicklungen wurden als beachtenswert empfunden für den Unterricht. Dies würde die These von Moser et al. (1978) bestätigen, die in dieser Zeit ein vermehrtes Einfließen von solchen Themen in den Unterricht ausmachten, also eine Ausweitung von der reinen Staatsbürgerkunde hin zu gesellschaftspolitischen Themen.

Auch in diesem Lehrplan werden "grosse Gestalten" als Vorbilder aufgeführt. Politische Bildung sollte anhand von Beispielen verschiedener Gesellschaftsordnungen durch die Zeit

hinweg stattfinden. Aus der Vergangenheit sollte also gelernt und auf heute geschlossen werden. Probleme des heutigen Staates sollten behandelt werden. Damit wurde erstmals ein Eingeständnis gemacht, dass in einem Staat auch Probleme auftreten und dass diese der Betrachtung Wert sind (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1978, S. 393).

In der Auflistung von Lerninhalten werden Themen genannt, welche sowohl globale und europäische historische Ereignisse betreffen, als auch Themen der Schweizergeschichte. Hier aufgelistet seien nun die auf die Schweiz bezogenen:

1. Klassen

Aus der allgemeinen und der Schweizergeschichte der Neuzeit.

2. Klasse

Konservative und liberale Strömungen, Gründung und Ausbau des schweizerischen Bundesstaates, nationale Einigung.

3. Klasse

Industrialisierung und ihre Folgen, Imperialismus, Erster Weltkrieg, Zwischenkriegszeit, Zweiter Weltkrieg, Nachkriegszeit und Probleme der Gegenwart.

(Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1978, S. 393f.).

Was unter "Probleme der Gegenwart" verstanden wurde, lässt sich nur vermuten. Allenfalls könnten damit die weiter oben genannten wirtschaftspolitischen Fragen und "Probleme" des Staates gemeint sein. Interessant ist auch, dass hier die Menschenrechte nicht mehr namentlich erwähnt werden, während sie in der Revision aus dem Jahre 1960 noch aufgeführt sind. Ebenfalls fehlt der Abschnitt "Bürgerkunde" im Sinne von Institutionenkunde, der im Lehrplan von 1960 noch Eingang gefunden hat.

Geografie

Im Abschnitt zum Geografieunterricht wird Folgendes gesagt: "Der Geografieunterricht vermittelt einen Überblick über die Erde, vertieft und erweitert die Kenntnis der Schweiz und trägt zu einem klaren Weltbild der Gegenwart bei ... Der Geografieunterricht schafft eine enge Beziehung zum eigenen Land und lehrt den Schülerinnen und Schülern, das Leben in anderen Ländern zu verstehen" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 394).

"Durch eine besondere Berücksichtigung der Wirtschafts- und Siedlungsprobleme unseres Landes leistet der Geografieunterricht ebenfalls einen wertvollen Beitrag zur staatsbürgerlichen Bildung" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 394).

Es wird bewusst eine emotionale Ebene angesprochen, indem die Länderkunde auch die persönliche Beziehung der Schülerinnen und Schüler zur Schweiz stärken soll. Auffällig ist, dass auch hier deutlich der Beitrag zur Staatsbürgerkunde betont wird.

In der 1. Klasse sollten folgende Themen angesprochen werden: Europa als Erdteil. Nachbarländer der Schweiz: Italien, Frankreich, Deutschland. Weitere charakteristische Gebiete Europas (ohne Sowjetunion).

In der 2. Klasse sollte der Blick ausgeweitet werden auf die Welt, und "Entwicklungsländer" werden ins Auge gefasst.

In der 3. Klasse schliesslich sollte die Sowjetunion behandelt werden. Daneben Landeskunde der Schweiz unter Berücksichtigung von Wirtschaft, Verkehr und Siedlungsverhältnissen. (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 294f.).

Auch hier zeigt sich wieder die Tendenz wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen vermehrt anzusprechen. Der Fokus bleibt jedoch auf der Schweiz und ihren Nachbarländern. Die Themenausweitung auf die Weltgesellschaft, hier am Beispiel Entwicklungsländer zu sehen, bestätigte für diese Zeit auch Quackernack (Quackernack, 1991, S. 114f.).

Singen

Wie schon in allen vorhergehenden Lehrplänen sollten "Volkslieder" Teil des Unterrichts sein. Weiter heisst es hier auch: "Gemeinsames Singen und Musizieren vertieft das Gemeinschaftserlebnis" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 396).

Deutsch

Im Abschnitt zum Deutschunterricht wird betont, dass der muttersprachliche Unterricht Gefühle und Verstand formen sollte.

Durch die Besprechung von Lebens- und Gegenwartsproblemen sollte der Schüler beziehungsweise die Schülerin angehalten werden, "sich gründlich zu informieren und seine Meinung sachlich zu vertreten" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 388).

Hier wird wieder an die Wichtigkeit des selbständigen Denkens appelliert. Durch Informationsaufnahme, wobei mit "gründlich" wohl auch aus verschiedenen Quellen gemeint war, sollen Meinungen sachlich gebildet werden können (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 388).

"Damit leistet der Deutschunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und zur staatsbürgerlichen Erziehung" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 388). Auch an dieser Stelle wird, wie in der Geografie, erneut der Beitrag des Fachs zur staatsbürgerlichen Erziehung genannt.

Interessanterweise werden hier Persönlichkeitsbildung und staatsbürgerliche Erziehung zusammen erwähnt. Es wurde also davon ausgegangen, dass diese eng miteinander verknüpft sind.

Die Prominenz des "selbständigen Denkens" in diesem Lehrplan lässt sich vermutlich mit der anthropologischen Wende in der Pädagogik zu dieser Zeit erklären. Diese forderte, im Gegensatz zur zuvor vorherrschenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine Offenheit in Bezug auf Entwicklungsprozesse. Man ging davon aus, dass die Entwicklung des Menschen nie abgeschlossen ist und es immer wieder darum gehen sollte, die Lernenden neue Phänomene entdecken zu lassen (Berner, 2006, S. 205).

Im Literaturunterricht sollte durch das Behandeln von Lebensgeschichten "hervorragender Dichter" Einblicke in die verschiedenen Zeiten und Kunstrichtungen und in die Entwicklung von Sprache und Kultur gewonnen werden. Überdies heisst es: "Werke von Schweizer Dichtern und Schillers *Wilhelm Tell* fördern das Verständnis für die Eigenart des schweizerischen Staates" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 386).

Die Erwähnung von *Wilhelm Tell* fand sich bis jetzt in jedem Lehrplan. Hier wird allerdings erstmals explizit erwähnt, dass damit die "Eigenart des schweizerischen Staates" verstanden werden kann. Es fand somit erneut ein Rückgriff auf Gründungsmythen statt, welche die schweizerische Identität stärken sollten (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 388).

Schüler und Schülerinnen sollten anhand sachbezogener Texte lernen, sich mit Problemen der Gegenwart kritisch auseinanderzusetzen. Zusätzlich wird erwähnt: "Der Erziehung zur kritischen und verantwortlichen Haltung gegenüber den Massenmedien ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 388).

Erstmals findet hier Medienkunde Eingang in den Lehrplan, was gut ins Bild der Zeit passt; kamen doch in den sechziger Jahren Boulevardzeitungen, wie etwa der *Blick* auf. Ebenso fanden Radio und Fernsehen eine grosse Verbreitung in dieser Zeit.

In der 3. Sekundarstufe sollten auch "moderne Erzählungen" behandelt werden und ein Einblick in die Geschichte der deutschen und der schweizerischen Literatur erfolgen (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 388). Der Fokus wurde auch hier, wie schon im Lehrplan der Realschule, auf Schweizer Literatur gelegt.

4.4.3. Genderthematik

Der Lehrplan erschien ein Jahr nachdem die Frauen das Wahl- und Stimmrecht auf Bundesebene erhalten hatten.

4.4.4. Synthese

Im Bereich Wissen und Können wird im Geschichtsunterricht weiterhin Faktenwissen über die Schweizergeschichte vermittelt. In der Geografie wird Landeskunde betrieben. Es ist ein stärkerer Einfluss von gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Themen auszumachen, sowie eine leichte Öffnung der Themenkreise im Geschichts- und Geografieunterricht hin zur Weltgemeinschaft. Erstmals findet sich die Nennung der "staatsbürgerlichen Erziehung". Im Besondern wird sowohl im Geschichtsunterricht, wie auch im Deutsch und in der Geografie, deren Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung betont.

Im Deutschunterricht wird *Wilhelm Tell* nach wie vor namentlich erwähnt, sowie die Wichtigkeit von "Schweizer Dichtern". Im Singen werden erneut Volkslieder als zentral betrachtet. Als Neuerung kann die explizite Medienkunde erwähnt werden, die vor allem im Fach Deutsch erwähnt wird.

Die politischen Ebenen betreffend ist eine "Schweiz-Zentriertheit" weiterhin in allen erwähnten Fächern zu finden. Explizit genannt wird jedoch nur die Ebene des Bundes. Europa soll dann thematisiert werden, wenn es sich um Nachbarländer der Schweiz oder um "charakteristische Gebiete Europas" handelt. Der Unterricht soll dennoch ein Verständnis für die Welt als solche fördern. Ebenfalls wird "Weltgeschichte" betrieben, und Entwicklungsländer werden thematisiert.

Im Bereich der Methoden finden sich hier nun Hinweise darauf, mit was für Methoden sich Schülerinnen und Schüler etwas aneignen sollen. So wird die Wichtigkeit der selbständigen Urteilsbildung betont, ebenso die Fähigkeiten, "sich gründlich zu informieren" und "sich eine Meinung zu bilden".

Wünschenswerte Tugenden sind in diesem Lehrplan Genauigkeit, Sorgfalt, Ausdauer und Arbeitsdisziplin.

Im Bereich der emotionalen Haltungen sollen die Schüler weiterhin "grosse Gestalten" wie zum Beispiel *Wilhelm Tell* zum Vorbild nehmen. Die Beziehung zum Land soll zum Beispiel durch den Geografieunterricht gestärkt werden.

In diesem Lehrplan wird gut spürbar, dass die Zeit von Ambivalenzen in Bezug auf die politische Haltung geprägt war. So wird einerseits klar eine demokratische Erziehung gefordert, andererseits ist diese dem Zweck verpflichtet, dem Kommunismus standzuhalten und die drohende Überfremdung abzuwehren. Auch Moser et al. (1978) sahen verschiedene

Tendenzen in dieser Zeit, die sich zwischen der Erziehung zur Demokratie und der nationalen Erziehung bewegten. "Die stärkere Betonung des Heimatlichen auf allen Gebieten ist die wichtigste Grundlage zur Demokratie" (Guggenbühl, 1976, S. 287, zitiert nach Moser et al., 1978, S. 126).

Das demokratische Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler ist ausserdem zu fördern und ein Verständnis für das Staatswesen aufzubauen. Zur Förderung einer "Weltoffenheit" wird ein "Verständnis für fremde Völker" erwähnt.

Zu der Frage der Wertvorstellungen wird kritisches und selbständiges Denken explizit gefordert. Laut dem Lehrplan soll die Schule weiterhin zur "Charakter- und Gemütsbildung" beitragen. Ausserdem ist ein Gemeinschaftssinn zu fördern.

Betreffend pädagogischer Zugangsweise lässt sich ein Einfluss von neueren pädagogischen Strömungen ausmachen, so zum Beispiel jener der anthropologischen Wende, die möglicherweise die Betonung des "selbständigen Denkens" erklärt. Diese Pädagogik forderte im Gegensatz zu der vorher vorherrschenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine Offenheit in Bezug auf Entwicklungsprozesse, bei der Neues entdeckt werden soll (Berner, 2006, S. 205). Es findet also eine Verschiebung hin zu einer Schülerzentriertheit statt, bei der diese als denkende und handelnde Subjekt gefragt sind. Ebenso lässt sich nicht ausschliessen, dass die *68er Bewegung* einen gewissen Einfluss auf diesen Lehrplan ausgeübt hat, da erstmals "kritisches Denken" gefordert wird. Tendenzen absoluter Schüler selbstbestimmung sind aber keine auszumachen.

4.5. Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1976

4.5.1. Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1976

Einleitend wird im Lehrplan von 1976 der Oberschule Folgendes aufgeführt: "Die Oberschule vermittelt ihren Schülern den Abschluss der Allgemeinbildung an der Volksschule und bereitet sie auf das Alltags- und Berufsleben vor. Sie ist bestrebt, die Schüler zu ermutigen, sie zu einem gesunden Selbstvertrauen zu führen und in ihnen die Freude an der Arbeit zu wecken" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 420).

Interessant ist hierbei, dass Bezug auf das Selbstvertrauen der Lernenden und deren Leben in Zukunft genommen wird. Diese Komponente findet sich nicht in den Lehrplanrevisionen der Real- und Sekundarschule. Dies lässt sich gut mit der Strömung der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft erklären. Die Selbstreflexion der Lernenden sollte dabei gefördert werden. Die Emanzipation des Menschen stand im Zentrum. Es sollte zur Mündigkeit erzogen werden, was sich hier im Lehrplan in der Vorbereitung auf das Alltags- und Berufsleben zeigt (Berner, 2006, S. 121ff.).

Darüberhinaus sei "die Förderung einer kritischen, jedoch positiven und verantwortungsvollen Haltung gegenüber Mitmenschen und der Umwelt von wesentlicher Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 420).

Dass auch eine "kritische" Haltung gefördert werden sollte, ist gänzlich neu. Bis anhin wurde vor allem Wert auf eine staatskonforme Ausrichtung der Lernenden gelegt. Auch hier lassen sich wieder Tendenzen der emanzipatorisch-kritischen Erziehungswissenschaft erkennen, da auch diese eine "Erziehung zum Widerspruch" gefordert hat.

Ebenfalls in diese Tendenz reiht sich ein, was im Geschichtsunterricht angestrebt werden sollte, nämlich "den Schüler zu selbständigem Überlegen und Werten in Bezug auf politische Ereignisse in Gemeinde, Kanton und Bund anzuleiten" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1978, S. 424).

Im Lebenskunde-Unterricht sollte "die Verantwortung des jungen Menschen gegenüber seinen Anlagen, seinen Mitmenschen und der Umwelt geweckt und die Bildung des Gewissens und die selbständige Entschlussfähigkeit angestrebt werden" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 421). Hier werden neue Töne angeschlagen. Der Umweltgedanke findet erstmals Erwähnung, was mit den historischen Entwicklungen in dieser Zeit zu erklären ist. Die Gründung von Umweltschutzbewegungen fällt in diese Zeit. "Selbständige Entschlussfähigkeit" bedeutet, dass ein eigenständiges Denken erwünscht gewesen ist. Moralische Werte (Bildung des Gewissens) werden weiterhin erwähnt.

4.5.2. Inhalte und Wissensvermittlung

Geschichte

Ziele des Geschichtsunterrichts waren unter anderem "dem Schüler in bildhafter Form die wichtigsten Ereignisse der Schweizergeschichte bis zur Gegenwart und die bedeutendsten weltpolitischen Entwicklungen und Zusammenhänge bis zur neusten Zeit aufzeigen" (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 424).

In Bezug auf die politische Bildung "sollen die Schüler die Schweiz als demokratisches Staatsgebilde mit seinen wichtigsten politischen und sozialen Einrichtungen kennenlernen."

In einer Lehrerzeitung des Kantons Zürich aus dem Jahre 1967 wurde betont, dass Demokratie durch einen Vorgang freiwilliger und verantwortlicher Teilnahme zu lernen sei (Baumgartner, 1976, S. 296).

In der Geschichte sollten ausserdem folgende Themen behandelt werden, die für die politische Bildung von Interesse sind:

- Die Französische Revolution und ihre Auswirkungen auf die Schweiz.
- Die Entwicklung der Schweiz zum Industriestaat.
- Die Schweiz wird ein Bundesstaat.
- Die Schweiz während des Zweiten Weltkrieges.
- Die Dekolonisation.
- Die UNO: Gründung, Aufgabe und Entwicklung.
- Machtblöcke der Nachkriegszeit.
- Gefahrenherde der Welt.
- Bedeutende Persönlichkeiten.

Im Abschnitt "Staatskunde" wird erwähnt:

- Diktatur und Demokratie (Vergleich von Staatsformen).
- Rechte, Freiheiten und Pflichten des Schweizers.
- Wie wird die Schweiz regiert? (Gemeinde, Kanton, Bund).
- Wahlen und Abstimmungen.
- Vereine und politische Parteien.
- Wichtige politische Ereignisse in Gemeinde, Kanton und Bund.

(Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 424)

Die Dekolonisation wurde nun erstmals aufgegriffen. Das entspricht der historischen Entwicklung zu dieser Zeit. Ebenfalls sollte die *UNO* als Organisation thematisiert werden. Obschon die Schweiz zu dieser Zeit noch nicht Mitglied war, begannen sich die Diskussionen

über einen Beitritt in dieser Zeit zu intensivieren. Es kann nur spekuliert werden, was mit "Gefahrenherden" gemeint war. Die Vermutung liegt nahe, dass sich dies auf den Kommunismus bezogen hat. Mit "Rechte, Pflichten und Freiheiten des Schweizers" wird vermutlich vor allem die gewünschte Mitwirkung im demokratischen Staat angesprochen. Die Betonung der Freiheit zelebriert die Unabhängigkeit und Wehrhaftigkeit der Schweiz.

Erstmals finden sich im Lehrplan die Begriffe "Abstimmungen und Wahlen". Es wird also konkret davon gesprochen, wie der Bürger und die Bürgerin sich in einer Demokratie engagieren kann und soll. Politische Parteien sollten nebst Vereinen ein Thema sein. Dies zeigt ein Wegkommen von der Angst, solches im Unterricht ansprechen zu dürfen, die lange Zeit geherrscht hatte. Aktuelles politisches Geschehen sollte wie auch schon in den andern Lehrplanrevisionen dieser Zeit nun ein Thema sein.

Geografie

Die Ziele im Fach Geografie werden folgendermassen erläutert: Der Geografieunterricht hatte dem Schüler einen Überblick über Europa und in den Grundzügen über die ganze Erde zu vermitteln. Dabei sollte versucht werden, wichtige geografische und wirtschaftliche Zusammenhänge zu erarbeiten (Klima und Vegetation, Bodenschätze und Industrie und so weiter) und weltwirtschaftliche Probleme zu erläutern (Energievorräte, Welternährung). Im Besonderen sollte der Schüler beziehungsweise die Schülerin auch mit wirtschaftlichen Fragen der Schweiz vertraut gemacht werden (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 424).

Neu ist hier, dass das Problem der Welternährung aufgelistet wird. Auch dies ist auf historische Entwicklungen zurückzuführen, da in dieser Zeit sogenannte "Drittweltbewegungen" ins Leben gerufen wurden, welche auf die desolante Lage in andern Teilen der Welt aufmerksam machen wollten.

Der Stoff des Geografieunterrichts umfasst folgende für die Untersuchung relevante Themen:

- Ausgewählte Länder und Gebiete anderer Kontinente.
- Probleme der Welternährung.
- Auswirkungen des Klimas auf Vegetation und Bewohner.
- Wirtschaftliche und bevölkerungspolitische Probleme der Schweiz (Rohstoffarmut, wichtige Industrien, Landwirtschaft, Import und Export, Verstädterung).
- Wirtschaftliche Zusammenschlüsse in Europa.

(Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 424)

Auch hier wird der Umweltschutzgedanke wieder aufgegriffen und der Fokus auf die Welt ausgeweitet.

Singen

Es wird wieder von einer "Auswahl von Volksliedern" gesprochen, wobei keine namentliche Erwähnung von bestimmten Liedern gemacht wird (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 325).

Deutsch

Im Deutschunterricht sollten vor allem "ausgewählte Werke von Schweizer Dichtern" gelesen werden. Auch die "kritische Auseinandersetzung mit den Massenmedien" sollte Teil des

Unterrichts sein (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1987, S. 421). Dies deckt sich mit den bisherigen Lehrplänen.

4.5.3. Genderthematik

Siehe "4.4.3. Genderthematik"

4.5.4. Synthese

Nun findet sich erstmals ein ganzer Abschnitt mit dem Titel "Staatskunde". Darin wird nebst Institutionenkunde und dem Behandeln von "praktischen politischen Prozessen", wie Wahlen und Abstimmungen auch das tagtägliche politische Geschehen erwähnt. Die Schülerinnen und Schüler werden somit anhand konkreter Sachverhalte auf das politische Leben vorbereitet.

Eine Öffnung für Themen, welche nicht nur die Schweiz betreffen, macht sich auch hier bemerkbar.

Die Lernenden sollen einerseits mit den wichtigsten Ereignissen der Schweizergeschichte bekannt gemacht werden, andererseits sollen auch weltpolitische Erscheinungen thematisiert werden.

Im Geografieunterricht liegt der Fokus stark auf der Schweiz, wobei aber auch die weltpolitischen Ereignisse von grosser Relevanz sind.

Darüberhinaus wird eine kritische Auseinandersetzung mit den Massenmedien verlangt.

Im Bereich der "Tugenden" wird Wert gelegt auf selbständiges Denken. Die "Bildung des Gewissens" wird weiterhin betont.

Eine wichtige emotionale Komponente ist das angesprochene Selbstvertrauen, welches die Schülerinnen und Schüler entwickeln sollen. Zudem soll das Arbeiten in der Schule Freude bereiten.

Im Bereich der politischen Haltung werden die Schülerinnen und Schüler mit den Begriffen "Wahlen und Abstimmungen" konfrontiert. Gefragt ist erstmals eine kritische und verantwortungsbewusste Haltung. Das selbständige Überlegen und Werten in Bezug auf politische Fragen ist von grosser Bedeutung. Die Verantwortung gegenüber Mitmenschen und gegenüber der Natur wird ebenfalls als lernenswert betrachtet. Selbständige Entscheidungsfähigkeit soll gefördert werden.

Im Bereich der pädagogischen Zugangsweise ist festzustellen, dass sich neue pädagogische Strömungen bemerkbar machen, und zwar durch einen Fokus auf die Stärkung der Persönlichkeit der Lernenden. Es ist eine vermehrte Anregung zu kritischem und selbständigem Denken zu spüren.

4.6. Bildungsabsichten und Konzepte der politischen Bildung im Lehrplan von 1991

4.6.1. Einleitung

Der Lehrplan von 1991 ist im Vergleich zu den andern Lehrplänen sehr viel umfangreicher. Er umfasst für alle Schulstufen über 300 Seiten. Es wird hier in dieser Analyse versucht, Wiederholungen zu vermeiden und das Wichtigste herauszukristallisieren. Das Auffinden einer Originalversion aus dem Jahre 1991 hat sich als schwierig erwiesen. Im Staatsarchiv des Kantons Zürich findet sich das einzige noch vorhandene Exemplar, welches jedoch eine vorläufige Version ist und keine Seitenzahlen enthält. Die Rahmenbedingungen und das

Leitbild sind sodann in einer separaten Broschüre abgedruckt. Im Folgenden wird bei der Zitierweise zwischen der Broschüre und dem eigentlichen Lehrplan eine Differenzierung durch das Datum vorgenommen, da der Abdruck der Broschüre im Staatsarchiv, obwohl unter 1991 bibliographiert, aus dem Jahre 1985 stammt.

Die für die Untersuchung wichtigsten Neuerungen sind einerseits die Unterteilung in "Unterrichtsbereiche" anstelle von Fächern, andererseits die klare Benennung von Richt- und Grobzielen mit dazugehörigen möglichen Inhalten. Die Aufteilung in diese Analyse gliedert sich sodann in den Unterrichtsbereich *Mensch und Umwelt*, worin die Bereiche *Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Individuum und Gemeinschaft, Heimat und Welt* sowie *Natur und Technik* eingeordnet wurden und in den Bereich *Sprache*. Daneben soll, wie auch schon in den vorhergehenden Analysen, auch der Einleitungsteil des Lehrplans (hier *Leitbild* und *Rahmenbedingungen*) beachtet werden.

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass unter dem Titel "Fächerübergreifende Unterrichtsgegenstände" am Ende des Lehrplans die politische Bildung zwar explizit erwähnt wird, jedoch keine weiteren Erläuterungen dazu angeführt werden. Andere Bereiche wie zum Beispiel "Suchtprophylaxe" oder "Wirtschaftskunde" werden mit einer separaten Seite gewürdigt, die wiederum Grobziele definiert für diese Bereiche.

In einem ersten Schritt soll das Menschenbild beschrieben werden, auf das sich die Bildungsabsichten beziehen. Im Lehrplan von 1991 hat sich eine solche Fülle von Informationen zu diesem Themenbereich gefunden, dass eine zusätzliche Aufteilung in folgende Unterbereiche vorgenommen wurde:

- Demokratie und Verantwortung
- Voraussetzungen, um in einer Demokratie leben zu können
- Umwelterziehung
- Tradition und Kultur
- Zusammenleben in einer Weltgesellschaft
- Wertvorstellungen und Pluralismus

In einem nächsten Abschnitt wird versucht, die Inhalte der Lehrpläne zu untersuchen, also der Frage nachzugehen, was die Schülerinnen und Schüler zu lernen hatten und welche Lernziele angestrebt wurden. Dabei wird nach den ausgewählten Fächern strukturiert: Geschichte, Geografie, Deutsch und Musik. Zuletzt wird zusammenfassend die Stossrichtung der Bildungsabsichten betrachtet.

4.6.2. Menschenbild und pädagogisches Grundkonzept im Lehrplan von 1991

Im *Leitbild* des Lehrplans von 1991 wird Folgendes gesagt: "Die Volksschule ist die Stätte der Menschenbildung für die heranwachsende Generation. Als Bildungsstätte des Volkes wird sie vom Gemeinwesen getragen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 5). Der Begriff "Stätte der Menschenbildung" kommt schon im Lehrplan von 1905 vor. Es ist zu vermuten, dass sich die Autoren des Lehrplans von 1991 sich bei der Begriffswahl an diesem Lehrplan orientierten.

Es wird betont, dass die Volksschule allen offenstehe, ohne Unterschied des Geschlechts, der Konfession und der Herkunft. Alle sollen die gleichen Rechte, Pflichten und Chancen bekommen. Die eigenen Anlagen sollen entfaltet werden. Weiter heisst es:

"Sie fördert die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, zusammen mit ihren Mitmenschen Verantwortung für das Zusammenleben in der Gesellschaft, für die Pflege der Kultur und den Schutz der Natur zu tragen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 5). Ausserdem soll

Freude die Grundstimmung sein, die in der Schule vorherrscht. Die Schule müsse mehr sein, als Vorbereitung auf das Leben, denn sie sei ein Stück Leben. Möglicherweise liegt einer solchen Aussage eine Tendenz zu antipädagogischem Gedankengut zugrunde. So sagt die Schweizer Psychoanalytikerin *Alice Miller*, dass "die Achtung vor dem Kind, den Respekt für seine Rechte, die Toleranz für seine Gefühle und die Bereitschaft des Erwachsenen, aus dem kindlichen Verhalten über das Wesen des einzelnen Kindes, über das eigene Kindsein und über die beim Kind viel deutlicheren Gesetzmässigkeiten des Gefühlslebens zu lernen", für die Erziehung des Kindes essentiell sind (Berner, 2006, S. 178).

Als das Ziel aller Beschäftigung in *Mensch und Umwelt* wird das Entstehen einer "mündigen, zum Ganzen verpflichteten Haltung" genannt. Diese soll die Lernenden dazu veranlassen "Verantwortung zu übernehmen und die Zukunft aktiv mitzugestalten" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.).

Hier wird gesamthaft zusammengefasst, was im Weiteren detailreich erläutert wird. Es werden hier die grossen Themenkreise angesprochen, die in diesem Lehrplan von eminenter Wichtigkeit sind: Kultur, Zusammenleben in der Gesellschaft und Umweltschutz.

Dieser Grundtenor des Lehrplans findet sich zum Beispiel auch beim Autor *Josef Weiss*, der sich 1981 im Rahmen eines Heftes des *Schweizerischen Aufklärungs-Diensts* mit didaktischen Fragen politischer Bildung auseinandergesetzt hatte. Er betont, dass sich im Verlauf der letzten beiden Jahrzehnte der Begriff "politische Bildung" durchzusetzen begann und dieser den traditionellen Staatskundeunterricht ersetzte und dessen Aufgabenbereich erweitern werden sollte. "Politische Bildung sollte umfassende Kenntnisse, grundlegende Einsichten und elementare Verhaltensweisen für das Leben in einer Gemeinschaft vermitteln" (Weiss, 1981, S. 7, nach Rössner, 1969). In der von Weiss verwendeten Definition von politischer Bildung wird die Wichtigkeit der Befähigung zu einem "selbstbestimmten Leben" betont. Politische Bildung, heisst es weiter, solle den Menschen "sozialfähig" machen. Ziel des Unterrichts solle es laut Weiss (1981) sein, sich von einer "egozentrischen Weltschau" und einer "passiven Konsumhaltung" zu lösen und hineinzuwachsen in eine Haltung des Mitverantwortlichseins (Weiss, 1981, S. 8). Ebendiese Tendenz findet sich auch im Kleinstlehrmittel von Vontobel und Künzler (1984), wo betont wird, dass die Schüler dazu gebracht werden sollten, ihre künftige Rolle als Staatsbürger wahrzunehmen, das heisst, sie sollten die Voraussetzungen erhalten, um politisch mitwirken zu können. Weiter wird gesagt, dass politische Grundfähigkeiten und die Motivation gefördert werden sollten, namentlich: "sich als einzelner in der Gesellschaft bewegen können, seine Absichten und Bedürfnisse in der Öffentlichkeit geltend machen, sich für die Gemeinschaft, der man angehört, verantwortlich fühlen, sich nicht manipulieren lassen" (Vontobel & Künzler, 1984, S. 16). In diesem Werk äussert sich auch *Hans Zemp* dazu, wie die Schule als System sich zu hinterfragen habe, um politische Bildung erfolgreich lehren zu können. Schule könnte kein Unterdrückungssystem sein, demokratische Tugenden sollten gefördert werden, wie etwa Toleranz, Bereitschaft zur Kooperation, Kompromissbereitschaft sowie Rücksichtnahme (Vontobel & Künzler, 1984, S. 17).

Dass eine Neuerung im Bereich der politischen Bildung stattgefunden hat in dieser Zeit, bestätigt auch Quackernack (1991). Er sieht den Kern der politischen Bildung in dieser Zeit in der Erziehung zur Demokratie. Ausserdem wurden gesellschaftliche und soziale Themen miteinbezogen, was sich im Lehrplan darin zeigt, dass an die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft werden soll (Quackernack, 1991, S. 103f.). An dieser Stelle kann ein Bezug zum gesellschaftspolitischen Umbruch Ende der achtziger Jahre geschaffen werden. Die antiautoritären Jugendproteste der achtziger Jahre, das Ende des Kalten Krieges und der weltweite Vormarsch der Demokratie waren in dieser Zeit prägend (Furrer et al., 2008).

Demokratie und Verantwortung

Im Lehrplan werden des Weiteren zehn Grundsätze genannt, welche die Volksschule prägen sollen. Im Abschnitt zum Punkt "Verantwortungswillen" wird explizit Bezug genommen auf die Demokratie: "Die Demokratie, Grundform unseres öffentlichen Lebens, kann nur bestehen, wenn jede Bürgerin, jeder Bürger sich mit den Geschicken des Gemeinwesens auseinandersetzt, den eigenen Standpunkt zu erkennen und zu vertreten weiss, ihn aber auch dem Gemeinwohl unterordnen kann. Wer Verantwortung zu tragen gelernt hat, kann mündig werden. Kraft seines Gewissens lernt der Mensch urteilen und entscheiden, unterscheidet er zwischen innerer und äusserer Notwendigkeit" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 7). Hier wird ganz klar Partizipation an der Demokratie gefordert, wobei diese überlegt und der Gemeinschaft dienlich sein soll.

In der Schule muss deswegen demokratisches Zusammenleben geübt werden. Die Gemeinschaft soll dabei von allen Beteiligten getragen werden (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 6). Die Verbindung von Verantwortung und Demokratie ist hier auffällig.

Die Frage, wie junge Menschen lernen können, "verantwortlich" zu leben, hat sich auch Hermann Boverter (1980) gestellt. Er war Lehrbeauftragter für politische Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Bonn und veröffentlichte Magazine der Bundeszentrale für politische Bildung. Ausserdem war er Vorsitzender der Gesellschaft katholischer Publizisten. In seinem Werk *Politische Bildung. Ethik – Werte – Tugenden* findet sich an prominenter Stelle der Begriff Demokratie. Boverter versteht darunter eine "Erziehung zur Würde" und richtet sich gegen die damals verbreitete Strömung der Emanzipationspädagogik, welche laut ihm die "Rechte" des Schülers in den Vordergrund stellt. Jugendunruhen sieht er als Zeichen einer Hilflosigkeit. Man müsse die Jugendlichen wieder zur Demokratie bringen, diese als etwas Positives erfahrbar machen. Er bemängelt ein Defizit an Faktenwissen. Er spricht von einer realistischen Wende der politischen Bildung, die sich wieder an einer Gewissensbildung orientieren solle und die die Freiheit als wichtigen Kernbegriff ins Auge fasse (Boverter, 1980, S. 11f.). Weiter betont er die Wichtigkeit einer Besinnung auf Grundwerte, da Weltbilder und Orientierungskataloge an Legitimation verloren hätten. Der moralische Konsens sei dadurch "brüchig" geworden und mache sich in einer "Einbusse des Erzieherischen" bemerkbar. Es ist anzufügen, dass Boverter zur damaligen Zeit eine eher konservative Auffassung in Bezug auf politische Bildung pflegte. Sein Standpunkt steht im Widerspruch zur individualisierten und schülerzentrierten Pädagogik, welche zu jener Zeit prägend war und auch im Lehrplan vorrangig ist.

Die Ansicht, dass sich in den Jugendunruhen eine Hoffnungslosigkeit zeigte, deckt sich auch mit jener von Hans Berner (2006). Er spricht in seinem Buch *Überblicke – Ausblicke* von einem Gefühl der Enttäuschung und unerfüllter Hoffnung. "No chance, no hope, no future" war der Grundtenor der achtziger Jahre. Eine starke Sehnsucht nach Sicherheit erfasste die Menschen. Die Unklarheit, was die Zukunft bringen würde, war geprägt vom Anwachsen der Komplexität des Lebens in allen Bereichen (Berner, 2006, S. 41). Auch in der Schule versuchte man die Leere einer weltanschaulichen Konzeption zu kompensieren: "Das ideologische Vakuum wurde entweder positiv gefüllt durch Demokratie, Menschenrechte und Marktwirtschaft oder negativ durch Nationalismus, religiösen Wahn und Hass" (Berner, 2006, S. 44).

Voraussetzungen, um in einer Demokratie leben zu können

In diversen Bereichen des Lehrplans werden Aussagen dazu gemacht, was die Jugendlichen erlernen sollen, um in einer Demokratie leben zu können. Diese "Methoden" sollen an dieser Stelle erläutert werden. In neuern didaktischen Modellen wird dann auch von einer Methodenkompetenz in Bezug auf politische Bildung gesprochen. Darunter wird zum

Beispiel die Beschaffung von Informationen aus verschiedenen Quellen zu einer Problemlage verstanden (Gollob u.a., 2007 in Hellmuth & Klepp, 2010, S. 107f.).

Immer wieder wird die Wichtigkeit betont, Zusammenhänge erkennen zu können, sei es nun zwischen verschiedenen Lebensbereichen oder zwischen verschiedenen Themen. Vernetztes Denken wird somit als relevant angesehen.

Im Lehrplanleitbild heisst es: "Verantwortungswille wird gestärkt, indem der Unterricht Raum bietet, Initiative zu entfalten und Ziele selbständig zu verfolgen und zu erreichen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 6). Das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit soll ausserdem gestärkt werden.

Dieses Bild deckt sich mit den Forderungen der konstruktivistischen Pädagogik. So schreibt zum Beispiel der Soziologe *Paul Watzlawick* 1981, dass jede Wirklichkeit durch den Betrachter konstruiert ist. Der Konstruktivismus kann als Übergang von einem alten zu einem neuen Weltbild verstanden werden, nämlich von einem "deterministischen oder mechanistischen, hierarchisch gegliederten, auf Zentralsteuerung, Rationalität und Kontrolle setzenden Weltbild in Richtung auf ein nicht-determiniertes, probalistisches, dezentralisiertes, aus vielen kleinen, einfachen Einheiten zu Netzwerken zusammengesetztes, von teils stetigen, teils 'sprunghaften', insgesamt aber immer nur bedingt vorhersehbaren Abläufen bestimmtes Weltbild" (Berner, 2006, S. 50).

Diese Strömung führte in der Pädagogik zur Reinterpretation zentraler bildungstheoretischer Kategorien:

- reflexiver Umgang mit Wissen und Nichtwissen
 - Aufgeschlossenheit für Pluralität und Fremdes
 - Ambiguitätstoleranz angesichts von Unsicherheiten und Paradoxien
 - Kontextsensibilität für Denk- und Lösungsstrategien
 - Fähigkeit und Bereitschaft zu Beobachtungen zweiter Ordnung
 - Bereitschaft zur Viabilitätskontrolle der eigenen Konstrukte
 - verantwortlicher Umgang mit Emotionalität
 - Fähigkeit und Bereitschaft, die Perspektiven anderer wahrzunehmen und zu akzeptieren
 - "Responsiveness" als Aufgeschlossenheit für öffentliche Themen und Schlüsselprobleme
 - Selbstattribuierung als Wahrnehmung eigener Verantwortung
- (Horst Siebert zitiert nach Berner, 2006, S. 53)

In diesem Sinn sollen die Lernenden ihre Wissenskonstruktionsprozesse selbst steuern. Wissen wird nicht als Gegenstand von der Lehrperson zum Lernenden transportiert. Viel mehr eignen sich die Schülerinnen und Schüler das Wissen selbst an, wobei der Lehrer oder die Lehrerin eine begleitende beziehungsweise beratende Rolle einnimmt.

Auch in der Didaktik lässt sich in dieser Zeit ein Umschwung feststellen. So soll politische Bildung nach Vontobel und Künzler (1984) (die hier explizit "politische Bildung" genannt wird und nicht mehr Staatsbürgerkunde) von der sozialen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler abhängen, als konkretes Handeln in sozialer Aktion eingebunden sein und hinuntergebrochen werden auf den "Mikrokosmos" Klassenzimmer und Schulgemeinschaft (Vontobel & Künzler, 1984, S. 24).

Im Abschnitt "Dialogfähigkeit und Solidarität" heisst es: "Indem Menschen miteinander reden, lernen sie, sich gegenseitig zu achten und zu helfen." Sowie: "In der Hinwendung zu anderen findet der Mensch auch sich selbst." In der Schule soll daher der Dialog gepflegt werden. Unterschiedliche Perspektiven können helfen, den eigenen Standpunkt klarer zu

bestimmen. Zur Methode, wie Dialogfähigkeit erlernt werden soll, heisst es: "Dialogfähigkeit wird geübt, indem sich Lernende und Unterrichtende äussern und auch widersprüchliche Ansichten gelten lassen. Solidarität entwickelt sich, wenn sie gemeinsam an der Lösung von Aufgaben arbeiten, sich gegenseitig helfen und unterstützen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 7).

Zum Punkt "Urteils- und Kritikfähigkeit" wird gesagt: "Die Demokratie lebt von der Urteils- und Kritikfähigkeit ihrer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 9).

"Sinnvolles politisches Handeln setzt die Bereitschaft voraus, sich den Fragen der Zeit zu stellen und sich um sachgerechte Meinungsbildung zu bemühen. Wer Kritik an sich selbst erträgt, bewahrt Mässigung in der Kritik des Mitmenschen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 9).

Das Abwägen von Fakten und Argumenten soll erlernt werden, sowohl von den Lernenden wie auch von den Lehrpersonen. Die Schule soll sich verpflichtet fühlen, weitere Zeit für Musse einzuräumen. Diese dient "dem Innwerden, der Selbstbesinnung, der Einfühlung in andere Menschen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 9). Auch an dieser Stelle wird wieder die Wichtigkeit eines gemeinschaftlichen Zusammenlebens betont. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu urteils- und kritikfähigen Menschen heranwachsen. Dies sind nicht nur Charaktereigenschaften, sondern auch grundlegende Voraussetzungen für ein gelungenes Zusammenleben innerhalb einer Demokratie. Der Wille, sich mit aktuellen Fragen der Zeit auseinanderzusetzen, befähigt die Schülerinnen und Schüler, zweckmässig politisch zu handeln. Die Fähigkeit, Fakten und Argumente abwägen zu können, deutet offensichtlich darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler stets lernen sollen, sich konstruktivistisch und aus einer inneren Motivation heraus Wissen anzueignen und eigene Meinungen zu bilden. Bemerkenswert erscheint hierbei die Tatsache, dass der Lehrplan keine politische Haltung vorgibt. Viel mehr weist der Lehrplan auf die Methode hin, wie sich die Schülerinnen und Schüler eine differenzierte politische Haltung aneignen können.

Dass die Schule unter anderem ein Ort der "Musse" sein soll, steht klar im Kontrast zu einer rein leistungsorientierten Schulkultur.

Im Abschnitt *Richtziele* werden zu allen Themenbereichen von *Mensch und Umwelt* einführende Erläuterungen gemacht. Darin heisst es zum Bereich *Individuum und Gemeinschaft*: Im Kontakt mit Mitmenschen lernen die Schüler und Schülerinnen "zuzuhören, Gefühle wahrzunehmen und auf Gesprächspartner einzugehen. "Ausserdem soll das Selbst- und Fremdbild" immer wieder neu überprüft werden (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 9).

Die Lernenden sollen ausserdem soziale Verpflichtungen wahrnehmen können und versuchen, Konflikte angemessen zu lösen. Darüberhinaus sollen sie verantwortungsbewusst gegenüber den Mitmenschen handeln. Diese Bildungsabsichten stehen in einer engen Verbindung mit *Carl Rogers* Ansätzen der humanistischen Pädagogik: Dem Schüler soll zugetraut werden, für sich selbst denken und lernen zu können, wobei das selbstinitiierte Lernen im Vordergrund steht und der ganze Mensch mit seinen Gefühlen und Leidenschaften eingebunden wird. Nur in einer Umgebung der Sorge und der Glaubenswürdigkeit wird das Lernen erleichtert (Berner, 2006, S. 161). Des Weiteren soll stets der ganzheitliche Mensch im Zentrum stehen: "Ein zentrales Anliegen ist die Aufrechterhaltung von Wert und Würde des Menschen, und das Interesse gilt der Entwicklung der jedem Mensch innewohnenden Kräfte und Fähigkeiten" (Berner, 2006, S. 158).

Zudem befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit regionalen, nationalen und globalen Problemen und lernen deren Auswirkung auf ihren unmittelbaren Lebensraum wahrzunehmen.

Zusammenhänge zwischen Politik, Wirtschaft und Kultur sollen erkannt werden. "Die Erwachsenen leiten das Kind zur Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten an. Die Jugendlichen lernen, Vorschläge zu machen und sie zu begründen, Argumente abzuwägen."

"Sie [die Lernenden] verfügen über Möglichkeiten, selber Einfluss auf gegenwärtige und künftige Entwicklungen zu nehmen. Sie erkennen politische Prozesse, können sie deuten und entwickeln einen Sinn für politisches Handeln in einer Demokratie" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 13).

Hier wird wieder die Wichtigkeit der Partizipation betont. Entscheidungs- und Handlungskompetenz kommt hier zum Tragen, bei der unter anderem Verständnis für verschiedene Ansichten sowie das Formulieren von eigenen Positionen gefördert werden soll und wie sie auch in neuern didaktischen Modellen wie zum Beispiel von Gollob u.A., 2007 (in Hellmuth & Klepp, 2010, S. 107f.) verstanden wird.

Ein erster Zielbereich im Fachbereich *Individuum und Gemeinschaft* will das Erlernen von *grundlegenden Arbeitsweisen* fördern dazu werden folgende Ziele genannt:

- Zu realen Situationen persönliche und soziale Aspekte aufdecken und abwägen (als Beispiel werden Klassen- und Gruppengespräche angeführt)
- Verantwortung übernehmen

Wofür hier Verantwortung übernommen werden soll, wird nicht erläutert. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Lernenden für sich selbst Verantwortung übernehmen sollen und vermutlich auch Verantwortung in der Gesellschaft. Auf ein Miteinander, das auf Konsens basiert, wird hier Wert gelegt.

Im Bereich *Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft* wird folgendes Ziel genannt:

- Gewonnene Einsichten mündlich und schriftlich in eigenen Worten wiedergeben, begründen und mit verschiedenen Mitteln gestalten. (Als Beispiel werden hier *Debatten und Argumentationskataloge* genannt)

(Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.)

Debattieren als Teil einer Demokratie soll als Methode bewusst gefördert werden. Dabei stehen Einsichten und nicht Faktenwissen im Vordergrund.

Im Bereich *Sprache* sollen im Fach Deutsch Zeitungsartikel ein Thema sein. Des Weiteren wird unter *Informationen verarbeiten* verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, Informationen aus verschiedenen Medien zu beschaffen (*Bibliotheken, Mediotheken*) und Einrichtungen und Institutionen kennen und benützen zu lernen, in denen man wichtige Informationen findet (*Fachstellen, Ämter*).

Es wird Wert gelegt darauf, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Meinung zu äussern und zu begründen, zum Beispiel auch in einem Leserbrief. Dabei sollen Informationen als Argumente eingesetzt werden. Wichtig ist dabei, Redeabsichten und Wirkungen zu erkennen. Die Lernenden müssen ausserdem fähig sein, einen Kurzvortrag zu halten, selbständig Auskünfte einzuholen und gezielt Fragen zu stellen. Probleme der Klasse wie Sitzordnung und Meinungsverschiedenheiten sollen besprochen werden können, und es soll eine gemeinsame Planung von Projekten stattfinden können.

Diese partizipativen Lernansätze passen in die Stimmung der Zeit. Es kam vermehrt zu Diskussion in der Öffentlichkeit um "brisante" Themen, die nicht mehr länger unter Verschluss gehalten werden konnten. Dazu gehörte zum Beispiel das Auffliegen des "Fischenskandals", der die Bevölkerung hinterfragen liess, was die Politik hinter verschlossenen Türen alles tat. Es zeigte sich laut Furrer et al. (2008), dass die

Stimmbeteiligung bei emotionalen Themen, wie etwa der Armeeabschaffungsinitiative, hoch war. Man war nun wieder mehr gewillt mitzudiskutieren. Dies zeigte sich auch im Erstarken von neuen "sozialen Bewegungen" wie etwa der Frauenbewegung, der Drittweltbewegung oder der Friedensbewegung. In diesem Zusammenhang ist es verständlich, dass auch die Jugend dazu gebracht werden sollte, sich vermehrt an der Demokratie zu beteiligen.

Umwelterziehung

Umwelterziehung ist im Lehrplan prominent vertreten. Der Mensch soll die Natur vor Zerstörung bewahren, heisst es im Abschnitt zum Punkt "Umwelterziehung". Der Unterricht "lässt die Verantwortung erlassen, die der Mensch gegenüber der Natur trägt." Das Umweltbewusstsein wird durch den Unterricht gefördert (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 9). Die Lernenden sollen die Begrenztheit der Ressourcen erkennen und damit die Verantwortung des Menschen gegenüber der Natur.

In Bezug auf Energie, Rohstoffe und Produkte muss ausserdem ein verantwortungsbewusster, sparsamer Umgang erlernt werden (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.).

Weiter soll der verantwortungsvolle Mensch sich mit den Wechselwirkungen zwischen menschlichem Verhalten und der Umwelt auseinandersetzen. Es wird als Hauptaufgabe der Volksschule angesehen, den Lernenden diese Wechselwirkung näherzubringen (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.). Diese Bildungsabsichten stehen in einem engen Zusammenhang mit der Entstehung der Umweltbewegungen in den siebziger und achtziger Jahren, wofür unter anderem die AKW-Katastrophe in Tschernobyl ausschlaggebend war (Furrer et al., 2008). Die Schülerinnen und Schüler sollen demnach lernen, welche Folgen menschliche Eingriffe in die Natur haben und inwiefern der Einzelne dafür Verantwortung übernehmen kann.

Tradition und Kultur

Zum Punkt "Traditionsbewusstsein" wird im Leitbild des Lehrplans gesagt: "Ein Volk lebt in der Weitergabe seines kulturellen, politischen und religiösen Erbes von Generation zu Generation" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 7). Die Schule soll ausserdem ein Ort sein, an dem sich Heranwachsende beheimatet fühlen können. "Tradition wird gelebt, indem Schüler und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer sich gemeinsam bewusst werden, was ein jeder gemäss seinem Herkommen in die Schule hineinträgt" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1985, S. 7). Die Schule soll auch ein Ort sein, an dem Kultur erfahrbar wird.

Im Bereich *Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft* heisst es weiter: "Die Schülerinnen und Schüler lernen Kulturgut aus Gegenwart und Vergangenheit kennen und achten" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.).

Hier wird erstmals in einem Lehrplan das Wort "Tradition" erwähnt. Tradition ist hier ein dynamisches Konstrukt, das aufgrund der Herkunft der Schülerinnen und Schüler immer wieder neu definiert wird. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund des zunehmenden Wertepluralismus interessant. Hier wird also bewusst ein gemeinsamer Nenner gesucht und betont. Was unter politischem Erbe genau verstanden wird, ist nicht weiter definiert worden. Die Schule als Heimat für alle wird hier hervorgehoben. Der Fokus wird weggeleitet von einer unitarischen Tradition hin zu einem pluralistischen und dynamischen Verständnis von Kultur.

Zusammenleben in einer Weltgesellschaft

Zum Thema "Offenheit" subsumiert der Lehrplan folgende Ideen: Es wird Wert gelegt auf die Bemühung, andere zu verstehen, da man sich dadurch weniger bedroht fühle. "Unser Land, das vom Zusammenleben von sprachlichen, ethnischen, religiösen und kulturellen Mehr- und Minderheiten geprägt ist, baut auf dieses Verständnis der anderen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.) Die Schule verschliesst sich daher nicht ihrer Umgebung. Sie nimmt am Leben der Gemeinde teil und sucht die Zusammenarbeit mit den Eltern. Gemeinsame Lernerfahrungen sollen die Augen öffnen für ungewohnte Bräuche und Kulturen.

"Ausgehend vom vertrauten Lebenskreis schaffen Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler Bezüge zwischen der Schule, der Gemeinde, dem Kanton, anderen Landesteilen, der Schweiz, Europa und fernen Kontinenten" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.). Es ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler Teil der Weltgesellschaft werden sollen. Sie müssen sich bewusst mit Erfahrungen unter anderem in Gemeinde, Staat und Kirche auseinandersetzen. Dadurch sollen die Vielfalt sozialer Zusammenhänge und deren Wechselwirkungen erkannt werden. "Sie erkennen, dass der Einzelne als Teil dieser Gemeinschaft von dieser beeinflusst wird und auf sie Einfluss ausübt" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.).

Im Fachbereich *Heimat und Welt* wird ausserdem Folgendes erläutert: "Die Lernenden sollen ihrer Umgebung und der weiteren Welt mit Interesse und Freude begegnen. Sie sollen ein differenziertes Weltbild gewinnen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.). Es ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur andere Kulturen achten, sondern auch Neugierde und Interessen in Bezug auf Unbekanntes entwickeln sollen. Eine solche Haltung kann möglicherweise helfen, Vorurteile gegenüber Unbekanntem abzulegen und sich kritisch und differenziert mit anderen Realitäten auseinanderzusetzen.

Auch auf den Begriff "Heimat" wird Bezug genommen: "Sie sind mit ihrer Heimat vertraut und können zu ihrer Herkunft stehen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, S. 9). Anderen Kulturen und Weltanschauungen müssen die Lernenden unvoreingenommen begegnen können. Sie bemühen sich ausserdem um "Verständnis für andere Wertvorstellungen und Lebensformen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, S. 9). Dazu gehört auch eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen, indem diese erkannt werden, die eigenen genauso wie die fremden.

Im Fachbereich *Heimat und Welt* wird Folgendes gesagt: "Verflechtungen zwischen Heimat und Welt erkennen und auf die gegenseitigen Abhängigkeiten der Staaten der Erde aufmerksam machen" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.). Spannend ist hier der Versuch, die neue globalisierte Welt in die "Heimat" miteinzubeziehen.

Der Begriff "Heimat" findet hier nach wie vor Verwendung. Allerdings wird im gleichen Satz der Ausblick in die ganze Welt gemacht. Die Verflechtungen und Abhängigkeiten werden dabei ins Zentrum gestellt.

Im Bereich *Heimat und Welt* wird zu guter Letzt Folgendes zum Thema erwähnt: "das Handeln verschiedener Menschen und Interessengruppen zu verstehen suchen, beurteilen, sich eine eigene Meinung dazu bilden und diese vertreten" (Konkretisiert: *Merkmale verschiedener Kulturen und Bevölkerungsgruppen, Konflikte zwischen Staaten und Bevölkerungsgruppen*) (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.). Demnach findet eine Öffnung hin zu einer Weltgesellschaft statt, die allen möglichen Wertvorstellungen Raum geben soll, ohne diese zu werten. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Lösungen für Probleme zu finden, indem sie global denken und lokal handeln.

Wertvorstellungen und Pluralismus

Im Lehrplan finden sich klare Vorstellungen darüber, welche Wertvorstellungen die Lernenden sich aneignen sollen.

Im Bereich *Individuum und Gemeinschaft* sollen die Lernenden folgende Zielsetzungen erreichen:

- Wortschatz und Begriffe um soziale Sachverhalte ansprechen, klären und anwenden. (Als Beispielthemen werden die *Menschenrechte, Rechte von Kindern, Macht, Autorität, Geschlechterrollen und deren Wandel* aufgeführt)
- Wortschatz und Begriffe, um sich in der pluralistischen und sich verändernden Welt zu orientieren, klären und anwenden (Beispielhaft können hier *Interessengruppen und deren Medienpolitik, politische Mittel und Strukturen auf Gemeinde-, Kantons- und Bundesebene im Überblick* angeschaut werden).
- Regeln für das heutige und zukünftige Zusammenleben klären (Hierzu gehören Verhaltensweisen, als Beispiel wird der *Umgang mit Umwelt* genannt).

(Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.).

Erstmals wird die Genderfrage explizit angesprochen. Über Macht und Autorität wurde bis anhin in den Lehrplänen nicht gesprochen. Mit den Jugendunruhen der achtziger Jahre wurden diese Begriffe erneut in Frage gestellt.

Darüberhinaus soll für die Zukunft gedacht werden. Dies bedeutet, dass für die zukünftige Generation ein Konsens für das Zusammenleben erschlossen werden soll. Dabei muss auch auf die Umwelt hingewiesen werden, was den Zeitgeist wiederum erfasst. Umweltbewegungen und die Gründung der Grünen Partei waren zentrale Themen in dieser Zeit. An dieser Stelle wird aber auch Sachwissen über Politisches vermittelt und Institutionenkunde betrieben, mit dem Ziel, sich in der Umwelt zurechtfinden zu können. Wertvorstellungen werden dabei keine explizit vorgegeben.

Im Zielbereich *Wertvorstellungen klären* und im Fachbereich *Individuum und Gemeinschaft* heisst es:

- Werte und Normen erleben und ihre Auswirkungen überdenken. (Als Themen werden hier *Wertvorstellungen* und *erlebte Werte* genannt, als Beispiel der Begriff *Zusammenleben*).
- Sich durch Information und Nachdenken Einsichten in die Bildung von Wertvorstellungen verschaffen; eigene Wertvorstellungen begründen. (Konkretisiert werden kann dies am Bereich Normen. Beispielhaft werden *geschlechtsspezifische Rollenverständnisse* genannt).
- Sich für Werte entscheiden und danach handeln (Als Beispiel wird der Begriff *Gesetz* genannt).
- Bereit sein, seine eigenen Wertentscheidungen zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen (Als Beispiele werden aufgeführt: *Richtlinien für eigenes Handeln, aktuelle soziale, wissenschaftliche und politische Vorgänge, niederlaglose Konfliktlösung*).

Aktive Toleranz und solidarisches Handeln sollen ausserdem eingeübt werden. Themen wie Freiheit, Friede, Gerechtigkeit, Toleranz werden angesprochen. Demokratisches und solidarisches Handeln soll erfahren und geübt werden.

Im dritten Zielbereich *Einsichten in Zusammenhänge gewinnen* findet sich folgendes Ziel:
Individuum und Gemeinschaft:

- Grundlegende Erfahrungen in der Begegnung mit anderen machen und reflektieren. (Dabei sollen verschiedene Arten menschlicher Beziehung ein Thema sein. Als Beispiele werden die Begriffe *Rechte, Pflichten, Macht und Machtstrukturen* genannt).

(Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.).

Auch hier zeigt sich die Tendenz, sich auch mit den Schattenseiten von politischem und menschlichem Wirken im breitesten Sinn auseinanderzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, bestehende Realitäten kritisch zu hinterfragen. Es wird somit nicht nur verlangt, sich innerhalb eines politischen Systems zurechtzufinden, sondern dieses auch aktiv mitzugestalten.

4.6.3. Inhalte und Wissensvermittlung

Historisches Wissen

Im Vergleich zu den vorhergehenden Lehrplänen werden hier kaum mehr Auflistungen von Lerninhalten vorgenommen. Dennoch findet sich etwas wenig im Folgenden:

Im Bereich *Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft* sollen folgende Ziele angestrebt werden:

- Ereignisse nationaler und lokaler Bedeutung oder grosser Tragweite mit ausgewählten Merkdaten einordnen. (Namentlich erwähnt werden als Beispiele: *Alte Eidgenossenschaft, Bundesstaat, Nationalstaat*).
- Merkbegriffe in verschiedenen Zusammenhängen und Bereichen anwenden. (Diese sollen auch aus den Bereichen der politischen Geschichte und der politischen Bildung kommen. Als Beispiele werden die Begriffe *Bundesstaat* und *Majorzpartei* genannt.)

(Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.)

Als mögliche Themen werden ausserdem folgende vorgeschlagen:

- *Entwicklung eines bedeutenden Grundrechts*
- *Konflikt ohne Gewaltanwendung, Revolution, Krieg, Aktuelles, Kriegsberichterstattung, Regierungswechsel*
- *Bewegungen (Frauen-, Jugendbewegung)*

(Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1991, o. S.)

Nach wie vor wird Wert gelegt auf einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der Schweiz. Jedoch wird bewusst auf die "grossen Gestalten" und heldenhafte Erzählungen verzichtet. Es geht vielmehr um die politische Konstitution der Schweiz im Verlauf der Geschichte. Spannend ist hierbei auch das Einfließen von Themen, welche in den achtziger Jahren in der Schweiz sehr aktuell waren, wie etwa das Erstarben der Frauenbewegung (Furrer et al, 2009).

Deutsch

Im Bereich *Sprache* findet sich für die Oberstufe keine explizite Nennung von Schweizer Schriftstellern. Ebenso wenig wird *Schillers Wilhelm Tell* angeführt, der in allen vorhergehenden untersuchten Lehrplänen namentlich erwähnt wurde.

Singen

Es findet sich keine explizite Nennung von Volksliedern. Der Fachbereich *Musik* wird hier nicht mehr gebraucht, um nationale Gefühle zu stärken.

4.6.4. Genderthematik

Im Lehrplan von 1991 ist erstmals die weibliche Form (Schülerinnen/Lehrerinnen) explizit erwähnt. In den für die Hintergrundbetrachtung verwendeten Dokumenten aus der Vernehmlassung liess sich feststellen, dass dies im Erarbeitungsprozess ein Thema war. So wurde von den Sozialdemokraten nach einer Durchsicht der ersten Entwürfe ausdrücklich die konsequente Verwendung der männlichen und weiblichen Form verlangt. Der Lehrplan fällt auch in eine Zeit, in der die politische Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau erreicht war.

4.6.5. Synthese

Den Bereich "Wissen und Können" betreffend werden kaum Auflistungen von Lerninhalten in diesem Lehrplan vorgenommen. Etwas wenig findet sich für den Bereich der politischen Bildung. Hier sollen ausgewählte Merkmalsdaten und Merkbegriffe aufgegriffen werden, wobei die Begriffe "Alte Eidgenossenschaft", "Bundesstaat" und "Nationalstaat", sowie "Majorzpartei" als Beispiele genannt werden. Weiter müssen zentrale Begriffe geklärt werden, um sich in der pluralistischen und sich verändernden Welt orientieren zu können. Beispielhaft werden hier *Interessengruppen und deren Medienpolitik, politische Mittel und Strukturen auf Gemeinde-, Kantons- und Bundesebene im Überblick* genannt. Wissen soll also nicht mehr einfach auswendig gelernt werden, sondern der Orientierung im Leben dienen.

Grundsätzlich gilt es anzumerken, dass ein starker Fokus gelegt wird auf das Erlernen von Methoden. So zum Beispiel zuhören, Gefühle anderer wahrnehmen, abwägen von Fakten und Argumenten, erkennen von Zusammenhängen, Meinungen äussern und begründen, Informationen aus verschiedenen Quellen beschaffen sowie Wirkungen von Reden und Texten erkennen. Diese finden sich vor allem im Bereich *Sprache*, aber auch in *Mensch und Umwelt*. All diese Methoden dienen letztendlich dazu, sich in einer demokratisch aufgebauten Gesellschaft bewegen und an ihr teilnehmen zu können.

Tugendkataloge im Stil der früheren Lehrpläne sind hier kaum zu finden. Auch wenn im Lehrplan von 1991 die politische Bildung als überfachliche Kompetenz viel stärker fokussiert wird als in anderen Lehrplänen, geht es doch viel mehr darum, Kinder zu charakterstarken, sich selbst entfaltenden und selbstbewussten Individuen heranzuwachsen zu lassen. Politische Bildung hat demnach zum Ziel, in den Schülerinnen und Schülern Eigenmotivation zu wecken, etwas zu verändern oder mitzugestalten. Während es in den vorangehenden Lehrplänen meist das Ziel war, die Schülerinnen und Schüler zu staatskonformen Bürgern heranzuwachsen zu lassen, sind hier das kritische Denken und das Hinterfragen gewisser Realitäten nicht nur tolerierbar, sondern erwünscht. Die Lernenden erschliessen sich die Welt, indem sie diese kritisch hinterfragen. So betonen auch Vontobel und Künzler (1984), es gehe um Einstellungen und Haltungen, die geübt werden sollen, also um gefühlsmässige und soziale Lernziele und nicht in erster Linie um Wissen. Weiter heisst es, dass Staatsbürgerkunde keine reine Institutionenlehre sein dürfe. Sie solle mit den grundlegenden Kräften und Prozessen im Sozialen vertraut machen (Vontobel & Künzler, 1984, S. 17). Hier wird ein Politikbegriff vertreten, der alles Soziale im weitesten Sinne einschliesst und nicht nur die institutionell politischen Vorgänge.

Zum Bereich Haltungen, welche die Lernenden einnehmen sollen, findet sich betreffend Emotionen Folgendes: Die Schweiz wird nicht mehr als Vaterland, wohl aber als Heimat bezeichnet. Vielmehr wird der Staat als ein Teil der Welt bezeichnet, welcher in einem regen Austausch mit anderen Ländern steht. Zwar ist nach wie vor die Rede von "Staatsbürgern", was sich aber viel mehr auf einen "politischen Bürger" bezieht und nicht emotional zu verstehen ist.

Die Schule soll stets geprägt sein durch ein Klima der Freude. Dem Hier und Jetzt wird eine besondere Bedeutung beigemessen, denn die Schule soll nicht nur die Vorbereitung auf das spätere Leben sein, sondern auch Teil des jetzigen Lebens.

Der Schüler, die Schülerin lernt, die eigenen Gefühle und jene anderer Personen wahrzunehmen. Zuhören und sich mitteilen soll in der Schule erlernt werden.

In Bezug auf politische Haltungen ist es gewünscht, dass die Lernenden in der Demokratie Verantwortung übernehmen.

Fähigkeiten und Fertigkeiten, Verhaltensweisen, die notwendig sind um in einer Demokratie aktiv teilnehmen zu können, müssen stets eingeübt werden. Dazu gehört zum Beispiel die Konsensfähigkeit, das Argumentieren, sich informieren und solidarisch handeln.

Kritische Themen wie Kriege, Konflikte, Gewalt, Macht, Autorität oder geschlechterspezifische Rollenverständnisse müssen angesprochen werden. Dem Umweltschutz wird im Lehrplan von 1991 eigens Rechnung getragen.

Interessanterweise spiegelt sich deutlich der gesellschaftspolitische Wandel der Schweiz seit Ende der sechziger Jahre in diesem Lehrplan. Wichtige gesellschaftliche Fragestellungen nach sozialer Gerechtigkeit in nationaler und globaler Perspektive, der Rolle der Frauen und der Jugend und der Umweltproblematik sind alle stark präsent.

Betreffend Wertvorstellungen sollen Tradition und Kultur in der Schule gelebt werden. Die Pluralität von Wertvorstellungen und Kulturen muss bewusst wahrgenommen und Toleranz im Umgang mit ihnen eingeübt werden. Das Leben in einer "Weltgesellschaft" steht nun im Vordergrund. Es wird ein Katalog von zu vermittelnden Wertvorstellungen aufgestellt. Dabei wird besonderen Wert gelegt auf Toleranz.

Aus dem Lehrplan von 1991 geht ein humanistisches Menschenbild hervor, welches Verantwortung, Toleranz, Selbständigkeit, Solidarität, Selbstbestimmung Freude am Tun und Individualismus als wichtigste Werte hochhält. Demokratie erscheint hier gewissermassen als Endziel.

Die "pädagogische Zugangsweise" orientiert sich stark an der antipädagogischen und konstruktivistischen Strömung der achtziger Jahre. Sämtlichen Kompetenzen, welche sich die Schülerinnen und Schüler in der Schulzeit aneignen müssen, liegt ein konstruktivistisches Konzept von Lernen und Lehren zugrunde. Sich etwas aneignen zu wollen und der Wille und das Interesse, Neues zu entdecken, stehen im Vordergrund. Lehrpersonen und Lernende bilden eine Gemeinschaft, in der jeder nach seinem Können und jede nach ihrem Können einen Beitrag leistet.

4.7. Wandel über die Zeit hinweg

Aufgrund der Lehrplananalyse und der daraus entstandenen Synthesen soll im Folgenden der Wandel der Bildungsabsichten politischer Bildung in den Lehrplänen des 20. Jahrhunderts dargestellt werden. Damit jeweils einzelne Aspekte des Wandels klar beleuchtet werden können, wurde eine Einteilung in "Formales", "Wissen und Können", "überfachliche Kompetenzen" und "pädagogische Zugangsweise" gewählt.

4.7.1. Formales

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts hat sich der Zürcher Lehrplan in formaler Hinsicht stark gewandelt. Mit den Revisionen hat der Umfang stets zugenommen. Ebenso hat sich die Sprache verändert. Sie wurde im Laufe der Zeit ausschweifender, umschreibender und weniger nüchtern. An die Stelle von schlichten Listen mit zu lernenden Inhalten und kurzen Einführungstexten sind Zielformulierungen und längere Einleitungstexte getreten. Insbesondere in der Wahl der dominanten Begrifflichkeiten ist ein deutlicher Wandel festzustellen. Auf diesen Aspekt wird in einem separaten Abschnitt eingegangen.

4.7.2. Wissen und Können

In den Fächern Geschichte und Geografie lassen sich zunehmende Themenöffnungen von einer reinen Schweizzentriertheit hin zur Weltthematik feststellen. In den Lehrplänen von 1905 und in den Revisionen der sechziger und siebziger Jahre finden sich Listen zu lernender Inhalte mit vielen historischen Ereignissen der Schweizergeschichte, die den Schülerinnen und Schüler beigebracht werden sollen. Im Lehrplan von 1991 haben dann nur noch ganz vereinzelt solche konkrete Listen mit fachlichen Inhalten Eingang gefunden. So werden betreffend Schweizergeschichte nur noch folgende Begriffe beispielhaft aufgeführt: Alte Eidgenossenschaft, Bundesstaat, Nationalstaat.

Ebenfalls ist über die Zeit hinweg eine Öffnung für wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Themen zu beobachten, die in den Revisionen der sechziger Jahre ihren Anfang nahmen.

Ein auf mythischen Gestalten und heroischen Ereignissen gründender Geschichtsunterricht findet sich auch noch in den Revisionen der sechziger Jahre, was auch mit dem Gebot, *Schillers Wilhelm Tell* im Deutschunterricht zu behandeln, einhergeht.

In der Musik werden in allen Lehrplänen bis 1976 immer Volkslieder erwähnt, was 1991 nicht mehr der Fall ist.

Im Deutschunterricht zeigt sich ein ähnliches Bild. Schweizer Schriftsteller und Dichter sind bis in der Revision des Lehrplans von 1976 und *Wilhelm Tell* bis im Jahre 1972 namentlich erwähnt.

In diesen beiden Fächern findet also ebenfalls ein Wegkommen von einem national fokussierten Denken statt.

Im Lehrplan von 1960 findet sich erstmals die Erwähnung des Begriffs "Demokratie" respektive "demokratisch". Ebenso wird zum ersten Mal der Begriff "Bürgerkunde" erwähnt, und es werden darunter gewisse institutionskundliche Themen subsumiert (als Beispiele seien hier die Organisation von Gemeinde, Kanton und Bund sowie Vereine und politische Parteien genannt).

Im Lehrplan von 1976 ist erstmals ein expliziter Abschnitt "Staatskunde" angeführt, bei dem nicht mehr nur Institutionenkunde, sondern auch eine Vorbereitung auf das praktische politische Leben angestrebt wird, indem Wahlen und Abstimmungen sowie politisches Tagesgeschehen besprochen werden sollen.

Im Lehrplan von 1972 geht man einen Schritt weiter und erwähnt mehrfach, dass der Deutsch-, Geografie- sowie der Geschichtsunterricht einen wichtigen Beitrag zur "staatsbürgerlichen Erziehung" leisten. Im Lehrplan von 1991 findet sich sodann nur noch der Terminus "politische Bildung", die als wichtige Aufgabe der Volksschule erwähnt wird. Es wird keine ausführliche Institutionenkunde mehr vorgeschlagen, sondern es sollen einige wenige Merkmalsdaten und Begriffe (Bundesstaat, Majorzwahl, politische Mittel und Strukturen auf Gemeinde-, Kantons- und Bundesebene im Überblick) bekannt sein, und es geht vielmehr darum, zu erklären, wie politische Prozesse vor sich gehen.

Ab der Revision des Lehrplans von 1960 finden dann auch weltpolitische Themen, wie etwa Welternährungsprobleme oder Internationale Organisationen (*UNO*) sowie Menschenrechte, Erwähnung. Ab 1972 wird schliesslich der Umgang mit Medien im Deutschunterricht zum Thema gemacht.

Im Allgemeinen kann in Bezug auf den Lernstoff im Verlauf des 20. Jahrhunderts von einer Öffnung von Inhalten und Themen gesprochen werden, welche sich anfänglich stark und fast einzig auf die Schweiz konzentrierten, hin zu Inhalten, welche aktuelle sowie internationale Themen miteinschliessen.

Didaktisch-methodisch gesehen finden sich bei den Revisionen der sechziger Jahre erstmals Hinweise auf einen Unterricht, in dem konkrete Anschauung (als Beispiel der Besuch von Behördensitzungen) angestrebt werden soll.

Dieses Bemühen um eine anschauliche "Staatskunde" und einen stärkeren Einbezug der Schülerinnen und Schüler setzte sich in den siebziger Jahren fort. So finden sich im Lehrplan von 1972 Erwähnungen von Methoden, die sich der Schüler beziehungsweise die Schülerin aneignen muss, um als mündiger Bürger und mündige Bürgerin wirken zu können. Es wird die Wichtigkeit der selbständigen Urteilsbildung betont. Ausserdem wird von den Lernenden verlangt, dass sie "sich gründlich informieren" und "sich eine eigene Meinung" bilden können.

Im Lehrplan von 1991 rücken dann Methoden stark in den Fokus. So werden nun in allen untersuchten Fächern ganze Listen aufgestellt. Als Beispiele seien hier das Erkennen von Zusammenhängen, Dialogfähigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit, sachliche Meinungsbildung oder Einflussnahme auf gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen genannt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aneignung von Methoden, um als mündiger Bürger und mündige Bürgerin in einer Demokratie bestehen zu können, im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer bedeutender wurde.

4.7.3. Überfachliche Kompetenzen

Die Bildungsabsichten im Bereich der Tugenden und der erwünschten Verhaltensweisen haben sich während des 20. Jahrhunderts stark gewandelt. Bemerkenswert ist, dass in den Lehrplänen von 1905 und in den Lehrplänen der sechziger Jahre und siebziger Jahre Tugenden in Form von Begriffen, etwa "Pflichttreue" und "Ordnung", vorgegeben werden. Im Lehrplan von 1991 ist dies praktisch nicht mehr der Fall. Hier sind viel eher wünschenswerte Verhaltensweisen vermerkt, die Selbständigkeit voraussetzen und eigenes Denken verlangen. Das reine Befolgen von vorgegebenen Tugenden rückt in den Hintergrund. Die Schülerinnen und Schüler sollen auf diese Art und Weise "selbstbewusst, kritisch und charakterstark" werden.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass seit den siebziger Jahren ein Wandel von einer stark autoritär gelenkten Schule hin zu einer schülerzentrierten Bildungsstätte stattgefunden hat.

Bis zur Revision des Lehrplans von 1972 waren in Bezug auf das emotionale Innenleben der Schülerinnen und Schüler zwei Themen dominant: die Liebe zum Vaterland und das vorbildhafte Lernen an "grossen Gestalten" wie etwa *Wilhelm Tell*. Diese Themen lassen sich im Lehrplan von 1976 nicht wiederfinden. Stattdessen wird Wert darauf gelegt, dass die Schülerinnen und Schüler Selbstvertrauen gewinnen und dass arbeiten in der Schule stets Freude bereiten soll, so wie dies im Lehrplan von 1991 der Fall ist. Letzterer macht die Heimat wieder zum Thema, jedoch in einem weltoffenen Sinne, indem alle Nationalitäten und Kulturen sowie Meinungen eingeschlossen werden.

Während also bis Mitte des 20. Jahrhunderts die Liebe zur Schweiz, sowie deren mythische Darstellung von grosser Bedeutung war, fokussierte man in den siebziger Jahren viel eher auf die Emotionen der Schülerinnen und Schüler, was die Stärkung des Selbstvertrauens und die Freude am Lernen zum Ziel hatte. Es fand ein Wandel von einer auf äussere Objekte gerichteten Emotionalität ("Heimat", *Wilhelm Tell*) hin zu einer personalen und auf die Lernenden bezogenen Emotionalität (Selbstvertrauen und Freude am Lernen) statt.

Bis in die sechziger Jahre wurde von den Schülerinnen und Schülern eine vaterlandstreue Haltung verlangt. Nationales Zusammengehörigkeitsgefühl und Assimilation an die bestehende Staats- und Gesellschaftsordnung waren dominant. In den siebziger Jahren fand eine Loslösung von diesen Forderungen statt. Individuelles Überlegen, Werten, Kritisieren und das Tragen von Verantwortung gegenüber Natur und Mitmenschen, sowie Weltoffenheit und Toleranz für andere Völker standen ab 1972 im Vordergrund. Während im Lehrplan von 1905 noch eine Ablehnung der Sozialdemokratie respektive der Arbeiterschaft ein Thema war, findet im Lehrplan von 1960 und 1972 die Ablehnung des Kommunismus explizit Eingang.

Ab den siebziger Jahren kam man weg von einer vaterlandliebenden, nationalistischen, unkritischen Haltung hin zu einer kritischen, differenzierten Einstellung in Bezug auf Politik und Gesellschaft. Es fand eine Öffnung hin zu aktuellen Angelegenheiten statt. So wurden etwa globale Themen wie die Menschenrechte oder der Welthunger, aber auch in der Schweiz relevante und aktuelle Themen wie die Gleichstellungsfrage oder der Umweltschutz berücksichtigt. Dieser gesellschaftliche Wertewandel fand Eingang in die Ausgestaltung der Lehrpläne.

In Bezug auf die Wertvorstellungen fand in den sechziger Jahren ein Paradigmenwechsel statt. Im Lehrplan von 1905 werden Werte wie "Festigkeit in der Überzeugung" oder "Streben nach Wahrheit" hochgehalten. Solche Wertvorstellungen sind in den nachfolgenden Lehrplänen praktisch nicht mehr zu finden. Vielmehr werden dort zunehmend Ideale wie Toleranz, Solidarität, Gemeinschaftssinn und kritisches Denken angestrebt.

Somit fand in Bezug auf die Wertvorstellungen während des 20. Jahrhunderts ein Wandel von moralischen und nationalpädagogischen Wertvorstellungen hin zu humanistischen Grundwerten statt.

4.7.4. Pädagogische Zugangsweise

Im Lehrplan von 1905 stehen nationalpädagogische aber auch humanistisch-idealistische Erziehungsziele im Vordergrund. Mit Ersteren sollen die Schüler und Schülerinnen nutzbar gemacht werden für den Staat und mit Letzteren soll Einfluss auf das Innenleben genommen werden. Dies im Sinne einer reformpädagogisch und aufklärerisch geprägten Erziehung, gegen Rationalismus sowie für Humanität und Toleranz und einer Harmonie des Innenlebens. Kinder werden aber noch als kleine Erwachsene wahrgenommen, die, indem sie sich Erwachsenen unterordnen, zur vollen Persönlichkeit herangezogen werden sollen. Die Schule ist eine Leistungsschule, und Moralvorstellungen wie etwa die Abwendung vom Bösen sind wichtige Ziele. Diese Ideen haben sich über die Zeit hinweg gewandelt. So findet sich bereits in der Revision von 1960 eine Öffnung hin zum Konstruktivismus, der individuelle Denkprozesse und Selbständigkeit fordert. Durch die Strömung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bleiben jedoch auch moralische Tendenzen der Einordnung und Pflicht, wie bereits 1905, erhalten. In der Revision von 1972 macht sich dann schliesslich die anthropologische Wende bemerkbar, die für eine gewisse Offenheit in der Erziehung plädiert. Lernende sind nun erstmals als handelnde Subjekte gefragt, die selbständig denken und Verantwortung übernehmen sollen.

Ein wirklicher Umbruch ist jedoch erst in der Revision von 1976 zu beobachten. Hier wird, vermutlich durch den Einfluss der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, aber auch durch veränderte Wertvorstellungen, welche die *68er Bewegung* proklamierte, erstmals ausdrücklich kritisches Denken von den Schülern gefordert. Die Lernenden werden nun als Subjekte wahrgenommen, deren Selbstbewusstsein gestärkt werden muss. Die Schule soll also auch etwas für die Schüler und Schülerinnen tun, sie in ihrer Persönlichkeit stärken. Moralische Werte und Tugenden werden dennoch weiterhin als wichtig betrachtet. 1991 schliesslich traut man den Lernenden zu, sich Wissen selbständig anzueignen, Mitverantwortung zu tragen und auch mitzubestimmen. Die Lernenden und Lehrenden bilden eine Gemeinschaft. Möglicherweise ist hier der Einfluss der Antipädagogik und des Konstruktivismus spürbar. Erstmals findet sich eine klare Schülerzentriertheit. Man wendet sich nun gegen die reine Leistungsschule, die 1905 noch propagiert wurde, denn es soll ein Klima der Freude herrschen. Als konstant erweist sich, namentlich erwähnt in den Lehrplänen von 1905 und 1991, die Idee eines humanistischen Menschenbildes. Im Überblick betrachtet lässt sich feststellen, dass den Lernenden im Verlaufe der Zeit immer mehr zugetraut und auch mehr Freiheiten, Mitbestimmung und Eigenverantwortlichkeiten zugestanden wurden. Dies ist besonders vor dem Hintergrund eines zunehmenden Wertepluralismus und einer grösseren Komplexität der Lebenswelt zu verstehen. Somit lässt sich ein Wegkommen von pädagogischer Instrumentalisierung und der Idee, die Schule hätte Tugendkataloge zu vermitteln, beobachten. Es ist dennoch beachtenswert, dass gewisse Grundideen, die stark von der Aufklärung geprägt sind (zum Beispiel Toleranz und Humanismus) in allen Lehrplänen zu finden sind. Allerdings müssen diese Begriffe stets im zeitlichen Kontext betrachtet werden und unterliegen trotz äusserlicher Gleichheit einem inneren Bedeutungswandel. Der Begriff der "Selbstständigkeit", der sowohl im Lehrplan von 1905 als auch von 1991 auftaucht, illustriert dies deutlich. Zur Jahrhundertwende meint der Begriff vor allem "auf sich selber gestellt sein" und zielt auf die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler beim Lösen von Aufgaben in der Schule. Im Lehrplan von 1991 schliesst derselbe Begriff bereits die Idee der Eigenverantwortlichkeit in einem erweiterten Sinne mit ein. Die Schülerinnen und Schüler sollen zum selbstständig denkenden und handelnden Individuen werden und nicht nur "selbstständig" Aufgaben ausführen.

5. Diskussion

5.1. Verknüpfung mit der Fragestellung

Zunächst kann betreffend der Fragestellung festgestellt werden, dass tatsächlich ein Wandel geschehen ist über die Zeit hinweg. Dies erstaunt vor allem vor dem Hintergrund der enormen gesellschaftspolitischen Veränderungen, die im 20. Jahrhundert stattgefunden haben, kaum. Es ist wünschenswert, dass sich solche Veränderungen im Lehrplan niederschlagen und dieser zeitgemäss bleibt.

Des Weiteren lässt sich feststellen, dass dieser Wandel gesellschaftspolitische Ereignisse und Stimmungen widerspiegelt, was nachfolgend erklärt wird. Ebenso bestätigen sich Thesen, die Autoren, welche sich mit der Lage der politischen Bildung zu den gewählten Zeitpunkten auseinandersetzten, aufgestellt haben. Auch dies wird im Folgenden weiter erläutert.

Obschon politische Bildung nie ein eigenes Fachgefäss für sich in Anspruch nehmen konnte, finden sich in den untersuchten Fächern viele Inhalte und Aussagen, die sich mit dafür relevanten Themen beschäftigen.

5.2. Verknüpfung mit dem theoretischen Hintergrund

5.2.1. Korrelation mit dem Bild der politischen Bildung und dem gesellschaftspolitischen Hintergrund

1905

Die Ideen der Aufklärung sind in diesem Lehrplan spürbar, wie bereits Hellmuth und Klepp (2010) festgestellt haben. Dies führen sie darauf zurück, dass die Idee der Herausbildung des mündigen Bürgers, der mündigen Bürgerin bereits in der Zeit der Aufklärung ihren Anfang nahm (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 13f.). Von den schlechten Ergebnissen der Rekrutenprüfung vor der Jahrhundertwende, die laut Moser et al. (1978) zu einem Wettbewerb unter den Kantonen führten, um das Schulwesen zu verbessern (Moser et al., 1978, S. 43), ist im Lehrplan von 1905 nicht viel auszumachen, weil hier der "Bürgerkunde" nur ein geringer Platz eingeräumt wird. Die Einschätzung von Moser et al. (1978), dass man sich gegen den Sozialismus und die Arbeiterbewegung richtete, indem man den nationalbürgerlichen Geist stärkte, erweist sich als richtig. Ebenso ist die von Moser et al. (1978) besagte "vaterländische Erziehung" und eine Anpassung an die herrschende Form des Staates prominent vertreten (Moser et al., 1978, S. 44f.). Diese Thesen bestätigten auch Hellmuth und Klepp (2010), Furrer (2004) sowie Quackernack (1991). Letzterer sieht auch eine starke Anbindung der "Staatskunde" an den Geschichtsunterricht, was sich ebenfalls als richtig erwiesen hat.

Die Einschätzung von Furrer et al. (2008), dass ab den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts die Schweiz von einem Nationalismus geprägt worden ist, findet auch Eingang in die Lehrpläne.

Ebenso wird spürbar, dass man sich zum Beispiel 1891 mit der Einführung des 1. Augusts als Nationalfeiertag auf das Muster besann "Bewältigung aktueller Konflikte durch Beschwörung einer imaginierten Vergangenheit" (Hettling et al., 1998, S. 24).

Die neu entstandene Arbeiterbewegung (Furrer et al., 2008) wurde im Lehrplan nicht zum Thema gemacht.

1960 bis 1976

Interessant ist, dass in den Lehrplänen eine allgemeine Einschätzung von Furrer et al. (2008) bestätigt wird, wonach von den zwanziger Jahren bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts eine Kontinuitätslinie im Denken betreffend Einstellungen und Mentalitäten angenommen werden kann und die siebziger Jahre dann als Wendezeit betrachtet werden, in der Geschwindigkeit und Universalität prägend wurden (Furrer et al., 2008, S. 20).

Es bestätigt sich auch die These verschiedener Autoren (Moser et al., 1978, Hellmuth & Klepp, 2010), dass der Antikommunismus zu einer Aufgabe der politischen Bildung wurde. Ebenso erfolgt die in der Literatur vermutete Öffnung hin zu gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Themen. Wie angenommen finden sich in dieser Zeit die Anfänge einer "Erziehung zur Demokratie", aber auch die Tendenz, das Heimatliche und Nationale weiterhin zu betonen, aus Angst vor einer Überfremdung und vor dem Hintergrund des Kalten Krieges (Moser et al., 1978, S. 126).

Sowohl Hellmuth und Klepp (2010) wie auch Moser et al. (1978) setzen einen grösseren Wandel in der politischen Bildung in den späten sechziger Jahren an, auch beeinflusst von der *68er Bewegung*. Festzumachen sei dies laut den genannten Autorinnen und Autoren an kontroversen Themen. Diese fallen jedoch erst im Lehrplan von 1991 explizit auf.

Es bestätigt sich auch die Einschätzung von Moser et al. (1978), dass neue Inhalte im Bereich der politischen Bildung noch nicht bedeuteten, dass völlig neue Absichten verfolgt wurden. Es ging nicht darum, die Strukturen der Gesellschaft als solche grundsätzlich in Frage zu stellen. Politische Bildung sollte dazu dienen, einen Wandel einsichtig zu machen und in affirmativer Weise die Lernenden an die herrschenden Verhältnisse anzupassen (Moser et al., 1978, S. 140ff.).

Interessanterweise findet eine erste Form von Medienkunde 1972 Eingang in den Lehrplan, nachdem Zeitungen des Typus parteipolitisch ungebundene Forumszeitung (Beispiel *Tages-Anzeiger*) an die Spitze kamen in der Medienlandschaft und die Schweiz mit dem *Blick* die erste Boulevardzeitung erhielt (Furrer et al., 2008, S. 90).

Sowohl von der *68er Bewegung* wie vom Gegenpol, den Anti-Überfremdungsinitiativen, ist in den Lehrplanrevisionen jener Zeit kaum etwas zu spüren. Ein Wertewandel ist jedoch im Lehrplan von 1976 festzustellen, bei dem auf die Stärkung des nationalen Geistes gerichtete Erziehungstendenzen nicht mehr auszumachen sind.

Das 1971 eingeführte Frauenstimmrecht wird erst im Lehrplan von 1991 berücksichtigt in dem Sinne, dass Genderfragen und Rollenbilder explizit thematisiert werden sollen. Und auch die aussenpolitische Öffnung der Schweiz wurde nun in den Lehrplänen zum Thema gemacht.

1991

Schlussendlich widerspiegeln sich die Forderungen der achtziger Jahre nach mehr sozialer Gerechtigkeit, Demokratie, Gleichberechtigung und Umweltschutz klar in den Bildungsabsichten des Lehrplans von 1991, wie von Moser et al. (1978) und Quackernack (1991) vermutet wurde.

In diese Zeit fällt laut der einschlägigen Literatur die Etablierung der politischen Bildung (als Terminus und umfassenderes Konzept als die "Staatskunde"), was der Lehrplan bestätigt.

Nach der Einschätzung von Berner (2006) wuchs die Komplexität des Lebens zu dieser Zeit in allen Bereichen, und ein Wertpluralismus hielt vermehrt Einzug. Traditionelle Ordnungen und Wertvorstellungen begannen sich aufzulösen. Dieses "ideologische Vakuum" wurde unter

anderem durch Demokratie und Menschenrechte gefüllt, was sich im Lehrplan deutlich zeigt (Berner, 2006, S. 44).

In diesem Sinne bestätigt sich die These, dass historische und gesellschaftspolitische Realitäten einen starken Einfluss auf die Inhalte eines Lehrplans haben.

Jedoch ist anzumerken, dass historische und gesellschaftspolitische Veränderungen nicht unmittelbar Eingang in die Lehrpläne finden, sondern stets eine zeitliche Verzögerung festzustellen ist.

5.2.2. Begriffswandel

Wie von Quackernack (1991) beschrieben, finden sich zwar nicht im Lehrplan selber, aber in der Sekundärliteratur und in anderen Quellen aus der Zeit die Begriffe der "Bürgerkunde" und der "Vaterlandskunde". "Bürgerkunde" als Begriff wird explizit im Lehrplan von 1960 verwendet. 1972 wird der Begriff der "staatsbürgerlichen Erziehung" gebraucht. Ein Wandel hin zur Verwendung des Begriffs der politischen Bildung findet sich, wie von Hellmuth und Klepp (2010) und Quackernack (1991) vermutet wurde, erst im Lehrplan von 1991. Die These von Quackernack (1991), dass die Begriffe "Staatsbürgerkunde" und "Staatskunde" nicht aus der Diskussion verschwunden seien, lässt sich mit dem Lehrplan nicht belegen, da diese dort nicht erscheinen. Sie sind jedoch in anderen Quellen aus der Zeit zu finden.

An dieser Stelle ist es relevant, anzumerken, dass der Wandel der Begriffe auch einhergeht mit einem Wandel der Bedeutung; in diesem Falle mit einer Ausweitung auf ein umfassenderes Konzept, wie im nachfolgenden Abschnitt erläutert wird.

5.2.3. Anknüpfung an didaktische Modelle der politischen Bildung

Die Sicht von Caldéron (1998) auf politische Bildung bestätigt sich, da die Ausbildung demokratischer Werte und die Erziehung zu politischer Mündigkeit zentrale Ziele des Lehrplans von 1991 sind.

Erwähnt wird in aktuellen Diskussion des Weitern, zum Beispiel in Hellmuth und Klepp (2010), dass politische Verantwortung und politisches Handeln Ziele von politischer Bildung sind. Auch diese Tendenz findet sich im Lehrplan von 1991.

Ebenso lässt sich feststellen, dass 1991 grossen Wert darauf gelegt wird, "kognitive, kommunikative und moralische Kompetenzen" zu fördern, wie dies Sander (2004) in Hellmuth und Klepp (2010) fordert.

Die "Aufhebung des Spannungsverhältnisses zwischen Individuum und gesamtgesellschaftlicher Struktur", die Hellmuth (2009) in Hellmuth und Klepp (2010, S. 16) erwähnt, wird im Lehrplan von 1991 insofern thematisiert, als dass auf egoistische Ansprüche zugunsten des Interesses der Gemeinschaft verzichtet werden soll (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1984, S. 573).

Weiter werden vier Zielvorstellungen der heutigen politischen Bildung hervorgehoben: "Emanzipation", das heisst ein Hinterfragen der Sozialisation, "Autonomie", "Kritikfähigkeit" und "Partizipation", das heisst das Teilnehmen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen (Hellmuth & Klepp, S. 96f.). Davon scheinen vor allem die "Kritikfähigkeit" und die *Partizipation* wichtige Ziele des Lehrplans von 1991 sein.

Es existieren diverse Modelle, die von einem heutigen Standpunkt aus Kompetenzen politischer Bildung zusammenfassen. Das Schweizer Modell unterscheidet zum Beispiel "politische Analyse- und Urteilskompetenz" (Standpunkte von verschiedenen Akteuren kritisch prüfen sowie das Fällen eigener Urteile), "Methodenkompetenz", (Informationsbeschaffung zu Problemen der Politik) sowie "politische Entscheidungs- und

Handlungskompetenz" (eigene Position in politischen Fragen formulieren, Verständnis aufbringen für andere Ansichten) (Gollob u.A., 2007, in Hellmuth & Klepp, 2010, S. 107f.). Je nach Modell kommt auch die "Sachkompetenz" hinzu, bei der es um die Fähigkeit geht, Konzepte des Politischen zu verstehen und zu hinterfragen. Von diesen Kompetenzen findet sich im Lehrplan von 1991 vor allem die "Methodenkompetenz" prominent vertreten und zwar in allen untersuchten Fächern. Auch die anderen Kompetenzen sind zu finden. Die "politische Analyse- und Urteilskompetenz" findet sich erstmals in den Revisionen der sechziger Jahre. Ebenso finden sich mit dem Bereich Medienkunde in dieser Zeit erste Ansätze für eine "Methodenkompetenz". Die anderen Kompetenzen sind jedoch bis dahin kaum vertreten. Einzig die "Sachkompetenz" ist eine Konstante über alle Lehrpläne hinweg. Allerdings kann der Begriff nicht im heutigen Sinne eins zu eins übertragen werden. So stehen "Verstehen" und "Hinterfragen" in den Lehrplänen von 1905 nicht im Vordergrund, sie werden gar nicht erwähnt. Vielmehr geht es dort um eine reine Wissensvermittlung.

Caldéron (1998) sagt ausserdem über die politische Bildung, dass diese zu politischer Mündigkeit im Sinne der Aufklärung führen und demokratische Werte eingeübt werden sollen (Caldéron, 1998, S. 15). Die erste Idee findet sich implizit in allen Lehrplänen. Der Fokus auf das tatsächliche "Handeln-Können" findet sich aber erst im Lehrplan von 1991. Demokratische Werte sind ab den Revisionen der sechziger Jahre ein Thema.

5.2.4. Anknüpfung an politikwissenschaftliche Modelle

In dieser Arbeit wurde das Dimensionen-Modell von Politik, das zwischen formaler, inhaltlicher und prozessualer Dimension unterscheidet (Kuhn, 1999, in Helmuth & Klepp, 2010, S. 87f., und in Patzelt, 2007, S. 28f.) dazu verwendet, Politik und damit auch politische Bildung genauer zu definieren. Hier soll nun darauf Bezug genommen werden, inwiefern sich die verschiedenen Dimensionen in den Lehrplänen finden.

Die formale Dimension ist stark vertreten durch die Institutionenkunde. Hier geht es darum, politische Institutionen zu kennen und zu wissen, wie das politische System funktioniert. Besonders in den Lehrplanrevisionen der sechziger Jahre ist viel institutionskundliches Wissen zu finden, was 1991 nicht mehr der Fall ist.

Die inhaltliche Dimension der "Polity" findet sich kaum in den Lehrplänen. 1991 könnte man Ansätze davon ausmachen, wenn zum Beispiel von "Autorität" oder "Macht" die Rede ist.

Die inhaltliche Dimension der "Policy" wird insofern angesprochen, indem gesellschaftliche Verhältnisse mit verschiedensten Interessen und "Ideologie", im Sinne eines Wertpluralismus, betrachtet werden sollen.

Die prozessuale Dimension der "Politics" wird schliesslich vor allem im Lehrplan von 1991 zum Thema gemacht. Es wird besonderen Wert gelegt auf gewaltfreie Konfliktlösung und Konsensbildung. Willensbildung soll bei den Lernenden durch das sich Informieren und Abwägen stattfinden. Gemäss der Definition von Patzelt (2007) ist die politische Wirklichkeit ausserdem komplex, da sie viele Menschen mit ganz unterschiedlichen Ideen miteinbezieht. Sie lässt darum Klarheit und Übersichtlichkeit vermissen (Patzelt, 2007, S. 30f.). Diese Auffassung von Politik ist im Lehrplan von 1991 auszumachen, hier wird bewusst auf den Pluralismus von Meinungen und Ideen eingegangen.

Patzelt (2007) beschreibt weiter eine Zugangsweise zur Politikbetrachtung über "Topik". Dabei nennt er als Erstes das *MINK-Schema*. Es werden darin die vier Dimensionen "Macht", "Ideologie", "Normen" und "Kommunikation" betrachtet. Politische Inhalte, Strukturen und Prozesse können sodann mit diesem Modell untersucht werden (Patzelt, 2007, S. 38). Der Begriff "Macht" findet sich auch im Lehrplan von 1991 und soll thematisiert werden. "Normen", welche das zukünftige Zusammenleben gestalten sollen, sind ebenfalls ein Thema in diesem Lehrplan. Der Tatsache, dass Konstruktion von politischer Wirksamkeit immer

über Kommunikationsprozesse geschieht, wird im Lehrplan von 1991 Rechnung getragen. Wird der Begriff "Ideologie" im weitesten Sinne als "Weltbild" aufgefasst, ist auch dieser Gegenstand des Lehrplans von 1991.

Hellmuth und Klepp (2010) sprechen ausserdem eine subjektive Ebene von Politik an, die folgende drei Merkmale beinhaltet: "Knappheit", "Konflikte" und "Macht" (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 88f.). Diese drei Begriffe sind auch ein Thema im Lehrplan von 1991. Knappheit wird bereits in den Lehrplänen der sechziger Jahre angesprochen, wenn von der Welternährungslage die Rede ist. Ebenso werden Konflikte bereits ab den sechziger Jahren thematisiert.

5.2.5. Anknüpfung an Lehrplanentstehungsprozesse

Im Allgemeinen konnte die Analyse der Lehrpläne in dieser Arbeit bestätigen, dass, wie dies Künzli und Bähr (1999) erwähnen, die Diskussion darüber, was in Lehrplänen festgehalten respektive in der Schule gelernt werden soll, eine Debatte über Werte, Normen und Traditionen ist (Künzli & Bähr, 1991, S. 16).

Die Einschätzung von Ott (1966), dass es im Lehrplan von 1905 eher um ein "Bekenntnis zum Altbewährten" ging und neue Erkenntnisse aus dem pädagogischen Bereich kaum umgesetzt wurden (Ott, 1966, S. 30), lässt sich nur teilweise bestätigen. So sind gerade in pädagogischer Hinsicht sowohl Tendenzen aus dem 19. Jahrhundert, als auch neue, reformpädagogische Ideen auszumachen.

Für den Lehrplan von 1991 lässt sich feststellen, dass den in der Vernehmlassungsphase formulierten Anliegen, die Lernenden auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer offenen, sich wandelnden und pluralistischen Gesellschaft vorzubereiten sowie der Forderung nach Verantwortlichkeit und dem erwünschten Verzicht auf egoistische Ansprüche zugunsten der Gesellschaft Rechnung getragen wird.⁵

⁵ Siehe 2.1.6. Spezifisches für den Lehrplan von 1991

6. Schlussteil

6.1. Zusammenfassung

Auch wenn politische Bildung kein eigenes Fach ist, nimmt sie im Lehrplan viel Platz ein. Politische Bildung ist überfachlich und in einzelnen Fächern vorhanden. Besonders anhand der politischen Bildung lässt sich festmachen, inwiefern die historischen und gesellschaftspolitischen Realitäten mit den Bildungszielen übereinstimmen.

Grundsätzlich hat die vorliegende Analyse gezeigt, dass sich die Bildungsabsichten in Bezug auf politische Bildung in den Zürcher Lehrplänen des 20. Jahrhunderts gewandelt haben. Dieser Wandel korreliert stark mit den historischen und gesellschaftspolitischen Veränderungen in dieser Zeit. Die Bildungsabsichten im Lehrplan von 1905 weisen eine stark nationalistische und auf die Schweiz konzentrierte Komponente auf. Politische Bildung findet zu einem grossen Teil auf einer emotionalen Ebene statt, indem die Schülerinnen und Schüler zu vaterlandsliebenden und treuen Bürgerinnen und Bürgern heranwachsen sollen. Zudem gibt der Lehrplan überfachliche Kompetenzen wie Tugenden und Wertvorstellungen klar vor, sodass Individualität und Pluralismus kaum Platz finden.

Die Lehrpläne von 1960 und 1972 unterscheiden sich vom vorangehenden Lehrplan von 1905 insofern, als dass in ihnen bereits eine Öffnung hin zu Themen festzustellen ist, welche sich nicht mehr nur auf die Schweiz beziehen, sondern auch Belange von europäischer oder globaler Relevanz miteinschliessen. Eine markante Neuerung findet sodann im Lehrplan von 1976 statt, in dem erstmals der Begriff "Staatskunde" vorkommt. Hier geht es darum, die Schülerinnen und Schüler auf das praktische politische Leben vorzubereiten. Insbesondere im Bereich der überfachlichen Kompetenzen findet man erstmals Bildungsabsichten, welche auf die Stärkung der emotionalen Befindlichkeit der Lernenden fokussieren. Die Bildungsabsichten im Lehrplan von 1991 sind stark auf den Einbezug aktueller Themen, auf Individualität und das Erlernen von Methoden ausgerichtet.

Zusammenfassend können prägende Elemente dieser Lehrpläne wie folgt dargestellt werden:

1905	1960/1972	1976	1991
<ul style="list-style-type: none"> - nationalistische Grundstimmung - thematisch auf die Schweiz fokussiert - wenig Institutionenkunde (kein Methodenlernen) - Vaterlandsliebe - Gemütsbildung - "grosse Gestalten" als Vorbilder - keine Individualität, aber starke Vorgabe von Tugenden und Haltungen - Begriffe der Aufklärung 	<ul style="list-style-type: none"> - Öffnung der Themen in Richtung globale Ebene - Bürgerkunde è Ansätze von praktischem politischem Leben - Assimilation an bestehende Gesellschaftsordnung - Neutralität und Solidarität - nationale Zusammengehörigkeit - "grosse Gestalten" - Ansätze selbständiger Meinungsbildung - erstmals "demokratisch" als Begriff 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktuelle Themen wie soziale Gerechtigkeit, Forderung nach Demokratie - Erstmals Staatskunde è praktisches politisches Leben - Fokus auf emotionale Befindlichkeit der Lernenden (u. a. Selbstvertrauen, Freude an der Arbeit) - kritisches Denken - Verantwortung gegenüber Mitmenschen 	<ul style="list-style-type: none"> - Methoden erlernen, um sich in einer Demokratie zurechtzufinden - kaum Auflistungen von zu lernenden Inhalten (nur Orientierungswissen) - weiter Politikbegriff - Aktuelle und kritische Themen, wie Menschenrechte, Umwelt, Frauenfrage - Partizipation - Individualität - Konstruktivismus - Wertpluralismus - Übernahme von Verantwortung im weiten Sinne

Zusammenfassend lässt sich folgender Wandel feststellen: Hinsichtlich der Themen zeigt sich, dass man sich von Schweizer Themen und mythischen Erzählungen hin zu globalen Themen und Aktualitäten bewegt hat.

In Bezug auf Emotionen wandeln sich die Bildungsabsichten von der selbstverständlich erwarteten Liebe zum Vaterland hin zur Fokussierung auf die emotionale Befindlichkeit der Lernenden, was insbesondere Freude am Lernen und ein gesundes Selbstvertrauen miteinschliesst.

Im Laufe der Zeit kommt man zunehmend weg von vorgeschriebenen Tugendkatalogen hin zu Methoden, die den Lernenden helfen, kritisch zu denken, sachlich zu argumentieren und mitzubestimmen, kurz, sich in einer Demokratie erfolgreich bewegen zu können.

6.2. Ausblick

In unserer Arbeit wurde festgestellt, dass die Lehrpläne zunehmend pluralistischer werden, sei es in Hinblick auf Konzepte von Politik, gesellschaftliche Tendenzen oder Wertvorstellungen. In Anbetracht unserer sich ständig wandelnden Gesellschaft, in der Individualismus und Pluralismus sehr prägend sind, kann man sich fragen, inwiefern sich der Lehrplan in Zukunft an diese Realität anpassen wird. Es sei dahingestellt, ob und wie der Lehrplan in Zukunft diesem Pluralismus überhaupt gerecht werden kann.

Weiter kann gerade mit Blick auf den *Lehrplan 21* nochmals die Frage aufgeworfen werden, ob nicht ein gesondertes Fachgefäss für politische Bildung sinnvoll wäre, da sich gezeigt hat, dass das Thema in den Lehrplänen verstreut in verschiedenen Fächern zu finden ist.

Als Anschlussuntersuchung könnte auch der *Lehrplan 21* auf Bildungsabsichten politischer Bildung untersucht werden. Es liesse sich auch fragen, wie sich die Bildungsabsichten politischer Bildung in Lehrmitteln widerspiegeln oder konkret im Unterricht durch die Befragung von Lehrpersonen. Ebenfalls liesse sich der politische Entstehungsprozess der Lehrpläne genauer hinterfragen und Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen.

6.3. Konsequenzen für die Schule, Lehrpersonen und die Bildungspolitik

Es kann festgestellt werden, dass Revisionen oder Lehrplanerneuerungen grundsätzlich insofern sinnvoll sind, als dass auf diese Weise sichergestellt werden kann, dass Lehrpläne zeitgemäss bleiben und sich dem gesellschaftspolitischen und pädagogischen Wandel anpassen. Da diese Erneuerungen und Revisionen im 20. Jahrhundert spärlich ausfielen und auch die Vermutung besteht, dass dies aus Kostengründen und aufgrund von langwierigen Vernehmlassungsverfahren weiterhin so sein wird, ist demnach auch den Lehrpersonen eine gewisse Eigenverantwortung zu überlassen. Sie sollten beim Arbeiten mit Lehrplänen, welche ein gewisses Alter haben, hinterfragen, ob die Inhalte noch zeitgemäss sind, und diese allenfalls adaptieren. Dies bedingt, dass sich Lehrpersonen fundiert mit den Veränderungen in Gesellschaft und Politik auseinandersetzen. Ein fundiertes Wissen seitens der Lehrpersonen über den Aufbau und die Funktionsweise des Staates sowie das Kennen von Aktualitäten sind unabdingbare Kompetenzen, damit politische Bildung stattfinden kann. Ebenso sind gesellschaftspolitische Entwicklungen, welche die Lehrplanentstehung beeinflusst haben, durch Lehrpersonen kritisch zu hinterfragen, um diese nicht unreflektiert in den Unterricht einfließen zu lassen.

Schulen und Lehrpersonen könnten sich aufgrund dieser Arbeit überlegen, inwiefern sie die hier herauskristallisierten Bildungsabsichten umsetzen wollen.

Aus der vorliegenden Arbeit ergeben sich aber auch Konsequenzen für die Bildungspolitik: Lehrpläne sollten regelmässig erneuert werden, um dem Wandel in Gesellschaft und Politik

gerecht zu werden. So werden Lehrpläne von den Lehrpersonen wieder eher als nützliche und verbindliche Leitlinien für ihr pädagogisches und didaktisches Handeln anerkannt.

6.4. Grenzen der Arbeit

Grundsätzlich kann ein Lehrplan das vorgeben, was in der Schule zu lernen beabsichtigt wird. Ob die im Lehrplan definierten Bildungsziele auch wirklich von den Lehrpersonen umgesetzt werden, kann mit dieser Arbeit nicht beurteilt werden. Um mehr über die Umsetzung von Bildungsabsichten zu erfahren, wäre wohl eine quantitative oder qualitative Untersuchung in Sinne einer Befragung von Lehrpersonen nötig gewesen. Auch Lehrmittel hätten bis zu einem gewissen Mass Auskunft über die Korrelation zwischen den im Lehrplan definierten Bildungsabsichten und dem Stoff, der in der Schule tatsächlich behandelt wird, gegeben.

Darüberhinaus ist zu beachten, dass die in der Arbeit gewählte Methode der historischen Quellenkritik auch einen gewissen Spielraum für Interpretatives und Subjektives offenlässt. So liegt es schlussendlich in der Macht der Verfasserinnen, welche Passagen in den Lehrplänen für die politische Bildung als relevant betrachtet werden und in die Analyse einfließen. Die Tatsache, dass politische Bildung nicht als Fach im Lehrplan definiert wird und ihre Bildungsabsichten somit in verschiedenen Fächern wie auch in anderen Passagen vorzufinden sind (zum Beispiel in Einleitungen), macht dies noch diffiziler.

Im Rahmen dieser Masterarbeit war es auch nicht möglich, sämtliche Quellen, die von Zeitgenossen erwähnt wurden, zu betrachten, wodurch eine weitere Selektion durch die Verfasserinnen stattfand.

Weiter stellt diese Arbeit nicht den Anspruch, Lösungen zu bieten, wie die Lehrpläne der Zukunft im Hinblick auf politische Bildung auszusehen haben. Es ist in erster Linie eine historisch forschende Arbeit. Dennoch kann aus der Vergangenheit gelernt werden und sich anhand von dem, was in Bezug auf politische Bildung bis anhin in den Lehrplänen geschrieben stand, überlegt werden, was davon auch in Zukunft einfließen soll und in welcher Hinsicht neue Wege eingeschlagen werden müssen.

In Bezug auf die Quantität der untersuchten Lehrpläne wäre es durchaus auch legitim gewesen, nur einen oder zwei Lehrpläne zu wählen und diese fundierter zu analysieren. Hierbei wäre es aber nicht möglich gewesen, einen Wandel aufzuzeigen.

6.5. Abschliessende persönliche Stellungnahme

Es liess sich durch die Analyse der Lehrpläne des 20. Jahrhunderts zeigen, dass politische Bildung zwar implizit in verschiedener Weise Eingang in die Lehrpläne gefunden hat, dies jedoch von den Nutzern und Nutzerinnen dieser Dokumente zuerst in aufwändiger Arbeit herausgelesen und gedeutet werden muss. Dies macht es für Lehrpersonen nicht attraktiv, dem Thema seine gebührende Bedeutung beizumessen. Ein eigenes Fachgefäss respektive ein separater Lehrplanteil wären von grosser Hilfe, ebenso eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema der politischen Bildung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Des Weiteren ist nicht ersichtlich geworden, inwiefern die politische Bildung mit der Lebenswelt der Lernenden etwas zu tun hat. Bei reiner Institutionenkunde ist dieser Zusammenhang nicht gegeben, weil die Lernenden noch nicht die Volljährigkeit erreicht haben, bei anderen Themen scheint der Bezug anderweitig zu fehlen. So wird nichts darüber ausgesagt, wie etwa Begriffe wie "Majorzwahl" den Lernenden schmackhaft gemacht werden können. Es bleibt zu hoffen, dass dieser Transfer von entsprechend ausgebildeten Lehrpersonen, unterstützt durch geeignete Lehrmittel, geleistet werden kann.

Überdies gebührt der Frage, wie sich die Lernenden in der sich immer schneller wandelnden pluralistischen Gesellschaft zurechtfinden können, die nötige Beachtung. Das Erlernen und Erarbeiten von Methoden scheint dafür weit mehr geeignet zu sein, als reine Institutionenkunde, was bei der Entwicklung der Lehrpläne über die Zeit hinweg entsprechend immer mehr gewichtet wurde.

Die gezeigte Tatsache, dass die Lehrpläne besonders im Bereich der politischen Bildung von gesellschaftspolitischen Tendenzen beeinflusst werden, sollte hellhörig machen. Es gilt beim Entwerfen künftiger Lehrpläne genau darauf zu achten, welche gesellschaftspolitischen Umstände herrschen und was davon wie in die Lehrpläne integriert werden soll. Überdies spricht dies einmal mehr dafür, die Lehrpläne regelmässig zu erneuern.

Ziel der politischen Bildung sollte auf jeden Fall sein, dass die Lernenden das gesellschaftspolitische Umfeld kritisch hinterfragen lernen und sich ein eigenständiges Urteil bilden können.

Die vorliegende Arbeit soll demnach die Schule mit all ihren beteiligten Akteuren dazu bewegen, sich eingängig mit dem Thema der politischen Bildung zu befassen, ihren Wert zu erkennen und in der Praxis dementsprechend zu handeln.

Auf eine intensive und spannende Arbeitsphase zurückschauend, erfüllt es uns mit Freude, unsere Master-Thesis fertiggestellt zu haben. Wir hoffen, damit einen zweckmässigen und sinnvollen Beitrag zur Bildungspolitik des Kantons Zürich geleistet zu haben.

7. Literaturverzeichnis

Berner, Hans (2006). Überblicke - Einblicke. Pädagogische Strömungen durch vier Jahrzehnte. (3. Aufl.). Bern: Haupt.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (2005). Politische Bildung. Lehrplanzusammenzug aus dem Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (2., unveränderte Aufl.). Zürich: Bildungsdirektion.

Caldéron-Grossbacher, Ruth (1998). Politische Bildung in der Schweiz. Analyse Lehrplan Sek I, Kanton Bern. Freiburg: Edition Soziothek.

Engeli, Arne (1972). Politische Bildung in der Schweiz. Frauenfeld und Stuttgart: Huber.

Frey, Paul (1953). Die zürcherische Volksschulgesetzgebung 1831–1951. Ein Beitrag zur Geschichte der zürcherischen Volksschule. Zürich: Dr. J. Weiss.

Furrer, Markus (2004). Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.

Furrer, Markus, Messmer, Kurt, Weder, Bruno H. & Ziegler, Beatrice (2008). Die Schweiz im kurzen 20. Jahrhundert. 1914–1989 mit Blick auf die Gegenwart. Zürich: Pestalozzianum.

Hameyer, Uwe, Frey, Karl & Haft, Henning (Hrsg.). (1983). Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Hellmuth, Thomas & Klepp, Cornelia (2010). Politische Bildung. Wien – Köln – Weimar: Böhlau.

Hettling, Manfred, König, Mario, Schaffner, Martin, Suter, Andreas & Tanner, Jakob (1998). Eine kleine Geschichte der Schweiz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Historisches Lexikon der Schweiz. Verfügbar unter: www.hls-dss.ch [Datum des Zugriffs: 26.08.12]

Im Hof, Ulrich, Ducrey, Pierre, Marchal, Guy P., Morard, Nicolas, Körner, Martin, De Capitani, François, Andrey, Georges, Ruffieux, Roland, Jost, Hans Ulrich, Gilg, Peter & Hablützel, Peter (1983). Geschichte der Schweiz und der Schweizer. Band III. Basel: Helbing & Lichtenhahn.

Joris, Elisabeth & Witzig, Heidi (Hrsg.). (1986). Frauengeschichte(n). Dokumente aus zwei Jahrhunderten zur Situation der Frauen in der Schweiz. Zürich: Limmat Verlag.

Keck, Rudolf W. & Ritzi, Christian (Hrsg.). (2000). Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Hohengehren: Schneider.

Künzli, Rudolf, Bähr, Konstantin, Fries, Anna-Verena, Ghisla, Gianni, Rosenmund, Moritz & Seliner-Müller, Gaby (1999). Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur/Zürich: Rüegger.

Künzli, Rudolf & Bähr, Konstantin (1999). Lehrplan und Lehrmittel. «Von der Lehrplanung zur Lernorganisation» – ein Projekt des Nationalen Forschungsprogrammes 33. ILZ. Verfügbar unter: http://www.ilz.ch/cms/component/docman/doc_details/10-19994-lehrplan-und-lehrmittel-konstantin-baehr-rudolf-kuenzli [Datum des Zugriffs: 28.9.12]

Lehner, Martin (2009). Allgemeine Didaktik. Bern – Stuttgart – Wien: Haupt.

Leimgruber, Yvonne (o. J.). Politische Bildung. Verfügbar unter: <http://www.politischebildung.ch/grundlagen/gegenstand/politische-bildung/> [Datum des Zugriffs: 28.10.12]

Lingelbach, Gabriele & Harriet, Rudolph (2005). Geschichte studieren. Eine praxisorientierte Einführung für Historiker von der Immatrikulation bis zum Berufseinstieg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer, Helmut, Felder, Pierre & Wacker, Jean-Claude (2005). Die Schweiz und ihre Geschichte: Vom Ancien Regime bis zur Gegenwart. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Moser, Heinz, Kost, Franz & Holdener, Walter (1978). Zur Geschichte der Politischen Bildung in der Schweiz. Stuttgart: J. B. Metzler.

Oser, Fritz & Reichenbach, Roland (Hrsg.). (1998). Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Freiburg: Universitätsverlag.

Ott, Theobold (1966). Die geistigen Grundlagen des Lehrplans der Zürcher Volksschule von 1905. Zürich: Juris.

Pädagogische Hochschule Zürich (2012). Ausbildungsstandards. Verfügbar unter: www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/.../Zwoelf_Standards.pdf [Datum des Zugriffs: 4.11.12]

Patzelt, J. Werner (2007). Einführung in die Politikwissenschaft. Grundrisse des Faches und studiumsbegleitende Orientierung. (6. Aufl.). Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe.

Quackernack, Jürgen (1991). Politische Bildung in der Schweiz. Ein republikanisch-demokratisches Musterbeispiel? Opladen: Leske & Budrich.

Reble, Albert (1971). Geschichte der Pädagogik. (11. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett.

Rickenbacher, Iwan (2005). Jugend, Politik und politische Bildung. In: Demokratie Leben. Demokratie Lernen. Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF (Hrsg.), Textsammlung im Rahmen des Europäischen Jahres der politischen Bildung (S. 7). Verfügbar unter: www.sbf.admin.ch/edc/html/ECD-d.pdf [Datum des Zugriffs: 3.4.12]

Sander, Wolfgang (2005). Handbuch für politische Bildung (3. Aufl.). Schwalbach / Ts: Wochenschau.

Tröhler, Daniel & Hardegger, Urs (Hrsg.). (2008). Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: NZZ Libro.

Universität Zürich. Historisches Seminar. Proseminar II (o. J.). Grundlagenpapier III / 1: Einführung in die Quellenkritik / Quellen. Zürich. Verfügbar unter: www.hist.uzh.ch [Datum des Zugriffs: 4.4.12]

Wanzenried, Peter (2012). Bildungsreformen immer wieder neu ins Spiel bringen. In: VPOD Bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft. Nummer 176. Mai 2012. (S. 4–8).

Weber, Heinz (2011). Lehrplan-Grobstruktur noch ohne Verbindlichkeit. In: Bildung Schweiz 12. Verfügbar unter: http://lch.ch/cms/front_content.php?idart=162 [Datum des Zugriffs: 22.10.12]

Winkel, Rainer (Hrsg.). (1987). Pädagogische Epochen. Frankfurt: Schwann Handbuch.

Zeittafel: Harmonisierung des Schweizerischen Bildungswesens insbesondere in Bezug auf die Harmonisierung der Inhalte und Ziele. (2011). Verfügbar unter: www.lehrplanforschung.ch [Datum des Zugriffs: 28.9.12]

Ziegler, Peter (1998). 200 Jahre Erziehungsrat des Kantons Zürich 1798 bis 1998. Wädenswil: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Quellen

Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich. Sitzung vom 30. Januar 1991. 314. Volksschule (Lehrplanrevision 1991–1993). Zürich.

Baumgartner, Alex (1967). Aspekte einer demokratischen Erziehung. Schweizerische Lehrerzeitung, 112. Jahrgang, S. 293–296.

Bürgi, Markus (o. J.). Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Verfügbar unter: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D5928.php> [Datum des Zugriffs: 10.10.12]

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (1905). Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich. Vom 15. Februar 1905. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (1960). Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich. LXXV. Jahrgang. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (1984). Schulblatt des Kantons Zürich. 99. Jahrgang. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

Erziehungsrat des Kantons Zürich (o. J.). Zeitpläne für eine koordinierte und gestaffelte Einführung der neuen Lektionstafeln und der neuen Detaillehrpläne der Primarstufe und der Oberstufe. A. Allgemeines. 1. Vorgeschichte. (S. 1).

Erziehungsräte des Kantons Zürich (Hrsg.). (1933). Die zürcherischen Schulen seit der Regeneration. Festschrift zur Jahrhundertfeier. Erster Band. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion.

Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hrsg.). (1991). Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: unvollständige und vorläufige Fassung vom 18. September 1991. Zürich: Erziehungsdirektion.

Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hrsg.). (1985). Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: unvollständige und vorläufige Fassung vom 18. September 1991. Zürich: Erziehungsdirektion.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (1963). Chronologische Sammlung der Gesetze und Verordnungen betreffend das Unterrichtswesen. Band VII (n. F.) 1955–1960. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (1987). Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Zürich: Erziehungsdirektion. B. Lehrplan der Sekundarschule (S. 386ff.).

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (1987). Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Zürich: Erziehungsdirektion. D. Lehrplan der Oberschule (S. 420ff.).

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (1987). Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Zürich: Erziehungsdirektion. C. Lehrplan der Realschule (S. 402ff.).

Falke, Konrad (1915). Das demokratische Ideal und unsere Nationale Erziehung. Zürich: Rascher.

Kantonaler Lehrmittelverlag Zürich (Hrsg.). (1900). Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen über die Primarschule und die Sekundarschule im Kanton Zürich. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion.

Kantonaler Lehrmittelverlag Zürich (Hrsg.). (1887). Die Gesetze und Verordnungen des Kantons Zürich betreffend das Unterrichtswesen. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion.

Koch, E. C. (1921). Vaterländische Erziehungsmöglichkeiten. Vortrag gehalten an der 4. Generalversammlung des Schweizerwoche-Verbandes am 2. September 1920 in Bern. Zürich: Rascher und Co..

Lehrplanrevision: Zusammenfassung der Vernehmlassungsergebnisse (o. J.). Fundort: Volksschulamt Zürich.

Organigramm. Wer arbeitet in der zweiten Phase am Lehrplan (o. J.). Fundort: Volksschulamt Zürich.

Pestalozzianum Zürich (Hrsg.). (1991). Der neue Lehrplan. Dezember 1991. Zürich: Pestalozzianum.

Pestalozzianum Zürich (Hrsg.). (1992). Der neue Lehrplan. März 1992. Zürich: Pestalozzianum.

Rühlmann, Paul (1911). Die Idee der Staatsbürgerlichen Erziehung in der Schweiz. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner.

Schulamt der Stadt Zürich (Hrsg.). (1982). 150 Jahre Zürcher Volksschule. Heft 4. Zürich.

Thürer, Georg (1962). Politische Bildung der Jugend. Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. 47/1961. (S. 79–93). Verfügbar unter:
<http://retro.seals.ch/digbib/view?rid=jus-002:1962:47::10> [Datum des Zugriffs: 15.10.12]

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.). (2003). Klassiker der Pädagogik. Erster Band von Erasmus bis Helene Lange. München: C. H. Beck.

Vontobel, Jacques & Künzler, Fritz (1984). Politik zum Anfassen. Vorschläge für eine schülernahe politische Bildung (ab 7. Schuljahr). Zug: Klett und Balmer.

Weiss, Josef (1981). Didaktische Fragen der Politischen Bildung. Arbeitsheft der Reihe P (Publikationen zur Politischen Bildung). Zürich: SAD.

Woodtli, Otto (1961). Erziehung zur Demokratie. Der politische Auftrag des höheren Bildungswesens in der Schweiz. Erlenbach/Zürich: Eugen Rentsch.

8. Schriftliche Erklärung zur Eigenleistung und Freigabe für Online-Publikation

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

Hiermit erklären wir, dass die vorliegende Arbeit von uns eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von uns angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als solche gekennzeichnet.

Wir nehmen zur Kenntnis, dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel und insbesondere fremder Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis verfasst wurden, verfolgt und geahndet werden.

Die vorliegende Arbeit wird hiermit für die Online-Publikation durch die Pädagogische Hochschule Zürich freigegeben.

Lea Sara Mägli

Name, Vorname

Ort, Datum, Unterschrift

Laura Saia

Name, Vorname

Ort, Datum, Unterschrift